



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CAMPUS AGRESTE  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
CURSO DE QUÍMICA - LICENCIATURA

ANNA CAROLLINY DA SILVA

**A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO EMOCIONAL E FORMAÇÃO HUMANA: Uma  
Análise da Percepção dos Professores do Curso de Licenciatura em Química da  
Universidade Federal de Pernambuco  
Campus Agreste**

Caruaru-PE

2021

ANNA CAROLLINY DA SILVA

**A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO EMOCIONAL E FORMAÇÃO HUMANA: Uma  
Análise da Percepção dos Professores do Curso de Licenciatura em Química da  
Universidade Federal de Pernambuco  
Campus Agreste**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Química-Licenciatura do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Química.

**Área de concentração:** Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Lúcia Leal

Caruaru-PE

2021

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

S586r

Silva, Anna Carolliny da.

A relação entre educação emocional e formação humana: Uma Análise da percepção dos professores do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco Campus Agreste. / Anna Carolliny da Silva. – 2021.  
118 f.; il. : 30 cm.

Orientadora: Ana Lúcia Leal.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Química, 2021.  
Inclui Referências.

1. Formação humana. 2. Educação afetiva. 3. Relação professor-aluno. I. Leal, Ana Lúcia (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.)

UFPE (CAA 2021-067)

ANNA CAROLLINY DA SILVA

**A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO EMOCIONAL E FORMAÇÃO HUMANA: Uma  
Análise da Percepção dos Professores do Curso de Licenciatura em Química da  
Universidade Federal de Pernambuco  
Campus Agreste**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Química-Licenciatura do Campus  
Agreste da Universidade Federal de  
Pernambuco como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciado em Química.

Aprovado em: 06/05/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Ana Lúcia Galvão Leal Chaves (CA/UFPE)  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. José Ayron Lira dos Anjos (CA/UFPE)  
(Examinador I)

---

Profª. Dra. Ana Paula Fernandes da Silveira Mota (CA/UFPE)  
(Examinadora II)

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de antemão agradecer a Deus por toda minha jornada Acadêmica, pois, sem minha fé e força no Divino, nem teria conseguido entrar em uma Universidade Pública, como também ter alcançado os resultados que alcancei durante a minha graduação.

Agradeço a todo apoio vindo da parte da minha família, meus pais, Adelci Helena da Silva e Gilvamberto da Silva, porque sem eles não chegaria até onde eu cheguei. Eles são minha base e sou reflexo de todo apoio, esforço e dedicação vindos de sua educação.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Leal, por ter aberto as portas da escrita acadêmica e ter sido a minha base em toda construção da minha linha de pesquisa. Tudo que em seguida apresentarei a vocês como trabalho científico e acadêmico, tem o reflexo dessa mulher que é um grande exemplo para mim. Seu reflexo se apresenta neste trabalho não apenas por ter sido orientado por ela, mas porque tudo que desenvolvi como aluna-pesquisadora veio dela e hoje sou parte de sua extensão docente, extensão essa que se caracteriza por ter muita empatia, humildade e humanidade. Ela me ofereceu vários exemplos de como ser uma docente melhor.

Também quero dedicar a minha gratidão a Profa. Dr<sup>a</sup> Ana Paula de Souza Freitas, que teve uma grande participação na construção deste trabalho, sendo minha professora nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa Educacional, Trabalho de Conclusão de Curso 1 e Trabalho de Conclusão de Curso 2. Como um grande exemplo de responsabilidade e dedicação, a Profa Ana Paula de Souza Freitas sempre se prontificou a me auxiliar como pôde, sendo admirada por todos da turma por sua disponibilidade e atenção.

Estendo também a minha gratidão aos docentes que participaram da minha pesquisa, pois, mesmo em meio a tantas demandas, em um momento crítico de Pandemia, todos demonstraram empatia e me auxiliaram a concluir minha pesquisa.

Agradeço ao Prof. Dr José Ayrton Lira dos Anjos e à Profa. Dr<sup>a</sup> Ana Paula Fernandes da Silveira Mota, por terem aceito o convite de ser banca examinadora do nosso trabalho e contribuir para nossa pesquisa.

Também agradeço ao Projeto de Pesquisa o qual fiz parte durante três anos, o Projeto de Pesquisa “Formação Humana e Educação Emocional”, coordenado pela Profa. Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Leal e vice coordenado por mim. Fazer parte deste grupo e aprender com a professora e meus colegas participantes contribuíram com todo aprendizado que desenvolvi para poder apresentar esta pesquisa.

## RESUMO

O estudo das emoções e a importância de sua influência no processo de ensino e aprendizagem está cada vez mais presente em eventos e revistas científicas. O objetivo é proporcionar um maior conhecimento sobre esta área de pesquisa através da sistematização de investigações, colaborando com a expansão deste conhecimento. A pesquisa sobre a Educação Emocional apresenta benefícios para os que a utilizam e, no que diz respeito à categoria profissional docente, os ganhos são imensuráveis. Focando nesta categoria, é do conhecimento de todos que em nosso país ela vem sofrendo desgastes devido à intensa demanda e cobrança do meio circundante. Diante disso, questionamo-nos se a situação de pressão poderia afetar a relação do professor com seu aluno, já que o ambiente emocional é um dos fatores que contribui, positiva ou negativamente, para a aprendizagem deste. Pretendemos, então, focar em como professores, com elevado e baixo escore de Educação Emocional, percebiam como se relacionavam com seus alunos e investigar se este aspecto implicaria no modo como os abordavam, ou seja, se havia uma abordagem mais humana destes. O nosso objetivo geral foi analisar a percepção de docentes do Curso de Química-Licenciatura, sobre a relação entre Educação Emocional e Formação Humana, tendo como objetivos específicos: Investigar a percepção de docentes do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste, sobre como a Educação Emocional poderia lhes auxiliar em sua prática profissional; Conhecer o nível de Educação Emocional apresentado pelos docentes participantes, na ocasião da presente pesquisa e; Analisar as percepções dos docentes sobre a importância da temática da Educação Emocional e Formação Humana, sobretudo, de acordo com as perspectivas de Otto Friedrich Bollnow. A metodologia utilizada possui um perfil qualitativo, exploratório, caracterizando-se como estudo de caso, tendo como participantes da pesquisa, nove docentes do Curso de Química – licenciatura, todos lotados na Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste. Os professores responderam a um questionário do tipo misto, via formulário *google*. Posteriormente, os dois professores que obtiveram o maior e menor escore de Educação Emocional, responderam um questionário aberto por meio da plataforma *word*, via *e-mail*. Para análise dos dados coletados, utilizamos a Análise do Conteúdo de Bardin, com o objetivo de, dentre outras coisas, agrupar respostas para perceber uma determinada tendência. Entre todos os participantes, cinco apresentaram o índice de E.E média, e quatro apresentaram o índice de E.E alta. Os resultados obtidos sugerem que os índices de Educação Emocional apresentados pelos participantes na ocasião da coleta sugeriram uma consonância com a adoção de uma postura mais humana dos mesmos. Ambos os professores, Joana e Gerson, apresentaram

indicadores de uma postura mais humanizada em sua prática docente, talvez porque a diferença entre os níveis de E.E apresentado não tenha sido significativa. A possível diferença qualitativa entre as respostas fornecidas por eles pode ainda se justificar pelo fato de o professor não ter respondido algumas perguntas, dificultando que analisássemos de modo mais aprofundado os seus posicionamentos. Por fim, podemos considerar que a docente com maior escore de E.E. demonstrou maior aproximação conceitual com as ideias de Otto Friedrich Bollnow, apesar de ambos desconhecerem as ideias do teórico. Ressaltamos a relevância da temática no exercício da prática docente e sugerimos a realização de novas pesquisas que contribuam para a propagação das temáticas da E.E e da Formação Humana. Como palavras finais, esperamos que o nosso trabalho tenha contribuído, de alguma forma, para a comunidade acadêmica, favorecendo o conhecimento sobre os temas investigados, assim como estamos certos dos ganhos significativos que nos trouxe.

**Palavras-chave:** Relação professor-aluno; Educação Emocional; Formação Humana.

## ABSTRACT

The study of emotions and the importance of its influence in the teaching and learning process is increasingly present in scientific events and journals. It aims to provide greater knowledge about this area of research based on the systematization of investigations, collaborating with the extension of this knowledge. The research on Emotional Education has benefits for those who use it and, regarding the professional teaching category, the gains are immeasurable. Focusing on this category, it is a common knowledge that in our country it has been suffering due to the intense demand and charges from the surrounding environment. In view of what has been discussed, we asked ourselves whether the pressure situation could affect the teacher's relationship with the students, since the emotional environment contributes as a factor, positive or not, to their learning. Thus, we intend to focus on how teachers, with high and low Emotional Education scores, perceived on how they relate to their students and investigate whether this aspect would imply in the way they approach them, that is, if there was a more human approach to them. We aimed to analyze the perception of Education Chemistry degree professors, about the relationship between Emotional Education and Human Development, having as main objectives: to investigate the perceptions of professors of the Education Chemistry degree at the Federal University of Pernambuco – Agreste Campus about how Emotional Education could help them in their professional practice; to get to know the level of participants Emotional Education, at the time of this research; and to analyze the teacher's perceptions about the importance of the themes Emotional Education and Human Development, especially, according to the assumptions of Otto Friedrich Bollnow. Our methodology is exploratory consisting on a qualitative approach, characterized as a case study, having as participants nine professors of the Education Chemistry degree, from the Federal University of Pernambuco – Agreste Campus. The teachers answered a mixed questionnaire via Google Form. Subsequently, the two teachers who obtained the highest and lowest Emotional Education score, answered an open-ended questionnaire on the Word platform via e-mail. For the collected data and analysis, we used Bardin's Content Analysis with the aim among others, to classify the tendency based on the answers' agroupment. Among the participants, five of them had an index average E.E., and four had a high index E.E. The results obtained suggest that Emotional Education indexes presented by the participants, at the time of the collection, suggested a consonance with the adoption of a more human posture in teaching. Both teachers, Joana and Gerson, presented indicators of a more human posture in their teaching practice, perhaps because of the insignificant difference between the levels of E.E presented. The possible qualitative difference between the answers

provided may be also justified by the fact that the teacher did not answer some questions, making it difficult to analyze their positions in more depth. Finally, we can consider that the teacher with the highest EE score demonstrate a greater conceptual approach with the ideas of Otto Friedrich Bollnow, although both were unaware of the theorist's ideas. We emphasize the relevance of the theme in the teaching practice and suggest the development of more research that contributes to the extension of the themes E.E. and Human Development. After all, we hope our work has contributed, in some way, to the academic community, favoring knowledge about the topics investigated, as well as we are certain of the significant gain and results that this study has brought us.

**Keywords:** Teacher-student relationship; Emotional Education; Human Development.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>INTELIGÊNCIA E EMOÇÃO</b> .....	<b>16</b>
2.1	INTELIGÊNCIA: ASPECTOS GERAIS .....	16
2.2	EMOÇÃO.....	19
<b>3</b>	<b>INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, EDUCAÇÃO</b> <b>EMOCIONAL E A IMPORTÂNCIA DAS</b> <b>COMPETÊNCIAS</b> <b>EMOCIONAIS.....</b>	<b>28</b>
3.1	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (IE) .....	28
3.2	EDUCAÇÃO EMOCIONAL (E.E) E A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS .....	29
3.2.1	E.E na Escola e nas Relações que Envolvem o Ambiente Escolar .....	36
<b>4</b>	<b>A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO HUMANA, SEGUNDO</b> <b>A PERSPECTIVA DE OTTO FRIEDRICH BOLLNOW E</b> <b>O CONCEITO DE MULTIDIMENSIONALIDADE</b> <b>HUMANA.....</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>49</b>
5.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	49
5.2	SUJEITOS E CAMPO DE PESQUISA.....	50
5.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	50
5.3.1	Questionário.....	50
5.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	52
<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>55</b>
6.1	ETAPA 1.....	55
6.2	ETAPA 2.....	82
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE 1 – TABELA DE QUADROS DETALHADOS DO MAPEAMENTO REALIZADO NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD).....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO/1ª FASE DE APLICAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO/2ª FASE DE APLICAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A atividade docente, no atual contexto brasileiro, vem apresentando um quadro delicado. Nos últimos anos pesquisas são publicadas mostrando que aspectos, como: Problemas de saúde, jornada excessiva de trabalho, baixos salários, condições profissionais adversas e a falta de uma formação continuada, contribuem para o desgaste no exercício desta categoria profissional, desvalorizando sua posição social.

Segundo dados da Nova Escola (2018), obtidos através de entrevista *online* realizada pela Associação Nova Escola, nos meses de junho e julho de 2018, 66% dos docentes já precisaram se afastar das atividades por questões de saúde e, dentre este percentual, 87% acreditam que seus problemas são decorrentes da docência. Dentre os entrevistados, 68% afirmaram apresentar estresse e ansiedade, 39% dores nos ombros e 28% alergias, além de 28% referirem que já sofreram ou sofrem de depressão<sup>1</sup> (NOVA ESCOLA, 2018).

Focando no alto percentual de professores que apresentaram ansiedade e estresse, podemos mencionar a colocação de Dejours (2015), que assegurou que más condições de trabalho não apenas trazem prejuízos físicos, mas também mentais, pois “a ansiedade é a seqüela psíquica do risco que a nocividade das condições de trabalho impõe ao corpo” (p. 101). O mesmo autor trata a ansiedade como uma condição de despersonalização do profissional, diante de circunstâncias nocivas a sua saúde, atingindo, assim, a sua integridade física, mental e emocional.

Segundo aponta a Nova Escola (2018), através do presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Heleno Araújo Filho, a falta das reais aplicações de políticas públicas tem acentuado as péssimas condições de trabalho dos professores, submetendo-os a uma má estrutura, excesso de alunos, dupla jornada, falta de segurança nas instituições ao qual lecionam e salário pouco atrativo, resultando em uma má valorização social da categoria, como também aumentando o quadro de professores que apresentam problemas de saúde, físicos e emocionais, derivados da profissão.

Focando, especificamente, nos aspectos emocionais, podemos apresentar, inicialmente, o conceito de Inteligência Emocional (I.E). A I.E. é definida como uma aptidão que possibilita ao ser humano usufruir de suas emoções de maneira benéfica e favorável, sem permitir que as “explosões” emocionais, derivadas das pressões e atribulações do cotidiano, prevaleçam em

---

<sup>1</sup> Os dados apresentados nesta pesquisa superaram um total de 100%, porque cada professor poderia dar mais de uma resposta.

momentos cruciais e adaptativos da vida (GOLEMAN, 2012). Também se trata da inteligência que gera sensibilidade no reconhecimento das suas próprias emoções, como também das emoções do outro, estabelecendo-se em todas as relações que envolvem os seres humanos.

Mediante os dados apresentados pela Nova Escola (2018) e através da afirmação de Dejourns (2015), podemos apresentar a I.E como um tema relevante que necessita ser pesquisado e discutido, pois, como visto há pouco, o atual quadro de adoecimento de professores é, em grande parte, de ordem emocional e tal constatação é, sobremaneira, preocupante.

Mas, o bom uso da I.E se faz a partir de uma gestão e conhecimento de si mesmo, sendo este processo gerado através da Educação Emocional (E.E.), que permite um autoconhecimento de si e de suas próprias emoções, possibilitando o direcionamento de uma reação emocional para proteção e não vulnerabilidade diante de uma situação inesperada (CASSASUS, 2009).

Entretanto, como discutido inicialmente, não apenas problemas emocionais atingem os professores, mas os físicos também, como no caso de dores nas costas e alergias. Neste sentido, constatamos que dificilmente um aspecto do humano é atingido, ou afetado, em consequência dos desgastes da atividade docente, mas sim um conjunto deles. Mediante isto, apresentamos a discussão do autor Ferdinand Röhr (2013), que afirma que nós somos seres multidimensionais, compostos por um conjunto de dimensões que formam a integralidade e a totalidade do ser humano, sendo elas, interdependentes<sup>2</sup>. Ou seja, quando uma dimensão é atingida, como a física, por exemplo, pode afetar e desencadear problemas emocionais ou sensoriais. O mesmo ocorre na ordem inversa, pois quando estamos nervosos, preocupados e/ou ansiosos podemos somatizar e apresentar queixas e sintomas físicos. Ou seja, a totalidade do ser humano, segundo a perspectiva de Röhr (2013), funciona sempre em conexão.

A motivação para propormos um estudo que nos proporcionasse investigar a E.E. e a abordagem multidimensional humana, na academia, surgiu de discussões ocorridas ao participarmos como vice coordenadora do Projeto de Pesquisa, “Formação Humana e Educação Emocional”, da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste, no período de 2017 até 2020<sup>3</sup>. Na ocasião vimos que uma das grandes questões que interferem na atuação docente, nos dias atuais, é a sobrecarga que a atividade traz consigo, podendo desencadear um conjunto

---

<sup>2</sup> Posteriormente, em nossa fundamentação teórica, iremos aprofundar a Teoria da Multidimensionalidade Humana proposta por Röhr.

<sup>3</sup> Além da participação por três anos no Projeto de Pesquisa, também cursei a disciplina “Tópicos Especiais no Ensino de Física (Formação Humana e Educação Emocional)” do semestre de 2017.1 do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), do Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru) da Universidade Federal de Pernambuco, despertando a partir desta experiência, o interesse pela linha de pesquisa tema deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

de desequilíbrios nas múltiplas facetas do humano, interferindo, em última análise, em seu desempenho profissional e vida pessoal. Partimos do pressuposto que pesquisar sobre Educação Emocional e Teoria da Multidimensionalidade de Röhr (2013) nos levaria a um trabalho original e com um grau de importância já reconhecido.

Para confirmar a relevância e a originalidade de nosso trabalho, realizamos uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Buscamos, neste acervo, os trabalhos publicados nos últimos seis anos, de 2014 até 2020, utilizando várias palavras chaves e só localizamos 13 trabalhos<sup>4</sup>. Quando empregamos os termos: “Formação Humana e Inteligência Emocional”, encontramos dez trabalhos publicados (Quadro 1), descritos, caso haja interesse de detalhamento, no Apêndice 1, o quadro a seguir mais detalhado, com a informação dos Títulos e Autores (o mesmo para os Quadros 2 e 3):

QUADRO 1 – Pesquisa das Dissertações e Teses publicadas no período de 2014 – 2020.

<b>Descritores: “Formação Humana e Inteligência Emocional”</b>	
<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS</b>
2020	00
2019	02
2018	03
2017	01
2016	02
2015	03

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - (2021)

Quando utilizamos as palavras “Multidimensionalidade e Inteligência Emocional”, encontramos apenas um trabalho, realizado em 2019 (Quadro 2).

QUADRO 2 – Pesquisa das Dissertações e Teses publicadas no período de 2014 – 2020.

<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS</b>
2020	00
2019	01
2018	00
2017	00
2016	00
2015	00

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - (2021)

<sup>4</sup> Vale salientar que algumas Teses/Dissertações foram encontradas em mais de um conjunto de palavras chaves.

Por fim, ao empregarmos os termos “Multidimensionalidade e Educação Emocional”, localizamos duas pesquisas (Quadro 3).

QUADRO 3 – Pesquisa das Dissertações e Teses publicadas no período de 2014 – 2020.

<b>Descritores: “Formação Humana e Inteligência Emocional”</b>	
<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS</b>
2020	00
2019	01
2018	00
2017	00
2016	00
2015	01

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - (2021)

Após a análise dos trabalhos mencionados nos quadros anteriores, destacamos o de Edvânia dos Santos Alves, publicado no ano de 2015 (Quadro 1), como o mais próximo a nossa linha de investigação. O tema de sua pesquisa foi “Sentidos e Práticas da Formação Humana na Adolescência: Compreendendo um Programa de Educação Emocional para a prevenção da Violência”, apresentado na cidade de Recife – PE e a autora discutiu os sentidos da formação humana, segundo a perspectiva do Programa de Educação Emocional para a Prevenção da Violência (PEEPV). O objetivo do estudo foi contribuir para o desenvolvimento de competências emocionais, tanto em professores quanto em alunos submetidos à pesquisa. Foram elas: Autoconhecimento, automotivação, autoconsciência, empatia e habilidades sociais, através da formação humana, dentro do contexto escolar. Como campo de pesquisa, o trabalho foi realizado em duas escolas da rede pública da capital Pernambucana, sendo uma Estadual e outra Federal, utilizando como instrumento metodológico entrevistas com seis educadores e questionários, respondidos por 643 alunos. Os dados coletados apontaram não existir indícios de desenvolvimento das cinco competências emocionais referidas, apesar de todos os educadores entrevistados terem mencionado a importância e a necessidade de se trabalhar o tema “Educação Emocional” na formação do adolescente. Conforme resultado obtido na investigação no BDTD, ficou clara a carência de trabalhos realizados na área de nosso interesse, sugerindo sua originalidade.

Os objetivos de nossa pesquisa foram:

Objetivo geral: Analisar a percepção de docentes do Curso de Química-Licenciatura, sobre a relação entre Educação Emocional e Formação Humana.

Objetivos específicos:

- Investigar a percepção de docentes do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste, sobre como a sua Educação Emocional poderia lhes auxiliar em sua prática profissional;
- Conhecer o nível de Educação Emocional apresentado pelos docentes participantes, na ocasião da presente pesquisa<sup>5</sup>
- Analisar as percepções dos docentes sobre a importância da temática da Educação Emocional e Formação Humana, de acordo com as perspectivas de Otto Friedrich Bollnow.

Ao término da presente introdução (Capítulo 1), apresentaremos como organizamos a nossa pesquisa:

A nossa investigação teórica está dividida em dois capítulos: No capítulo 2 apresentamos a perspectiva de inteligência, de acordo com a Teoria das Múltiplas Inteligências, desenvolvida por Gardner (1994). A seguir, ainda neste capítulo, direcionamos a nossa discussão sobre o universo das emoções. No capítulo 3 apresentamos a I.E, a E.E e a importância das Competências Emocionais, discutindo os estudos de alguns autores, como Goleman (2012), Possebon (2017) e Casassus (2009). No capítulo 4 abordamos a relevância da Formação Humana segundo a abordagem apresentada por Otto Friedrich Bollnow (1971) e o conceito de Multidimensionalidade Humana. Em seguida, temos no capítulo 5 a nossa metodologia, no capítulo 6 a análise dos dados coletados e a discussão dos resultados alcançados e, por fim no capítulo 7, apresentamos as nossas considerações finais.

---

<sup>5</sup> Destacamos, desde já, que entendemos que a E.E deve ser encarada como algo dinâmico, mas em virtude da necessidade de selecionarmos alguns docentes para aprofundarmos, em um segundo momento, aspectos de nossa pesquisa, necessitamos, encontrar os escores que, pontualmente, foram apresentados na ocasião da coleta.

## 2 INTELIGÊNCIA E EMOÇÃO

### 2.1 INTELIGÊNCIA: ASPECTOS GERAIS

Quando se fala em inteligência, geralmente ocorre uma associação com números ou linguagem e tal pensamento é consequência da cultura educacional ocidental ao rotular, e até cultivar, as habilidades cognitivas direcionadas a essas áreas. Tal cultura vem do que hoje muitos pesquisadores chamam de pedagogia tradicional que, segundo Libâneo (1990), refere-se às concepções pedagógicas construídas e fundamentadas entre o século XII e XIX. Essas concepções perduram nas práticas educativas, principalmente no contexto brasileiro, até os dias atuais.

Baseado nesta perspectiva, por muito tempo se acreditou na inteligência de forma singular e restrita a cada indivíduo, ou seja, cada um seria dotado de apenas um tipo de inteligência, que seria a matemática ou a linguística, hegemonia das práticas educativas por longos séculos.

Emerge dessa percepção de inteligência o Quociente de Inteligência (QI) que por anos foi louvado por estudiosos, como sendo o fator chave da garantia de sucesso na vida daqueles que portavam altos valores. Seu conceito foi desenvolvido no início do século XX, sendo uma solicitação do Ministério da Educação do Governo Francês, para que através de um determinado teste, fosse possível identificar alunos com deficiência intelectual e, a partir desta identificação, criarem níveis de aprendizado adequados, com o objetivo de melhorar os padrões de aprendizagem (AMARAL, 2007).

Os responsáveis pelo desenvolvimento do teste, segundo Amaral (2007), foram os Pedagogos Franceses Alfred Binet e Théodore Simon, que formularam um método capaz de identificar o nível de inteligência por meio de uma escala métrica. Esse teste ficou conhecido como o Teste Binet-Simon ou teste de QI, como popularmente é conhecido<sup>6</sup>. Segundo Júnior et al. (2016), o início do século XX foi marcado por adaptações em diversos países do método de Binet-Simon, como também vários outros testes e estudos foram baseados nele.

Porém, o meio adotado por Binet e Simon de obter o nível intelectual dos alunos franceses não englobava os demais aspectos, como os socioeconômicos, familiares e de saúde

---

<sup>6</sup> Segundo Amaral (2007), a palavra QI foi proposta pelo psicólogo Alemão William Stern, no início do século XX. Segundo à visão defendida por Stern, o QI poderia ser calculado como o resultado da divisão da idade mental pela idade cronológica, multiplicando o valor da divisão por 100, por exemplo: uma criança com idade mental sete e idade cronológica nove teria o respectivo nível de QI 77,78, sendo o cálculo  $(7/9) \times 100 = 77,78$ .

psíquica/física/emocional, considerando apenas o mental/intelectual. Segundo a visão de ambos,

[...] seria possível prever o desempenho escolar de uma criança, independentemente de sua condição social ou econômica e, com isso, criaram o primeiro teste de QI, conceituando inteligência como um conjunto de processos de pensamento que constituem a adaptação mental, isto é, os processos cognitivos racionais como promotores da adaptação (AMARAL, 2007, p. 3).

Júnior et al. (2016) apontam que o propósito do governo Francês de solicitar o teste a ambos pedagogos foi identificar as crianças consideradas “anormais”, para que fossem utilizadas metodologias específicas com elas, até colocando esses alunos em turmas separadas.

Ou seja, segundo essa visão, apenas o intelecto, daria conta de contribuir para a adaptação do indivíduo a situações decisivas da vida, logo, os portadores de maior nível intelectual, seriam os dotados das maiores capacidades de adaptação. Mas, o método utilizado por Binet e Simon recebeu muitos questionamentos sobre sua eficácia, pois, o teste partia de estudos com crianças deficientes (AMARAL, 2007).

Mas, entre 1979 e 1983, Howard Gardner, professor adjunto de Neurologia na *Boston School of Medicine* e de Psicologia na *Harvard University*, desenvolveu uma teoria que rompe com a visão uniforme da inteligência, revolucionando o campo de estudo que até então tinha uma visão unidimensional (ANTUNES, 2008).

Gardner nasceu em julho de 1943, em Scraten, nos EUA. Vindo de família Judia – Alemã, refugiou-se nos Estados Unidos e aos 18 anos ingressou na Universidade *Harvard* para estudar História e Direito, mas, ao conhecer o famoso Psicanalista Erik Erikson, seu foco e interesse de estudo mudaram, direcionando-se para a Psicologia e Educação. Atualmente é docente de Neurologia na Universidade de Medicina de Boston, mas também atua como docente na mesma Universidade de formação, na área de cognição e Pedagogia, como também em Psicologia. Recebedor de inúmeros prêmios, seu trabalho possui um grande reconhecimento e no ano de 1981 foi ganhador do prêmio *MacArthur*, além de diversos títulos *honoris* em faculdades e universidades do mundo inteiro (PAUSE, 2013).

Para Gardner (1994), tratar a inteligência no singular era um erro, devendo-se tratá-la no plural, como um conjunto de habilidades e capacidades únicas e particulares a cada indivíduo. Ou seja, “[...] a competência cognitiva dos seres humanos é mais adequadamente descrita em termos de um conjunto de habilidades, de talentos ou de capacidade mentais, chamados de ‘inteligências’” (COOL; ONRUBIA, 2002, p. 138).

Neste sentido, a terminologia da teoria de Gardner (1994), expressa em “múltiplas”, traz a ideia de que se trata de um variado número de inteligências, como também um conjunto de

capacidades e habilidades que compõem o ser humano. Em 1983 lança o livro *Frames of mind* e apresenta as sete principais inteligências que constituem o ser humano, apesar de considerar esse número arbitrário e pequeno. Segundo Antunes (2008), no livro “As Sete Inteligências que compõem o Ser Humano”, Gardner (1994) as apresenta. São elas:

1) Espacial: “[...] manifesta – se na capacidade que temos em perceber nosso espaço, relacionando – o com tudo que nos cerca” (p. 23);

2) Cinestésico – Corporal: “[...] é a inteligência do movimento; é a que usamos na mímica, na dança, na prática de um esporte; [...] mostra – se mais nítida naquelas que fazem de seu corpo uma notável ferramenta de comunicação e expressão” (p. 24);

3) Lógico – Matemática: “[...] encontra – se ligada à competência em compreender os elementos da linguagem lógico – matemática, permitindo – nos ordenar símbolos numéricos e algébricos, assim como quantidades, espaço e tempo” (p. 25);

4) Linguística: “[...] associa – se à capacidade de compreender e dominar as expressões da linguagem, colocando em ação a semântica e a beleza na construção da sintaxe” (p. 26);

5) Sonora ou Musical: “[...] é aquela expressa na capacidade em combinar sons e compor melodias” (p.26);

6) Intrapessoal: “[...] capacidade de identificação com o outro, presumindo sentir o que ele está sentindo, caracteriza a empatia e dá sentido à inteligência intrapessoal” (p.27);

7) Interpessoal corresponde ao: “[...] “senso do eu” e a dimensão interior da Inteligência interpessoal” (p.28).

Segundo Antunes (2008), posteriormente Gardner (1994) estendeu os números das múltiplas inteligências para nove, sendo as demais:

8) Naturalista: “[...] está sempre associada à sensibilidade de percepção e compreensão dos elementos naturais e da interdependência entre a vida animal e vegetal” (p. 25).

9) Existencial: “[...] ligada à capacidade que a pessoa tem de se situar sobre os limites mais extremos do cosmos e também em relação aos elementos da condição humana” (p.28).

Diante do postulado de sua teoria, Gardner (1994) assegura que todos nós possuímos o conjunto de inteligência e habilidades acima descrito, porém, as aptidões e o grau de desenvoltura variam de pessoa a pessoa. Com isso, há pessoas que possuem aptidões em atividades que envolvam números, já outras apresentam um bom desenvolvimento em outras áreas, como, por exemplo, na área espacial ou linguística (ZUNA, 2012).

Partindo do modelo de Gardner (1994), centraremos nossa discussão em dois tipos de inteligência: Inteligência interpessoal e intrapessoal. Eles embasarão a nossa pesquisa e serão considerados, posteriormente, através do uso do termo “Inteligência Emocional”. Antes disso,

contudo, faz-se necessário discutirmos sobre o que entendemos por emoção, assim como os fatores que as constitui.

## 2.2 EMOÇÃO

As emoções fazem parte do complexo subjetivo do ser humano e o acompanham em suas relações. A definição da palavra é fruto de uma discussão no meio acadêmico e de pesquisa. Segundo o dicionário *online* de Português (2021), a palavra emoção significa:

[...] reação moral, psíquica ou física, geralmente causada por uma confusão de sentimentos que, diante de algum fato, situação, notícia, etc., faz com que o corpo se comporte tendo em conta essa reação, expressando alterações respiratórias, circulatórias, comoção.

Daniel Goleman (2012) considera como emoção um sentimento que possui “[...] pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e uma gama de tendências para agir” (p. 303). Logo, temos como emoção, baseando em ambas as referências, como uma condição de estado que envolvem sentimentos e intensidade, assim como rapidez, frente a uma situação que exige ação.

Goleman (2012) é um psicólogo formado pela Universidade de *Harvard* e, por mais de uma década, pesquisou e escreveu especificamente sobre Psicologia e ciências do cérebro, escritos e pesquisas essas que foram publicadas no *New York Times*. Foi cofundador de um grupo corporativo que ajudava escolas a implementar em suas aulas o conceito de I.E. e também é codiretor de um grupo que desenvolve práticas de habilidades de I.E. que favorecem o desempenho no ambiente de trabalho. Autor de *best-sellers*, é uma das referências na temática e seu livro “Inteligência Emocional”, publicado em pela primeira vez em 1995, nos EUA, obteve mais de 400 mil exemplares vendidos no Brasil, sendo uma das principais fontes de referência de estudiosos da área.

Para tratarmos e discutirmos sobre o vasto mundo emocional, devemos refletir sobre a função que as emoções exercem sobre nossas vidas. Goleman (2012) define a função das emoções como uma resposta a dinâmica vivenciada pela vida humana, afirmando que elas são geradas através de impulsos que, por sua vez, provocam estímulos, sendo uma herança evolutiva humana, como forma de encarar os fatos cotidianos.

