



# EDUCAÇÃO *Emocional* INTEGRAL

MARIANA MARQUES ARANTES • AURINO LIMA FERREIRA

NADJA MARIA ACIOLY-RÉGNIER • SILAS CARLOS ROCHA DA SILVA

MARIA CAROLINA SOUTO DE VASCONCELOS • MARIA LÚCIA FERREIRA DA

SILVA • DOUGLAS LUCAS VELOSO DE CARVALHO • JANAINA MARIA DE

SOUZA OLIVEIRA MELO • TATIANA RODRIGUES CAVALCANTE DOS SANTOS



PROEXC  
PRÓ-REITORIA DE  
EXTENSÃO E CULTURA



**Universidade Federal de Pernambuco**

*Reitor:* Alfredo Macedo Gomes

*Vice-Reitor:* Moacyr Cunha de Araújo Filho



**Editora UFPE**

*Diretor:* Junot Cornélio Matos

*Vice-Diretor:* Diogo Cesar Fernandes

*Editor:* Artur Almeida de Ataíde

**Conselho Editorial (Coned)**

Alex Sandro Gomes

Carlos Newton Júnior

Eleta de Carvalho Freire

Margarida de Castro Antunes

Marília de Azambuja Machel

**Pró-Reitoria de Extensão e Cultura**

*Pró-Reitor:* Oussama Naouar

**Coordenação de Gestão Editorial e Impacto Social**

*Coordenador:* Adriano Dias de Andrade

*Assistentes:* Artur Villaça Franco, Rodrigo Ferreira dos Santos

**Editoração**

*Revisão de Texto:* Cinthya Tavares de Almeida Albuquerque, Andressa Lira Bernardino,

Andreza Kaisa dos Santos Gomes, Isaac Nery da Costa Cavalcanti, Isabel Padilha de

Castro Perazzo de Andrade, João Gabriel Pereira da Silveira

*Projeto Gráfico:* Mayara Oliveira

**Catálogo na fonte**

**Bibliotecária**

*Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408*

|     |  |
|-----|--|
| E24 | Educação emocional integral [recurso eletrônico] : processos de humanização no campo educacional / Mariana Marques Arantes... [et al.]. – Recife : Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE; Ed. UFPE, 2022.<br><br>Vários autores.<br>Inclui referências.<br>ISBN 978-65-5962-131-6 (online)<br><br>1. Emoções e cognição. 2. Educação afetiva. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Inteligência emocional. 5. Extensão universitária. I. Arantes, Mariana Marques.<br><br>370.153      CDD (23.ed.)      UFPE (BC2022-049) |
|-----|--|



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional.

Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife, PE.  
CEP 50670-90, Tels.: (81) 2126-8134/ 2126-8105  
E-mail: [proexc@ufpe.br](mailto:proexc@ufpe.br)

**Pareceristas *ad hoc***

*Edital Proexc/UFPE nº 7/2021 - Incentivo à Publicação de Livros Digitais (e-books) com Temáticas de Extensão e Cultura*

Ana Carla Santos da Silva  
Universidade Federal de Pernambuco

Ana Maria Bezerra Lucas  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

André Batista de Negreiros  
Universidade Federal de São João del-Rei

André Duarte Lucena  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Cassiana Alves Ferreira  
Universidad Continental (Peru)

Cássio Michel dos Santos Camargo  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Claudete Izabel Funguetto  
Universidade Federal do Pampa

Cristiane Regina Fairbanks de Sá  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos  
Universidade de São Paulo

Eliana Teresinha Quartiero  
Instituto Federal Catarinense

Fernando da Silva Cardoso  
Universidade de Pernambuco

Israel Aquino Cabreira  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Joana Darc Martins Torres  
Universidade Estadual do Ceará

Juliana Pereira Cardoso  
Universidade Federal de São João del-Rei

Karine do Rocio Vieira dos Santos  
Universidade Federal do Paraná

Larissa Souza Amaral  
Universidade de São Paulo

Leandro Antônio dos Santos  
Universidade Federal de Goiás

Letícia de Araujo Apolinario  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Lorena Maria Laskoski  
Universidade Federal do Paraná