Segundo o significado do latim, *movere*, emoção denota o sentido de “se mover”. Goleman (2012) faz uma relação de se mover como uma ação imediata, tomada pelo ser

humano, frente a uma nova circunstância vivenciada. Reforçando esta colocação, Possebon (2017) considera as emoções como respostas diante das situações inesperadas da vida, tendo elas uma função adaptativa.

Araújo (2013) acrescenta que a emoção é como uma energia que dá ao ser humano vigor para se relacionar, tanto com o outro, como com si mesmo. Diante disto, podemos perceber que o papel das emoções na vida humana também envolve as relações humanas e as do eu interior.

Tratando sobre o aspecto adaptativo das emoções, Possebon (2017) afirma que elas possuem uma capacidade “camaleônica” que está vinculada ao poder de dar uma resposta frente a um estímulo que favoreça o seu bem estar a fim de buscar o equilíbrio diante das situações. Ela assegura que as emoções, a início, possuem um papel protetor. Ou seja:

[...] a emoção é uma resposta rápida e está relacionada com a capacidade de adaptação diante das situações que podem desequilibrar o organismo, daí o fato da emoção ser, a princípio, um elemento protetor, pois faz com que o organismo reaja prontamente para se proteger de algo que ele sinta como ameaça ao seu equilíbrio (p. 47).

Logo, mediante esta afirmação, podemos considerar que as emoções não são vistas como vilãs, como pregado pelos defensores do racionalismo, mas, sim, adaptam-se às situações, sendo elas boas ou ruins. Deste modo, o que definirá a ação emocional como benéfica ou maléfica será justamente o autoconhecimento gerado através da E.E, tema este que abordaremos adiante.

Possebon (2017) afirma que as emoções se adaptam de duas maneiras, através do processo *reativo-sincronicamente e ativamente*:

Como *reativo-sincrônico*, temos a adaptação da emoção ao ambiente, seja ele interno ou externo. Como exemplo, temos uma pessoa que inesperadamente é abordada por um desconhecido na rua. Se essa abordagem for abrupta, a pessoa poderá levar um susto, mas se a intensidade da abordagem for fraca, a pessoa poderá ficar curiosa, pensando no que levou um desconhecido a lhe abordar. Mediante isto, constatamos que o ambiente foi responsável pela resposta emocional diante da surpresa, da abordagem inesperada, gerando uma resposta ao estímulo de forma diferenciada, como o susto e curiosidade.

A adaptação dada *ativamente* já possui uma característica diferenciada, pois esta não apenas se refere ao molde emocional do ambiente, como também à implicação de um reordenamento homeostático. Por reordenamento homeostático temos o processo reativo-sincronático, mas com o adicional de uma ação sobre essa adequação, incluindo a possibilidade

de manter ou desacatar tal reação emocional, ou seja, agir intencionalmente sobre ela (POSSEBON, 2017).

Outro ponto que podemos tratar sobre as emoções é sua relação autorreferencial. Ou seja, as emoções são baseadas a partir de uma internalização do ser humano, logo, o seu desencadeamento será de acordo com cada indivíduo, porque o seu significado terá uma total relação com a interiorização (POSSEBON, 2017). Portanto, é a partir dessa relação autorreferencial que podemos destacar a subjetividade das emoções. É a partir da subjetividade que cada emoção carrega em si, que se torna possível discutir sobre a avaliação ou julgamento que cada um faz mediante uma situação a que está submetido emocionalmente, porque:

[...] na sua relação com o seu entorno, o que está é que o indivíduo, frente aos estímulos, acaba por transformá-los ativamente, segundo suas próprias exigências. Desta compreensão, segue a afirmação de que o conhecimento não se organiza em função das exigências externas e sim de exigências internas, do próprio indivíduo (p. 62).

Para que uma dada circunstância gere emoções, é necessário que o momento desencadeante contenha um real significado para o indivíduo que a vivencia. Em muitas pessoas a emoção do medo, por exemplo, é gerada na presença de um cão, já em outras a emoção da alegria é desencadeada. Ou seja, tudo irá depender do significado particular e singular que cada indivíduo possui em relação a figura do cão (ALZINA, GONZÁLES, NAVARRO, 2015).

Possebon (2017) aponta três pontos principais que descrevem como percebemos emocionalmente uma dada circunstância: 1) podemos ter uma emoção correta frente a uma avaliação incorreta; 2) podemos avaliar corretamente, porém, nossa emoção se manifesta equivocadamente e, por fim 3) há a possibilidade de termos a emoção errada diante de uma avaliação errada.

Um bom exemplo disto é a emoção proveniente de ciúmes. No primeiro caso, uma esposa pode ter ciúmes do marido ao vê-lo abraçar outra mulher, porque tal emoção é gerada mediante ao medo da perda, porém ela pode avaliar tal situação de forma totalmente equivocada, achando que tal mulher que abraça seu marido é uma amante, quando na verdade é apenas uma colega de trabalho que o abraça ao se despedir. No segundo caso, a mulher realmente pode ter razão ao desconfiar da relação do seu esposo com tal amiga, pois o mesmo apresenta evidências de uma possível traição, porém, ela pode se expressar emocionalmente com ira, desequilibrando-se emocionalmente diante de todos ao ver tal cena. E, por fim, no terceiro caso, a esposa pode agir com ira e possessividade, julgando erroneamente uma simples atitude de educação do seu esposo, ao se despedir de uma amiga de trabalho.

Constatamos no exemplo acima que, além da subjetividade, a emoção carrega todo um aspecto interpretativo e ocasional. Nisto, temos na relação emoção e percepção, um intrínseco vínculo com o momento, internalidade e julgamento, que irão direcionar o modo como uma emoção irá se manifestar diante de uma dada vivência.

As respostas dadas diante de determinadas situações se manifestam de diversas formas, não apenas afetando e adaptando as emoções, na dimensão emocional, mas atingindo todo o conjunto das dimensões humanas. Ou seja, uma reação emocional pode ser sentida fisicamente, sensorial ou mentalmente, fazendo com que ocorra uma adaptação total do ser humano diante de uma nova situação (POSSEBON, 2017). O Quadro 4 ilustra como uma determinada emoção, diante de uma situação desencadeante, pode agir nas perspectivas neurofisiológica, comportamental e cognitiva.

Quadro 4 – Emoção, elemento desencadeante e seus respectivos componentes.

<b>Emoção</b>	<b>Elemento desencadeante</b>	<b>Componente Neurofisiológico</b>	<b>Componente comportamental</b>	<b>Componente Cognitivo</b>
Raiva	Percepção de ofensa ou obstáculo	Aumento do ritmo cardíaco Aumento da pressão sanguínea Dor de Cabeça Dor de estômago	Punhos cerrados Elevação no tom da voz Enrijecimento do rosto	Perdi a calma Cheguei no limite Perdi a cabeça
Medo	Percepção de dano ou perigo	Palpitação Sudorese Falta de ar Desconforto Abdominal/intestinal Formigamento nas mãos e nos pés	Paralisia Luta Fuga	Amarelei Deu Branco

Fonte: Possebon (2017).

Portanto, percebemos que a complexidade e profundidade do universo emocional é bem mais abrangente do que imaginamos. Ao ser desencadeada uma reação emocional, suas respostas são múltiplas, afetando, como já afirmamos, a totalidade humana. A partir deste quadro, é possível visualizar o conjunto adaptativo das nossas emoções a partir do nosso estado neurofisiológico, com o aumento da palpitação quando desencadeamos uma reação imediata de medo; comportamental, quando cerramos os punhos diante de uma emoção de raiva e cognitiva, fazendo-nos “perder a cabeça” diante de um aborrecimento.

Possebon (2017) assegura que as emoções influenciam o todo que compõe a existência humana, impactando na personalidade, comportamento e saúde. O significado da palavra emoção aplica-se ao “[...] abalo de ordem moral ou afetiva; perturbação, geralmente passageira,

provocada por algum fato que afeta o nosso espírito (boa ou má notícia, surpresa, perigo)” (p. 15).

Além dos aspectos apresentados no Quadro 4, temos também o fator da temporalidade emocional, que não se prende apenas ao presente, mas caracterizando-se como atemporal. Portanto, quando se trata de emoções, o tempo *chromos* não se enquadra, sendo causas e efeitos racionais descartados, pois, a emoção possui sua própria “lógica” (GOLEMAN, 2012).

Quando falamos de situações que desencadeiam reações emocionais, elas não necessariamente estão relacionadas a eventos atuais ou presentes em uma determinada vivência do ser humano. Lembranças e recordações também podem gerar emoções, como também o próprio futuro desencadeia reações de ansiedade por uma situação que ainda irá ocorrer (ALZINA, GONZÁLES, NAVARRO, 2015).

Goleman (2012) afirma que nossas emoções podem permanecer em nós após a sua manifestação, mas, para isto, torna-se necessário um tipo de gatilho para desencadeá-la futuramente. Para ele,

[...] quando os sentimentos persistem durante muito tempo se tornam estado de espírito, uma forma contida. Os estados de espírito estabelecem um afeto, mas não formam percepções de maneira tão forte como ocorre no calor da emoção (p. 306).

Diante da referida citação, podemos atestar que a emoção contida não terá a mesma expressão da que foi desencadeada em primeira instância, pois, o fato da mesma ser guardada através de um sentimento, a caracteriza como um tipo de afeto e não mais como uma reação imediata frente a um estímulo inesperado.

Segundo Possebon (2017), não é qualquer estímulo que irá desencadear uma resposta emocional, mas sim um Estímulo Emocional Competente (EEC). Este se caracteriza como um ativador que desencadeia respostas emocionais, envolvendo toda a integralidade humana em uma dada resposta emocional. Ou seja, o EEC precisa ser um ativador significativo, para que, desse modo, uma emoção em resposta seja dada. Logo, o EEC será subjetivo a cada indivíduo, enquadrando-se na atemporalidade das emoções, pois uma lembrança já se caracteriza como um EEC se ela carregar um elo emocional e cheio de significados subjetivos.

A autora apresenta uma discussão sobre a diferença entre *emoção*, *sentimento*, *humor* e *afeto*. Afirma que cada um deles possui uma especificidade quanto à intensidade, duração e cognição. Vamos apresentá-los a seguir:

As *emoções* são respostas imediatas a um dado estímulo, possuem uma alta intensidade e uma curta duração, sendo que tais respostas se utilizam de pouca cognição. Já o *sentimento* é

algo que possui um cunho mental e se justifica pela sua durabilidade, que é longa, sua intensidade variável e o alto uso da cognição em sua elaboração. O *humor* é tratado como um estado que apresentamos em determinados momentos, vivenciados com baixa intensidade, longa duração e baixa cognição. E o *afeto*, por fim, seria justamente a relação desse conjunto na representação do que nos afeta, com uma intensidade variável e de maneira constante.

O Quadro 5 irá exemplificar a relação entre estado, intensidade, duração e cognição, no que se refere a *emoção*, *sentimento*, *humor* e *afeto*.

Quadro 5 – Classificação dos estados quanto à intensidade, duração e cognição.

<b>Estado</b>	<b>Intensidade</b>	<b>Duração</b>	<b>Cognição</b>
<b>Afeto</b>	Variável	Sempre	Preferências
<b>Humor</b>	Baixa	Longa	Baixo
<b>Emoção</b>	Alta	Baixa	Baixo
<b>Sentimento</b>	Variável	Longa	Alto

Fonte: Possebon (2017).

Em termos de classificação, as emoções são consideradas: *básicas*, *secundárias* e *autoconscientes* (POSSEBON, 2017):

As *básicas* são aquelas consideradas inatas e universais, presentes em todas as culturas, sendo constituídas por raiva, medo, tristeza, surpresa, nojo e alegria. Goleman (2012) considera que as emoções básicas fazem parte do nosso repertório emocional, pois “[...] cada emocional desempenha uma função específica, como revelam suas distintas assinaturas biológicas” (p. 32). Portanto, são tratadas como reações padrões que independem da cultura, pois o medo desenvolverá reações de medo tanto no americano, como no coreano, sendo sua reação considerada universal. Neste sentido, a resposta emocional ao estímulo de medo, como a paralisia, por exemplo, é um registro ancestral que carregamos em nosso registro emocional. Antes de apresentarmos as emoções *secundárias* e *autoconscientes*, iremos apresentar algumas considerações de Goleman (2012).

Goleman (2012) afirma que todos os estímulos que compõe o ser humano em sua esfera emocional são trazidos pela humanidade, de geração em geração, sendo herança da evolução humana com sua função adaptativa. Ou seja, nossas emoções são respostas geradas através do acionamento do EEC para ajuste do ser humano diante das situações inesperadas.

Partindo do pressuposto das emoções como legado evolutivo, o autor discute um pouco sobre a evolução do cérebro humano, relacionando tal evolução às emoções vivenciadas pela

humanidade. O autor aponta que o nosso cérebro cresceu de baixo para cima ao longo de milhares de anos, e o tronco cerebral, localizado na região da medula espinhal, considerado cérebro-raiz, é o responsável pelas funções vitais humanas. Essa parte do nosso cérebro não pensa e nem sente, mas age de acordo com o conjunto de reguladores pré-programados, a fim de garantir a sobrevivência.

Evoluindo a humanidade, as estruturas cerebrais também evoluíram. Os centros cerebrais superiores se desenvolveram e, a partir deste desenvolvimento, o tronco cerebral se transformou em uma rede complexa, formando os centros emocionais do ser humano. Portanto, foi a partir de um cérebro pré-programado que tivemos a nossa base de estruturação para os centros emocionais e só após milhares de anos é que o ser humano desenvolveu o cérebro pensante, o neocórtex (GOLEMAN, 2012). Sobre ele discutiremos mais adiante.

O lobo olfativo, responsável por captar a análise e absorção dos aromas, é a primeira raiz emocional que tivemos e “[...] apresentava-se como um sentido supremo para a sobrevivência” (Idem, p. 36), pois era a partir do cheiro que o ser humano criava relações com o mundo, com parceiros sexuais, alimentos e lugares. Estas relações eram feitas a partir de classificações, como comestível ou não, agradável ou repugnante e, a partir dessas classificações realizadas após captação, tínhamos as respostas que seriam comer ou cuspir, ficar ou fugir fazendo com que o homem pudesse sobreviver por meio das adaptações feitas através de suas respostas. Por um determinado tempo os seres humanos eram guiados pelo lobo olfativo, por isto a tomada de decisão era baseada em retornos automáticos e invariáveis. É a partir do lobo olfativo, portanto, que ocorreu a evolução dos centros emocionais.

Ao redor do tronco cerebral temos uma região que lembra um pedaço de pastel mordido, encaixando-se no tronco cerebral, chamada de sistema límbico. Essa nova parte do cérebro possui de fato gestores emocionais e é esta região que controla as paixões, fúrias, pavor e anseios. Através do sistema límbico, a aprendizagem e a memória se desenvolveram, possibilitando uma maior e mais abrangente tomada de decisão, garantindo a sobrevivência frente a situações adversas (GOLEMAN, 2012).

É por meio deste avanço que retomamos ao neocórtex, que teve como base de construção o sistema límbico e é considerado, como já dito, a parte pensante do cérebro, ou seja, a razão. No neocórtex é “[...] a sede do pensamento” (Idem, p. 37) e é nele que as nossas emoções criam nomes através dos sentimentos. Graças a essa nova região desenvolvida foi possível a criação de estratégias, planejamento em longo prazo, como também outros artifícios mentais, os quais antes os seres humanos não dispunham. Para Goleman (2012), outro fator também relacionado ao neocórtex é o amor. A relação de sentimento profundo, dado a partir

das relações de vínculos duradouros entre mães e filhos, carregado pelo senso de responsabilidade dos pais sobre a família, é fruto das ações neurais do neocórtex.

À medida que se evolui na escala filogenética, o volume do neocórtex aumentou e, devido a isto, houve uma complexidade do sistema neural e, para os indivíduos de maior neocórtex, tornou-se possível a escolha, mediante uma maior variedade de respostas. Portanto, é por meio do pensamento que a vida emocional se tornou mais abrangente, porque o neocórtex possibilitou “[...] a capacidade de ter sentimentos sobre nossos sentimentos” (GOLEMAN, 2012, p. 38). Logo, a razão do porquê sentir algo é dado pelo cérebro pensante, que sutilmente aprofunda “o sentir as emoções”, significando-as com sentimentos. Mas, por mais que o neocórtex tenha uma função crucial de equilibrar o fluxo de emoções e suas respostas aos EEC, não são esses centros cerebrais que harmonizam nossa vida emocional, pois assuntos ligados ao coração não são regidos pelo sistema límbico.

Isto é consequente ao intenso desenvolvimento dos circuitos cerebrais que se desenvolveram na região superior do cérebro, formando diversas ligações que empenham uma decisiva função no funcionamento geral do cérebro, inclusive nos pensamentos. Com isso, se pode concluir que as emoções exercem grande influência na nossa arquitetura cerebral (GOLEMAN, 2012). É a partir desta premissa que surgem as paixões e a explosão das emoções emergentes na vida humana.

Retomando aos outros tipos de emoções, temos as *secundárias*. Estas derivam a partir da socialização, tendo por base a relação emocional e o nível cognitivo, sendo elas: a gratidão, a inveja, a ansiedade, a esperança, o ciúme e a compaixão. As emoções secundárias, portanto, variam de acordo com a cultura e a história de uma determinada sociedade. Um exemplo disto é o luto diante da morte. No México, por exemplo, comemora-se com festa, com muita alegria e celebração, o dia dos mortos. Já no Brasil se vivencia tal situação com recordações que geram emoções de tristeza. Ou seja, a morte em algumas culturas representa finalização, para outras, libertação e, por isso, as emoções secundárias são relativas e variam de acordo com a significação histórica e cultural (POSSEBON, 2017).

Já as *autoconscientes* são aquelas emoções constituídas a partir do senso moral e ético de cada indivíduo, como culpa, vergonha e orgulho. Elas também são variantes e particulares, sendo constituídas também pelo senso social de cada comunidade. Como exemplo, temos o caso da gravidez na adolescência que, em muitas famílias, é motivo de vergonha, já que a adolescência não representa maternidade e sim um momento de cultivo às oportunidades futuras para vida adulta. Já em outras famílias é motivo de orgulho, sendo esse fenômeno representado pela chegada de uma nova vida (POSSEBON, 2017). No Quadro 6 temos um demonstrativo

das respectivas emoções e de cada situação particular que as desencadeiam diante da classificação há pouco apresentadas.

Quadro 6 – Emoção e seu respectivo efeito desencadeante.

<b>Emoção Primária</b>	<b>Padrão Situacional Desencadeante</b>
Raiva	Ofensa, ameaça ou obstáculo
Medo	Perigo
Tristeza	Experiência de perda irreparável
Alegria	Progresso em direção à realização de um objetivo
Surpresa	Algo inesperado
Nojo	Repugnância
<b>Emoção Secundária</b>	<b>Padrão Situacional Desencadeante</b>
Esperança	Temer o pior, mas esperando que a situação melhore
Ansiedade	Uma ameaça incerta
Ciúme	Ressentimento de uma terceira pessoa pela perda/medo de perder o apoio/afeto de outro
Compaixão	Ser comovido pelo sofrimento de outro, com desejo de ajudar
Inveja	Desejar o que a outra pessoa tem
Gratidão	Perceber que recebeu de alguém algo que lhe fez bem
<b>Emoção Autoconsciente</b>	<b>Padrão Situacional Desencadeante</b>
Culpa	Transgressão de uma norma moral aceita pela pessoa
Vergonha	Transgressão de uma norma cultural/invasão da intimidade
Orgulho	Avaliação positiva sobre uma ação da própria pessoa

Fonte: Possebon (2017).

Chegamos à conclusão de que as emoções são partes integrantes e necessárias à vida do ser humano. Mas, quando é que elas se tornam nossas inimigas? Segundo Goleman (2012) é quando elas se tornam paixões, impulsos avassaladores, dominam-nos e nos prejudicam, portanto, é neste ponto que apresentamos a Inteligência Emocional (I.E) e sua educação.

Será esta, a temática apresentada no próximo capítulo.

### **3 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, EDUCAÇÃO EMOCIONAL E A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS**

#### **3.1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL (I.E)**

Como abordado anteriormente, muitas pessoas associam a palavra inteligência às capacidades mentais e cognitivas. Relacioná-la com emoção pode parecer até contraditório, pois esta palavra vem carregada de estigmas e preconceitos, relacionados ao descontrole, insubordinação e desordem. Mas, existe sim, inteligência nas emoções, a chamada I.E.

Gardner (1994) considera a I.E como um conjunto de aptidões que leva uma determinada pessoa a ser adaptável e capaz de construir sua própria autonomia. Esse marco na história é de suma importância, pois quebra muitas barreiras da segregação e afirma que todos são dotados de inteligências, rompendo com as “anormalidades” que todos os testes de Q.I<sup>7</sup> rotulavam.

Juan Casassus (2009), Doutor em Educação e referência na área de E.E, considera que a expressão I.E, foi cunhada por P. Salovey e J. D. Mayer como a “habilidade de perceber e fazer uso da gama de emoções que sentimos, da mesma maneira que a inteligência tradicional consiste na habilidade de usar destrezas verbais e matemáticas” (1990 apud CASASSUS, 2009, p. 131). Logo, essa expressão foi relacionada aos estudos de Gardner (1994), mais especificamente, as inteligências inter e intrapessoais posteriormente aprofundada por Daniel Goleman (2012), como discutimos anteriormente.

Segundo Gardner (1994), todos possuem inteligência inter e intrapessoal, bases da I.E, porém, seu grau de desenvolvimento varia de pessoa a pessoa. Gostaríamos de deixar claro que nossa abordagem teórica seguirá essa concepção.

Gonzáles e Navarro (2015) afirmam que Gardner é um dos autores que, nos últimos 20 anos, favoreceu a investigação da I.E, isto porque sua teoria ressalta pontos que remetem às inteligências pessoais. Por isso, é a partir da Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner que chegamos à I.E.

Diante dos novos avanços em pesquisas sobre Inteligência, no ano de 1995, Daniel Goleman publica o livro “Inteligência Emocional”, discutindo sobre uma nova inteligência e se tornando um dos maiores autores de referência na área (ARAÚJO, 2013).

---

<sup>7</sup> Quociente de Inteligência.

Goleman (1995) define I.E, como a aptidão mestra do ser humano, pois, “a aptidão emocional é uma metacapacidade que determina até onde podemos usar bem quaisquer outras aptidões que tenhamos, incluindo o intelecto bruto” (p. 48). Como a própria terminologia aponta, a I.E representa a inteligência que lida com as próprias emoções, como também com as emoções do outro, estabelecendo-se em todas as relações que envolvem os seres vivos.

Portanto, vemos nesses pontos expostos que a I.E implica no melhor desempenho da ação emocional, intrínseca no cotidiano das relações. Goleman (2012), por exemplo, em um dos capítulos do seu livro “Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente”, intitulado “Escravos da Paixão”, apresenta a seguinte afirmação: “Os altos e baixos dão tempero à vida, mas precisam ser vividos de forma equilibrada” (p. 81). Logo, com base nesta afirmação e diante do que foi discutido no tópico anterior, podemos afirmar que a intensidade das emoções fazem parte do jogo da vida e nos beneficiam, mas, para tal, é necessário um equilíbrio, que é contrário às explosões emocionais. É a partir desta explosão emocional que introduzimos a relevância do conceito de **Educação Emocional e de Competências Emocionais**.

### 3.2 EDUCAÇÃO EMOCIONAL (E.E) E A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

Como já discutido anteriormente, as emoções, ao se tornarem dominantes e excessivas, acabam por prejudicar o ser humano, deixando-o vulnerável. Goleman (2012) destaca que educar as emoções e torná-las favoráveis ao nosso bem-estar não significa evitar sentir algo desagradável, muito menos negar a possibilidade de vivenciar situações explosivas, mas sim de assumir um posicionamento frente a essas circunstâncias e como se portar diante delas.

Neste sentido, Araújo (2013) destaca que a E.E se inicia no interior de cada um, através de um trabalho educativo, com a intenção de apaziguar as emoções desconfortáveis e trazer bem-estar através da vivência de emoções equilibradas.

Partindo desta premissa, apresentamos as concepções de Casassus (2009) ao abordar a temática da E.E considera que ela nos oportuniza a acrescentar novas características em nossa personalidade e este benefício que ela nos proporciona dependerá de uma decisão individual de evoluir como ser humano.

Ou seja, a E.E favorece o desenvolvimento de cada indivíduo que se dispõe a conhecer a si mesmo, por meio de um processo de autoconsciência emocional, através do desenvolvimento das competências emocionais.

Neste sentido, as competências emocionais são compostas por capacidades adquiridas através da E.E. O autor esclarece que:

enquanto a inteligência emocional consiste na aquisição de destrezas com relação a suas próprias emoções e as dos outros, a competência emocional implica não apenas a incorporação dessas habilidades, como inclui, além disso, um processo de transformação no qual a pessoa incorpora consciência e a compreensão emocional (p. 136).

Em suas abordagens, Casassus (2009) trata a E.E a partir das competências emocionais e para adquirir tais competências é necessário a consciência emocional de si mesmo. Ou seja, o que você está sentindo, como está sentindo e o porquê, levando também essa percepção em relação ao outro. Neste sentido, a consciência emocional significa, “[...] o conhecimento do mundo emocional pessoal. [...] se caracteriza pela abertura à dimensão emocional do mundo que vivemos” (p. 242). Logo, temos a consciência emocional definida como um autoconhecimento, que abre portas ao conhecimento emocional do outro, assim como do ambiente ao qual se está inserido.

Mas, essa maturidade emocional não é inata, mesmo tendo algumas pessoas que apresentem uma alta inteligência inter e intrapessoal, mas sim adquirida através do desenvolvimento das competências emocionais. Araújo (2013) assegura que as competências emocionais são cruciais para uma educação que construa significados para a vida, porque é por meio das relações consigo e com o outro que se estabelecem as vivências do cotidiano e são nelas que se manifestam as reações emocionais, porque as competências permitirão “[...] trabalhar eficientemente com outras pessoas. [...] e permitir que eu me conheça, me compreenda e aja conscientemente [...]” (CASASSUS, 2009, p.133). Logo, é a partir destes pressupostos que podemos discutir sobre a E.E.

Casassus (2009) considera que a busca das competências emocionais se dá a partir da consciência emocional que ocorre primeiro na pessoa. Nisto temos o exemplo na educação da relação professor e aluno. O professor, neste cenário, seria um guia para o aluno na caminhada da aprendizagem, porém a busca pelo significado da mesma e sua representatividade seria dada pelo do aluno e jamais pelo professor, pois o sentido particular da aprendizagem é algo totalmente individual. Assim também ocorrem nas emoções, cuja aprendizagem é denominada pelo autor como uma “viagem particular” em direção à descoberta de si mesmo, porque o outro jamais terá total acesso sobre o que sentimos.

É nesta consciente viagem das emoções que a reflexão se torna crucial, sendo ela diferente do pensar. Possuímos, na reflexão consciente, o primeiro passo para se buscar adquirir

as competências emocionais, pois, diferentemente do pensar intelectual, o refletir é originado através de uma dada experiência e esta afeta o nosso cérebro emocional, já que nele estarão guardadas todas as recordações vivenciadas (CASASSUS, 2009).

Por isto, pensar não leva a um aprofundamento investigativo, ou seja, a uma análise interior do que se viveu. Mas a reflexão, que não é apenas cognitiva, dar-se a partir de uma determinada experiência, onde as emoções ganham espaços, sendo elas sentidas e expressas através de uma situação vivida cotidianamente. Ou seja, “a reflexão pode nos levar a iniciar buscas sobre nós mesmos, sobre nossas emoções, nossos sentimentos e formas de agir” (Idem, p. 134).

A consciência das emoções representa uma ponte entre nossa realidade interior e exterior. Ao passarmos por esta ponte, Casassus (2009) cita o risco como algo a ser considerado, porque, não há como saber o que será descoberto de antemão, trazendo a afirmativa de que:

[...] quando entramos no caminho dessa aprendizagem, sabemos onde estamos no início, mas não sabemos aonde ele nos levará, porque o fim do caminho está dentro de nós e, no final, teremos outras características (p. 134).

Esta investigação é ousada e ao realizá-la é necessário coragem, como também abertura, pois as descobertas de si mesmo podem ser agradáveis ou desagradáveis e nunca se sabe o que virá pela frente. Entretanto, sabemos que esse caminho de aprendizagem nos levará a uma transformação pessoal, mas, para que ela possa ocorrer, é necessário abertura (CASASSUS, 2009).

Para Casassus (2009), como passo seguinte temos o sentir, que também faz parte desta caminhada. Sentir e conhecer são bases intrinsecamente ligadas e suas relações são interdependentes. Esse sentir é originado a partir da experiência emocional. Ao viver as emoções, sentimos o resultado em nosso corpo sensível e esse sentir, a partir de uma reflexão, fará com que possamos conhecer suas origens, o que as provocam, motivam e como podemos nos relacionar com elas. De maneira inteligente, também discute a consequência da relação que o conhecimento do próprio mundo emocional reflete no outro.

O autor afirma que as relações envolvem emoções e quando a própria consciência emocional é desenvolvida. Tal fenômeno transparecerá nas relações construídas com as emoções do outro, pois, “quando se tem contato com a própria experiência, tem-se acesso à experiência do outro” (p. 119). Sendo assim, a base das relações possui uma complexa conexão e a mesma se dará a partir das minhas próprias experiências emocionais, por isso, a minha

competência/incompetência emocional “deságua” nas minhas relações sociais, trazendo frutos positivos ou negativos.

Mas, da mesma forma que temos que ter acesso à abertura do nosso próprio mundo emocional, para ter acesso ao mundo emocional do outro se faz necessário à abertura do outro também, sendo preciso ele permitir sua entrada a seu mundo emocional (CASASSUS, 2009). Portanto, tal abertura se dará em vista de uma relação que envolve compreensão e confiança, pois sem ela a construção não terá uma fundamentação sólida. Para a construção de uma relação de troca e envolvimento emocional, é necessário a construção de um vínculo.

Oposto à competência emocional, temos a incompetência emocional, que seria justamente esse *déficit* reflexivo e transformador. Casassus (2009) afirma que as emoções de baixas intensidades geralmente não são identificadas facilmente. Quando são inconscientes a compreensão e o conhecimento delas se torna difícil, já que elas possuem uma forte influência sobre nós, são processadas por nosso cérebro e nos predispõem a uma ação.

Retomando o que discutirmos no tópico anterior, temos um registro emocional evolutivo que nos predispõe a uma ação imediata, mas, em se tratando das inconstantes circunstâncias da vida, nem sempre essa ação imediata irá nos favorecer, logo, temos na E.E um escape para a vivência das emoções, de uma forma mais plena e com benefícios. É válido ressaltar que a consciência emocional é um processo que não ocorre imediatamente, mas de acordo com as experiências vividas e na reflexão sobre as mesmas, requerendo tempo.

Pessoas que possuem incompetência emocional não conseguem se relacionar bem com suas emoções, pelo fato de não as compreenderem e, por isso, terão o que Casassus (2009) nomeia de incompetência em relação a si mesmo. Isto ocorre em virtude das seguintes questões: 1) Simplesmente não se dá conta do que sente; 2) Por não conseguir nomear as próprias emoções; 3) Não reconhecer o que desencadeia tal estado emocional; 4) Não reconhecer a própria existência emocional e; 5) Pensar que não pode sair do estado que se estar.

O autor também afirma que a incompetência em relação a si mesmo gerará, como consequência, a incompetência em relação ao outro, apresentando os seguintes fatos: 1) Falta de contato com o outro; 2) Não entender o que o outro sente e o porquê sente; 3) Não aceitar a emoção do outro; 4) Pensar que o outro deveria sentir e manifestar o que sente, da mesma forma que você; 5) Não reconhecer as emoções da relação; 6) Não conseguir acolher, apoiar e acalmar o outro em sua emoção e; 7) Não reconhecer em que aspecto eu enxergo o outro.

Tais incompetências farão com que o indivíduo não compreenda o ambiente emocional no qual se encontra, sendo, também, incompetente emocionalmente em relação ao ambiente, que será: 1) Não saber agir sincronicamente de acordo com as circunstâncias; 2) Não saber

transformar atmosferas emocionais e; 3) Não saber reconhecer os estados de ânimos e as emoções do ambiente (CASASSUS, 2009).

As principais capacidades que são desenvolvidas através das competências emocionais, para Casassus (2009), são:

*1) Estar aberto ao mundo emocional; 2) Atentar-se a este mundo; 3) Unir a emoção junto ao pensamento; 4) Compreender e analisar as informações vindas desse mundo; 5) Regular de maneira saudável e equilibrada, as emoções; 6) Modular as emoções e, por fim; 7) Possuir a capacidade do acolhimento, do apoio ao outro.* A seguir iremos aprofundar cada uma dessas competências emocionais:

1) *A capacidade de estar aberto ao mundo* por meio: Da abertura à importância deste mundo emocional; Ter reconhecimento do outro e da legitimidade; Ser sensível a sua emoção e a do outro; Dar valor ao bem-estar emocional; Mostrar-se disponível e aberto para compartilhar suas experiências emocionais e; Ser aberto para acolher e ser acolhido.

2) *A capacidade de estar atento* implica em “prestar atenção”. Estar atento significa o ato de se colocar à disposição para viver a experiência de observador e questionador diante das ações emocionais que perpassam as nossas realidades, por meio das relações e situações que circundam nossa vida. Este ato implica em se colocar como expectador das nossas ações emocionais a fim de entendê-las para, estrategicamente, começarmos nosso processo de mudança.

Vale salientar que esta jornada, enquanto um processo de descoberta, também pode ser marcada por dificuldades e fracassos que devem ser acolhidos e respeitados, sendo úteis ao processo de crescimento, já que aprendemos também com nossos equívocos emocionais. Esse processo pode ser doloroso, difícil e podemos muitas vezes fugir dele, por isso ter consciência emocional é crucial para migrar nessa jornada, pois, ao explorarmos nossas emoções

[...] usamos todas essas áreas do se dar conta, as situações, fatos, pessoas, etc, que nos emocionam de diversas formas; as vivências que nos fazem ter; e as imagens, fantasias, recordações, pensamentos que nos provocam reações emocionais que podem estar ou não em correspondência com o que acontece com o presente (CASASSUS, 2009, p. 142).

Portanto, através desse trecho observamos que o estar atento emocionalmente desperta “gatilhos” que irão nos levar a uma profunda reflexão que não apenas envolve a nós, mas também ao outro e a situações, que emocionalmente correspondem ao nosso mundo emocional, portanto, este é um importante ato para a transformação emocional.

Outro ponto ligado a este aspecto é atentar ao nosso corpo, observar como emocionalmente ele reage, já que vimos em Possebon (2017), que as emoções estão totalmente atreladas a como reagimos em resposta ao nosso E.E.C.

3) A *capacidade de pensar* também faz parte das competências emocionais. Pensar e logo após agir corresponde a uma postura coerente frente às emoções e nossas emoções podem, e devem, relacionar-se ao nosso raciocínio lógico. A ausência desse diálogo pode gerar bloqueios e dificultar a tomada de decisão nos momentos de ação. Claro que sem consciência emocional, torna-se difícil esse contato, porque a paixão emocional, como anteriormente discutimos ao apresentar os estudos de Goleman (2012), prevalece diante das nossas ações, fazendo-nos agir impulsivamente, de maneira que muitas vezes não nos favorece e, como acima citamos, valorizar o bem estar emocional é uma capacidade que devemos priorizar na E.E.

4) Outra competência emocional se centra na *capacidade de compreensão e análise relacionadas ao mundo emocional*. Casassus (2009) afirma que enxergamos o mundo segundo a ótica da emoção, ou seja, segundo o estado que nos encontramos emocionalmente em uma dada situação, assegurando que “[...] pelas emoções, temos diversas maneiras de ver o mundo” (p. 148). Portanto, regular esta ótica de forma equilibrada, através de uma análise compreensiva, permite-nos enxergar com mais clareza as circunstâncias da vida, abrangendo nossas possibilidades de escolhas frente aos desafios enfrentados.

O autor destaca que para desenvolver esta capacidade, três pontos são fundamentais, sendo necessários os conhecimentos: Das circunstâncias que cercam as suas emoções e as dos outros envolvidos na situação; Os pensamentos e imagens que baseiam as ações das emoções e; As histórias que vinculam as emoções presentes na situação. Por meio desses três pontos, é possível realizar uma análise compreensiva, para que as ações emocionais sejam mediadas de maneira saudável e justa, consigo e com o outro.

5) Sobre a *capacidade de regulação emocional*, podemos considerar que, como discutimos anteriormente, as emoções fazem parte do nosso cotidiano e não são negativas, muito menos contraditórias a nossa razão, mas servem para nos adaptar às circunstâncias da vida. Neste sentido, as emoções são energias vitais e dependerá de cada um o modo e uso delas.

Sobre essa competência emocional, Casassus (2009) afirma que os seus desdobramentos ocorrem em três momentos distintos: Quando ocorre a tomada de consciência; Quando há um genuíno reconhecimento e; Logo após os dois pontos anteriores, inicia-se a domesticação das emoções. Sem esses três passos se torna impossível obter um sucesso no processo de E.E, pois, sem esta capacidade, a tendência é nos tornarmos “escravos” das

emoções, levados à deriva, sem reagir favoravelmente diante das situações, ou seja, sendo vulnerável.

6) A *capacidade de modulação e expressão emocional* também é outra competência pautada pelo autor. Modular e logo em seguida expressar corretamente as emoções compõe o conjunto das competências emocionais, porque após uma regulação interna coerente, podemos modular adequadamente a expressão das nossas emoções, de tal modo que sua expressão nos favorece. Para isto precisamos,

- estar em contato com o outro. Estar consciente do que se sente permite modular a expressão. A sintonia com as emoções dos outros e dos grupos permite agir coerentemente com elas; e
- assumir a responsabilidade do que fazemos com as próprias emoções.  
Capacidade de expressar as diferentes emoções:
  - no âmbito corporal, permitir que o corpo se expresse;
  - na linguagem, poder nomear e expressar verbalmente; e
  - por meio de outras formas de expressão não – verbais. (p. 154)

7) Por fim, temos a última competência emocional, *a capacidade de acolher, conter e apoiar o outro*. Neste sentido, todas as competências que discutimos até agora se tratavam da consciência emocional em primeira pessoa, mas esta última competência, relaciona-se com o outro, o externo.

Para Casassus (2009), acolher significa escutar com compaixão. Nesta escuta, deixamos de lado os nossos preconceitos, julgamentos, impulsos, achismos e optamos por um acolhimento da perspectiva do outro. Já o conter, vem carregado de acompanhamento, por meio de uma ligação que vai além da conexão, sendo “[...] não somente um abrir de portas para que se estabeleça uma conexão entre duas pessoas [...]. Vai muito mais além, pois permite acompanhar de maneira explícita nos conteúdos de sua emoção” (Idem, p. 159).

Portanto, diante dessas citações que apresentamos de Casassus (2009), observamos que conter o outro está carregado de empatia, acolhimento e cuidado com o seu mundo emocional, pois, quem possui esse nível de maturidade emocional, respeita emocionalmente a experiência que o outro vive com suas emoções, sabendo que cada um vive de forma singular o seu mundo emocional. Por isso esta competência é a última a ser discutida pelo autor, porque saber acolher, conter e, conseqüentemente, apoiar o outro, deriva de uma prática constante de E.E.

### 3.2.1 E.E na Escola e nas relações que envolvem o Ambiente Escolar

No que diz respeito à escola, Casassus (2009) assegura que ela é, “desde suas origens, antiemocional” (p. 200), ou seja, toda regulamentação escolar priva os espaços das emoções, onde o professor e aluno se utilizam de papéis e deixam de lado a essência do seu eu. Nesse sentido, no espaço compartilhado por ambos não é permitida a expressão exata do ser, ou seja, a vivência de suas próprias emoções. Esta realidade certamente ainda é herança da cultura tradicional que sempre valorizou, demasiadamente, a razão.

O autor, ao tratar sobre as emoções e a escola, apresenta dois modelos antagônicos: a *escola antiemocional* e a *escola emocional* abordados a seguir:

Na escola *antiemocional*, a ênfase da educação é fundamentada na racionalidade e não no emocional. Tal escola padroniza o professor e aluno, controlando “[...] o tempo, a mente, o corpo e, certamente, tenta-se controlar as emoções” (p. 201). Diante deste padrão estabelecido e desse controle que dita normas, o aluno que não se adapta é considerado problemático, não dotado de inteligência e incapaz. Já o professor é visto como aquele que apenas investe naqueles que mostram resultados de acordo com as leis do sistema educacional racional. Esta escola também trabalha com métodos avaliativos baseados em prêmios e castigos, como forma de condicionar as respostas ao certo/errado, em uma ótica predeterminada.

Mesmo que a *escola antiemocional* sufoque a expressividade das emoções, as emoções sempre acompanham o ser humano, pois é um componente da essencialidade, portanto, o que a *escola antiemocional* faz é controlar as emoções, sendo este controle maléfico, porque em resposta são geradas emoções negativas, como medo, raiva, vergonha, culpa ou estagnação. Neste cenário, a relação do professor e aluno é fragilizada, ocorrendo insegurança por parte dos alunos em se expressarem, sendo os professores autoridades e “donos do saber”, afetando diretamente a aprendizagem do aluno, que tem suas capacidades e necessidades inibidas, ocorrendo uma relação assimétrica entre ambos, nunca dialogada. O professor tem também aqui um papel limitado, moldando o ensino em parâmetros pré-estabelecidos.

Já a *escola emocional* é aquela que reconhece a necessidade das emoções na aprendizagem, considerando os potenciais individuais e as competências emocionais, tanto do aluno, como do professor. Neste modelo há o reconhecimento das necessidades presentes nas pessoas e as emoções são valorizadas, pois “as emoções vêm ‘antes’ e ‘depois’ do conhecimento cognitivo” (p. 205), conseqüentemente, a escola é constituída por uma organização que preza pelas competências emocionais.

Na *escola emocional*, professor e aluno possuem proximidade, sendo a flexibilidade uma das características dessa relação, que não limita ao professor enquadrar o aluno no perfil moldado pela pedagogia tradicional, mas que o ensina, respeitando suas emoções e potencializando-as a favor da educação. Nela, o saber não é centralizado, mas disseminado e estruturado nas relações. Portanto, compreende-se que o processo educacional é baseado em relacionamentos e é justamente neles que as emoções se manifestam, já que “as relações e os vínculos são essencialmente conexões emocionais” (p. 206).

Casassus (2009) não trata apenas a respeito do ambiente emocional escolar, mas também discute sobre as relações que são estabelecidas nele. Afirma que a aprendizagem ocorre numa via de relações, através da conexão entre duas ou mais pessoas. Essa conexão pode ser apresentada como relações ou vínculos e quando se trata de vínculos, estamos falando de uma relação mais profunda, com maior durabilidade.

Para que haja uma formação humana em conjunto com a aprendizagem é crucial haver conexão por meio das relações e vínculos formados no ambiente escolar, porque uma formação que valoriza a totalidade do discente, deve ir muito além de conceitos científicos. Ou seja, em uma formação multidimensional (abordada no tópico a seguir), faz-se necessário que haja uma conexão entre os sujeitos envolvidos, sendo as emoções parte integrante delas, dando “sabor e cor” às conexões realizadas.

Existem três relações que envolvem o ambiente emocional escolar: *A relação entre o docente e discente; do docente com ele mesmo e; a compreensão emocional realizada em sala de aula* (CASASSUS, 2009), expostas a seguir:

- *A relação docente consigo mesmo*: A profissão docente é tanto cognitiva como emocional e ela, por se tratar de relacionamento com pessoas, requer sensibilidade emocional. Muitas vezes os docentes são levados a adotar comportamentos que são carregados por estigmas sociais e culturais, comportamentos emocionais esses que não dependem tanto de si, mas sim do externo. Por isso, um trabalho de interiorização, de busca por se autoconhecer e evoluir em termos de E.E, torna-se importantíssimo no estabelecimento dessa relação. Como já vimos ao abordar a *escola emocional*, um ambiente de aprendizagem caracterizado como acolhedor emocionalmente favorece a aprendizagem, proporcionando uma relação de proximidade, abertura e isso, conseqüentemente, traz bons resultados, porque

um professor pode ser mais consciente de seus vínculos e dos padrões de relação que estabelece, sendo mais consciente de sua própria emocionalidade e da de seus alunos. Poderá, então, inovar velhos e deficientes padrões como também validar os aspectos sustentadores e de compreensão emocional com que estabelece e vive seus vínculos (p. 208).

Portanto, um docente que sempre se revê emocionalmente, que busca sempre se melhorar, estabelecer uma saudável relação consigo mesmo, evitando os estereótipos culturais de detentor do saber, distante e autoritário. Ele caminha para o estabelecimento de uma E.E que favorece a si mesmo e, em consequência, o outro em suas relações e vínculos, pois só poderá oferecer o que tem para seu discente. Caso vivencie uma E.E, sua prática muito provavelmente será baseada nestes termos.

- Partindo para a segunda relação estabelecida no ambiente escolar, temos *a relação do docente versus discente* que, como vimos, será baseada na primeira relação, ou seja, um docente que acolhe a si mesmo, poderá acolher o seu discente.

Como sabemos, o ambiente escolar não é regido apenas por necessidades cognitivas e as emoções constituem esse ambiente. Casassus (2009) apresenta uma perfeita colocação quando trata desta relação, afirmando que a aceitação emocional do discente pelo docente faz total diferença, pois “[...] eles se sentem aceitos, o que os deixam relaxados e, com isso, se sentem confiantes, sentem-se seguros e isso reduz o medo, o que lhes permitem serem mais como são na sua originalidade e poderem se abrir para a participação em classe sem temor de cometer erros” (p. 209).

Ou seja, o docente que se permite ser seguro emocionalmente, transparecerá em seu ambiente de aula, em suas relações com seus discentes, segurança, permitindo a legitimidade dos discentes em se manifestar, proporcionando abertura para eles se colocarem de maneira livre, sem ressalvas de críticas ou autoritarismo.

Esse é um importante ponto a se discutir, a importância da leveza na relação docente e discente, pois, Casassus (2009) enfatiza que os discentes precisam ter suas necessidades supridas, assim como docentes, mas que essas necessidades não se restringem apenas às aprendizagens conteudistas, mas sim à autenticidade, em ser eles mesmos e serem acolhidos e abraçados por serem quem são, sendo essa formação, uma formação humana.

E, para finalizar este aspecto, o autor, brilhantemente traz uma colocação a qual iremos citar e comentar em seguida, resumido de forma belíssima essa visão humana da educação:

Uma educação centrada na relação significa colocar o acento no que está ocorrendo na interação entre o professor e os alunos. Para alimentar essa relação, a pergunta fundamental e constante que o professor deve fazer é a seguinte: “Que necessidade tem esse aluno?”, “que necessidades têm esses alunos?”. E depois preparar sua aula se perguntando: “O que eu tenho de fazer para satisfazer essa ou essas necessidades?”, e dar a sua aula de acordo com a resposta. Como se vê, esse enfoque é radicalmente diferente do enfoque *antiemocional*, cuja pergunta fundamental é: “O que devo fazer para que os alunos façam o que eu quero?” (CASASSUS, 2009, p. 213) (grifo nosso)

Portanto, como foi possível observar, nessa visão temos um docente totalmente reflexivo quanto às necessidades de seus discentes, por isso é importantíssimo possuir uma relação emocional saudável consigo mesmo, para que essa relação seja refletida em sua prática e relações com seus discentes. Nesse enfoque, também observamos uma defesa consonante à concepção de Röhr (2013), a perspectiva da Multidimensionalidade dos discentes e suas necessidades, vistas em uma perspectiva mais abrangente e total, temática que em seguida discutiremos.

- E, por fim, temos a *compreensão emocional na sala de aula*, que é um reflexo das relações discutidas anteriormente. Quando os docentes estabelecem vínculos com seus discentes, a aprendizagem se coloca em uma posição de favorecimento em termos de abertura e compreensão emocional, pois o docente se autocompreende, conseqüentemente estabelece uma relação de compreensão com seu discente, gerando resultados benéficos.

Casassus (2009) considera que o estabelecimento de um ambiente de compreensão emocional em sala de aula é resultado de uma postura do docente de consciência emocional e em seguida uma prática baseada nas capacidades geradas pelas competências emocionais, fruto da busca pela E.E., sendo o seu posicionamento crucial para o desenvolvimento de um ambiente agradável em relação aos vínculos criados com seus discentes. E, diante disto, é proposto o esquema de *vínculo e norma*, o qual se cruza essas relações que baseiam o ambiente de aula. A compreensão emocional do docente, gerada por sua consciência emocional, que “[...] (vincula) – normativo (de controle) estabelecer relações positivas” (p. 216) e, a partir disto, é possível o docente criar um ambiente de aprendizagens, tendo como base as reais necessidades de seus discentes, com:

- Equilíbrio entre diferenciação e ressonância, de forma que, mesmo quando uma pessoa é razoavelmente capaz de diferenciar e se responsabilizar pelos conteúdos que traz e percebe na relação, não se perca a capacidade de considerar a experiência do outro no agir;
- Normas estabelecidas, ao menos parcialmente, em comum ou bem aceitas voluntariamente;
- Comunhão de interesses em algum nível, idealmente compromisso mútuo com estes;
- Reciprocidade. Estar disposto a dar e a receber; e
- Equilíbrio nos afetos. Capacidade de conter as explosões passionais (p.216).

Diante desta discussão, podemos constatar a importância da E.E dentro do ambiente acadêmico, sendo esta essencial para o ensino, aprendizagem e harmonia das relações. Mas, para que seja estabelecido um bom equilíbrio, faz-se necessário um trabalho integral com aqueles que compõem o ambiente escolar, ou seja, um trabalho multidimensional, assumindo o compromisso com a formação humana dos pares, tema que discutiremos a seguir.

#### **4 A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO HUMANA, SEGUNDO A PERSPECTIVA DE OTTO FRIEDRICH BOLLNOW E O CONCEITO DE MULTIDIMENSIONALIDADE HUMANA**

Antes de apresentarmos o conceito de Formação Humana, faz-se necessário tecermos alguns comentários sobre a Pedagogia tradicional e a Filosofia da Existência. Na visão pedagógica tradicional, defende-se a perspectiva da linearidade no processo educacional, ou seja, os processos inerentes à constituição humana, assim como a construção do conhecimento, ocorreriam de forma linear e ininterrupta. Otto Friedrich Bollnow (1971) traz justamente uma ideia oposta à da linearidade defendida pela Pedagogia tradicional, pois reconhece a existência da instabilidade e descontinuidade do ser humano e suas interferências na formação humana.

Bollnow nasceu em 14 de março de 1903, na cidade de Stettin e faleceu em sete de fevereiro de 1991, em Tübingen, Alemanha. Graduou-se em Matemática e Física pela Universidade de Göttingen, em 1935 e se formou doutor em Física, sob orientação de Marx Born (ganhador do prêmio Nobel de Física em 1954, por desenvolver um trabalho sobre a teoria quântica) (RÖHR; SILVA, 2012).

O autor se dedicou a estudar Filosofia e como esta poderia ser aplicada à Pedagogia a fim de aprofundar sua prática. Durante seus 87 anos de vida publicou 38 obras e 400 artigos, baseados em Educação e Filosofia (RÖHR; SILVA, 2012). No auge de suas pesquisas vivenciou os horrores das duas grandes guerras mundiais. Após o período pós-guerra, diante do quadro que a realidade trazia, afirma que “de novo urgia ali a necessidade de reconduzir o homem a si mesmo, libertando-o da perplexidade e confusão” (BOLLNOW, 1971, p. 12). Esta afirmação é referente ao período anterior à segunda guerra mundial, onde o povo alemão viveu um entusiástico período da renovação pedagógica, renovação esta que levava o homem a dirigir a si mesmo e, por meio deste ato, transformar o exterior a sua volta.

Após a segunda guerra mundial, a desesperança tomou conta das pessoas e Bollnow (1971) afirma que seria necessário o homem se redirecionar para si mesmo, voltar à antiga prática, para assim superar o estado de confusão e desalento que tomou conta da humanidade. Nisto, ele vê na Pedagogia e na Educação um meio para o homem reconstruir a si próprio e mudar o exterior a sua volta.

O autor se utiliza da Filosofia da Existência para apresentar as ideias que interligavam Educação à Filosofia. A ideia central de suas prerrogativas é a crítica à continuidade e à linearidade da formação do homem, pois “[...] foge de toda e qualquer forma de constituição

durável, porque se processa sempre, e só no momento – instante e também desaparece de novo com o fluir do instante” (p. 22). Ou seja, o homem não é estático, mas variável em sua composição de ser, logo, a educação estática não seria a ideal para desenvolver o ser humano, composto por sua multidimensionalidade - integridade.

Quando falamos sobre a Multidimensionalidade Humana, referimo-nos à integralidade do ser humano. Infelizmente muitas esferas sociais o reduzem apenas à inteligência, sexualidade, religiosidade, etc. Mas o ser humano engloba todas essas esferas e outras mais, pois, somos seres multidimensionais e possuímos necessidades múltiplas que se entrelaçam e compõem o que somos em nossa totalidade.

A respeito de estudos sobre a integralidade humana, temos a teoria de Ferdinand Röhr<sup>8</sup> (2010), que a ilustra sua complexidade através de seu modelo da multidimensionalidade, dividindo-o em dimensões, chamadas de básicas e as transversais.

Ele considera como dimensões básicas<sup>9</sup>, a: *física* (o corpo e toda dimensão físico-biológica), *sensorial* (a percepção dos sentidos), *emocional* (referente à psique, assim como aos estados emocionais), *mental* (racionalidade, como também a capacidade de reflexão, recordação, memória, compreensão, imaginação, criação e fantasia) e *espiritual* (princípios éticos e morais).

E, como dimensões transversais (ou temáticas), categoriza-as como: *Relacional-social*; *prático-laboral-profissional*; *político-econômica*; *comunicativa*; *sexual-libidinal*; de *gênero*; *étnica*; *estético-artística*; *ética*; *mística*; *mágico-religiosa*; *lúdica* e a *volitivo-impulsional-motivacional*<sup>10</sup>. Essas dimensões perpassam as básicas, constituindo a integralidade e totalidade do ser humano. O autor (1999, 2010) assegura que todas as dimensões que compõem o homem estão interligadas de maneiras diversas, havendo uma relação de interdependência entre cada uma delas e sendo impossível centralizar a educação apenas em uma. Logo, se há desequilíbrio em uma dimensão, as demais entram em desarmonia, pois o equilíbrio humano se dá em sua totalidade.

Além desta interdependência, Röhr (2010) discute que há uma hierarquização entre as dimensões e que essa hierarquia é constatada quanto ao fator densidade e sutileza. Considera como densas aquelas que estão relacionadas ao físico e material. Mas, à medida que se afasta

---

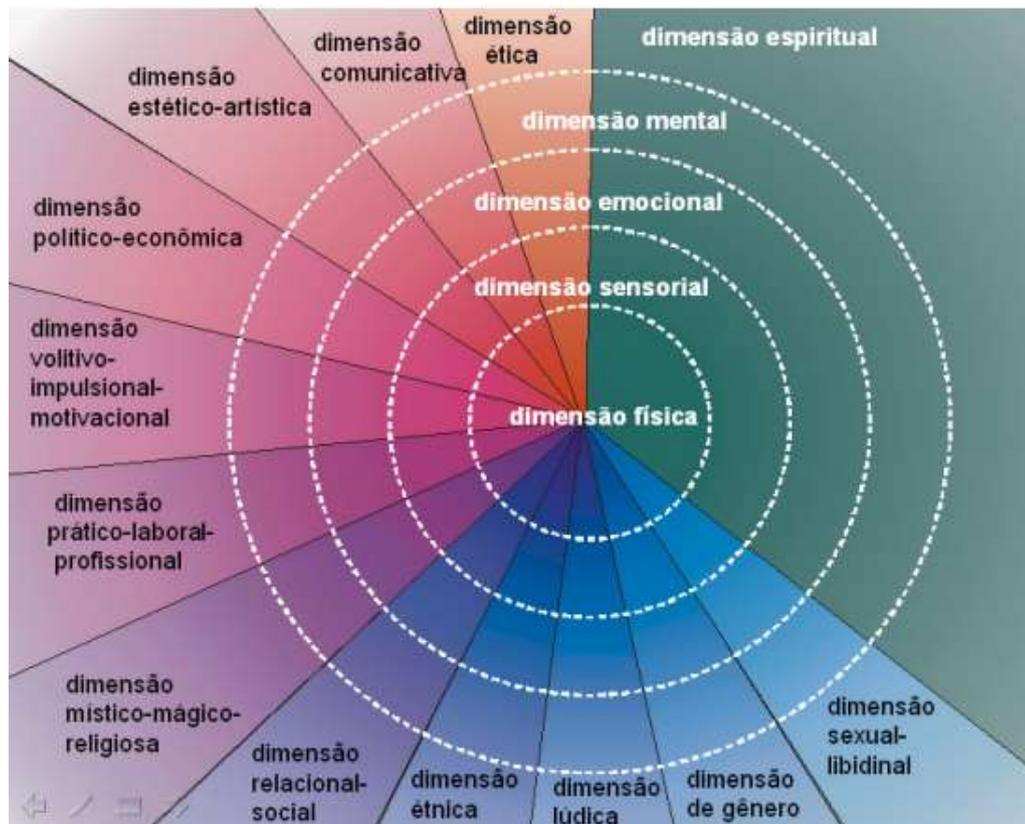
<sup>8</sup> Ferdinand Röhr atualmente se encontra aposentado de suas atividades de Professor Emérito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ele possui Graduação em *Paedagogik Und Mathematik - Rheinisch-Westfälisch Technische Hochschule Aachen* (1978) e Doutorado em Pedagogia - *RWTHAachen University* (1985).

<sup>9</sup> Todas elas imanentes, exceto a espiritual, a qual Röhr (2010) chama de transcendente.

<sup>10</sup> Por mais que tratemos das dimensões transversais sejam contempladas em nosso trabalho, já que compõem o humano, o nosso foco estará na análise das dimensões básicas.

deste físico, ele assegura que essa densidade vai se transpondo em algo mais sutil. Por isso, em termos dimensões básicas, aponta como densas as dimensões física, sensorial, emocional e mental. Já a dimensão espiritual, considera-a como sutil. A Figura 1 expõe o esquema da multidimensionalidade humana mencionado.

FIGURA 1 - Esquema da Multidimensionalidade Humana.



Fonte: Röhr (2013)

Realizando uma aproximação das teorias de Bollnow (1971) e Röhr (1999), podemos constatar que além da formação humana não ser estável, ela também não é unidimensional, pois, além das instabilidades e descontinuidades do ser humano, temos múltiplas dimensões participando das instâncias no seu processo de (re) construção.

No ano de 1971, Bollnow, escreve a obra “Pedagogia e Filosofia da Existência - um ensaio sobre formas instáveis da educação”. Nela, irá discutir conceitos que compõem a formação humana durante o processo de instabilidade e descontinuidade, focando a discussão na educação e enfatizando a relação professor e aluno.

O autor considera a existência de duas concepções existentes na Pedagogia tradicional, que são: *Mecânico-artesanal* e *Orgânica*, explicadas a seguir:

- A concepção *Mecânico-artesanal* possui caráter técnico e objetivista. Nela, a educação tem como objetivo moldar e pré-estabelecer. O educador é aquele que trabalha em um material já dado, como um artesão, com o propósito de construir um modelo pré-determinado, sendo esse “modelo”, o educando. O autor critica esta concepção, pois a considera pretensiosa e reducionista, justamente por crer que a educação não pode se enquadrar na modelagem, já que “o homem não pode ser definido como se define um objeto que se pretende fabricar [...]” (RÖHR, SILVA, 2012, p. 64).

- Já a concepção *Orgânica* parte do pressuposto de que o desenvolvimento do homem vem do seu interior, refletindo no seu exterior, sendo o educador encarado como um jardineiro, que poda seu educando, impedindo que sua essência se corrompa, permitindo que ela cresça e frutifique no tempo oportuno (RÖHR, SILVA, 2012). Esta concepção considera que “a educação acontece como um crescimento orgânico onde a matéria é “moldada” pela energia e substância contidas na própria condição humana” (Idem, p. 65).

Na obra mencionada, ele trata sobre a *crise*, o *despertar*, a *exortação*, o *aconselhamento*, o *encontro* e, por fim, a *audácia* e o *fracasso* na educação. E serão sobre esses aspectos que iremos tratar a seguir:

- Quando discute o conceito de *crise*, assegura que a mesma vem como arranques que desestabiliza o homem de sua inércia, ocorrendo por meio de interrupções a um estado de repouso. Para ele,

[...] o desenvolvimento não se processa num fluir regular, mas em arranques e eclosões, com interferências de períodos de repouso, em alternância de fluxo e refluxo, de tempestade e de relativa calma, portanto em forma de degraus de maturação nitidamente salientados (BOLLNOW, 1971, p. 38-39).

Logo, observamos que na *crise*, como componente participativo do desenvolvimento multidimensional do homem (que, como já mencionamos, caracteriza-se por instabilidade), é possível obter crescimento e amadurecimento. Como parte da vida humana, a *crise* não pode ser dispensada nem evitada, porque “[...] o homem tanto cresce na sua grandeza, quanto mais duras forem as crises pelas quais passar” (Idem, p. 56). Portanto, ela é indispensável, saudável e crucial e sem ela o indivíduo é poupado de viver e aprender os fundamentais valores da vida, anulando o seu direito de vivenciar as experiências fundantes da sua existência. O importante é não se concentrar apenas na vivência da *crise*, mas na sua superação, porque quando ela é superada, podemos afirmar que houve amadurecimento e renascimento de um novo ser.

Sendo o homem multidimensional, é importante enfatizar que a *crise* ocorre nos âmbitos múltiplos que o constituem. Como a educação tem por dever alcançar a integralidade do

homem, a *crise* deve ser considerada e trabalhada para ocorrência do desenvolvimento múltiplo e integral. É importante destacar que ela é vivenciada individualmente, o outro não tem como participar dela. Neste sentido, o educador não pode evitar ou amenizar seus efeitos no educando, mas, neste momento crítico e fundamental da sua vida, a sensibilidade daquele, em junção a sua compreensão e paciência, fará toda a diferença na vida do educando, potencializando, assim, a probabilidade de seu amadurecimento. É válido ressaltar que o resultado da *crise* é incerto, mas tais fatores favorecem sua eficácia e eficiência.

- O *despertar* é analogicamente comparado com o acordar de um profundo sono. O autor considera que neste acordar, o homem sai de um estado de inautenticidade para o de autenticidade. Afirma que se trata de “uma categoria toda especial, que deve mostrar a sua proficiência no campo pedagógico” (BOLLNOW, 1971, p. 82). Seria como um retorno a si mesmo, onde ao se retornar haveria uma volta à plena consciência (consciência desperta, assim considerada pelo autor), pois “somente na posse plena da sua consciência, o homem é ele mesmo” (Idem, p. 71). Considera que há graus de despertar. Temos o *despertar* de um estado de semi-sono, cochilo e dormir, todos caracterizados por estados de sonos leves. Mas é no estado de profundo sono, aquele em que se está totalmente a mercê da inconsciência, que ocorre o despertar. Mediante estas gradações, podemos concluir que o *despertar* é dado quando se está em profundo sono, quando, ao acordar, o homem, alheio a sua consciência, transforma-se em outro.

A melhor forma de se trabalhar o *despertar* na vida do educando é deixá-lo crescer, permitindo que ele floresça no seu estado de desperto. É válido enfatizar, que o *despertar* não decorre apenas de um fator externo que perturba o estado de sono profundo, mas fatores internos também podem desencadear o processo, levando o educando à autenticidade. Além disso, pode ocorrer em diversas fases do desenvolvimento e formação humana, durante o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme tratamos anteriormente sobre a concepção *orgânica*, podemos fazer uma analogia entre ela e o *despertar*, em relação à figura do educador. O educador, no momento do *despertar* de seu educando, iria apenas cuidar, tratar da “planta” para que neste momento sua essência fosse preservada, impedindo danos em sua estrutura. Ou seja, o educador seria aquele que impulsiona, mas que não exerceria propriamente a função formadora.

No que diz respeito à discussão sobre a *exortação*, Bollnow (1971) a considera um dos pontos presentes no desenvolvimento da aprendizagem. Ela está relacionada ao recordar, “[...] no advertir, no admoestar, cada exortar é ao mesmo tempo um recordar” (p. 102). O ato de recordar, intrinsecamente ligado à *exortação* significa a retomada de algo que foi perdido,

esquecido ou omitido, que deve ser lembrado, sendo referido como um convite ao exortado de recuperar o que havia perdido e que até agora não se dispõe a fazê-lo.

A exortação é endereçada a um ser cuja essência implica a possibilidade de permanecer por própria culpa aquém da exigência do seu dever – ser, um ser, portanto, para o qual surge a tarefa de recuperar numa nova iniciativa o que omitiu e negligenciou (Idem, p. 103).

Bollnow (1971) trata, portanto, a *exortação* como um ato referente ao futuro, pois a mudança, após a sua realização, se refletirá no futuro, como fruto da transformação realizada. Neste sentido, a *exortação* se relaciona a uma obra do passado (uma falha, transgressão ou erro), para que tal não venha a se realizar ou a se repetir no futuro, portanto, o fim da *exortação* é a realização de mudança no ser exortado. Ao tratar da temática, oferece uma discussão sobre o apelo, trazido como uma chamada à consciência mais impetuosa que a *exortação*.

No apelo, diferente da *exortação*, é a voz interior de cada indivíduo que faz a retomada da consciência do mesmo e não aquele que exerce o ato de apelar. Ou seja, conseqüente ao apelo, temos uma atitude reflexiva do ser que sofre a apelação, porque “[...] o apelo se distingue de um mero pedido, pois não sou eu propriamente quem pede à pessoa em questão para que faça algo determinado. É a voz interior de sua própria consciência que lhe deve ditar ordens” (Idem, p. 106). Logo, aquele que apela apenas serve como alguém que retira o indivíduo da zona de conforto para que haja mudança em sua realidade.

- O *aconselhamento* é tratado como função generosa e desinteressada a serviço da decisão da qual o outro tomará. É uma das esferas mais presentes na vida humana e se centra em levar o outro, que está prestes a realizar uma tomada de decisão, a refletir e fundamentar suas decisões e escolhas, sendo diferente do conselho que, apesar de exercer função similar, não implica em tal aprofundamento reflexivo.

Logo, aquele que aconselha dá ao outro a liberdade de escolher de acordo com suas possibilidades e condições. Diante disto, deve ser considerado o fato de que o aconselhador jamais terá o direito de intervir na tomada de decisão do outro, pois somente a este o direito de decidir é dado. Por mais que no ato educativo o que aconselha geralmente é possuidor de maior conhecimento, isto não lhe dá o direito de exigir sobre a decisão do outro. Neste sentido, na educação o *aconselhamento* tem por função ajudar e nortear, mostrando possibilidades e caminhos, mas não ditando, nem dando ordens.

- No que diz respeito ao *encontro*, na ótica discutida pelo autor, ele não se refere a um momento de casualidade, onde pessoas se encontram ao se esbarrarem na rua ou quando alguém encontra algo perdido. Ocorre quando o homem, inautêntico, encontra com o seu Eu verdadeiro,

portanto, o sentido de *encontro* se refere ao momento em que o homem, perdido em seus devaneios, acha a si mesmo, encontrando sua verdadeira essência e sentido na vida. O fato de se encontrar é involuntário, surpreendente e imprevisível e o que define este momento na vida do homem serão ocasiões que virão sem aviso prévio e irão fugir (em certo grau) do seu controle, caracterizando-se como um evento que independe da vontade. Diante dos fatos apresentados, podemos considerar o *encontro* como um conceito existencial que define a vida do ser humano e o direciona a um novo caminho que designará as rotas da sua vida. Ou seja,

[...] o homem esbarra em algo que o defronta de maneira imprevista e imprevisível, digamos qual uma fatalidade, como algo radicalmente diverso daquilo que ele esperava segundo suas concepções anteriores, obrigando-o a se orientar de novo. Encontro é, portanto, nesse sentido, um acontecimento nitidamente destacado e, segundo nossas considerações anteriores, um acontecimento acentuadamente instável, que lança o homem fora da linha de desenvolvimento seguida até o momento e o coage a assumir um novo início (BOLLNOW, 1971, p. 158).

Bollnow (1971) afirma, então, que além de imprevisível, o *encontro* leva o homem a rotacionar o sentido da sua vida, a lhe dar uma nova direção. Mas, mesmo diante dos impactos que o encontro traz à existência humana, lugar onde o homem é “[...] colocado à prova” (p. 159), ele possui a escolha diante de suas possibilidades, de “subsistir ou fracassar” (Idem). É importante salientar que, sendo um evento existencial que muda a direção da vida humana, é caracterizado como algo que atinge o homem em sua totalidade. “A dureza do encontro, porém, se caracteriza nisso: Toda formação harmoniosa em face dela perde o seu sentido. Todo encontro é um destino e onde atinge o homem, logo o atinge em sua totalidade” (Ibidem, p. 191).

Outro ponto importante a destacar é que ele ocorre paulatinamente, sendo impossível o homem viver “encontros” de uma só vez, mas “isto naturalmente não exclui a possibilidade de o homem se deparar com diversos encontros, na sucessão de um após-o-outro que interferirão um de cada vez na sua vida, cada qual como um grande novo impulso” (Idem, p. 192). A ação pedagógica no momento do *encontro* entra justamente como ação protetora. A proteção, neste contexto, não significa a inclusão do educador no momento em que seu educando vive o encontro, mas sim em criar um ambiente protetor onde nele habite a possibilidade do educando viver suas experiências existenciais, sem interferências, sendo a característica principal deste ambiente, a compreensão.

[...] Mas tudo isso não é dispor ou organizar o encontro. É apenas preparar e facilitar o encontro, para que o aluno, se o evento lhe sobrevier, saiba o que está acontecendo [...]. Portanto, o encontro, onde sucede, é objeto de cultivo, cuidado e carinho (BOLLNOW, 1971. p. 196).

O *encontro* também pode se dá entre o educador e educando. Ele ocorre quando o educando enxerga no educador a figura de alguém que marca sua vida e a muda, levando-o rumo a um novo norte que até então nunca havia considerado. Mas, para que isto venha acontecer, é necessário que “[...] o mestre deixe de ser mestre, o discípulo deixe de ser discípulo, porque ambos somente podem confrontar-se além de tais diferenças de idade ou de estado, na completa igualdade de direitos do seu relacionamento humano” (Idem, p. 204).

Como discutido no início deste texto, a perspectiva de Bollnow (1971) é baseada nos processos instáveis e descontínuos na educação e, diante do que foi abordado, o educador não é capaz de prever, como na concepção mecânico-artesanal, o resultado do processo do seu trabalho no educando, portanto, há probabilidade de, em algum momento, de ele fracassar.

- A possibilidade do *fracasso* na educação é dada por diversos fatores. Um deles é o fato da liberdade de posicionamento do educando mediante uma proposta do educador, porque “[...] o educando tem sempre a possibilidade de baldar a tentativa de educação, por melhor que seja a intenção do educador” (BOLLNOW, 1971, p. 209).

- Nisto temos a *audácia*, que é justamente a iniciativa do educador em investir no educando, mesmo sabendo que corre o risco de não ter sua investida acolhida por ele, por vários fatores que cabem ao educando decidir.

Na *audácia*, o risco implícito no ato corresponde justamente ao *fracasso*. Mas, mesmo que exista a possibilidade do *fracasso*, jamais o educador pode passar dos limites da liberdade do seu educando, por mais bem intencionado que esteja. Logo, compreendemos que na profissão docente o risco de ser audacioso faz parte do ato educacional. O simples fato da dúvida, se o educando irá responder favoravelmente ou não, não implica no fato de não arriscar.

Bollnow (1971) conclui a sua obra apresentando o conceito de *confiança*. É notório afirmar que, em qualquer relação dita saudável, a *confiança* nela é real e existente. É crucial que exista *confiança* da parte do educador, acreditando na maturidade que seu educando obterá ao viver intensamente seus momentos essenciais e do educando, em acreditar na interferência do seu educador em auxiliar, nortear e ensinar nesses eventos fundamentais de sua vida.

Retomando um pouco aos estudos de Röhr (2013), ao falar em confiança, ele a trata como sendo crucial para a manutenção das relações. Por isso, para que haja uma reciprocidade em relação ao envolvimento emocional de ambos os mundos, o mundo do eu e do outro, é necessária uma confiança no Ser e isso só ocorre “[...] no momento em que decidimos experimentá-la e vivenciá-la concretamente” (p. 199). Com vista nisso, a abertura deve possuir uma base concreta para sustentação de uma autêntica relação com uma boa base emocional. É

válido ressaltar que a *confiança*, da qual estamos tratando, não se refere à ingenuidade, mas é considerada como uma confiança no ser humano e em sua essência, independente do curso do presente momento o qual se vive, em que os valores morais cada vez mais estão em descrédito. Neste sentido, é uma ação pessoal, íntima e existencial de cada um, caracterizando-se como uma escolha em confiar.

O ato de confiar no outro o torna melhor, pois alguém o teve por melhor e “somente o educador que confia no educando é capaz de conquistar sua própria confiança no Ser” (RÖHR, 2011, p. 205). Ou seja, o educador só terá *confiança* em sua prática se ele confiar em seu educando, pois o mesmo será um reflexo exatamente dela.

A desconfiança, em contrapartida, retrai o ser humano, colocando-o aquém das suas possibilidades, chegando até a paralisá-lo, tornando-o uma pessoa retraída e desconfiada porque “toda desconfiança com quem defronto uma pessoa a transforma. A desconfiança a torna exatamente tão preguiçosa, tão boba e traiçoeira como eu, na minha desconfiança dela tinha esperado” (BOLLNOW, 1971, p. 222). A partir desta afirmativa podemos concluir que, de modo antagônico, o fato de desconfiar do outro o torna pior, nisso “toda desconfiança é veneno, e somente a confiança, que muitas vezes parece cega, forma a única base na qual os movimentos mais nobres da alma podem se desenvolver” (BOLLNOW, 1948, p. 820 apud RÖHR, 2011, p. 195). Pelo exposto podemos considerar que sem confiança no educando não há como desenvolver de forma plena os eventos descontínuos que este vivencia. Ou seja, sem a confiança fica difícil compreender suas crises, encontros, aconselhar ou exortar validamente.

Diante do que foi discutido e tendo como base os referenciais teóricos trabalhados até então, apresentaremos, a seguir, a nossa metodologia. Buscaremos desenvolver uma compreensão mais abrangente e sólida da temática desenvolvida, analisando-a com base na prática docente.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A nossa pesquisa apresenta uma perspectiva exploratória, caracterizando-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, já que analisamos a relação subjetiva dos professores participantes, de acordo com nosso referencial, submetidos em nossa análise.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), na pesquisa qualitativa há “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (p.70). Já a pesquisa quantitativa é um meio de pesquisa que codifica números em uma abordagem discursiva, mediante um referencial teórico.

Santos Filho e Gamboa (2001) apontam que os dados qualitativos não são, a princípio, falíveis, mas consistem no fundamento geral da medida quantitativa, ou seja, os dados quantitativos “pressupõem” os qualitativos. Assim, a evidência quantitativa, mesmo nas ciências naturais, não pode ser interpretada independentemente das considerações qualitativas.

Considera-se a pesquisa qualitativa como igualmente relevante depois do levantamento, para guiar a análise dos dados, ou para fundamentar a interpretação com observações mais detalhadas. O que a discussão sobre a pesquisa qualitativa tem conseguido, portanto, foi desmistificar a sofisticação estatística como o único caminho para se conseguir resultados significativos (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008).

Quanto aos objetivos da pesquisa, classificamos a mesma como exploratória, porque, segundo Prodanov e Freitas (2013), esta apresenta uma entrevista com alguém que vive a realidade a qual se pretende explorar e, por fim, analisar os dados extraídos que levem à compreensão do assunto a ser abordado. Neste sentido, uma pesquisa dita exploratória possibilitou a investigação do nosso tema central, proporcionando mais informações sobre o mesmo.

A partir disso, fizemos um estudo de caso. Oliveira (2008) o considera como um tipo de pesquisa qualitativa que visa estudar um caso único “quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular” (p.5). Como nossa pesquisa visou estudar como professores relacionavam a Educação Emocional à Formação Humana, então, tivemos um caso particular e singular a explorar.

## 5.2 SUJEITOS E CAMPO DE PESQUISA

Nossa pesquisa contou com a participação de nove professores do Ensino Superior, do Curso de Licenciatura em Química do Centro Acadêmico do Agreste (CAA). O modo de seleção dos professores ocorreu de acordo com a disponibilidade de cada um deles para participar da pesquisa. Posteriormente, esse quantitativo se reduziu para apenas dois. Ou seja, através da análise das respostas de um questionário, selecionamos os dois professores que obtiveram a maior e a menor pontuação do índice de Educação Emocional apresentado.

O local onde os professores participantes atuavam, no início do presente TCC, era na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Agreste. Porém, em virtude da pandemia iniciada há pouco mais de um ano, e que ainda assola o mundo, as atividades presenciais em nossa Instituição foram suspensas e as aulas remotas adotadas, tendo sido necessário realizar a nossa coleta no ambiente virtual *google*. A pandemia do COVID 19, segundo o Ministério da Saúde (2021), refere-se a “[...] uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”.

## 5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

### 5.3.1 Questionário

Como instrumento de coleta de dados, apresentamos, inicialmente, um questionário para ser respondido por nove professores (APÊNDICE 1). Segundo Gerhardt e Silvera (2009), o questionário se trata de “[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador” (p.69). O primeiro questionário que utilizamos constou de perguntas abertas e fechadas, sendo do tipo misto. Gerhardt e Silvera (2009) asseguram que nesse tipo de questionário há perguntas de caráter aberto, com o participante tendo liberdade nas suas respostas, e perguntas de caráter fechado, com alternativas e listas predeterminadas apresentadas aos participantes<sup>11</sup>. Uma das características do questionário, segundo estes autores, é a uniformização e a padronização das respostas.

---

<sup>11</sup> Segundo Gerhardt e Silvera (2009) existem três tipos de questionário com perguntas: Abertas, fechadas e com ambas, os chamados mistos. No corpo do texto definimos, segundo a ótica destes autores, o questionário misto e aberto, como sendo os utilizados em nossa pesquisa. Porém, a título de informação, trazemos aqui também a

Nosso questionário teve como objetivo explorar, de forma inicial, características que contemplassem a E.E. Ou seja, características que configurassem um determinado perfil de índice de E.E.

Vale salientar que a literatura traça diversas características que determinam o perfil de alguém com uma E.E bem desenvolvida. Em nosso questionário investigamos as principais características dos professores submetidos à pesquisa. Utilizamos as alternativas “sempre”, “frequentemente”, “algumas vezes” e “nunca” como opções de respostas, variando a pontuação de um até quatro pontos. Após a análise do questionário, selecionamos o docente que obteve a maior e menor índice de E.E. O Quadro 7 apresenta os escores que foram criados a partir de nossas análises e também em relação ao número de perguntas utilizado. Vale salientar que a pontuação gerada pelo nosso questionário teve como base os nossos referenciais teóricos e que o mesmo foi elaborado por nós.

QUADRO 7 – Escores e a relação da pontuação com o índice de E.E.

De 18 até 36	BAIXA EDUCAÇÃO EMOCIONAL
De 37 até 54	MÉDIA EDUCAÇÃO EMOCIONAL
De 55 até 72	ALTA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Fonte: Própria

Após selecionarmos os dois docentes, seguimos para a segunda e última etapa da coleta de dados, o questionário aberto. Segundo Gerhardt e Silvera (2009) neste tipo de questionário há somente perguntas abertas e os participantes possuem uma maior liberdade para responder as questões impostas.

O questionário aberto utilizado (APÊNDICE 3) foi composto por dez perguntas abertas, as quais dividimos em dois blocos: um sobre Educação Emocional e outro sobre Formação Humana e Multidimensionalidade buscando, desta forma, contemplar os nossos objetivos específicos<sup>12</sup>.

O preenchimento do questionário foi realizado individualmente, com a participação dos dois docentes selecionados na primeira etapa deste trabalho, via *word*, por *e-mail*, junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 4), após a autorização dos mesmos, estando garantido o sigilo irrestrito aos mesmos.

---

definição de questionário fechado, como sendo composto por alternativas de múltiplas escolhas, ou duais, como “sim ou não”, “certo ou errado”.

<sup>12</sup>Investigar a percepção de docentes do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste, sobre como a sua Educação Emocional poderia auxiliá-los em sua prática profissional; Conhecer o nível de Educação Emocional apresentado pelos docentes participantes, na ocasião na presente pesquisa e; Analisar as percepções dos docentes sobre a importância da temática da Educação Emocional e Formação Humana, sobretudo, de acordo com as perspectivas de Otto Friedrich Bollnow.

Sobre o modo de aplicação das nossas ferramentas de coleta de dados, este sofreu alterações, pois o desenvolvimento da nossa pesquisa ocorreu durante a Pandemia do Covid-19 e, devido a este estado de calamidade mundial optamos por utilizar ferramentas *online*, readaptando toda a nossa coleta. Na segunda fase dela iríamos utilizar uma entrevista semiestruturada<sup>13</sup>, mas precisamos mudar para um questionário aberto, como meio de facilitar a nossa coleta. Ou seja, isto ocorreu por entendermos que os docentes selecionados estavam com elevada demanda de trabalho e poderíamos encontrar dificuldades para disponibilizarmos horários para marcarmos entrevistas via *google meet*.

#### 5.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados foi realizada através da Análise do Conteúdo. Segundo Câmara (2013), a Análise do Conteúdo é “[...] uma das técnicas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa e está calcada na proposta da professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin” (p. 182).

Bardin (1977) apresenta a Análise do Conteúdo em três fases: *Pré-análise; Exploração do material e; Tratamento dos resultados*. Na fase da *pré-análise*, os dados são organizados de forma sistematizada e se realiza a “leitura flutuante”. Nesta leitura é realizado um primeiro contato com os dados extraídos, a fim de estabelecer uma ordem, para, na fase posterior, realizar a *exploração dos dados*.

Na segunda fase, os dados são levados à codificação, classificação e categorização, para assim estabelecer uma efetiva organização do material. Nossas categorias de análise resultaram de aspectos da fundamentação teórica apresentada pelos autores Casassus (2009), Bollnow (1971) e Röhr (2013).

Na primeira fase da pesquisa, para analisarmos as afirmações adquiridas no questionário, utilizamos como categorias temáticas as sete Competências Emocionais tratadas por Casassus (2009), foram elas:

- 1) *Estar aberto ao mundo emocional;*
- 2) *Atentar-se a este mundo;*
- 3) *Unir a emoção junto ao pensamento;*
- 4) *Compreender e analisar as informações vindas desse mundo;*

---

<sup>13</sup>Segundo Gerhardt e Silvera (2009), a entrevista divide-se em: *estruturada* (quando o entrevistador segue um roteiro estabelecido antecipadamente), a *não estruturada* (quando não há um roteiro preestabelecido) e por fim a *semiestruturada* (quando há um roteiro preestabelecido, porém existe a flexibilidade de alterações que podem ocorrer de acordo com a necessidade, contando com a participação livre do entrevistado).

- 5) *Regular de maneira saudável e equilibrada, as emoções;*
- 6) *Modular as emoções;*
- 7) *Possuir a capacidade do acolhimento, do apoio ao outro.*

Já na segunda etapa da pesquisa<sup>14</sup>, quando utilizamos o questionário com os dois docentes selecionados, além das sete competências emocionais citadas, focamos os pilares que envolvem o ambiente emocional e as relações que envolvem esse ambiente, a saber:

- 1) *A escola antiemocional e emocional;*
- 2) *A relação do docente com ele mesmo;*
- 3) *A relação do docente com o discente e;*
- 4) *A compreensão emocional em sala de aula.*

Nesta etapa também utilizamos como categorias de análise em nossa discussão de dados:

- 5) *A multidimensionalidade humana* (RÖHR, 2013), focando na dimensão emocional;
- 6) Os principais pontos apresentados por Bollnow (1971): *a crise, o despertar, a exortação, o aconselhamento, a audácia e o fracasso* na educação, tendo, por fim, a *confiança*.

As temáticas *encontro e despertar*, discutidas em nosso referencial teórico não foram utilizadas como categoria temática, pois devido a complexidade do tema, o nosso meio de coleta não favoreceria o debate necessário para coletar e, conseqüentemente, analisar e discutir os dados com segurança. Neste sentido, apenas apresentamos a temática em nossa fundamentação teórica porque cremos que a mesma seja relevante.

Na terceira e última fase, com os dados já estão prontos para a sujeição final, realizamos o *tratamento dos resultados*. Nesta fase os dados ganham significância, pois,

[...] calcado nos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido (CÂMARA, 2013, p. 188).

Pautado nos aspectos mencionados, nossa pesquisa analisou os dados coletados, dialogando com o referencial teórico necessário à nossa investigação e focando nas *três fases* acima discutidas. Para nós foi útil utilizarmos este tipo de análise, tão empregada em trabalhos

---

<sup>14</sup> Como mencionado no Tópico “Metodologia”, a participação dos dois docentes ocorreu após a aplicação de um questionário, cuja análise nos possibilitou a seleção dos que apresentaram um maior e menor índice de E.E.

acadêmicos, por, dentre outras coisas, classificarmos os nossos dados em categorias, facilitando o seu tratamento e organização.

A seguir apresentaremos os dados coletados em nossa pesquisa, no tópico Discussões e Análise dos Dados.

## 6 DISCUSSÕES E ANÁLISE DOS DADOS

Como discutido no tópico da metodologia, a nossa coleta de dados se deu em duas etapas, a primeira correspondeu à aplicação do questionário misto e a segunda pelo questionário aberto. A seguir, iremos apresentar os dados coletados através da aplicação dos nossos instrumentos, realizada nos meses de Fevereiro e Março do presente ano.

### 6.1 ETAPA 1

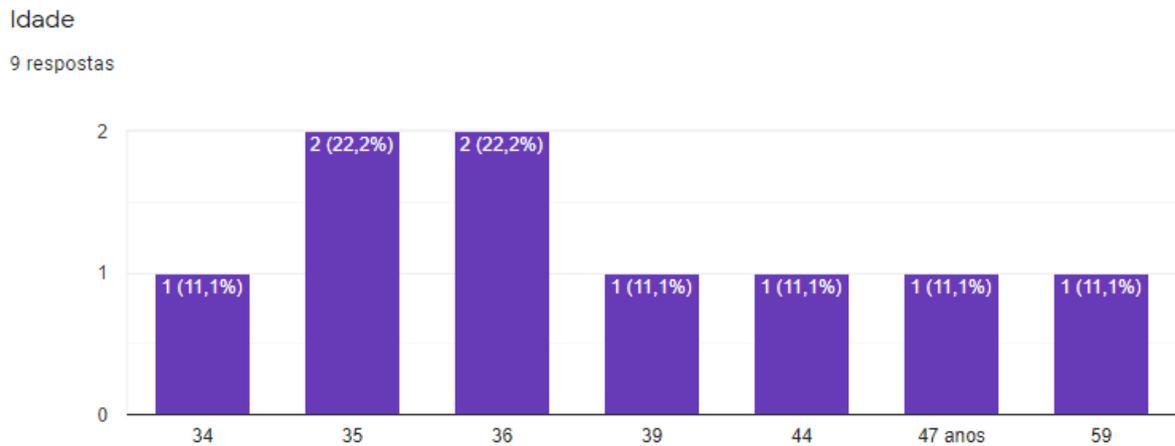
Nosso questionário foi composto por 18 afirmações fechadas e quatro perguntas abertas, cujas respostas estão apresentadas neste capítulo por meio de recortes, através de gráficos com percentuais. As afirmações fechadas tinham como possibilidade de respostas quatro alternativas e cada uma correspondia a uma pontuação específica. Aqui descreveremos as respectivas pontuações, com justificativas pautadas no nosso referencial teórico.

Conforme esclarecido no TCLE, por questões de sigilo, os nomes dos participantes não serão revelados e iremos adotar nomes fictícios, sendo eles: Gisele, Joana, Fernanda, Rafaela, Julia, Gerson, Gael, Tiffani e Renato.

A seguir, apresentaremos as respostas dadas ao questionário (com os respectivos quadros e gráficos ilustrativos) e discussão teórica baseada nas categorias de Análise do Conteúdo já apresentadas.

Primeiramente apresentaremos as perguntas abertas referentes às idades dos docentes participantes. Dentre eles, o mesmo percentual de 11,1%, afirmou possuir 34, 39, 44, 47 e 59 anos. 22,2%, afirmaram possuir 35 e 36 anos (FIGURA 2).

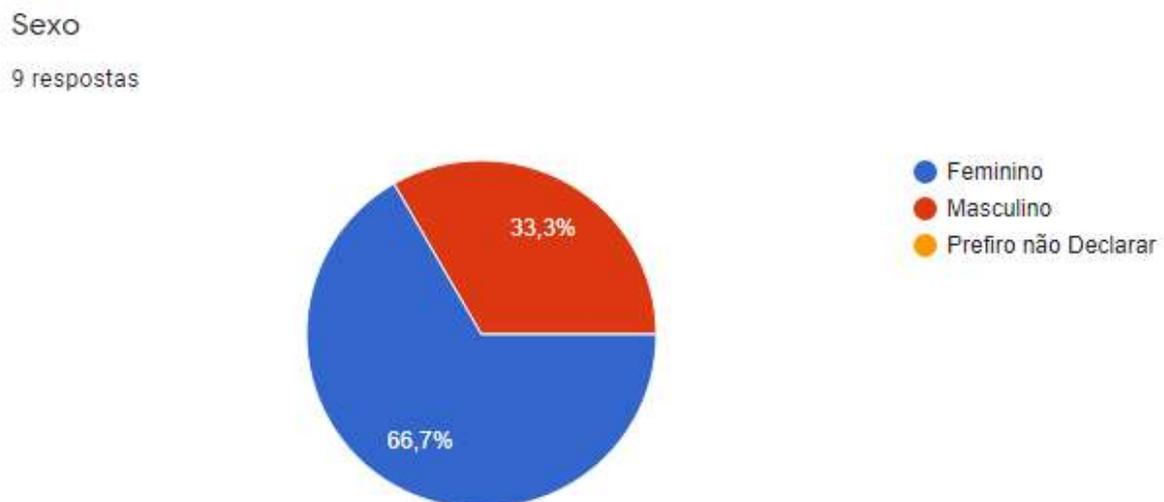
FIGURA 2 - Idade dos Participantes da Pesquisa.



Fonte: *Google Forms*

Na Figura 3 estão apresentados os dados referentes ao sexo dos docentes participantes e, como é possível observar, 66,7% dos participantes são mulheres e 33,3% homens. Vale salientar que o convite para participação da pesquisa foi realizado a todos os docentes da comunidade acadêmica, indistintamente, porém, a disponibilidade e interesse para participar da pesquisa foi em maior quantidade nas docentes do Campus.

FIGURA 3 - Sexo dos Participantes da Pesquisa.



Fonte – *Google Forms*

As seguintes perguntas abertas foram referentes à Formação Acadêmica; Área de Atuação na Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste e; Tempo de Atuação na Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste e Tempo de Experiência na docência e tempo de atuação na UFPE– CAA, apresentadas nas Figuras 4 e 5.

FIGURA 4 - Formação Acadêmica dos Participantes da Pesquisa.

## Formação Acadêmica

9 respostas

Doutorado
Pós-Graduado
Doutor
Doutora em Química
Doutora
Química
Licenciatura em química, Mestrado e Doutorado em química
DOUTORADO
Doutorado em Educação

Fonte: *Google Forms*

FIGURA 5 – Tempo de Experiência na docência e tempo de atuação na UFPE – CAA.

## Tempo de Experiência na docência e tempo de atuação na UFPE - CA

9 respostas

15 anos e 4 anos na UFPE
Mais de 30 anos. Atuação no UFPE 04 anos
10 anos
6 anos
10 anos/8 anos
Docência 10 anos e 6 anos de UFPE
16 anos de docência e 10 anos de CA
1. 16 ANOS / 2. 6 ANOS
4 anos

Fonte: *Google Forms*

Como é possível notar na Figura 4, sete dos participantes possuem Doutorado, um Pós-Doutorado e um Química (não especificando o grau da formação acadêmica). Na Figura 5, observamos que 66,6% dos docentes possuem seis anos ou mais de docência no *Campus* e 44,4% possuem cerca de quatro anos.

A seguir, apresentaremos as 18 questões fechadas, com suas respectivas alternativas e discussões baseadas em nosso referencial e categorias de análise. Inicialmente, realizamos 20 afirmações no questionário, como é possível ver no Apêndice 2, porém, descartamos as afirmações 14 e 16, assim como duas perguntas abertas, pois entendemos que não se enquadravam em nosso foco no momento<sup>15</sup>. É válido ressaltar que a ordem de nossa discussão seguiu a mesma do questionário original.

Também apresentaremos as Figuras e os Gráficos contendo os percentuais de cada afirmação e, por fim, o quadro final com as pontuações individuais, inclusive apresentando os dois docentes selecionados para a etapa seguinte, o questionário aberto.

Relembramos que, como Categorias de Análise, nesta primeira fase, utilizamos as sete competências emocionais, tratadas por Casassus (2009) e discutidas em nosso referencial teórico, sendo elas: 1) *Estar aberto ao mundo emocional*; 2) *Atentar-se a este mundo*; 3) *Unir a emoção junto ao pensamento*; 4) *Compreender e analisar as informações vindas desse mundo*; 5) *Regular de maneira saudável e equilibrada, as emoções*; 6) *Modular as emoções e*; 7) *Possuir a capacidade do acolhimento, do apoio ao outro*.

### **1ª) Irrito-me facilmente.**

(1) Sempre (2) Frequentemente (3) Algumas Vezes (4) Nunca<sup>16</sup>

No que diz respeito à primeira afirmação, nela buscamos conhecer o nível de controle emocional que o (a) docente investigado (a) apresenta, quando sua emoção é vivenciada.

Como enfatizado em nosso referencial teórico, as emoções são naturais e inerentes ao ser humano, fazendo parte da nossa evolução, protegendo-nos nas diversas circunstâncias da vida vivenciadas cotidianamente. Possebon (2017) afirma que a emoção é uma reação adaptativa, inata ao ser humano, logo, irritar-se nada mais é do que se adaptar a uma

<sup>15</sup> Mesmo descartando as referidas afirmações, não as retiramos do questionário e elas permanecem apresentadas no Apêndice 2.

<sup>16</sup> Como já mencionado, estes valores representam os pesos de cada alternativa, para que fosse possível calcular o índice de E.E de cada participante da pesquisa e, assim, selecionar os dois participantes que participariam da segunda etapa, quando utilizamos o questionário aberto, descrito na Metodologia.

circunstância de afronta, uma defesa frente a uma ameaça. Ou seja, todos estamos vulneráveis às emoções, que não são necessariamente negativas, como desconstruímos em nossa discussão teórica, mas a grande questão é: É saudável sempre, ou frequentemente, irritar-se em situações de afronta?

A categoria de análise que analisamos aqui é a capacidade de *atentar-se ao seu mundo emocional*, pois, nela analisamos o quão atentos os docentes estão às emoções e, conseqüentemente, às reações tomadas a partir delas.

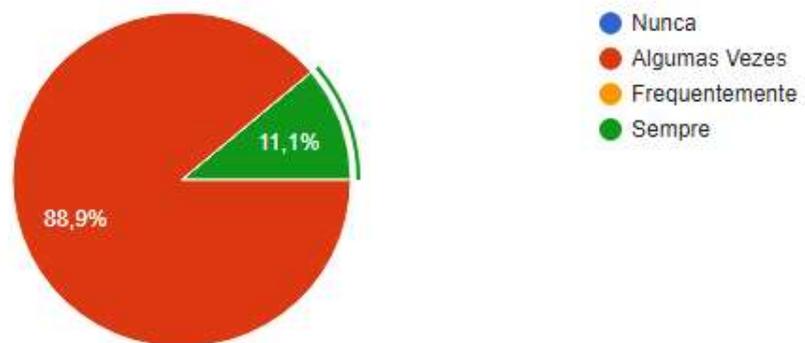
Dos nove docentes participantes, apenas um respondeu “sempre” se irritar (11,1%). Os demais (oito), o que equivale a 88,9%, responderam “algumas vezes” se irritarem. Neste caso, podemos supor haver certo autocontrole emocional, um mecanismo autorreflexivo que os possibilite se mostrarem atentos ao seu mundo emocional e aos gatilhos que desencadeiam estresse e desordens em suas emoções.

Quando abordarmos o tema E.E em Casassus (2009), discutimos que a autorreflexão favorece o autoconhecimento e quando não estamos atentos a nós mesmos, podemos incorrer em desequilíbrios emocionais. Ou seja, quanto mais frequente nos irritarmos frente às situações, mais desequilíbrio emocional demonstramos possuir. Na Figura 6 consta o percentual das respostas dos docentes.

FIGURA 6 - Primeira afirmação do Questionário.

1. Irrito-me facilmente

9 respostas



Fonte: Google Forms

## 2ª) Um ambiente estressante me influencia negativamente.

(1) Sempre (2) Frequentemente (3) Algumas Vezes (4) Nunca

Nesta afirmativa, exploramos o fato de o docente ser ou não ser influenciado negativamente pelo ambiente acadêmico estressor, já que Casassus (2009) afirma que este é um ambiente emocional.

Utilizar-se da E.E é se “blindar” de ambientes que apresentam tendências negativas em termos emocionais, já que ao conhecer o que desencadeia as emoções negativas é possível, por meio do autoconhecimento, evitar o estresse, desgastes e até sintomas somáticos já que, como vimos em Possebon (2017), há componentes neurofisiológicos presentes em nossas ações emocionais.

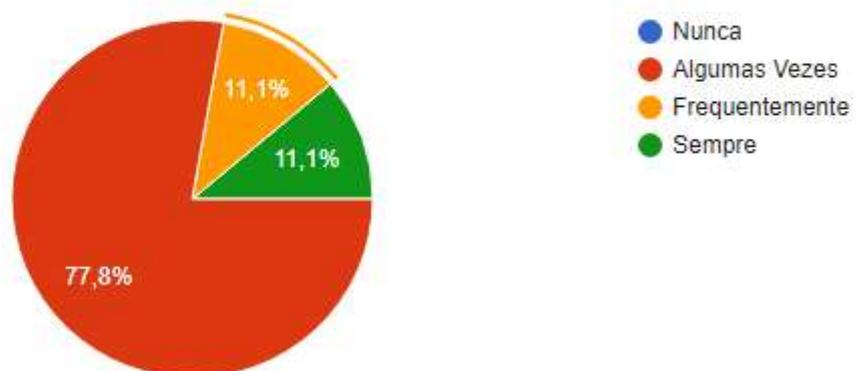
Quando há pouco ou quase nenhum autoconhecimento, os ambientes estressores facilmente nos levam a vivenciar reações emocionais negativas. Utilizamos estrategicamente essa afirmação no intuito de investigar o quão vulnerável o nosso voluntário de pesquisa poderia ser diante das emoções que circundavam o ambiente emocional. Para sua análise, utilizamos a categoria temática *estar atento ao mundo emocional circundante*.

Dentre os nove docentes investigados, 77,8% afirmaram que apenas “algumas vezes” se sentem influenciados pelo ambiente estressor, o que é um bom resultado. 11,1% afirmaram que “frequentemente” se sentem influenciados e outros 11,1% afirmaram que isto “sempre” ocorre. Na Figura 7, estão expostos os percentuais das respostas dadas pelos docentes diante da sentença.

FIGURA 7 - Segunda afirmação do Questionário.

## 2. Um ambiente estressante me influencia negativamente

9 respostas



Fonte: Google Forms

### **3ª) Consigo manter o controle, mesmo trabalhando sob pressão.**

(4) Sempre (3) Frequentemente (2) Algumas Vezes (1) Nunca

Segundo Goleman (2012), a Inteligência Emocional (I.E) é uma metacapacidade que favorece qualquer pessoa a desempenhar suas habilidades em situações extremas, da melhor forma possível. É importante enfatizar que a I.E só se torna uma metacapacidade favorável quando a utilizamos ao nosso favor, como referimos ao apresentar os estudos de Casassus (2009), sobre a temática de E.E.

Em nossa terceira afirmação investigamos a frequência com que o docente participante conseguia manter o autocontrole. Autoconhecer-se e delimitar limites diante de situações estressantes é um indício de desenvolvimento da metacapacidade, segundo Goleman (2012).

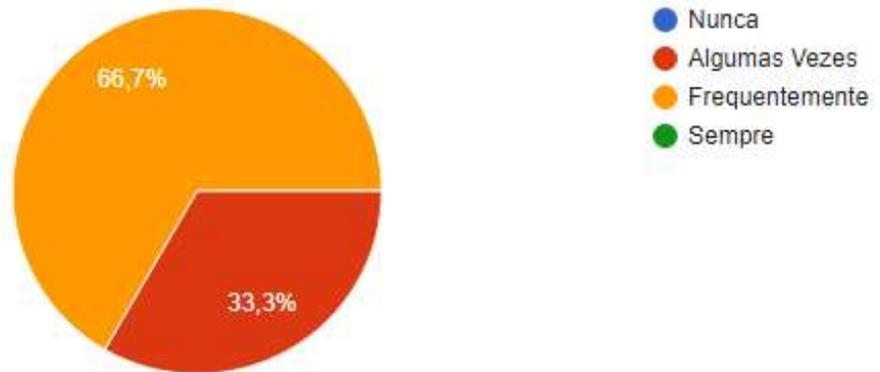
Como categoria de análise, observamos aqui a capacidade de *modular as emoções*, capacidade esta que advém de uma situação de pressão. Entre os nove participantes, 66,7% afirmaram que “frequentemente” conseguiam trabalhar sobre pressão, ou seja, modulavam suas emoções para que elas se manifestassem ao seu favor diante de uma situação desfavorável.

Dois participantes (33,3% da amostra) afirmaram que só “algumas vezes” conseguiam trabalhar sobre pressão. Este resultado apontou que em alguns momentos esses participantes não conseguiram obter um bom desempenho frente às pressões oriundas da vida, ou seja, não modulavam suas emoções diante das pressões exercidas sobre eles. Em contrapartida, 66,7% dos docentes responderam que “frequentemente” conseguiam manter o controle mesmo sob pressão, demonstrando um bom desenvolvimento desta metacapacidade, junto à capacidade de regulação das emoções, por meio do exercício da E.E. A seguir apresentaremos a Figura 8 com os percentuais das afirmações dos participantes.

FIGURA 8 - Terceira afirmação do Questionário.

## 3. Consigo manter o controle, mesmo trabalhando sob pressão

9 respostas

Fonte: *Google Forms***4ª) Desequilíbrio-me emocionalmente facilmente.**

(1) Sempre (2) Frequentemente (3) Algumas Vezes (4) Nunca

Tendo como base a explosão emocional tratada por Goleman (2012), a arte de se educar emocionalmente vem quando o ápice emocional é atingido e temos um quadro de descontrole, que necessita ser educado. É compreensível o desequilíbrio em determinadas circunstâncias da vida, sendo muitas vezes até justificável. Apesar de não dever ser provocado, no desequilíbrio conhecemos nossas limitações, fracassos e pontos que precisamos melhorar. Porém, o desequilíbrio constante, vivenciado repetidamente, é um dos indícios de pouca E.E.

O conhecimento de si, em situações que tendem a nos desequilibrar é crucial durante os processos da vida, porque é conhecendo a si mesmo que criamos mecanismos para melhor viver uma situação desafiadora. Diariamente somos desafiados a buscar o nosso equilíbrio emocional e o conhecimento interno, portanto, faz-se necessário para vivermos a vida de maneira mais leve e saudável possível. E esta é uma das pautas tratada pela E.E.

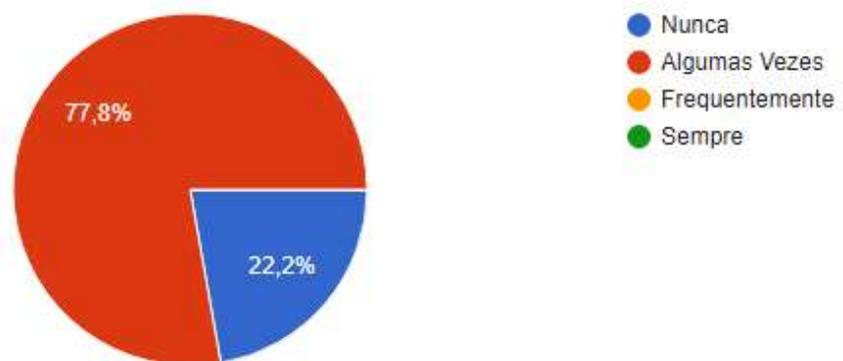
Sabemos que na vida determinadas situações tendem a nos tirar do eixo, porém, o fato de ser “sempre” retirado o equilíbrio emocional nos indica que a capacidade de *regular de maneira saudável e equilibrada as emoções*, categoria temática que utilizamos para analisar esta afirmação, está fragilizada. Esta capacidade nos dá munição para termos uma postura coerente, em termos emocionais, frente aos desafios da vida.

Os docentes participantes afirmaram que “algumas vezes” e que “nunca” se desequilibravam facilmente (representando 77,8% e 22,2%, respectivamente). Esses resultados apontam que o público pesquisado demonstrou possuir um autocontrole reflexivo bem desenvolvido para realizar de maneira saudável, como também equilibrada, a regulação das emoções diante das situações desafiadoras da vida, sendo um indicativo de uma boa E.E, segundo discutimos em Casassus (2009). A Figura 9 ilustra esta afirmação.

FIGURA 9 - Quarta afirmação do Questionário.

#### 4. Desequilíbrio-me facilmente emocionalmente

9 respostas:



Fonte: *Google Forms*

#### 5ª) Consigo dormir tranquilamente na véspera de eventos importantes.

(4) Sempre (3) Frequentemente (2) Algumas Vezes (1) Nunca

A ansiedade é foco investigado nesta afirmativa e aqui buscamos saber como o docente agia mediante esses momentos. Possebom (2017) considera que o fato de se ter ansiedade, ou não, tem relação com a importância que damos a uma determinada situação vivenciada, alimentando medos e dúvidas sobre o que ainda está por vir. A autora caracteriza a ansiedade como autorreferencial, ou seja, uma determinada circunstância que possui significados específicos para aqueles que as vivenciam, funcionará como um desencadeador de ansiedade.

Sendo pontuado com o mínimo o “nunca”, o docente que escolheu essa alternativa, parece sempre se deixar levar por medos e dúvidas em relação ao futuro. Já o máximo foi pontuado para o “sempre”, indicando um autocontrole diante de emoções que não subjagam o indivíduo perante a situação ansiógena. Ou seja, para aqueles que possuem uma E.E

desenvolvida, o conhecimento desses desencadeadores os levam a criar mecanismos que suavizam os sintomas de ansiedade, como por exemplo: “o que posso fazer para minimizar essa ansiedade?” “Quais pensamentos devo cultivar a minha mente?”

Por isso, como categoria de análise, nosso interesse nessa afirmação foi conhecer como os docentes participantes *unem a emoção ao pensamento*. Raciocinar seria um caminho viável, indagando o porquê das origens e inquietações que perturbam a qualidade do sono, questionando se o melhor caminho é se inquietar, prender-se a um acontecimento que ainda estar por vir ou se o melhor seria aguardar a tão esperada situação.

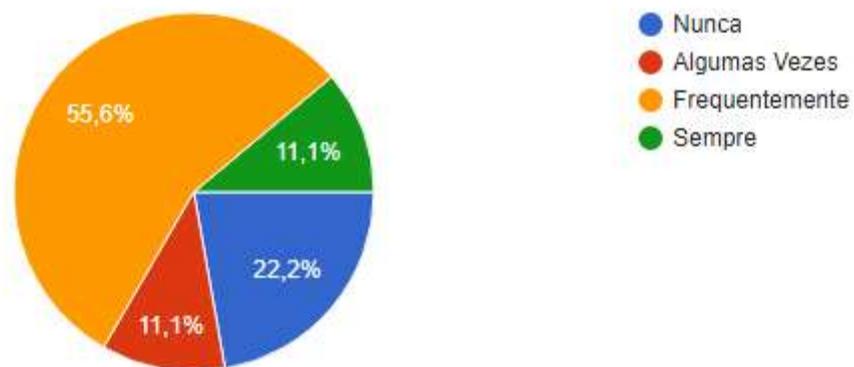
Tais indagações, gerenciadas por meio da reflexão, fazem com que a ansiedade seja diminuída e até neutralizada, pois as emoções que estão intensas são “solicitadas” a agirem a favor da circunstância e não contra, como uma vilã ou sabotadora.

Entre os docentes participantes, 55,6% afirmaram que “frequentemente” dormem bem antes de eventos importantes, 22,2% afirmaram “nunca” dormirem bem, 11,1% afirmaram que sim, “sempre” dormem bem antes de eventos importantes e, por fim, 11,1% afirmaram que só “algumas vezes” dormem bem (FIGURA 10).

FIGURA 10– Quinta afirmação do Questionário.

## 5. Consigo dormir tranquilamente na véspera de eventos importantes

9 respostas



Fonte: *Google Forms*

### 6ª) Consigo ter uma boa percepção das emoções do outro.

(4) Sempre (3) Frequentemente (2) Algumas Vezes (1) Nunca

Como apontamos, ao apresentarmos os estudos de Gardner (1994), a inteligência interpessoal, uma das “raízes” da I.E, deriva da boa percepção do outro e de suas respectivas emoções. Aprimorado a uma boa E.E, temos o desenvolvimento da capacidade de *compreender*

*e analisar as informações vindas do mundo emocional*, já que ter uma boa percepção do outro significa estar atento e ter uma boa análise das informações vindas do mundo emocional, que engloba o outro.

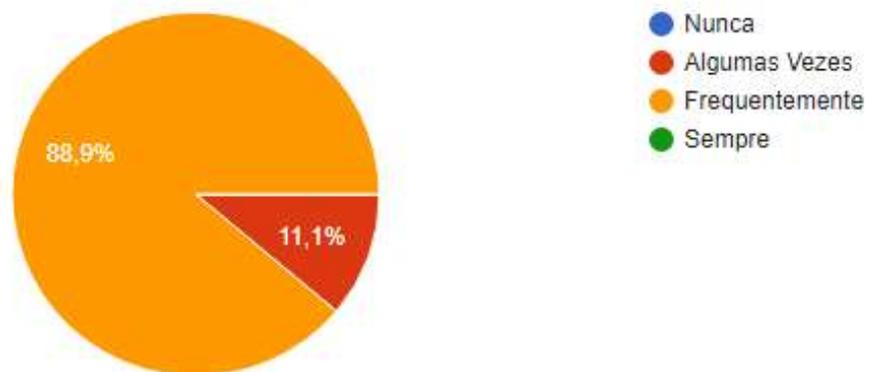
Quando discutimos sobre esta capacidade, vimos que em toda e qualquer análise que realizamos, sempre devemos levar em conta as nossas emoções e as emoções do outro. Ou seja, quando relacionamos as circunstâncias que envolvem uma dada situação devemos considerar as emoções que estão envolvidas. Também devemos considerar os pensamentos e as imagens acerca das ações referentes ao nosso mundo emocional e as histórias ligadas a elas, e quando realizamos essa dinâmica, o outro sempre vai estar presente, pois, o mundo emocional é envolto e constituído por relações.

Oito, dentre os nove docentes participantes assinalaram que “frequentemente” conseguiam ter uma boa percepção das emoções do outro, representando 88,9%, portanto, demonstraram possuir um bom desempenho desta competência. O único docente que afirmou “algumas vezes” (11,1%), demonstrou, em alguns momentos, falha nesta capacidade. Na Figura 11 constam as informações mencionadas.

FIGURA 11 - Sexta afirmação do Questionário.

## 6. Consigo ter uma boa percepção das emoções do outro

9 respostas



Fonte: *Google Forms*

### 7ª) Lido bem com as emoções do outro.

(4) Sempre (3) Frequentemente (2) Algumas Vezes (1) Nunca

Seguindo a mesma lógica da afirmação anterior, neste item desejávamos saber se, além de ter uma boa percepção das emoções dos outros, como ele, o docente, relacionava-se com as informações emocionais vindas de fora. Por isso, utilizamos a mesma categoria de análise, *compreender e analisar as informações vindas do mundo emocional*.

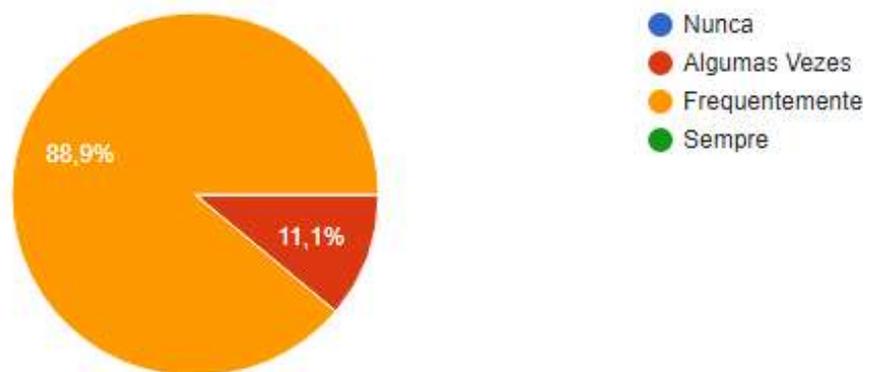
Casassus (2009) aponta como incompetência emocional o não aceitar a emoção do outro e ao responder “nunca” ou “algumas vezes”, o docente parece possuir essa incompetência derivada da inabilidade de não receptor as emoções do outro. Nesta afirmação, apenas um docente afirmou “algumas vezes” (não sendo o mesmo docente que afirmou na afirmação anterior “algumas vezes”, como será apresentado a seguir), correspondendo a 11,1%.

Os demais docentes afirmaram que “frequentemente” lidam bem com as emoções do outro, totalizando 88,9%. Este resultado indica que eles refletem sobre como o outro se comporta emocionalmente, também aceitando a sua ação emocional e a respeitando, considerando que o outro é diferente de si e tem o seu próprio universo emocional. Como nas afirmações anteriores, segue a Figura 12 com os resultados do nosso questionário.

FIGURA 12 - Sétima afirmação do Questionário.

### 7. Lido bem com as emoções do outro

9 respostas



Fonte: Google Forms

### **8ª) Perco o equilíbrio emocional diante de situações difíceis.**

(4) Sempre (3) Frequentemente (2) Algumas Vezes (1) Nunca

Nesta oitava afirmação buscamos investigar o equilíbrio emocional que o docente teria mediante uma situação delicada. Consideramos a possibilidade de perda de controle real para todas as pessoas, pois, como já discutido, todos nós possuímos certo grau de todas as inteligências, pois elas nos compõem, de acordo com a perspectiva clássica de Gardner (1994).

Porém, o fato de o docente responder que “sempre” perde o controle, demonstra que o equilíbrio do mesmo é reduzido diante das situações delicadas da vida, apontando para uma falta de E.E. Em contrapartida, o docente que respondeu “nunca” ou “algumas vezes”, demonstrou um equilíbrio que equivale a uma prática constante de E.E.

Nesta afirmação, pontuamos duas categorias de análise, que são: a capacidade de *compreender e analisar as informações vindas do mundo emocional* e a *regulação saudável e equilibrada das emoções*.

Sobre a ótica da primeira capacidade utilizamos o mesmo argumento das afirmações seis e sete, porém, focamos aqui na perspectiva individual. Vimos anteriormente que para ter uma boa capacidade de *compreender e analisar as informações vindas do mundo emocional*, faz-se necessário analisar as circunstâncias que envolvem a situação, os pensamentos e ações ligadas às emoções desencadeadas e quais histórias envolvem essas emoções, para se chegar à seguinte conclusão: “Qual o melhor posicionamento devo tomar nesta situação?” “Como posso me beneficiar diante deste caos?” “Qual a maneira mais saudável para viver essa difícil situação?” Esses questionamentos fazem com que nossa ação mediante às informações advindas do mundo emocional externo sejam filtradas e, posteriormente, reguladas através de uma análise consciente, análise essa que será feita com base no respeito às nossas condições emocionais do momento, às nossas limitações e ao nosso bem estar emocional.

Já sobre a segunda capacidade, Casassus (2009) afirma que para desenvolvê-la, devemos seguir os três passos que anteriormente discutimos na nossa fundamentação teórica, que são: *a tomada de consciência*, *o genuíno reconhecimento* e *a domesticação das emoções*.

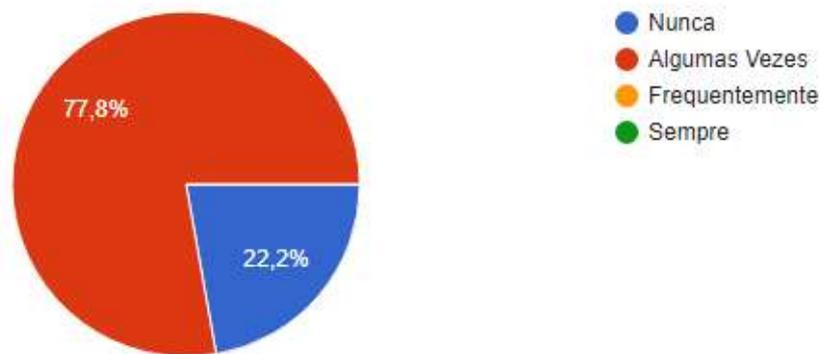
Esses três alicerces são cruciais para enfrentarmos adequadamente situações difíceis, porque, através de uma profunda reflexão, torna-se possível sermos beneficiados por uma verdadeira experiência de transformação. Neste sentido, para regularmos as emoções de maneira saudável e equilibrada, faz-se necessário termos consciência, reconhecer nossas fraquezas e limitações e pôr em prática a E.E por meio da “domesticação” das emoções, utilizando-as em nosso benefício, equilibradamente, e não impulsivamente.

Nesta afirmação 22,2% dos docentes consideraram que “nunca” perdem o equilíbrio, apontando uma boa E.E neste quesito, baseadas nessas duas capacidades aqui analisadas. Conforme apresentado na Figura 13, 77,8% afirmaram que “algumas vezes” perdiam o equilíbrio, também nos indicando que, na maioria das vezes, possuíam uma postura educada emocionalmente, já que entre erros, em alguns momentos há acertos, já que a afirmação foi “algumas vezes” e não “sempre”. Segue a figura 13 com os respectivos percentuais das respostas dadas pelos participantes.

FIGURA 13 - Oitava afirmação do Questionário.

#### 8. Perco o equilíbrio emocional diante de situações difíceis

9 respostas



Fonte: Google Forms

#### 9ª) Sou impulsivo(a) durante discussões.

(1) Sempre (2) Frequentemente (3) Algumas Vezes (4) Nunca

Assim como a sétima e oitava afirmações, esta sentença também se relaciona ao contato emocional que o docente terá com o outro. Reconhecer a ação emocional durante uma discussão é o ponto chave para o desfecho que a mesma terá e aqui, mais uma vez, tratamos sobre a categoria de análise: *regular de maneira saudável e equilibrada, as emoções*.

Quando afirmamos que durante as discussões somos impulsivos, apontamos uma falta de regulação emocional saudável e equilibrada, porque ser impulsivo em discussões comumente gera emoções com grandes tensões, como raiva e medo. Como vimos, essas emoções possuem um alto impacto em nosso corpo. A raiva, gerada através de ofensas e ameaças, gera em nós o aumento do ritmo cardíaco, aumento da pressão sanguínea, dor de cabeça e de estômago. Já o medo, conseqüente ao perigo iminente, gera palpitação, sudorese,

falta de ar, desconforto abdominal e intestinal, como também formigamento nas mãos e pés, tratados no Quadro 4, apresentado por Possebon (2017).

Logo, se afirmamos sermos “sempre” impulsivos em discussões, não cuidamos bem do nosso corpo, já que emocionalmente teremos reações conseqüentes a essas discussões, chegando a afetar em algumas ocasiões o sistema neurofisiológico, segundo vimos nos estudos da autora e discutimos no parágrafo anterior.

Agir de forma competente implica enxergar a ação emocional do outro e compreender que durante uma determinada discussão temos que respeitar a nossa limitação emocional, evitando situações que nos levem a vivenciar desgastes desnecessários.

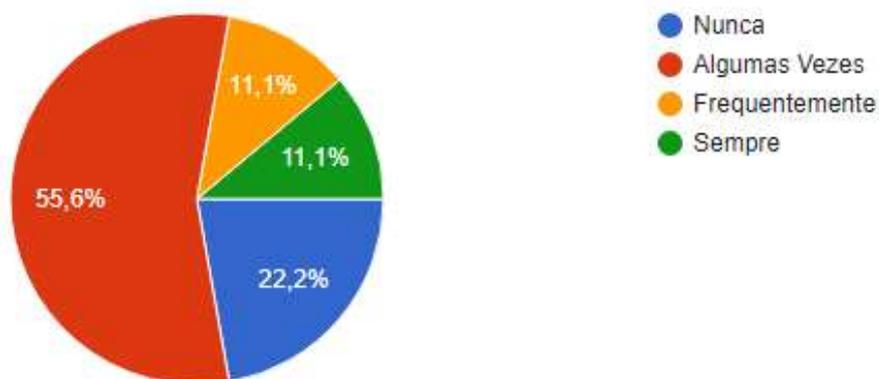
Nessa afirmação, intencionamos saber como os docentes se percebem, mediante situações de tensão, durante possíveis discussões, investigando, assim, se haveria a capacidade de regulação emocional, tratadas por Casassus (2009).

Dentre os participantes, 11,1% afirmaram que “sempre” são impulsivos durante as discussões e 11,1% afirmaram que “frequentemente” se deixam levar pelos impulsos, sugerindo que há, nestas pessoas, pouco conhecimento e controle de si mesmo, como também apresentando uma má avaliação das emoções do outro, sendo influenciado pela carga emocional do ambiente que apresenta a situação em questão. Já a pontuação máxima foi dada para as alternativas “nunca” e “algumas vezes”, sendo apresentado no percentual de 22,2% e 55,6% entre os participantes. Segue a Figura 14, com os percentuais das respostas a esta afirmação.

FIGURA 14 - Nona afirmação do Questionário.

## 9. Sou impulsivo(a) durante discussões

9 respostas



Fonte: Google Forms

**10ª) É difícil me colocar no lugar do outro.**

(1) Sempre (2) Frequentemente (3) Algumas Vezes (4) Nunca

Na décima afirmação analisamos as competências emocionais relacionadas à capacidade do *acolhimento*, *do apoio ao outro*, já que se colocar no lugar do outro é uma habilidade emocional estudada nestas respostas. Vimos que o acolhimento ocorre a partir de uma escuta, escuta essa realizada com compaixão e, sem esta, essa capacidade se torna impossível de ser praticada.

Ao afirmarmos que é difícil nos colocarmos no lugar do outro, estamos considerando que não conseguimos escutar, acolher o outro em sua individualidade, pois, de maneira incompetente, enxergamos apenas o nosso eu, a nossa questão. Quando Casassus (2009) trata desta competência, a última competência apresentada, fica subentendido que, para seu desenvolvimento, faz-se necessário toda uma construção consigo mesmo. Ou seja, só é possível abraçar o outro quando abraçamos a nós mesmos, em nossa dimensão emocional. Portanto, para a realização desta sétima competência emocional é necessário a construção e prática das demais, já que toda transformação relacionada à E.E primeiro começa em si e depois se estende ao outro.

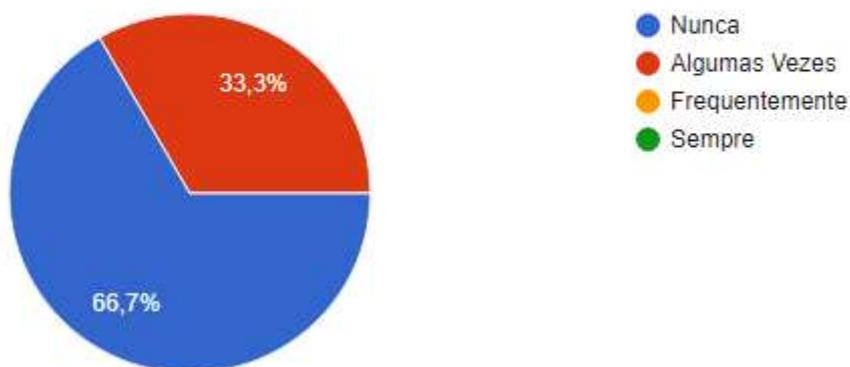
Todos os docentes participantes, ao lerem a sentença “é difícil me colocar no lugar do outro”, consideraram que isto “nunca” ocorria (66,7%) ou só “algumas vezes” (33,3%). Estes resultados sinalizam que todos possuem esta capacidade, em maior ou menor grau, sugerindo,

inclusive, boa compreensão emocional de si mesmo, já que, como afirmamos acima, para poder se colocar no lugar do outro e compreendê-lo em sua dimensão emocional, é necessário antes se compreender. A Figura 15 ilustra estes resultados.

FIGURA 15 – Décima afirmação do Questionário.

10. É difícil me colocar no lugar do outro

9 respostas



Fonte: *Google Forms*

### 11ª) As críticas dos meus alunos me afetam facilmente.

(1) Sempre (2) Frequentemente (3) Algumas Vezes (4) Nunca

Ser aberto a críticas demonstra o quão disposto cada indivíduo está para encarar mudanças e saídas da zona de conforto. Aqui desejamos saber se os docentes participantes entendiam que possuíam uma capacidade de *unir emoção ao pensamento*. Receber críticas e avaliá-las como possíveis construtoras de mudanças significativas, indica maturidade emocional, porque elas ativam o nosso EEC.

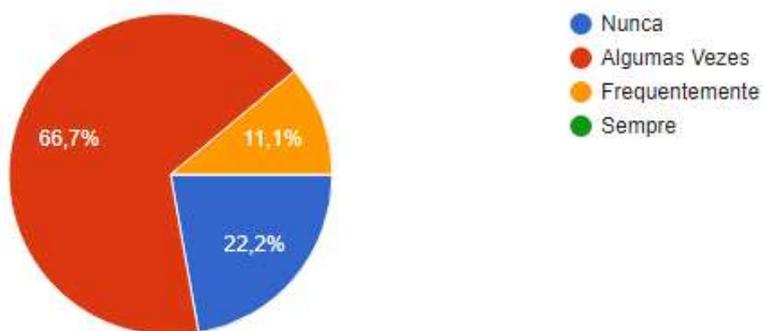
Como sabemos, nem toda crítica é destrutiva e para acolhê-la, faz-se necessário abertura e união entre a emoção surgida pelo desconforto de ser criticado, com o pensamento que analisa a crítica. Infelizmente, como autodefesa, torna-se às vezes natural agir com raiva, fúria e negação diante das discordâncias (GOLEMAN, 2012; POSSEBON, 2017), mas a abertura a mudanças, através de um ato emocionalmente consciente, como referimos, indica maturidade. Ou seja, uma pessoa aberta a se educar emocionalmente através das críticas, assume uma mudança de postura e conduta, com o objetivo de melhorar e evoluir como ser humano.

Entre os participantes 66,7% afirmaram que “algumas vezes” se sentiam afetados pelas críticas vindas dos discentes, 22,2% registraram que “nunca” eram afetados e 11,1% afirmaram que “frequentemente” se afetavam. O docente que afirmou “frequentemente” ser afetado negativamente por críticas de seus alunos demonstrou, de acordo com tudo o que foi pautado em nosso referencial teórico, necessitar de um maior amadurecimento emocional. Já os docentes que afirmaram “nunca” ou “algumas vezes”, apontam que possuem essa abertura e comunicação entre a emoção e pensamento. A seguir, apresentamos a Figura 16 ilustrando estes resultados.

FIGURA 16 – Décima primeira afirmação do Questionário.

#### 11. As críticas dos meus alunos me afetam facilmente

9 respostas



Fonte: Google Forms

#### 12ª) Posso facilmente entender como os meus alunos se sentem.

(4) Sempre (3) Frequentemente (2) Algumas Vezes (1) Nunca

Nesta afirmação tratamos da mesma perspectiva da décima, a capacidade: *de acolher e apoiar o outro*.

Responder essa afirmação com “sempre” ou “frequentemente”, apontam uma elevada inteligência interpessoal, segundo Gardner (1994). Mas, sabemos que possuir essa inteligência específica não é suficiente para criar um ambiente de relacionamento saudável, pois, é com exercício da E.E, através da consciência emocional, como afirma Casassus (2009), que temos uma maior clareza de quem somos e de como podemos interpretar emocionalmente o outro.

Entender os discentes demonstra, da parte do docente, uma capacidade de escuta, atenção e acolhimento. O ato de compreender aqui vai muito além do entendimento do que se passa com o discente, mas se enquadra no fato de o docente ter uma postura acolhedora,

permitindo que aquele se manifeste com liberdade, sem medo de julgamento e com espaço de fala, respeitando a particularidade de seu ser.

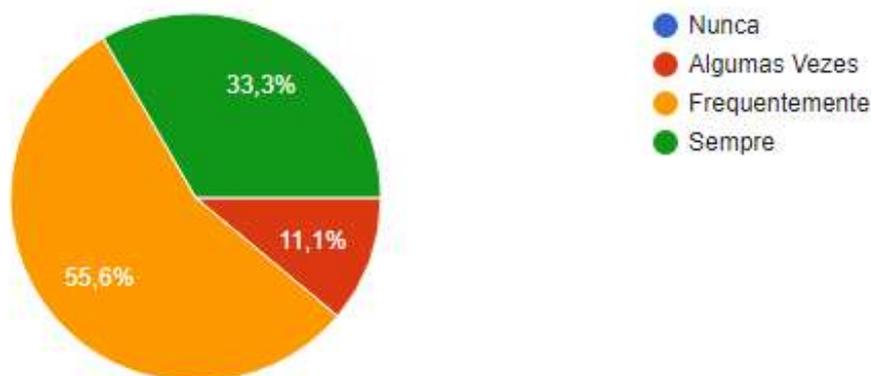
Os docentes que afirmaram “sempre” possuírem essa facilidade de compreensão (33,3%) ou “frequentemente” possuírem (55,6%) deram indícios de que na vivência de suas relações possuíam esta capacidade oriunda da E.E, já que o olhar atento e compreensivo do outro possui uma forte relação com a compaixão, como tratamos no referencial teórico na discussão de Cassasus (2009), sendo um ponto chave relacionado a essa competência.

Já os participantes que entenderam possuir o oposto dessa característica, que só “algumas vezes” (11,1%) entendiam o que os discentes sentiam, indicaram pouca escuta, reflexão e compaixão, indícios de frágil capacidade de escuta e de acolhimento (FIGURA 17).

FIGURA 17 - Décima segunda afirmação do Questionário.

12. Posso facilmente entender como os meus alunos se sentem

9 respostas



Fonte: Google Forms

#### 14ª) Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos.

(4) Sempre (3) Frequentemente (2) Algumas Vezes (1) Nunca

Lidar eficazmente com os problemas do outro, em nosso contexto, com os problemas dos alunos, implica mais uma vez na *capacidade de acolhimento e de escuta* dos docentes. É importante enfatizar que o propósito dessa afirmação não foi de o docente ser o responsável por solucionar os problemas dos seus alunos, mas como ele se portava diante deles, como os acolhia, apoiava-os e continha os seus impulsos emocionais.

Como discutido, vimos que acolher, apoiar e se conter são características dessa competência emocional, logo, os docentes que afirmaram “sempre” (33,3%) ou

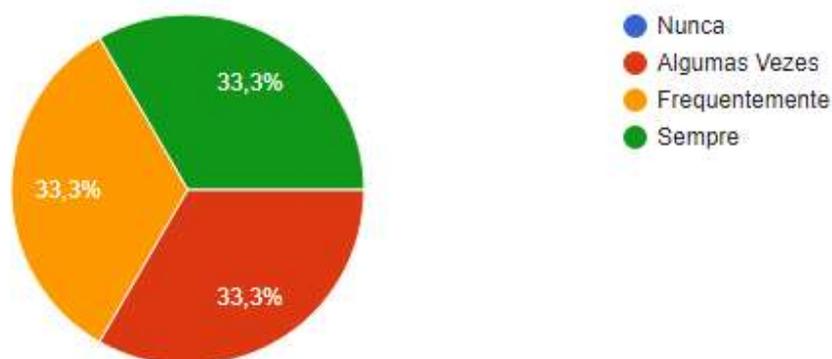
“frequentemente” (33,3%) acreditavam compreender seus discentes, teoricamente, possuíam as características já mencionadas.

Já o oposto desta situação foi localizado nas respostas “algumas vezes”, correspondentes a 33,3% da amostra. Neste caso, pareceu haver pouca consciência emocional do docente, com a falta das três diretrizes acima citadas, uma delicada postura que pode representar uma dificuldade no contato com as emoções do outro, não conseguindo compreender o porquê da ação emocional deste, não aceitando sua manifestação emocional, como Casassus (2009) salienta ao discutir sobre a incompetência emocional. Não houve respostas para o “nunca”. Dados expressos na Figura 18.

FIGURA 18 – Décima quarta afirmação do Questionário.

#### 14. Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos

9 respostas



Fonte: Google Forms

#### 15ª) Não me importa o que acontece com meus alunos fora da UFPE.

(1) Sempre (2) Frequentemente (3) Algumas Vezes (4) Nunca

O conteúdo da frase apresentada aborda o oposto do anterior, pois aqui o docente que afirma “sempre” ou “frequentemente”, sinaliza um *déficit*, em sua E.E porque o ato de não olhar atentamente o seu discente de maneira compreensiva está associado à incompetência emocional (CASASSUS, 2009).

Vale ressaltar que quando consideramos o contrário, que seria “se importar com o que acontece com seus alunos fora da UFPE”, referimo-nos a uma postura humana do docente, que de modo algum compromete o lado profissional, mas que assume que a educação vai muito

além do mero aprendizado relacionado à disciplina, implicando-se existencialmente com o bem estar do aluno.

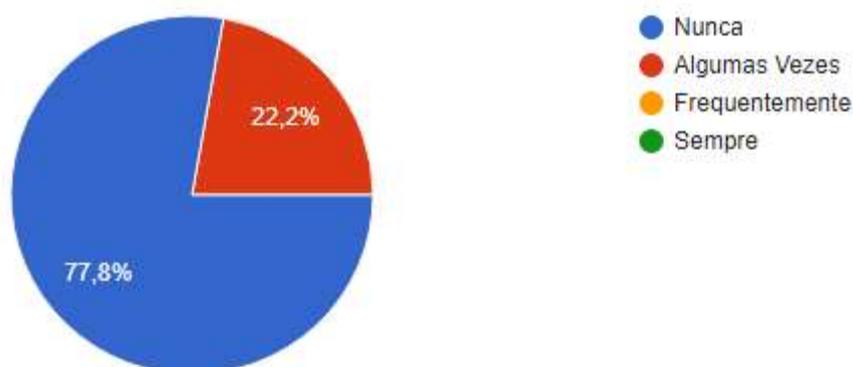
Na segunda etapa da coleta buscamos investigar melhor essa compreensão, pois entendemos que as temáticas se inter-relacionam, já que falamos sobre a importância da multidimensionalidade na educação (RÖHR, 2013). A categoria de análise considerada aqui também foi a da capacidade de *acolhimento e de escuta do outro*, pois, se importar com que acontece com seus discentes fora “dos muros” do campus acadêmico demonstra um ato de cuidado, empatia e compaixão, mostrando que o lecionar deve ir muito além do puramente racional, implicando em compromisso com a integralidade, com a formação humana, formação essa que, inclusive, abrange valores que levaremos para a vida.

Neste sentido, os docentes afirmaram que “nunca” (77,8%) ou que só “algumas vezes” (22,2%), “não” se importavam com o que acontecia com seus alunos fora da UFPE, mostrando uma maior sensibilidade e, conseqüentemente, uma maior E.E, pois, ocupam-se das emoções dos seus alunos no ofício da sua profissão. A Figura 19 apresenta os percentuais das respostas dos participantes.

FIGURA 19 - Décima quinta afirmação do Questionário.

#### 15. Não me importa o que acontece com meus alunos fora da UFPE

9 respostas



Fonte: Google Forms

**17ª) Consigo facilmente deixar os meus alunos à vontade.**

(4) Sempre (3) Frequentemente (2) Algumas Vezes (1) Nunca

Entendemos que deixar os alunos à vontade significa proporcionar um contexto de ensino e aprendizagem prazeroso, acolhedor, que não seja aversivo, que não gere pressões desnecessárias, representando um forte indício da existência de um ambiente emocional em sala de aula também satisfatório. Como discutimos, um dos fatores necessários a um ambiente emocional favorável é uma boa relação entre o docente e seus discentes. Ou seja, uma relação emocional bem desenvolvida contribuirá para um ambiente emocional na sala de aula também saudável, com ganhos inquestionáveis à evolução dos pares.

Como categoria de análise, analisamos aqui a *capacidade de acolhimento e de apoio* do docente ao seu discente, já que a atitude de o deixar à vontade é consequência do acolhimento e apoio sinceros, já que deve todos devem ter assegurado o direito de manifestar, livremente e de maneira saudável, a sua dimensão emocional.

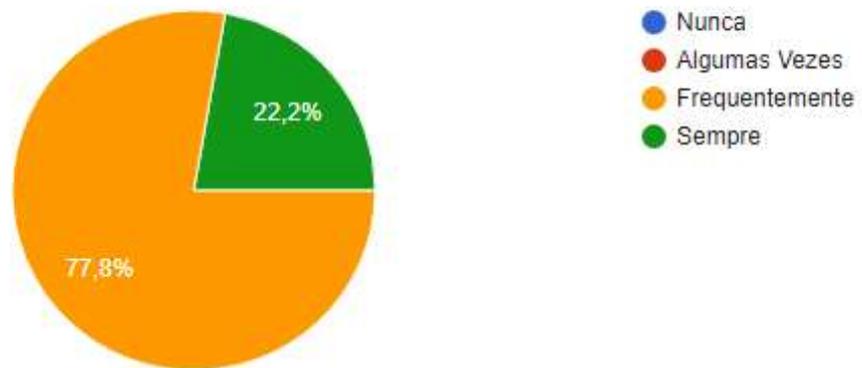
Consequentemente, aqueles docentes que afirmaram “sempre” ou “frequentemente”, fazem-nos acreditar que sua relação com o ambiente de trabalho (sala de aula, alunos, escola) é uma relação agradável e isso deve se refletir nos seus alunos positivamente, criando um ambiente emocional agradável e propício ao aprendizado (CASASSUS, 2009). Mas, nunca é demais lembrar, que essa boa relação do docente com seus alunos é um reflexo positivo de sua relação emocional consigo mesmo, ou seja, de vivenciar uma boa E.E.

Dentre os docentes participantes, 77,7% responderam que “frequentemente” deixam seus discentes à vontade no ambiente de aula e 22,2% afirmaram que “sempre” agem dessa forma. Já o oposto a essa afirmação, sugere-nos um ambiente emocional tenso, adverso, tanto para o docente, quanto para seus alunos. Neste caso temos um perfil de incompetência emocional, mas felizmente, dentre os participantes, nenhum registrou essas duas alternativas (FIGURA 20).

FIGURA 20–Décima sétima afirmação do Questionário.

17. Consigo facilmente deixar os meus alunos à vontade

9 respostas



Fonte: Google Forms

**18ª) Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho.**

(1) Sempre (2) Frequentemente (3) Algumas Vezes (4) Nunca

Tornar-se insensível em relação às pessoas após se tornar docente, sugere-nos um comprometimento da esfera emocional do mesmo. Se ele não utilizou as situações vivenciadas em sua profissão como ferramentas de reflexão e consciência emocional de si e do outro, parece não haver uma E.E bem desenvolvida.

A categoria de análise desta afirmação é a capacidade de *estar atento ao mundo emocional*, pois, se após estar inserido em uma profissão cuja base é a formação através das relações humanas, o docente avalia ter ficado mais insensível diante do outro, podemos supor que não houve a devida atenção às mensagens emocionais advindas destes ‘encontros’.

Como apontado em nossa discussão, tanto no tópico da E.E, quanto no da I.E, as situações enfrentadas cotidianamente desencadeiam reações emocionais, porém, o que fazemos com elas vêm de nossa E.E, ou da falta dela. Consequentemente, não desenvolver uma sensibilidade emocional ao conviver com pessoas, indica-nos uma frágil abertura para o desenvolvimento de sua própria vida emocional e, consequentemente, da vida emocional do outro.

Assim, aqueles que assinalaram que “sempre” ou “frequentemente” se tornaram mais insensíveis aos outros, desde que começaram a trabalhar como docentes, obtiveram uma menor pontuação nessa afirmação. Isto porque estas respostas indicam fragilidade emocional devido à

falta de atenção necessária ao mundo emocional, mas, em nossa pesquisa, felizmente nenhum participante assinalou essas alternativas.

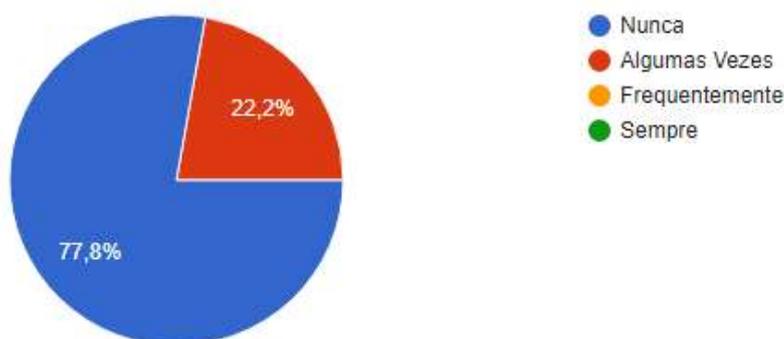
Contrários a esse perfil há os docentes que assinalaram as alternativas “nunca” ou apenas “algumas vezes” correspondendo, respectivamente, a 77,8% e 22,2%. Estes profissionais parecem buscar a E.E através da consciência de si e do outro, por meio de suas competências emocionais, estando disponíveis e abertos ao mundo emocional.

Na Figura 21, estão expostos os percentuais das respostas dos participantes da pesquisa.

FIGURA 21 – Décima oitava afirmação do Questionário.

18. Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho

9 respostas



Fonte: Google Forms

### 19ª) Sinto como se minha paciência estivesse chegando ao fim.

(1) Sempre (2) Frequentemente (3) Algumas Vezes (4) Nunca

A regulação emocional é um tema já tratado (CASASSUS, 2009). Dentro da regulação emocional, vimos que a domesticação das emoções é um ponto que caracteriza uma competência emocional. E a domesticação das emoções está na categoria de análise *regular de maneira saudável e equilibrada, as emoções*.

Ao apresentarmos essa afirmação, queríamos efetivamente analisar esta competência, pois, sentir-se “sempre” no limite das situações significa não regular as emoções de forma positiva diante das circunstâncias, ou seja, não há o uso favorável da resposta emocional, como se cada ação se enquadrasse em uma reação espontânea e não refletida, consciente, como demanda a E.E.

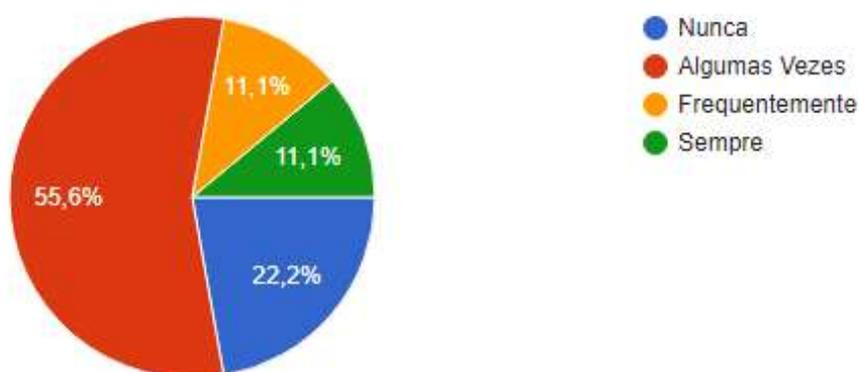
Diante disto, o docente que afirmou “sempre” ou “frequentemente”, correspondendo a 11,1% para cada registro, alternativas com menores pontuações, indica-nos que sua regulação emocional não está bem alinhada e a capacidade de regulação emocional está fragilizada mediante as situações da vida. Já os docentes que afirmaram que só “algumas vezes” (55,6%) ou que “nunca” (22,2%) sentiram que a paciência estava chegando ao fim, receberam uma maior pontuação e acreditamos que se tratam de pessoas que possuem uma capacidade de regular as emoções em momentos de esgotamento, buscando respostas equilibradas.

Abaixo, segue a Figura 22, com os percentuais apresentados pelas respostas dos docentes.

FIGURA 22 – Décima nona afirmação do Questionário.

19. Sinto como se minha paciência estivesse chegando ao fim

9 respostas



Fonte: Google Forms

**20ª) No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com calma.**

(4) Sempre (3) Frequentemente (2) Algumas Vezes (1) Nunca

Nesta afirmação buscamos analisar a capacidade de *compreender e analisar as informações do mundo emocional*, presentes nas ações cotidianas. Uma competência emocional bem desenvolvida caracteriza alguém que sabe analisar suas respostas emocionais, redirecionando suas emoções em ações positivas que lhe façam bem e lhe proporcionem saúde emocional.

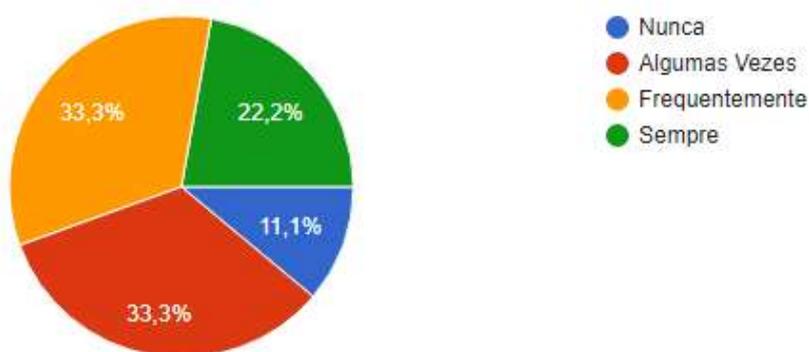
Ao contrário desta capacidade, temos o docente incompetente emocionalmente, que não lida bem com as informações advindas do mundo circundante, não analisando de maneira consciente e reflexiva suas respostas emocionais, desencadeadas por um EEC.

Os docentes que afirmaram “sempre” (22,2%) ou “frequentemente” (33,3%) lidarem com os problemas emocionais com calma, parecem possuir esta capacidade bem desenvolvida, pois lidam com os problemas com “jogo de cintura”, característicos da flexibilidade, redirecionamento de rotas e acolhendo novas direções. Já os docentes que afirmaram “algumas vezes” (33,3%) e “nunca” (11,1%), demonstraram pouco conhecimento de suas emoções, já que não conseguem lidar com calma diante dos dilemas da vida, exaltando-se emocionalmente ou, em alguns momentos, falhando na tentativa de viverem eventos emocionalmente saudáveis. Na Figura 23 estão expostos os percentuais das respostas dos docentes participantes.

FIGURA 23 – Vigésima afirmação do Questionário.

20. No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com calma

9 respostas



Fonte: *Google Forms*

Por fim, apresentaremos o Quadro 8, com a pontuação obtida por cada docente participante<sup>17</sup>. Queremos mais uma vez destacar que, de acordo com a perspectiva adotada em nosso estudo, a E.E é constituída por um conjunto de competências, analisadas aqui individualmente. Neste sentido, a pontuação geral obtida por cada participante levou em consideração todo esse conjunto, pois ele poderia ter pontuado o mínimo em uma dada afirmação, porém, na seguinte, pontuar o máximo, não significando dizer que o mesmo não possuía um bom índice de E.E.

Além disso, é muito importante destacar que os resultados sugerem como os participantes estavam no momento da coleta, não significando que são necessariamente do modo como se apresentaram para nós e/ou até mesmo como se compreendem, lembrando, então, que os dados obtidos foram de acordo como eles próprios se enxergavam e nós não

<sup>17</sup> Essa pontuação foi apresentada no capítulo da Metodologia, no Quadro 7.

tivemos como proposta, ou condições reais, de realizar nenhum tipo de checagem ou comparação entre suas impressões e atuações práticas que pudessem nos dar mais informações sobre cada um deles.

Como média das pontuações, tivemos o valor de 55 pontos. Entre todos os participantes, cinco apresentaram o índice de E.E média, já quatro apresentaram o índice de E.E alta. A seguir, apresentamos a Tabela 1 com as pontuações gerais obtidas por cada docente, indicando seus respectivos índices de E.E.

TABELA 1 - Pontuação Geral dos Docentes Participantes da pesquisa.

<b>Professor Participante</b>	<b>Pontos Alcançados</b>
Gisele	53
Joana	67
Fernanda	56
Rafaela	47
Julia	58
Gerson	45
Gael	63
Tiffani	53
Renato	53

Fonte: Própria

Como apresentado na Metodologia, a partir dos dados obtidos, escolhemos, para a próxima etapa da pesquisa, os dois participantes que tiveram a maior e menor índice, respectivamente, no caso os docentes Joana e Gerson. A seguir iremos apresentar os resultados obtidos no questionário aberto.

Antes de mais nada, faz-se necessário mais uma vez referirmos que, por motivos superiores, infelizmente não tivemos a oportunidade de dialogar pessoalmente com os docentes participantes, portanto as nossas inferências serão sempre baseadas em suposições, sem podermos assegurar uma única possibilidade interpretativa dos achados.

Como mencionado no tópico “metodologia”, devido a Pandemia do Covid-19 tivemos que readaptar a segunda fase da nossa coleta de dados, que passou de uma entrevista semiestruturada para um questionário aberto. Tal mudança ocorreu porque tivemos diversas

dificuldades, dentre elas, a demora na devolutiva do preenchimento do questionário misto por parte de alguns docentes.

Diante disso, entendemos que se fôssemos propor uma conversa *on line* para a segunda etapa de nossa pesquisa, poderia ser ainda pior, então deixamos ambos os selecionados, Joana e Gerson, à vontade, para que nos enviassem suas respostas de acordo com suas disponibilidades de tempo. Além disso, por ter sido respondido por escrito, não precisamos transcrevê-los, o que nos auxiliou sobremaneira diante do pouco tempo que tínhamos, institucionalmente, para concluir o TCC.

Após os devidos esclarecimentos e contextualizações, apresentamos, a seguir, a apresentação e discussão dos dados coletados na segunda fase de nossa pesquisa.

## 6.2 ETAPA 2

Informamos que as respostas dos docentes, Joana e Gerson, estão sinalizadas em *itálico* e entre aspas. O formato *itálico* também foi utilizado para destacar a categoria de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) de cada pergunta e, conseqüentemente, a resposta, assim como utilizamos na discussão da primeira fase da coleta de dados, no questionário misto.

Algumas perguntas, como é possível observar no Apêndice 3, continham mais de uma indagação, por isso possuíram subtópicos e, conseqüentemente, mais de uma resposta e discussão.

### 1ª O que você entende por um ambiente emocional?

**Joana:** *“Compreendo ser um espaço onde os sentimentos emergem, sejam eles de que natureza for: tristeza, alegria, esperança. Podendo estar relacionado, ainda, a um espaço em que nos remetem a sentir determinados sentimentos em função do contexto em que se está inserido”.*

Como mencionado no tópico metodologia, nesta segunda fase da coleta de dados ampliamos as nossas categorias de análise e nesta primeira pergunta focamos em analisar e investigar a *perspectiva do docente investigado com relação a percepção sobre o significado de ambiente emocional*.

Joana, docente com maior índice de E.E.<sup>18</sup>, afirmou que entende o ambiente emocional como *“um espaço onde os sentimentos emergem”*, ou seja, para ela, o ambiente emocional se

---

<sup>18</sup> Como mencionado na “metodologia”, Joana alcançou a pontuação de 67 pontos na primeira fase da coleta de dados, no questionário misto, configurando índice de alto nível de E.E.

configura como uma manifestação dos sentimentos. Porém, segundo o que discutimos, a emoção é uma reação adaptativa, em resposta ao EEC e o sentimento é configurado por possuir uma maior durabilidade, teor cognitivo, relacionado à afetividade (POSSEBON, 2017). Mas acreditamos que o que a professora considera por sentimentos, na verdade são emoções, já que como exemplos ela trouxe a tristeza (uma emoção básica), a alegria (uma emoção básica) e a esperança (uma emoção secundária).

Segundo ela afirmou, o ambiente emocional é aquele que permite a fluência das emoções e, como pautado em nossa discussão, o ambiente que estabelece relações é um ambiente emocional, pois vimos que através das relações as emoções se manifestam, dando cor e sentido às mesmas. Diante disto, podemos afirmar que Joana possui uma visão que é consonante a que adotamos, considerando que o ambiente emocional é aquele que dá liberdade para as emoções virem à tona.

Outro ponto interessante a ressaltar, é que ela não apontou que as emoções influenciam negativamente o ambiente, pois não as especificou como “boas” ou “ruins”. Neste sentido, apenas afirmou, em seguida, que elas são baseadas em um contexto, ou seja, adaptativas a uma determinada circunstância. Isto fica claro quando salientou: *“Podendo estar relacionado, ainda, a um espaço em que nos remetem a sentir determinados sentimentos em função do contexto em que se está inserido”*.

Nesta segunda parte da afirmação de Joana, temos presente o que Possebon (2017) nomeou de função autorreferencial da emoção, ou seja, o contexto no qual a emoção se insere é subjetivo, remete cada indivíduo a uma situação específica da sua jornada.

**Gerson:** *“Compreendo como um espaço em que o contexto desperta emoções boas ou ruins no ser humano e que essas emoções advêm de um contexto em que pode haver meramente uma paisagem ou interação com pessoas ou animais”*.

Na resposta de Gerson, o docente que alcançou a menor índice de E.E<sup>19</sup>, também analisamos a mesma categoria de análise da fala de Joana, a *perspectiva do docente investigado com relação a percepção sobre o significado de ambiente emocional*.

De início, o professor afirmou que compreende o ambiente emocional como “[...] *um espaço em que o contexto desperta emoções boas ou ruins*” e aqui já vemos uma diferença entre o posicionamento de Joana e Gerson, pois, para Gerson existem emoções que são positivas e negativas e as emoções são realmente adaptativas, sendo o seu uso um meio de proteção e

---

<sup>19</sup> Como mencionado na “metodologia”, Gerson alcançou a menor pontuação da amostra na primeira fase da coleta de dados, com de 45 pontos configurando um índice médio nível de E.E.

sobrevivência, ao longo da história da evolução humana, como vimos ao citarmos Goleman (2012).

Porém, assim como Joana, sabemos que Gerson não possuía o conhecimento teórico da temática investigada, por isso acreditamos que quando ele se refere às “emoções ruins” seja em relação a uma falta ou dificuldade de E.E.

Semelhante a Joana, Gerson respondeu que acreditava que o ambiente emocional fosse um ambiente de relações, tendo deixado isto explícito quando assegurou que “[...] *essas emoções advêm de um contexto em que pode haver meramente uma paisagem ou interação com pessoas ou animais*”.

Algo tocante nas considerações de Gerson foi pela sensibilidade em abranger essa relação, citando que ela poderia ocorrer com uma “paisagem” e “animais”, portanto, segundo nossa percepção, tudo que compõe o ambiente emocional promoveria relações.

### 1.1 Você considera o ambiente de aprendizagem formal, um ambiente emocional?

**Joana:** *“Considerando o que defini na questão anterior como ambiente emocional, o ambiente de aprendizagem também está aí inserido, não há como descartá-lo, principalmente, porque temos aí agregado a interação com pessoas, além da imersão no espaço em que essa interação se concretiza, através do qual emergem, conseqüentemente, as nossas emoções, os nossos sentimentos”.*

Como discutimos em Casassus (2009), o ambiente de aprendizagem é um ambiente emocional, pois nele temos a construção de relações que são estabelecidas por trocas emocionais. E, como podemos observar, Joana afirmou que não há como descartar o emocional do ambiente de aprendizagem, já que ele está *“agregado a interações com pessoas”*, ou seja, relações, e que por meio dessas *“interações”* ele se *“concretiza”*, e se manifestam as emoções. A linha de raciocínio de Joana vai totalmente de acordo com nossa discussão sobre o ambiente emocional escolar.

**Gerson:** *“Considero totalmente. Inclusive, entendo que esse ambiente pode ser gerador de um contexto de afetividade que pode culminar na abertura de ideias e construção do conhecimento ou não”.*

Aqui na afirmação de Gerson, temos um caminho um pouco diferente da perspectiva de Joana, mas que também é contemplado na nossa discussão com Casassus (2009), que é o vínculo.

Pelo fato de não termos entrevistado Gerson pessoalmente, estamos limitados a investigar a palavra “afetividade” utilizada por ele, mas caminhando de acordo com nossa

percepção subjetiva, podemos traçar uma relação entre a fala de Gerson com o que Casassus (2009) aponta como vínculo, sendo uma troca com maior profundidade e também durabilidade.

Para Gerson, o ambiente emocional “[...] *pode ser gerador de um contexto de afetividade que pode culminar na abertura de ideias e construção do conhecimento ou não*”, ou seja, o ambiente emocional, através do vínculo, pode ser construído, pois vimos que por meio do vínculo e a norma, o docente pode promover relações positivas que desencadeiem em aprendizagens.

Mas também temos o caso contrário a esse cenário favorável e acreditamos que seja por isso que Gerson destacou a “[...] *construção do conhecimento ou não*”, pois, diante do que foi apresentado em nossas discussões, um ambiente emocional que não colhe boas relações e vínculos, pode comprometer a aprendizagem e a partilha do conhecimento.

**2ª** De que forma você lida com as emoções de seus alunos? Você usa estratégias com vistas a promover emoções positivas?

**Joana:** *“Procuro ter uma relação bastante amistosa com os alunos, os vejo como pessoas dotadas de emoções, de sentimentos, carregados, como é comum a todo o ser humano, de problemas, de trajetórias de vida que lhe deixaram marcas positivas e/ou negativas que, acredito, podem contribuir positivamente e/ou negativamente no ensino/aprendizagem e, ainda, na relação com pares com os quais se relacionam. No que tange às estratégias, ao permitir que haja um espaço em que os alunos tenham a oportunidade de se exporem quanto àquilo que os realiza, aos seus projetos de vida, ou ainda permitir que verbalizem o que os incomoda, penso estar promovendo emoções positivas. Somado a isso, expor um pouco da minha experiência de vida, creio que colabora também para essa promoção”.*

Nesta resposta, ao responder como lida com as emoções de seus alunos, temos uma perfeita definição da relação docente e discente saudável, segundo os critérios que discutimos no nosso referencial teórico. Professora Joana afirmou que procura manter uma relação “*amistosa*” com seus discentes, enxergando de maneira muito tranquila a manifestação de suas emoções, permitindo-os serem eles mesmos, sem predefinições e preestabelecimentos de como ser ou não ser.

Como afirmado por Casassus (2009), um ambiente emocional é aquele em que os discentes se sentem aceitos, confiantes e seguros, que há abertura para redução do medo, permitindo-os serem mais receptivos à aprendizagem. O docente que enxerga essa perspectiva, consequentemente deixa seus alunos mais à vontade e Joana tem consciência desse fato ao afirmar que acredita que as emoções “*podem contribuir positivamente e/ou negativamente no ensino/aprendizagem e, ainda, na relação com pares com os quais se relacionam*”. Neste recorte da resposta de Joana, vemos que ela possui uma visão totalmente de acordo com a nossa

discussão, pois afirma que a construção do ambiente emocional se dá “*na relação com pares*”, ou seja, entre o docente e discente e dos discentes entre si.

Outro importante recorte que nos atentamos em sua resposta é como a mesma usa estrategicamente a promoção de emoções positivas, ou seja, emoções que favoreçam a aprendizagem dos discentes. Ela afirmou que colabora para a construção de um ambiente “[...] *em que os alunos tenham a oportunidade de se exporem quanto àquilo que os realiza, aos seus projetos de vida, ou ainda permitir que verbalizem o que os incomoda*”. Neste recorte, Joana pontua algo que Casassus (2009) sempre aponta ao descrever um ambiente emocional saudável em sala de aula: a liberdade.

Uma das críticas que pontuamos ao apresentarmos a *escola antiemocional*, foi a rigidez dos papéis assumidos nesse ambiente, o do docente e o discente, papéis esses que por questões culturais já são preestabelecidos e esperados que cada um dos sujeitos adote. Na *escola antiemocional*, o discente não possui a liberdade de se expressar emocionalmente, e o mesmo ocorre com o docente, pois as relações são realizadas de maneira inflexível e superficial, onde o docente ensina um conteúdo e o discente aprende, não indo muito além desta perspectiva.

Já um dos fundamentos da *escola emocional* está na valorização das emoções que se estabelecem por meio das relações, relações essas que são espontâneas, livres e profundas, indo além do contexto do ensino conteudista e focando em uma aprendizagem integral, focada na formação humana do discente. Neste sentido, o ser humano é um ser também emocional e Joana foi enfática e empática ao afirmar que oferece espaço aos seus discentes para “*exporem quanto àquilo que os realiza, aos seus projetos de vida, ou ainda permitir que verbalizem o que os incomoda*”.

Por fim, temos a própria experiência emocional de Joana sendo exemplo da sua prática, ao assegurar que “*expor um pouco da minha experiência de vida, creio que colabora também para essa promoção*”. Ela, portanto, está afirmando que sua própria experiência emocional serve como promotora das ações positivas emocionalmente, em seus discentes, favorecendo a sua aprendizagem, ou seja, a sua estratégia emocional na ação docente é um reflexo da sua própria E.E construída ao longo de sua vida.

**Gerson:** “*Anteriormente no ambiente presencial, era mais fácil exercer a empatia e tentar acompanhar e ajudar o fluxo de diferentes emoções apresentadas pelos alunos. As estratégias que mais usei, estavam ligadas à forma como apresentava os conteúdos da disciplina de forma lúdica e em alguns momentos engraçados. Na minha prática docente, pude perceber que ao estabelecer um contexto de aprendizagem “mais leve” percebia a abertura dos estudantes com a disciplina e comigo de forma mais positiva. Já nesse contexto remoto, sinto dificuldades de perceber certos tipos de emoções nos alunos pela limitação*

*“do olho-no-olho”, ou seja, quando era no ensino presencial, sentia no olhar dos alunos as suas emoções mais latentes e conseguia sistematizar estratégias para ajuda-los”.*

No comentário de Gerson, traçamos um caminho diferente da resposta de Joana, pois, segundo nossa percepção, Gerson é um professor que em sua prática exerce a *capacidade de acolher e apoiar o outro*, assegurando que quando suas aulas eram presenciais, antes da pandemia-do Covid-19<sup>20</sup>, ele conseguia “[...] *exercer a empatia e tentar acompanhar e ajudar o fluxo de diferentes emoções apresentadas pelos alunos*”.

Para o professor, o contato presencial e a relação “olho-no-olho” facilitavam sua comunicação emocional com seus discentes, auxiliando-o a criar estratégias para um melhor desenvolvimento das aprendizagens, como ele mesmo afirmou “[...] *quando era no ensino presencial, sentia no olhar dos alunos as suas emoções mais latentes e conseguia sistematizar estratégias para ajuda-los*”.

Fica claro na fala de Gerson que o ambiente de aprendizagem é um ambiente emocional e que para desenvolvê-lo da melhor forma possível, faz-se necessário criar estratégias emocionais, como “[...] *estabelecer um contexto de aprendizagem ‘mais leve’*”, onde é permitido uma maior abertura da parte do discente e, através dessa abertura, este pode se expressar, expondo sem ressalvas suas reais necessidades, como no modelo da *escola emocional*.

A perspectiva que acabamos de discutir é confirmada no registro de Gerson, quando afirmou: “[...] *quando era no ensino presencial, sentia no olhar dos alunos as suas emoções mais latentes e conseguia sistematizar estratégias para ajuda-los*”. Quando assegurou que percebia as reações emocionais dos seus discentes e conseguia, através delas, sistematizar estratégias para ajudá-los, admitiu que o contato emocional físico era crucial para a elaboração de estratégias que promovessem aprendizagens.

Acreditamos, também, que a ajuda dada por Gerson não se limitava apenas ao papel de professor ensinar um dado conteúdo. Como ele não afirmou qual o tipo de auxílio oferecia aos discentes, acreditamos que a ajuda dada também fosse um auxílio humano, indo além das necessidades cognitivas, oferecendo sua *capacidade de acolhimento e apoio aos seus discentes*.

---

<sup>20</sup> Devido a Pandemia do Covid-19, as aulas passaram a ser realizadas no modo remoto, no sistema de ensino EAD (Ensino à Distância), via *on line*, através de plataformas e canais virtuais da Instituição de Ensino, a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA.

### 3ª O que você compreende por Educação Emocional?

**Joana:** *“Acredito que esteja ligado à aprendizagem em lidar com as emoções, com os sentimentos nas mais diversas situações”.*

De forma sucinta e breve Joana afirmou que compreende E.E como a *“aprendizagem em lidar com as emoções”* e mesmo não conhecendo teoricamente o assunto, podemos observar que a visão dela sobre o mesmo é coerente, pois falar em E.E é falar da aprendizagem das emoções, como também de uma construção de novos posicionamentos frente aos desafios da vida, posicionamentos esses que são favoráveis e saudáveis para nós mesmos, diante de uma dada situação vivenciada.

**Gerson:** *“Ainda não tenho uma opinião clara sobre isso”.*

Mesmo não oferecendo uma discussão baseada em nossa pergunta, o que concluímos aqui foi que houve franqueza ao afirmar que *“ainda não tenho uma opinião clara sobre isso”*, demonstrando uma postura humilde perante algo desconhecido, sendo essa postura o reconhecimento do ‘não saber’.

Mesmo afirmando não ter uma opinião sobre a temática no momento, ao utilizar a palavra *“ainda”*, acreditamos que haja uma abertura para a construção do conhecimento da temática E.E no futuro e esperamos que nossa pesquisa possa ser aproveitada pelo mesmo, em breve.

### 4ª Como você poderia utilizar a Educação Emocional em sua prática profissional?

**Joana:** *“Tenho o hábito de refletir bastante antes de tomar determinadas decisões, fazer ponderações, partir para o diálogo. Acho que isso contribui para o exercício da prática profissional, no meu caso, a docência”.*

Aqui como categoria de análise, destacamos a *compreensão e análise das informações vindas do mundo*, da docente Joana. Como resposta, ela afirmou que possui o hábito de *“[...] refletir bastante antes de tomar determinadas decisões”*, indicando que busca sempre analisar e buscar compreender suas ações emocionais.

Consequente a esta habilidade, Joana assegurou que utiliza essa análise reflexiva para *“[...] fazer ponderações, partir para o diálogo”*, parecendo também possuir a capacidade de *“estar aberto ao mundo emocional”* e *“regular de maneira saudável e equilibrada, as*

*emoções*”. Esta ponderação, segundo o conjunto de informações obtidas em sua resposta, mostra-nos uma regulação emocional e uma abertura às informações vindas do seu mundo emocional.

Junto a tudo isso, observamos na professora uma capacidade de “*compreensão emocional em sala de aula*”, pois ela busca proporcionar, de maneira saudável, um ambiente harmonioso em sala de aula, já que afirmou que “*acho que isso contribui para o exercício da prática profissional, no meu caso, a docência*”.

**Gerson:** “*Como não compreendo essa questão da educação emocional, não me sinto confortável para opinar sobre essa questão [...]*”.

Gerson não respondeu novamente a nossa pergunta, porém, respeitamos muito o direito de não se colocar e, mais uma vez, afirmamos que sua franqueza foi importante para nossa pesquisa, porque assim temos um direcionamento mais real em relação aos nossos achados.

#### 5ª O que você entende por Multidimensionalidade Humana?

**Joana:** “*Entendo que é ver o ser humano através de várias perspectivas, afinal todo ser humano exerce uma diversidade de papéis em função do contexto social no qual está inserido e tem seu caráter forjado em função disso*”.

Quando indagada sobre o tema *Multidimensionalidade Humana*, Joana afirmou que entendia o ser humano “[...] *através de várias perspectivas*” e acreditamos que quando mencionou isto, ela se referiu às várias dimensões que nós, seres humanos, possuímos, dimensões essas abordadas por vários autores, dentre eles, Röhr (2013), estudioso cuja teoria apresentamos em nossa fundamentação teórica.

Segundo a perspectiva de Röhr (2013), vimos que a multidimensionalidade humana significa o reconhecimento da complexidade do ser humano, que deve ser encarado em sua integralidade, englobando as suas dimensões de acordo as necessidades que o compõem. Por mais que Joana não compreenda com profundidade a temática, pois sua área de atuação não é Formação Humana na educação e, infelizmente não a perguntamos sobre quais dimensões acredita que compõe o ser humano, segundo nossa percepção, a sua visão contempla a Teoria da Multidimensionalidade Humana. Isso porque, ao responder nossa indagação, afirma que “[...] *todo ser humano exerce uma diversidade de papéis e funções*”, conseqüentemente, supomos que para Joana todo ser humano é diverso, pois cumpre diversos papéis, logo, terá diversas necessidades que necessitam ser contempladas em sua multidimensionalidade.

**Gerson:** “*Esse assunto eu estudei na minha graduação de forma bem superficial. Mesmo assim, entendo que o modelo formal que estamos inseridos, não oferece um terreno amplo para entender o nosso aluno de forma multidimensional*”.

Em sua resposta, Gerson afirma que tem um breve conhecimento sobre a temática, porém, assegura que é “superficial” e que foi gerado brevemente durante sua passagem na Graduação.

Mas uma vez o professor não respondeu de forma aprofundada, afirmando que o atual sistema educacional não dá suporte ao modelo multidimensional. Por mais que o foco de discussão da presente pesquisa não tenha sido sobre a atual perspectiva do sistema educacional e a visão multidimensional, concordamos com Gerson e sugerimos uma discussão baseada na temática da *escola antiemocional e emocional* de Casassus (2009).

Por mais que Casassus (2009) não tenha discutido sobre a Teoria das Múltiplas Dimensões Humanas de Röhr (2013), o modelo da *escola emocional* tratado pelo mesmo visa suprir as reais necessidades dos discentes, necessidades essas que contemplem a sua humanidade, escapando do sistema que Gerson considera que não dá conta da perspectiva multidimensional.

O modelo educacional o qual Gerson está inserido é muito *antiemocional* e, infelizmente, como vimos, esse modelo não permite que o docente e discente se manifestem como seres humanos que possuem necessidades múltiplas e que “fujam” dos papéis designados a eles, que é o ensinar e aprender conteúdo.

### 5.1 E você acha possível ter uma visão multidimensional do aluno?

**Joana:** “*Sim, com certeza. Penso ser necessário ver “além do aluno”, ou seja, observar para o que ele demonstra ou que revela quando inserido num contexto de sala de aula, ou seja, atentar para o que revelam suas atitudes, seu comportamento, seu temperamento, etc*”.

Professora Joana apresentou, neste momento, uma resposta interessante. Ela afirmou ser crucial enxergar “[...] *além do aluno*”. Ela enfatizou isso ao afirmar que acreditava ser importante observar “[...] *suas atitudes, seu comportamento, seu temperamento, etc*”, direcionando-nos a crer que a docência também comporta esse espaço de observação, observação essa que “vai além” do papel preestabelecido ao docente. Portanto, mesmo não nos dando uma resposta que se enquadre literalmente na perspectiva de Röhr (2013), citando de que forma ela enxerga seu discente, apontando ou listando suas múltiplas dimensões de acordo com

sua visão, Joana de uma maneira muito sutil e direta, afirma que é possível ter uma visão multidimensional do seu discente.

Porém, antes de iniciarmos uma discussão sobre a resposta de Joana, temos uma crítica a respeito da expressão utilizada por ela: o “vai além”. De acordo com Röhr (2013), vimos que a multidimensionalidade humana compõe o ser, portanto, enxergar a totalidade do discente e suas múltiplas dimensões não significa ir além dele, mas enxergá-lo exatamente como é, como um ser humano composto por múltiplas necessidades oriundas de suas múltiplas dimensões. Mas, não podíamos expor a nossa perspectiva à Joana e não temos dados para afirmar se ela possuía ou não conhecimento da teoria por nós discutida.

Pois bem, podemos interpretar sua afirmação, acreditando que ela acha necessário ver seu aluno para além da representação do seu papel discente, já que ele é muito mais que a função que assume em dado contexto sociohistórico e nisto concordamos com ela.

Por outro lado, entendemos que o aluno não deve ser encarado como uma “entidade” separada do seu eu. Neste sentido, ao falarmos em ‘aluno’, já deveria estar implícita a visão de toda a sua inteireza, não necessitando nem fazermos referência ao “ir além”. Precisamos, na verdade, enxergar “o” aluno como um ser humano dotado de múltiplas dimensões e se desejarmos manter a expressão do “ir além”, sugerimos que seja para além de sua dimensão puramente cognitiva.

**Gerson:** Não respondeu a esse subtópico.

5.2 De que forma isso ocorreria?

**Joana:** *“As situações vivenciadas na sala de aula e as conversas informais, nas quais nos é permitido conhecer mais dos alunos: suas necessidades, sua história de vida. Acredito que isso nos favorece a ter uma visão multidimensional do aluno”.*

**Gerson:** Não respondeu a esse subtópico.

5.3 Você considera que em sua prática, enquanto docente, as múltiplas dimensões do aluno são vivenciadas?

**Joana:** *“Acredito que sim”*

Joana afirmou que acreditava que sua prática englobava a perspectiva multidimensional de seus discentes e na afirmação anterior, a 5.2, ela assegurou que nas “[...] situações vivenciadas em sala de aula e as conversas informais” era possível pôr em prática a perspectiva multidimensional, pois, “[...] *é permitido conhecer mais dos alunos: suas necessidades, sua história de vida*”, sendo assim, parece priorizar uma prática que dá valor à história de vida dos seus discentes e valoriza suas necessidades como humano.

**Gerson:** Não respondeu a esse subtópico.

5.4 Poderia nos dar algum exemplo em que essa abordagem ocorreu/ocorre?

**Joana:** “[...] *quando tenho a necessidade de marcar uma atividade avaliativa e negocio com ele a melhor data em que isso pode acontecer, indagando-o sobre a agenda dele em relação às avaliações e entregas de trabalhos relacionadas às outras disciplinas*”.

Como exemplo, Joana trouxe a sua flexibilidade em agendamentos avaliativos, considerando que seus discentes tenham sua “agenda” e que nela haja compromissos relacionados a outras disciplinas. Podemos, neste caso, compreender que ela considera que seu discente possui outras necessidades a serem supridas e, conforme a visão humana que parece possuir, considera a flexibilidade do reagendamento, para uma melhor avaliação para seus discentes. Ou seja, podemos concluir que sua prática docente é humana e acessível a seus discentes, já que considera as limitações destes frente à disciplina.

**Gerson:** Não respondeu a esse subtópico.

6ª Você acredita que por meio da Educação Emocional é possível favorecer uma prática docente mais humana?

**Joana:** “*Sim, acredito que sim. Acho que a Educação Emocional também passa pela ideia de nos colocarmos no lugar do outro*”.

O que Joana acredita ser uma prática educacional docente mais humana vai totalmente ao encontro da categoria de análise da capacidade de *acolhimento, do apoio ao outro*, na perspectiva da *escola emocional*.

Como discutimos, a capacidade de acolhimento e apoio ao outro está vinculada à escuta por compaixão, escuta esta que é carregada de empatia, sem julgamentos, sem pretensões, que

dá abertura ao outro para ser e expressar o que de fato ele é. Já a *escola emocional* possui o perfil que possibilita, tanto ao discente, como ao docente serem eles mesmos, realizarem seus principais desejos, sem preocupações de se encaixarem em papéis preestabelecidos pelo sistema educacional.

Quando Joana considera a importância de nos “[...] *colocarmos no lugar do outro*”, segundo a perspectiva que discutimos, entendemos que isto se encaixa perfeitamente na visão da escola ser um espaço de compaixão, acolhimento, espaço onde o docente consegue enxergar as limitações, lutas e dores de seu discente e o discente, perceber o docente como uma figura humana, aberta e receptiva.

**Gerson:** “*Não tenho uma opinião aprofundada nessa questão como citado anteriormente, mas, acredito que um ambiente que promova discussões e práticas de uma educação emocional vai contribuir significativamente para a minha prática docente de forma positiva e humanizada*”.

Na sua afirmação, Gerson traçou um caminho diferente do adotado por Joana ao responder essa pergunta. Diferentemente dela, que tratou bastante sobre o seu posicionamento frente a seus discentes, com acolhimento e apoio, Gerson respondeu de maneira mais abrangente, assegurando que mesmo não tendo propriedade para se aprofundar, acredita que “[...] *um ambiente que promova discussões e práticas de uma educação emocional vai contribuir significativamente para a minha prática docente de forma positiva e humanizada*” e, como vimos, essa prática mais humanizada e positiva se torna possível quando o ambiente escolar investe na E.E como meio de acolhimento, aceitação e abertura para que as relações sejam nutridas de forma mais saudável e positiva, como discutido quando abordamos a *escola emocional*.

Portanto, para Gerson, esse ambiente seria favorável para sua prática, direcionando-o a uma docência mais positiva e humana, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento.

Como já afirmamos, não foi possível dialogarmos com Joana e Gerson, mas de acordo com nossa percepção, cremos que a realidade docente de Gerson não permite esse espaço para “[...] *discussões e práticas de uma educação emocional*”, já que ele afirmou que “acredita”, denotando assim que o seu atual espaço de atuação não lhe permite ou não tenha abertura para um ambiente emocional favorável, em termos de E.E.

7ª Há um autor chamado Bollnow (1971) que define *crise* como os arranques que desestabiliza o homem de sua inércia, um evento novo que retira o ser humano da sua zona de conforto e o convida a vivenciar uma novidade através da desestabilização existencial. O mesmo autor também define o termo *despertar*, como o acordar de um sono profundo, um despertar para pontos específicos da vida que antes não eram vislumbrados. A vivência destes dois aspectos (*crise e despertar*) seriam inevitáveis na vida do discente. Como você acredita que sua postura poderia contribuir para esses dois episódios?

**Joana:** “Acredito que quando conto um pouco da minha trajetória de vida, fazendo-o enxergar que o contexto dele não é diferente do que já foi vivenciado por mim. Toda a trajetória de vida é marcada por altos e baixos, ou seja, vitórias e frustrações que fazem parte da vida e nos ensinam a viver. A vida não é um mar de rosas, é preciso agarrar as oportunidades e, pra isso, precisamos ter foco, resistir. Tento passar essa ideia sempre que o aluno me fala das dificuldades enfrentadas”.

Em seu discurso, Joana relata que o seu exemplo de vida serve como ensinamento para seus discentes. Quando ela afirma que “[...] conto um pouco da minha trajetória de vida, fazendo-o enxergar que o contexto dele não é diferente do que já foi vivenciado por mim”, acreditamos que afirma passar por *crises* e *despertares* e que por passar por vivências semelhantes aos seus discentes, sua experiência demonstra empatia e *capacidade de acolhimento e apoio*.

Quando Joana afirma que seu exemplo de vida é a maior ferramenta que dispõe para auxiliar seus alunos nos momentos de crises e do despertar, vemos aqui sua atitude humana e acolhedora, porque, como humana, simpatiza com as turbulências dos seus discentes. Como ser humano limitado que é, também já travou lutas, viveu *crises* e também necessitou *despertar* diante dos arranques da vida.

Um dos pontos importantes da fala de Joana é que a mesma considera que as *crises* fazem parte da jornada da vida e essa percepção é reforçada em sua fala no momento em que afirma que “a vida não é um mar de rosas, é preciso agarrar as oportunidades e, pra isso, precisamos ter foco, resistir” e aqui, segundo nossa percepção, acreditamos que para ela os desafios podem se apresentar em forma de *crises* que devem ser enfrentados com foco e resistência.

Outra fala bastante enfática de Joana é quando afirma que sua trajetória foi “[...] marcada por altos e baixos, ou seja, vitórias e frustrações, que fazem parte da vida e nos ensinam a viver”, ou seja, segundo a mesma linha de pensamento de Bollnow (1971), para Joana, os desafios, altos e baixos, frustrações, perdas e vitórias, são necessários para nos

despertar para o crescimento e desenvolvimento pessoal, pois, segundo ela, tais momentos “*nos ensinam a viver*”.

**Gerson:** “*Essa pergunta me fez pensar em vários contextos que pude presenciar eventos de crise nos meus alunos e em mim também. Lidar com essas emoções não é fácil e identificar essas vivências nos meus alunos é desafiador. Porém, com as situações que já vivi, pude compreender que a minha postura de segurança, firmeza e de certo modo pacificadora, foram cruciais para trazer o estudante à realidade e fazê-lo entender esse momento que ele estava vivendo. Vejo que a minha postura pode influenciar muito na vida desses estudantes e trazê-los para um contexto de leveza e compreensão da vida acadêmica, ou ainda, pode contribuir para o aumento da sua crise interna ou existencial*”.

Nesta resposta dada por Gerson, temos algo muito interessante. Ele traz a temática da *crise* e, junto, a E.E. Para ele um docente só é capaz de auxiliar seus discentes em momentos de *crise* se ele tiver uma postura de E.E madura. Podemos constatar isso em sua fala quando afirmou: “[...] *Lidar com essas emoções não é fácil e identificar essas vivências nos meus alunos é desafiador. Porém, com as situações que já vivi, pude compreender que a minha postura de segurança, firmeza e de certo modo pacificadora, foram cruciais para trazer o estudante à realidade e fazê-lo entender esse momento que ele estava vivendo*”.

No início de sua resposta afirmou que é desafiador lidar com as emoções, assim como as identificar. Podemos assegurar essa fala de Gerson com os dados coletados na nossa primeira fase da coleta de dados, onde Gerson também nos trouxe essa informação, ao afirmar na afirmativa de número sete que somente “algumas vezes” lida bem com as emoções do outro e aqui, na segunda fase da nossa pesquisa, temos a confirmação da franqueza dele.

Porém, o fato de ser desafiador para ele, não nos aponta uma indisponibilidade de sua parte, pois, Gerson afirma que mesmo com essa dificuldade de lidar com as emoções do outro, ele acredita que seu exemplo pode auxiliar seus discentes em momentos de *crise*, afirmando que “[...] *as situações que já vivi, pude compreender que a minha postura de segurança, firmeza e de certo modo pacificadora, foram cruciais para trazer o estudante à realidade e fazê-lo entender esse momento que ele estava vivendo*”.

De acordo como nossa percepção, Gerson é um docente que está sempre em busca de ajudar, com acolhimento, através das experiências por ele vivenciadas ao longo da vida, pois a sua “[...] *postura pode influenciar muito na vida desses estudantes e trazê-los para um contexto de leveza e compreensão da vida acadêmica*”.

Portanto, podemos supor que para o professor, a forma como lidou emocionalmente com os dilemas e *crises* ao longo de sua vida, deram suporte para que hoje pudesse acolher e

auxiliar seus discentes a passarem da melhor forma possível pelas *crises* particulares de suas vidas. Para ele, o seu exemplo pode ser um dos maiores suportes.

Como estudamos em Bollnow (1971), o papel do docente na crise do seu discente é justamente o de suporte, apoio e auxílio para vivenciá-la. Em nenhum momento da reflexão de Gerson percebemos ele se isentar das crises de seus discentes e sim que ele adota uma postura de acolhimento que ajuda o seu discente a passar pela *crise* e não em anulá-las ou, muito menos, ignorá-la.

E para concluirmos esse bloco de análise da resposta de Gerson, destacamos a sua última afirmação, quando assegurou que sua postura irá diretamente afetar a *crise* do seu discente, pois segundo ele, se o seu auxílio não for efetivo, “[...] *pode contribuir para o aumento da sua crise interna ou existencial*” de seus discentes.

Sobre este aspecto, consideramos que o mesmo seja complexo e não o aprofundaremos, porque sentimos que o comentário precisaria ser melhor esclarecido. Pareceu-nos que, apesar de ter considerado que o professor poderia “contribuir” para a crise do discente, não sabemos até que ponto o professor Gerson entendeu que isso seria relativo. Entendemos que o professor não deve trazer a responsabilizada para si, que não cabe apenas a ele a instalação de uma crise em seu discente. Ou seja, o outro, apesar de tudo, sempre possuirá dentro de si um espaço de força e de enfrentamento que poderá evitar a instalação da mesma.

**8ª** O mesmo autor, Bollnow (1971), também discute sobre o tema do *aconselhamento* e *exortação*. Como você poderia defini-los?

**Joana:** “Entendo *aconselhamento* como sugestões dadas diante de uma decisão que precisa ser tomada frente a uma situação que está sendo vivenciada. Quanto à *exortação*, entendo-a como sendo um alerta dado em relação à uma decisão que precisa ser tomada, mas que ainda não foi realizada”.

Quando indagada sobre *aconselhamento* e *exortação*, Joana afirma que entende por *aconselhamento* como “[...] *sugestões dadas diante de uma decisão*” e Bollnow (1971) define o termo, como uma ação generosa a serviço de uma dada decisão que o outro tem que tomar. Comparando a visão da professora de acordo com a percepção do autor, estamos certas de que se aproximam, pois, de fato, este afirma que o *aconselhamento* se trata de uma sugestão.

O *aconselhamento* dá a liberdade do outro escolher acatar ou não a sua fala (BOLLNOW, 1971) e essa afirmação se encaixa perfeitamente na afirmativa de Joana, quando utiliza a palavra “*sugestão*”. Entendemos como se ela dissesse: “Aconselho você a fazer tal coisa, porém você é livre. Meu conselho é uma das alternativas possíveis diante de seu dilema”.

Já quando Joana define *exortação*, sua tônica na afirmativa é “*entendo-a como sendo um alerta dado em relação à uma decisão que precisa ser tomada, mas que ainda não foi realizada*” e, “como uma luva”, ela mais uma vez se encontra em sintonia com a visão de Bollnow (1971). Ou seja, para ele a *exortação*, como já discutido, sempre vem relacionada à reparação de alguma ação do passado que deve refletir em uma mudança no futuro. Quando a professora considera que se trata de um “*alerta*”, indicativo de urgência e necessidade de mudança sobre “*uma decisão que precisa ser tomada, mas que ainda não foi realizada*”, ou seja, que irá se refletir no futuro. De acordo com o autor a *exortação* tem essa função, a de nos orientar, de maneira consciente, a redirecionarmos “os nossos passos” mediante uma tomada de decisão.

Outra discussão que podemos oferecer a partir da resposta de Joana é, mais uma vez, sobre o sentido da palavra “*alerta*” e relacioná-la ao que Bollnow (1971) define como *apelo*. Para o autor, o *apelo* é uma chamada de consciência mais impetuosa do que a *exortação*, como mencionamos em nossa discussão teórica.

Essa chamada de consciência é oriunda de uma voz interior que nos alerta sobre a necessidade de reparação em relação a nossa transgressão do passado. Ou seja, para uma regeneração das ações no presente, mediante uma decisão tomada, refletindo, assim, no futuro. Quando Joana se utiliza da palavra “*alerta*” ao se referir à *exortação*, podemos fazer uma articulação com a discussão de Bollnow (1971), pois esse alerta se caracterizaria por uma tomada de consciência interior referente a uma “mudança de rota” frente ao erro cometido.

**Gerson:** “*Em muitos momentos, vejo que minha prática docente me convida a chegar mais próximo de alguns alunos que estão com um ‘turbilhão de emoções’ sem saber lidar com isso.... Ao chegar próximo deles, sinto que na minha essência humana, a empatia deve ser exercida para que o aconselhamento e as vezes a exortação seja uma vivência entre professor-aluno. Na minha simples definição, entendo que:*

*Aconselhamento: Seria uma conversa franca sobre a minha experiência acadêmica ou de vida que poderia contribuir positivamente na vida do estudante*

*Exortação: Seria um movimento discursivo mais elaborado que chamasse o estudante à realidade com disponibilidade e abertura a ser percebida pelo docente”.*

Inicialmente, Gerson afirma que sua prática em momentos diversos o “[...] *convida a chegar mais próximo de alguns alunos que estão com um ‘turbilhão de emoções’ sem saber lidar com isso*”. Ele, mais uma vez, mostra-se como um docente disponível, alguém que está sempre pronto a uma escuta acolhedora, apoiando seus discentes que estão vivenciando um “turbilhão de emoções”, precisando de um aprendizado emocional.

Logo em seguida, Gerson afirmou que o convite que sua prática exerce sobre ele, leva-o a sua “[...] *essência humana*”, fazendo-o praticar a empatia através do aconselhamento e da exortação. Esse comentário do docente foi bastante impactante e, por mais que tenha sido o docente com menor pontuação de E.E e que em muitas perguntas tenha reconhecido não ter condições de respondê-las por falta de conhecimento do tema, percebemos que é um docente disponível, que oferece o que tem de melhor, na medida do possível e de acordo com suas experiências, como ele enfatizou em outras respostas e enfatiza também nesta aqui. Lembrando que apesar de ser o docente com menor pontuação da amostra, Gerson não possuiu uma E.E baixa e sim média, justificando as posturas assumidas.

Como definição de *aconselhamento*, Gerson considerou que fosse uma conversa franca, em que ele expõe seu conselho baseado em suas vivências. Como vimos na discussão de Bollnow (1971) e expomos aqui ao apresentarmos a resposta de Joana, o *aconselhamento* seria uma sugestão frente a uma decisão que o outro deve tomar e, neste ponto em específico, vimos que a visão de Gerson destoa um pouco da que assumimos.

Já ao abordar sobre a *exortação*, Gerson trouxe uma visão bastante próxima da que Bollnow (1971) assume quando aborda o *apelo*, ao afirmar que a exortação “[...] *seria um movimento discursivo mais elaborado que chamasse o estudante à realidade*”. Ou seja, Gerson descreveu o *apelo* que, de acordo com a visão de Bollnow (1971), é exercido quando o discente é chamado à realidade de forma impetuosa, conscientemente.

E sobre essa chamada consciente impetuosa à realidade, ela pode ser observada na fala do professor quando afirmou que deveria ser realizada “[...] *com disponibilidade e abertura a ser percebida pelo docente*”. Portanto, vemos aqui que para o docente o *apelo*, a *exortação* deve ser realizada com abertura, disponibilidade vinda da parte do discente, para que o ato seja de fato efetivo.

### 8.1 E como você acredita poder vivenciá-los na relação professor-aluno?

**Joana:** “*Sim, e isso é comum. Vivenciamos quando somos procuradas pelos alunos e quando, às vezes, numa situação de conversa informal, percebemos que se faz necessário fazer um aconselhamento ou uma exortação*”.

Mais uma vez Joana confirma, com suas respostas, que na sua prática docente a *capacidade de acolher e dar apoio* são atitudes presentes e, como a mesma afirma, “*comum*”.

Como ela assegurou, faz parte da prática docente humana o aconselhamento e a exortação, sendo os docentes muitas vezes procurados pelos discentes que buscam um refúgio.

Como destaque principal de sua afirmação, temos a palavra “*necessário*” e aqui observamos o quanto a professora Joana é humana, pois ela enxerga tais práticas como cruciais e importantes na ação docente.

**Gerson:** Este tópico Gerson respondeu na questão anterior.

8.2 Você acredita já ter vivenciado situações em que eles estiveram incluídos? Poderia dar um exemplo?

**Joana:** “*Em minha experiência, a maioria das situações dizem respeito à postura de determinados colegas de trabalho e, nesse caso, cabe um aconselhamento. Por exemplo, quando se queixam de determinada ferramenta e/ou formato de avaliação*”.

E concluindo o bloco de perguntas da oitava questão, mais uma vez Joana nos mostrou que sua humanidade vai além da sala de aula, afirmando que também pratica o aconselhamento com seus colegas de profissão, citando o exemplo de “*determinada ferramenta e/ou formato de avaliação*”. Ou seja, sua prática humana além de atingir seus alunos positivamente, alcança também seus colegas docentes.

**Gerson:** “*Já vivenciei situações que pude incluir meus alunos em contextos de aconselhamento, pois percebia um movimento de negação em não querer errar e isso me deixava inquieto enquanto professor [...] Em outros momentos, presenciei estudantes com ansiedade pelas atividades e trabalhos da minha disciplina. Com isto, aproveitei o momento para trazer aconselhamentos da minha vivência quando era estudante de graduação e que eles estavam livres para se jogar no jogo do erro e acerto na disciplina. De certa forma, percebia que esse “medo ou receio” com a disciplina ou, às vezes, até com minha presença, eram dirimidos entre risadas e exemplos de vida*”.

Quando indagado sobre ter vivido situações em que pudesse ter exercido o aconselhamento e a exortação, Gerson afirmou que “*já vivenciei situações que pude incluir meus alunos em contextos de aconselhamento*” e trouxe exemplos ligados ao erro, ansiedade e a trabalhos relacionados à sua disciplina.

Nos exemplos listados, ele não apontou nada ligado à *exortação* ou *apelo*, mas trouxe exemplos ligados ao *aconselhamento*, confirmando a visão de que aconselhar e trazer exemplos de sua vida fazem seus discentes refletirem sobre possíveis decisões, quando afirmou: “[...] *com isto, aproveitei o momento para trazer aconselhamentos da minha vivência quando era estudante de graduação e que eles estavam livres para se jogar no jogo do erro e acerto na disciplina*”.

Um fato interessante na resposta de Gerson é que ele relatou que esses momentos de aconselhamento eram tratados com muita leveza, assegurando que “[...] *as vezes, até com minha presença, eram dirimidos entre risadas e exemplos de vida*”, confirmando o que ele já trouxe em respostas anteriores sobre lidar com essas temáticas importantes com leveza, utilizando-se de suas vivências como exemplo.

E o que concluímos sobre os exemplos trazidos por Gerson é que por mais que sua visão de *aconselhamento* não se aproximasse da perspectiva de Bollnow (1971), sua disponibilidade em ajudar seus discentes é notável e admirável.

**9ª** Um dos temas também presentes no discurso de Bollnow (1971) é o *fracasso* e a *audácia* na educação, sendo defendidos pelo autor como aspectos inerentes à atividade docente. O que você considera por *fracasso* e *audácia* na atividade docente?

**Joana:** “*Não sei o que o autor entende como fracasso. Acho um termo muito forte. É preciso entender em que contexto ele diz que o fracasso é inerente à atividade docente. Eu entendo como fracasso o medo de ousar, de tentar, de se doar. Mas não sei se isto se aplica ao discurso do referido autor. Afirmo o mesmo com relação à audácia, por mim compreendida como a busca pelos caminhos novos, que vai para além do tradicionalmente aceito e vivenciado*”.

Nesta pergunta Joana, de imediato, não soube bem como se posicionar, pois, como a aplicação deste questionário ocorreu remotamente, de forma humilde e honesta, assegurou que se sentia receosa em caracterizar o que seria o *fracasso*, segundo a perspectiva da nossa pesquisa. Mas, mesmo não conhecendo a visão de Bollnow (1971) sobre a temática do *fracasso* na ação docente, ela afirmou que acredita que ele se refere ao medo de ousar. Para Bollnow (1971), contudo, o ato de fracassar ocorre quando um discente não acata a proposta do docente, mediante sua liberdade de escolha. Para o autor, isso sim seria fracassar na tarefa pedagógica.

Já ao responder sobre *audácia* a mesma entendeu “[...] *como a busca pelos caminhos novos, que vai para além do tradicionalmente aceito e vivenciado*”. Ou seja, ela existe no desconhecido, na tentativa de ir por um caminho sem garantias de que sua proposta seria aceita. Para Bollnow (1971), a *audácia* é justamente a ousadia do docente em investir em uma possibilidade, podendo ele receber um ‘sim’ ou ‘não’ de seu discente, é trilhar pelo desconhecido e tanto ele quanto Joana parecem possuir a mesma perspectiva.

**Gerson:** “*Não sei em que abordagem o autor explicita essa questão. Mesmo assim, compreendo que em alguns momentos fracassei na minha ação docente com o meu aluno e sinto que poderia ter sido mais presente e menos duro no olhar ou nas palavras. Em relação a audácia, sinto que posso ter*

*exercido esse movimento na minha ação docente mas não lembro de ter vivenciado com meus estudantes”.*

Gerson inicia sua abordagem afirmando não saber qual a abordagem de Bollnow (1971) sobre o *fracasso*. Mas mesmo sem ter certeza da ótica do autor, ele afirmou que em alguns momentos fracassou em sua prática docente, pois “[...] *poderia ter sido mais presente e menos duro no olhar ou nas palavras*”. De acordo com o que discutimos, o *fracasso* do docente ocorre quando uma dada proposta é recusada pelo seu discente, proposta essa que resultaria de uma atitude audaciosa daquele.

O professor afirmou que fracassou em alguns momentos, sendo ausente e duro em suas palavras. Fazendo uma interpretação de sua resposta, podemos concluir que esta ausência e firmeza em suas palavras, pode ter sido uma consequência da não abertura dos seus discentes a uma dada proposta vinda dele, caracterizando aqui o seu *fracasso* em uma dada proposta educativa.

Já quando abordou a *audácia*, não recordou de ter vivenciado algo com seus estudantes.

9.1 Você acredita já ter vivenciado situações em que eles estiveram incluídos? Poderia dar algum exemplo?

**Joana:** *“Com relação ao fracasso, o que afirmo na questão anterior não me permite vislumbrar situações [...]. Enquanto que a audácia, [...] a atual situação que estamos vivenciando, ou seja, a necessidade de utilizarmos as mídias digitais para o exercício da atividade docente [...]. O contexto da pandemia exigiu audácia, ousadia para ir em busca de novas formas de interação de novas práticas pedagógicas que, em muito, diferem do que é possível vivenciar no formato presencial”.*

Como já afirmado, sobre o *fracasso* a professora não conseguiu se posicionar, mas em relação à *audácia* citou o contexto atual do ensino remoto, o modelo educacional adotado no contexto da pandemia que estamos vivenciando e seu exemplo se encaixou perfeitamente na concepção da palavra que adotamos. Ou seja, para Joana, o uso das mídias digitais e a falta da presença física dos seus discentes a colocou em uma situação desafiadora. Ela sentiu a necessidade de remodelar suas práticas didáticas de maneira “*ousada*”, como a mesma escreveu, sem saber se seus discentes acatariam ou não a sua proposta. O seu exemplo descreve uma ação audaciosa de sua parte, já que precisou elaborar propostas novas, correndo o risco de fracassar pois, como vimos, poderia não obter a adesão dos discentes.

**Gerson:** Não respondeu a esse subtópico.

**10ª** E sobre a *confiança*? Qual a importância dela no ambiente de sala de aula?

**Joana:** *“Confiança no professor? O despertar no aluno a confiança em si mesmo? A confiança entre os pares, ou seja, entre os colegas? São várias nuances. Cada uma delas aponta para análises distintas e consequências também distintas no ambiente da sala de aula. A confiança em si próprio, por exemplo, é fundamental para não gerar insegurança em relação a tudo: na relação com o professor e com os colegas de sala”*.

Na questão 10, a professora Joana apontou que há várias nuances a respeito da palavra *confiança*. Ao abordarmos Röhr (2013), vimos que ela existe em qualquer relação considerada saudável e respeitosa, *confiança* esta que reside no fato de termos esperança no outro, ou seja, termos *confiança* no Ser.

Quando Joana relata as facetas que há na *confiança*, em todas elas temos a essência do humano que pode ser acessada através dela. Afirmar que essa escolha é genuína, como alerta Röhr (2013), não implica em se adotar uma postura ingênua, pois essa *confiança* não é inocente, mas é realizada através de uma escolha reflexiva, em escolher acreditar no outro, no ser humano.

No que diz respeito à temática de Bollnow (1971), a professora não pareceu acompanhar a mesma linha de pensamento, por não conhecer de antemão a temática e, como já apresentado, nosso recurso foi limitado no que diz respeito a possibilidade de uma comunicação presencial, porém, é possível notar que quando ela retrata a *confiança* e suas nuances, aponta sua manifestação no ambiente de sala de aula e cremos, por mais que não seja possível afirmar e/ou assegurar, que Joana adota em sua prática a *confiança* em seus alunos, não apenas por esta resposta, mas por todo um conjunto de afirmações realizadas até então, por sua franqueza nas palavras e honestidade científica. Neste sentido, a importância que a mesma dá à *confiança* é justificada na segunda parte de sua afirmação quando assegura considerá-la “[...] *fundamental, para não gerar insegurança em relação a tudo: na relação com o professor e com os colegas de sala*”.

**Gerson:** *“[...] entendo que se não houver confiança, a relação de aprendizagem fica comprometida e fragilizada. Penso que essa relação pode ser construída ao longo da disciplina, ou seja, [...] é muito difícil um aluno adquirir confiança no professor ao vê-lo pela primeira vez. Ao mesmo tempo, entendo que o respeito começa a ser um passo prévio para a confiança”*.

Na resposta de Gerson temos a mesma conclusão que tivemos na de Joana, pois, mesmo não acompanhando a mesma perspectiva de Bollnow (1971), entendeu que a *confiança* é crucial

na relação docente-discente, afirmando que “[...] *se não houver confiança, a relação de aprendizagem fica comprometida e fragilizada*”.

De acordo com Bollnow (1971), o discente fica retraído, pois a desconfiança o coloca no lugar de impossibilidade, limitando-o, paralisando-o e não lhe permitindo a vivência da transformação através do conhecimento. Já a *confiança*, torna-o capaz de oferecer o seu melhor, pois alguém (o docente) o tem como melhor. Como citado na nossa discussão por Röhr (2013), “somente o educador que confia no educando é capaz de conquistar sua própria confiança no Ser”.

Por mais que diretamente Gerson não tenha utilizado as mesmas palavras que Röhr (2013), o fato de ele afirmar que a confiança é de “suma importância” na educação, sugere que a perspectiva de ambos está em sintonia, porque para Bollnow (1971) o ato de confiar no outro (discente) o torna melhor e esse ato vindo do docente faz toda diferença na educação.

Outro ponto a destacar na fala do professor é sobre a sua visão da construção da *confiança* estabelecida entre ele e os seus discentes. Para ele a *confiança* “[...] *pode ser construída ao longo da disciplina*” e que entende quando um discente não adquire confiança no professor “*ao vê-lo pela primeira vez*”. Para ele, a *confiança* é dada através de uma relação que demanda de tempo para ser gerida e que sua base é o respeito, sendo este o passo prévio para se confiar.

Por fim, podemos afirmar que Gerson não tem a mesma perspectiva de Bollnow (1971) em relação à visão de confiar no Ser, uma confiança que não necessariamente se origina através do tempo, mas que é uma escolha pessoal confiar no outro. Por outro lado, assim como aquele considerou, essa confiança também comporta o respeito, pois nela a escolha é de acreditar que o outro é capaz de desenvolver sempre o seu melhor.

Diante de toda discussão agora finalizada, partiremos para a conclusão de nossa pesquisa, no tópico a seguir, apresentando sua validade, assim como os resultados encontrados, baseando-nos nas afirmações dos professores que tão gentilmente concordaram em participar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora chegamos ao tópico final de nosso trabalho, nossas “Considerações Finais”<sup>21</sup>. Antes, de mais nada, contudo, vale à pena lembrar, como apresentamos na “Metodologia”, que a nossa pesquisa foi aplicada no período pandêmico, que obrigou uma nova configuração para as sociedades, impactando todos os setores e o modo de vida do mundo como um todo, incluindo uma nova configuração e funcionamento da educação brasileira. Neste sentido, o contexto apresentado durante a aplicação deste estudo, justifica, de algum modo, a impossibilidade de maiores esclarecimentos a respeito das respostas fornecidas pelos participantes.

Portanto, Joana e Gerson responderam ao nosso questionário em um contexto de isolamento social, em meio ao ensino remoto, com acúmulo de funções diversas no *home office*, além de estarem vivenciando diversos impactos socio-econômico-histórico-culturais pelo vírus Covid-19. Cremos que se estivéssemos em outro contexto, os nossos resultados poderiam ser outros.

Por opção metodológico-didática, a seguir iremos retomar nossos objetivos, lembrando que o geral foi: Analisar a percepção de docentes do Curso de Química-Licenciatura, sobre a relação entre Educação Emocional e Formação Humana.

O nosso primeiro objetivo específico foi: “*Investigar a percepção de docentes do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste, sobre como a sua Educação Emocional poderia lhes auxiliar em sua prática profissional*”<sup>22</sup>.

Como discutido no capítulo anterior, Joana afirmou que utilizava a reflexão para, posteriormente, tomar importantes decisões, priorizando o diálogo, a autorreflexão emocional, pois, segundo ela, parar e refletir antes de tomar atitudes diante dos fatos, contribuía para a sua prática docente. O docente Gerson não respondeu diretamente a esta pergunta, afirmando que não se sentia confortável em adentrar no assunto por não o conhecer. Porém, em virtude de suas demais respostas, ele pareceu-nos um professor vigilante e reflexivo que, inclusive, reconhecia seus possíveis erros, limitações e demonstrava abertura para os superar, o que para nós sugere

---

<sup>21</sup> Como mencionamos na “Metodologia”, nossa pesquisa se deu em um momento mundialmente crítico, tendo sido necessário reorganizar o planejamento inicial de nosso trabalho. Mudamos o nosso público alvo, que originalmente estaria formado por dez professores do Curso de Química, Licenciatura, da UFPE/CAA, para nove professores, por falta de retorno de alguns; Ajustamos a nossa coleta dos dados para ser realizada *online*, e; Inserimos o questionário aberto no lugar da entrevista semiestruturada na 2ª etapa da coleta.

<sup>22</sup> Para maiores detalhes vide as afirmações de Joana e Gerson ao responderem a quarta pergunta do nosso questionário aberto “Como você poderia utilizar a Educação Emocional em sua prática profissional?”

ser um profissional sensível e atento a suas questões subjetivas, buscando exercer o seu ofício da melhor forma possível.

É importante destacar, por fim, que em relação à análise destes dados, sentimos falta de esclarecer algumas dúvidas que poderiam ter sido sanadas se estivéssemos frente a frente com os dois professores participantes, porém, pelo contexto vivido, entendemos que nossa coleta iria demorar ainda mais pela dificuldade de disponibilidade dos participantes. Por este motivo optamos por os coletar, também remotamente.

O segundo objetivo específico foi: “*Conhecer o nível de Educação Emocional apresentado pelos docentes participantes, na ocasião na presente pesquisa*”. A investigação do mesmo se situou na primeira fase da pesquisa, e podemos mencionar que os níveis variaram de média a alta E.E, apresentando como média geral 55 pontos. Entre todos os participantes, cinco apresentaram o índice de E.E média, já quatro apresentaram o índice de E.E alta<sup>23</sup>. Diante disso, vimos que nossos participantes possuíam um bom cenário emocional, em termos de E.E. E, mesmo no caso de Gerson, que se isentou de responder as perguntas referentes a E.E, apresentou um índice mediano de E.E. Não podemos, ainda, deixar de considerar, que a pontuação geral obtida por cada participante levou em consideração o conjunto de competências descritas, pois ele poderia ter pontuado o mínimo em uma afirmação e na seguinte, pontuar o máximo. Além disso, os resultados sugerem como os participantes estavam no momento da coleta, não significando que são necessariamente do modo como se apresentaram para nós e/ou até mesmo como se compreendiam.

E, por fim, o nosso terceiro objetivo específico foi: “*Analisar as percepções dos docentes sobre a importância da temática da Educação Emocional e Formação Humana, de acordo com as perspectivas de Otto Friedrich Bollnow*”. Sintetizando as concepções de Joana, docente que atingiu o maior nível de E.E da amostra, podemos considerar que as respostas fornecidas apontaram para a existência de uma postura humana no exercício da sua docência. Ela indicou que sua prática acontecia em um ambiente acadêmico que valorizava e reconhecia a manifestação das emoções dos seus discentes, permitindo que as expressassem como de fato as vivenciavam, sem camuflar o que sentiam, apontando para uma postura que vinha acompanhada de apoio e acolhimento aos discentes nos momentos de *crise*. Além disso, em sua prática pareceu existir o estabelecimento da *confiança*, definida como uma *confiança* que parte

---

<sup>23</sup> No Quadro 26 estão expostas as pontuações obtidas por cada docente, indicando seus respectivos níveis de E.E.

de si e que, conseqüentemente, estabelece-se com aqueles aos quais ela construía relações, ou seja, com seus discentes.

Ela também assegurou que enxergava seus alunos em uma perspectiva que ia além do cognitivo e por mais que não se enquadrasse na discussão teórica apresentada por Röhr (2013), sua visão contemplou as dimensões de seus discentes ao reconhecer suas emoções, ao compreender suas necessidades para além dos conteúdos da disciplina, ao apoiar as crises de seus discentes e respeitar seus momentos de individualidade.

Já sobre o *aconselhamento* e a *exortação*, a professora não deu exemplos de como os praticar com seus discentes, mas sim com seus pares de profissão, denotando que além de auxiliar seus discentes, também estendia ajuda aos seus colegas de docência. Ela também apontou que, como docente, já praticou a *audácia*. Em uma de suas falas, por exemplo, encarou como *audácia* o ato de utilizar um novo recurso metodológico por meio do sistema *EAD*, já que se sentia audaciosa ao utilizá-lo, sem a menor ideia de como seria a adesão de seus alunos. Ela também foi muito sincera ao não se colocar sobre o *fracasso*, por não saber em que perspectiva estávamos o considerando.

Gerson, o professor com menor índice de E.E da amostra, não respondeu algumas perguntas do questionário aberto às quais pedíamos exemplos de sua prática, principalmente as perguntas que se referiram à E.E. Porém, mesmo não discutindo algumas perguntas, ele afirmou que acreditava que a E.E era importante para a prática docente, colocando-se disponível para aprender sobre a temática. Ele também reconheceu sua limitação diante da temática da *multidimensionalidade humana* afirmando que apesar de tê-la conhecido em sua formação docente, foi breve e preferia não se colocar a respeito.

No que diz respeito a uma prática mais humana, ao abordarmos as perspectivas de Bollnow (1971), percebemos que ele desenvolveu muito bem o tema *confiança*, apontando que ela era crucial em sua relação com seus discentes e que sem isso a aprendizagem se tornaria frágil.

Com relação ao apoio nas *crises* de seus discentes, ele demonstrou que a empatia parecia estar presente em sua docência e que utilizava seus exemplos de superação para apoiar e auxiliar os seus discentes.

Sobre a *audácia* e *fracasso*, o docente assegurou de maneira bastante sincera que já havia vivenciado o *fracasso* em sua prática, quanto a sua ação e postura diante de seus discentes. Porém, não expressou o significado, em si, de *fracasso*. Interpretamos que para ele agir duramente e ser ausente significa fracassar com seus discentes, mas acreditamos que essa dureza e ausência relatada seja sinônimo de uma falta de abertura e não a concepção de *fracasso*

utilizada por Bollnow. Já em relação à audácia, além de não se colocar em termos de significado, Gerson também não exemplificou nenhum momento considerado audacioso em sua prática docente.

E, por fim, em termos de *aconselhamento* e *exortação*, Gerson afirmou que praticava ambos, apresentando aos seus discentes exemplos de suas vivências acadêmicas. Destacamos que relatar exemplos pessoais, sem a prática da escuta com compaixão, por si só, não se encaixaria em uma prática mais humana de *aconselhamento* e *exortação*.

A nossa pesquisa se centrou no objetivo geral de em analisar a percepção dos docentes com maior e menor nível de E.E, para assim concluir se de fato se este aspecto poderia contribuir para uma percepção mais humana de sua *práxis*. Podemos considerar que foi possível compreender que sim, que na ótica dos docentes investigados a E.E pareceu contemplar uma prática docente mais humana.

Para comprovar este fato, temos afirmações de Joana, que contemplaram acolhimento, aconselhamento, confiança e apoio aos discentes nos momentos de crise. Em diversos momentos ela afirmou compreender as emoções de seus discentes de maneira saudável e isso só é possível, segundo nossa linha de discussão, porque ela exercitava consigo mesmo a compreensão emocional, ponderando suas emoções para agir favoravelmente. Como discutimos, Joana parecia possuir consciência emocional e acreditamos que essa consciência tenha contribuído para uma postura humana. Gerson também nos pareceu ser um docente humano, trazendo afirmações importantes quanto ao acolhimento, confiança e apoio aos seus discentes em momentos de crise.

Ao término de nossa pesquisa, podemos considerar que ambos professores, Joana e Gerson, apresentaram indicadores de uma postura mais humanizada em sua prática docente. Uma possível diferença entre eles pode se justificar pelo fato deste não ter respondido algumas perguntas, dificultando que analisássemos de modo mais aprofundado os seus posicionamentos.

Sobre a relevância de nossa temática, acreditamos que a mesma necessita de maiores investigações, pois o campo de pesquisa é abrangente e como apresentamos na nossa introdução (e mais detalhadamente no Apêndice 1), existem pouco trabalhos nas temáticas. Como sugestão apresentamos os seguintes temas a serem explorados futuramente no meio acadêmico:

- A relação da E.E e a Multidimensionalidade Humana (temática pouco explorada por nós e que cremos ser de importante relevância para formação docente);
- A importância de uma disciplina obrigatória de Educação Emocional no currículo dos cursos de licenciaturas;

- E, por fim, a presença de disciplinas que tratem da temática Formação Humana nos cursos de formação docente.

Como palavras finais, esperamos que o nosso trabalho tenha contribuído de alguma forma para a comunidade acadêmica, favorecendo o conhecimento sobre os temas investigados, assim como estamos certos que nos trouxe. Como foi relatado, vimos pesquisando sobre a temática há aproximadamente três anos e nesse curto espaço de tempo tivemos mudanças significativas sobre o modo de ser enquanto futuro docente e como enxergar o nosso discente, encarando-o como um ser humano complexo, emocional, multidimensional, com necessidades que precisam ser supridas através de uma formação educacional que precisa ir muito além do conteúdo acadêmico.

## REFERÊNCIAS

ALZINA, R. B.; GONZÁLES, J. C. P.; NAVARRO, E. G. **Inteligencia emocional en educación**. Madri: Síntesis, 2015. 431p.

AMARAL, V. L. **Psicologia da Educação**. Natal: EDUFRRN, 2007. *E – book* (208 p.). (Disciplina Psicologia da Educação). ISBN: 978-85-7273-370-0. Disponível em: [http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia\\_PAR\\_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Psicologia\\_Educacao/Psi\\_Ed\\_A02\\_J\\_GR\\_20112007.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-%20Material/Psicologia_Educacao/Psi_Ed_A02_J_GR_20112007.pdf). Acesso em: 12 fev. 2021.

ANTUMES, C. **Inteligências & Competências**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008. 95p.

ARAÚJO, J.R. **Ensinar a paz: Ensaio sobre Educação emocional e social**. 1. ed. Ribeirão Preto: Editora Inteligência Relacional, 2013. 216p.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. E-book (229 p.) ISBN: 972-44-0898-1. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitativ%20e%20qualitativ%20-%20IFES/Bauman,%20Bourdieu,%20Elias/Livros%20de%20Metodologia/Bardin%20-%201977%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 01 Mar.2021.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 516p.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BOLLNOW, O, F. **Pedagogia e Filosofia da Existência: Um ensaio sobre formas instáveis da educação**. Petrópolis: Vozes, 1971. 242p.

CÂMARA, R, H. Análise do Conteúdo: Da teoria à prática em pesquisas sociais aplicada a organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6 (2), p. 179 – 191, jul - dez, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 mai. 2019.

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO: Liber Livro Editora, 2009. 252p.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Vol. 02. São Paulo: Alianza, 2002. 472p.

DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho**. 6. ed. São Paulo – SP: Cortez, 2015. 222p.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emocao/>. Acesso em: 05 mar.2021.

DICIO. **Dicionário Online de Português: “Aspas”:** O que é? Como usar? Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emocao/>. Acesso em: 15 Abr.2021.

FLÁVIO. **A diferença entre texto Itálico e Oblíquo.** Disponível em: <https://caderninhodeideias.wordpress.com/2018/04/23/a-diferenca-entre-texto-italico-e-obliquo/>. Acesso em: 15 Abr. 2021.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente:** A teoria das Inteligências Múltiplas. Tradução: Sandra Costa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. 330p.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de pesquisa.** 1 ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. *E – book* (120 p.). ISBN 978-85-386-0071-8. Disponível em: <http://meiradarocha.jor.br/news/tcc/files/2017/12/Gerhardt-e-Silveira.-M%C3%A9todos-de-Pesquisa-EAD-UFRGS.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional:** A Teoria Revolucionária que redefine o que é ser Inteligente. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012. 384p.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional:** A Teoria Revolucionária que redefine o que é ser Inteligente. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995. 375p.

JUNIOR, C. R et al. **Recepção e circulação de testes de inteligência na escola de aperfeiçoamento de professores de Belo horizonte (1929-1946).** Tese. (Doutorado em Psicologia, Psicanálise e Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-ACAFZQ/1/ppeducacao\\_cesarrotajunior\\_tesedoutorado.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-ACAFZQ/1/ppeducacao_cesarrotajunior_tesedoutorado.pdf). Acesso em: 12 fev. 2021.

LIBÂNEO, J.C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente:** estudo introdutório sobre pedagogia e didática. 1990. 24f – Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Sobre a doença.** Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 15 Abr. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa, 2 ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013. *E –book* (276 p.) ISBN 978-85-7717-158-3. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod\\_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf). Acesso em: 11 fev. 2021.

PAUSE, S. J. G. **Teoria das Inteligências Múltiplas e suas Contribuições no Processo de Ensino – Aprendizagem de uma Língua Estrangeira.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2013. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/2219>. Acesso em: 05 mar.2021.

POSSEBON, G.E. **O universo das Emoções:** Uma introdução. João Pessoa: Libellus, 2017. 88p. 1 v.

RÖHR, F. **Educação e Espiritualidade: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. 355p.

\_\_\_\_\_. Confiança – Um conceito básico da Educação no pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow. **Ecos – Revista Científica**, nº 26, p. 193 – 208, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71522347012>. Acesso em 24 set. 2019.

\_\_\_\_\_. A Multidimensionalidade na Formação do Educador. **Revista da Educação. ACE**. Brasília, Ano 28, nº 110, p. 100-108, jan./mar. 1999B.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, E, G; RÖHR, F. Teoria Educacional e Filosofia à luz da abordagem hermenêutico-fenomenológica de Otto Friedrich Bollnow. **Perspectiva Filosófica**, vol.02, nº 38, p. 57-74, ago/dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/230201>. Acesso em 24 set. 2019.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa Qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessia**, v.02, p. 1- 16, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 18 mai. 2018.

TEIXEIRA, L. **Nova Escola: 66% dos Professores já precisaram se afastar por problemas de saúde**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em: 01 set. 2019.

ZUNA, A.S.C. **A promoção da inteligência linguística e da lógico – matemática nos alunos do 1.º ciclo do ensino básico**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico de Beja, Beja, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3942/1/Intelig%C3%A2ncias%20M%C3%BAltiplas.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021

## APÊNDICE 1

### TABELA DE QUADROS DETALHADOS DO MAPEAMENTO REALIZADO NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD).

QUADRO 8 – Pesquisa das Dissertações e Teses publicadas no período de 2014 – 2020.

<b>Descritores: “Formação Humana e Inteligência Emocional”</b>		
<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título da Dissertação/Tese</b>
2019	ARANTES, Mariana Marques	“Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco”
2019	SPOSITO, Lincoln	“O efeito moderador da inteligência emocional na relação entre o comportamento do gestor de projetos e o sucesso do projeto”
2018	FARIA, William Resende de	“O impacto da aprendizagem profissional em adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Distrito Federal”
2018	CAVALCANTE, Cristhiane da Silva	“Alfabetização ecológica, inteligência naturalista e dialogicidade/ conscientização freireana: interconexões com a formação continuada de professores em Educação Ambiental”
2017	SILVA, Henrique Grabalos	“Modelo psicológico, sociocultural e psicossocial do desempenho acadêmico na transição do Ensino Médio à Educação Superior: o caso do curso de Licenciatura em Matemática da UFTM”
2016	NAVEGANTE, Polyana Milena Barros	“Neurociência e os processos cognitivos: práticas pedagógicas e perspectivas da aprendizagem no ensino de ciências nos anos iniciais”
2016	MARQUES, Vanessa da Silva	“Inteligência emocional e gestão de conflitos na sala de aula: interfaces razão-emoção a partir de relatos e reflexões docentes”
2015	ALVES, Edvânia dos Santos	“Sentidos e práticas da formação humana na adolescência: compreendendo um programa de educação emocional para a prevenção da violência”

2015	SCUDELER, Adriane Pereira Borges	“Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural”
2015	PEREIRA, Katia Cristiane Vomero	“Um estudo de caso sobre formação militar e sua relação com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no aluno”

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - (2021)

QUADRO 9 – Pesquisa das Dissertações e Teses publicadas no período de 2014 – 2020.

<b>Descritores: “Multidimensionalidade Humana e Inteligência Emocional”</b>		
<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO DA TESE/DISSERTAÇÃO</b>
2019	ARANTES, Mariana Marques	“Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco”

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - (2021)

QUADRO 10 – Pesquisa das Dissertações e Teses publicadas no período de 2014 – 2020.

<b>Descritores: “Multidimensionalidade Humana e Educação Emocional”</b>		
<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO DA TESE/DISSERTAÇÃO</b>
2019	ARANTES, Mariana Marques	“Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco”
2015	ARAUJO, Leidiane Almeida	“Crenças de autoeficácia e apoio social na transição para a docência”

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - (2021)

## APÊNDICE 2

### QUESTIONÁRIO/1ª FASE DE APLICAÇÃO DA PESQUISA

Recortes do formulário elaborado na plataforma do *Google*

*Link* do Formulário:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeFMQbMH5JvHi8ITECA5OSviXRJAKZcA5QEoz9Nm\\_ybQ311aKA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeFMQbMH5JvHi8ITECA5OSviXRJAKZcA5QEoz9Nm_ybQ311aKA/viewform?usp=sf_link)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário (a) da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada “A Importância da Relação entre Educação Emocional e Multidimensionalidade Humana na Atividade Docente” de Professores do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste”. O referido trabalho está sob a responsabilidade da discente **Anna Caroliny da Silva (nº de matrícula: 200853079)**, sob a orientação de Profª Drª **Ana Lúcia Leal**.

Acreditamos que esta pesquisa oferecerá por benefícios a ampliação dos conhecimentos sobre o tema, contribuindo com informações úteis, sobretudo, à compreensão da saúde emocional do professor.

#### **DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS<sup>24</sup>**

- Nome: \_\_\_\_\_
- Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
- Idade: \_\_\_\_\_
- Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_

---

<sup>24</sup> Os resultados serão divulgados publicamente, entretanto, a identidade dos participantes voluntários jamais será revelada, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

QUADRO 11 – Afirmações do Questionário Misto

	Item	1	2	3	4
1.	Irrito-me facilmente				
2.	Um ambiente estressante me influencia negativamente				
3.	Consigo manter o controle, mesmo trabalhando sob pressão				
4.	Desequilíbrio-me facilmente emocionalmente				
5.	Consigo dormir tranquilamente na véspera de eventos importantes				
6.	Consigo ter uma boa percepção das emoções do outro				
7.	Lido bem com as emoções do outro				
8.	Perco o equilíbrio emocional diante de situações difíceis				
9.	Sou impulsivo(a) durante discussões				
10.	É difícil me colocar no lugar do outro				
11.	As críticas dos meus alunos me afetam facilmente				
12.	Posso facilmente entender como os meus alunos se sentem				
13.	Sinto-me muito frustrado com o meu trabalho				
14.	Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos				
15.	Não me importa o que acontece com meus alunos fora da UFPE				
16.	Sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho				
17.	Consigo facilmente deixar os meus alunos à vontade				
18.	Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho				
19.	Sinto como se minha paciência estivesse chegando ao fim				
20.	No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com calma				

Fonte – Própria

### APÊNDICE 3

#### QUESTIONÁRIO ABERTO/2ª FASE DE APLICAÇÃO DA PESQUISA

**1ª** O que você entende por um ambiente emocional?

1.1 Você considera o ambiente de aprendizagem formal um ambiente emocional?

**2ª** De que forma você lida com as emoções de seus alunos? Você usa estratégias com vistas a promover emoções positivas?

**3ª** O que você compreende por Educação Emocional?

**4ª** Como você poderia utilizar a Educação Emocional em sua prática profissional?

**5ª** O que você entende por Multidimensionalidade Humana? E você acha possível ter uma visão multidimensional do aluno? De que forma isso ocorreria? Você considera que em sua prática, enquanto docente, as múltiplas dimensões do aluno são vivenciadas? Poderia nos dar algum exemplo em que essa abordagem ocorreu/ocorre?

**6ª** Você acredita que por meio da Educação Emocional é possível favorecer uma prática docente mais humana?

**7ª** Há um autor chamado Bollnow (1971) que define *crise* como os arranques que desestabiliza o homem de sua inércia, um evento novo que retira o ser humano da sua zona de conforto e o convida a vivenciar uma novidade através da desestabilização existencial.

O mesmo autor também define o termo *despertar*, como o acordar de um sono profundo, um despertar para pontos específicos da vida que antes não eram vislumbrados.

A vivência destes dois aspectos (*crise e despertar*) seriam inevitáveis na vida do discente. Como você acredita que sua postura poderia contribuir para esses dois episódios?

**8ª** O mesmo autor, Bollnow (1971), também discute sobre o tema do *aconselhamento e exortação*. Como você poderia defini-los? E como você acredita poder vivenciá-los na relação professor-aluno? Você acredita já ter vivenciado situações em que eles estiveram incluídos? Poderia dar um exemplo?

**9ª** Um dos temas também presentes no discurso de Bollnow (1971) é o *fracasso e a audácia* na educação, sendo defendidos pelo autor como aspectos inerentes à atividade docente. O que você considera por *fracasso* e *audácia* na atividade docente? Você acredita já ter vivenciado situações em que eles estiveram incluídos? Poderia dar algum exemplo?

**10ª** E sobre a *confiança*? Qual a importância dela no ambiente de sala de aula?

## APÊNDICE 4

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Universidade Federal de Pernambuco – **UFPE**  
Centro Acadêmico do Agreste – **CAA**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **A Relação Entre Educação Emocional e Multidimensionalidade Humana na Atividade Docente: Uma Análise da Percepção dos Professores do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Anna Caroliny da Silva, residente na Rua Renato José Moura, Maria Auxiliadora, 286, Caruaru-PE, CEP: 55037-260, telefone: (81) 993028025, e-mail: annacarolliny0811@gmail.com. Também participa desta pesquisa, como orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Lúcia Leal, telefone: (81) 21267337, e-mail: ana.glchaves@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

O título deste trabalho traz de forma direta o seu objetivo: “Compreender, na ótica do docente, como a sua Educação Emocional contempla a integralidade do seu discente”. Desejamos com essa pesquisa propor uma investigação sobre a Importância da Relação entre Educação Emocional e Multidimensionalidade Humana na Atividade Docente. A coleta de dados se dará através de questionários e, posteriormente, de entrevistas, utilizando-se *word*.

Como riscos possíveis para os sujeitos participantes o cansaço ou constrangimento tendo em vista que para responder aos questionários ou às entrevistas pode-se requerer mais tempo do que o esperado para sua realização. Em face desta possibilidade, objetivaremos evitar estas situações por meio de diálogos que permitam envolver e motivá-lo, esclarecendo os detalhes de como serão utilizados os dados colhidos nos questionários e entrevistas, buscando criar um

ambiente de confiança e acolhimento. Em contrapartida aos riscos, a pesquisa oferece benefícios sociais e acadêmicos aos envolvidos, tendo em vista, que nossos resultados poderão proporcionar uma visão detalhada da percepção que os docentes possuem sobre a perspectiva multidimensional dos seus discentes, baseado nos seus índices de Educação Emocional.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo, em hipótese alguma, identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, ficarão armazenados em pastas de arquivo, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo cinco anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na mesma, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Anna Carolliny da Silva  
(Discente Pesquisadora)

#### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **A Relação Entre Educação Emocional e Multidimensionalidade Humana na Atividade Docente: Uma Análise da Percepção dos Professores do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste** como voluntário (a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Caruaru, \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_