Luciana Canário Mendes

Universidade do Estado da Bahia

Luciane Porto Frazão de Sousa  
Instituto de Educação e Pesquisa em Saúde e Inclusão Social

Marcelo Vianna  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Márcia Tereza Fonseca Almeida  
Universidade do Estado da Bahia

Maria Cristina Elias Esper Stival  
Universidade Tuiuti do Paraná

Maria das Neves Magalhães Pinheiro  
Fundação Universidade Virtual de Roraima

Osni Oliveira Noberto da Silva  
Universidade do Estado da Bahia

Regina Souza Aires  
Universidade Federal de Pernambuco

Rejane Steidel  
Faculdade Única de Contagem

Renata Borchetta Fernandes Fonseca  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Wanderson Santos de Farias  
Universidad de Desarrollo Sustentable (Paraguai)



O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas também sabe conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser que é invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real; que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Ideias, mas que duvida dos deuses e das Ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o Homo demens submete o Homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço dos seus monstros. (MORIN, 2011, p. 53).

# SUMÁRIO

|                      |    |
|----------------------|----|
| PREFÁCIO .....       | 10 |
| APRESENTAÇÃO .....   | 12 |
| NOTAS INICIAIS ..... | 14 |

## GIRO I: AS BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL 19

### 1 DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE EMOÇÃO 19

|  |    |
|--|----|
| 1.1 As emoções do ponto de vista biológico ..... | 20 |
| 1.2 As emoções do ponto de vista cognitivo ..... | 23 |
| 1.3 Um olhar integral sobre as emoções .....     | 23 |

### 2 EDUCAR É UMA ATIVIDADE EMOCIONAL 29

|   |    |
|---|----|
| 2.1 A Presença das emoções na relação pedagógica .....  | 29 |
| 2.2 Algumas experiências de projetos sobre educação emocional .....                             | 31 |
| 2.2.1 Canadá: Pedagogia Emocional – sentir para aprender .....                                  | 31 |
| 2.2.2 Chile: um mapa para observar a compreensão emocional .....                                | 33 |
| 2.2.3 Resultados de projetos do Social and Emotional Learning (SEL)<br>nos Estados Unidos ..... | 35 |
| 2.2.4 Currículo Paths: experiência pioneira no Brasil .....                                     | 36 |

### 3 O ESTUDO DAS EMOÇÕES NO CAMPO ACADÊMICO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO 38

### 4 EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL E A COMPREENSÃO DA DIMENSÃO EMOCIONAL NA FORMAÇÃO HUMANA 53

|  |    |
|--|----|
| 4.1 Primeira base da EEI: a espiritualidade como elemento norteador<br>ético da dimensão emocional que visa à humanização .....          | 57 |
| 4.2 Segunda base da EEI: multidimensionalidade - a concepção<br>do sujeito na complexidade de suas múltiplas dimensões .....             | 64 |
| 4.3 Terceira base da EEI: integralidade - a compreensão do fenômeno<br>emocional pelo entendimento dos quatro quadrantes do Kosmos ..... | 70 |
| 4.3.1 Quadrante subjetivo - ênfase nas bases psíquicas .....   | 74 |

|  |    |
|--|----|
| 4.3.2 Quadrante objetivo – o corpo e os aspectos neurológicos-comportamentais .....  | 75 |
| 4.3.3 Quadrante interobjetivo - ênfase nos aspectos sociais .....  | 76 |
| 4.3.4 Quadrante intersubjetivo - ênfase nos aspectos culturais .....   | 77 |
| 4.3.5 Exercício de compreensão da integralidade do fenômeno emocional a partir de uma experiência ocorrida em escola pública ..... | 79 |
| 4.4 Quarta base da EEI: transdisciplinaridade - o alinhamento com perspectivas educacionais transdisciplinares .....               | 86 |

## **5 OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL: DA ALFABETIZAÇÃO À DECISÃO RESPONSÁVEL .....**

90

|   |     |
|---|-----|
| 5.1 Objetivo 1: promover a alfabetização emocional – reconhecer e nomear as emoções e interpretar adequadamente a linguagem não verbal .....                                  | 91  |
| 5.2 Objetivo 2: favorecer o autoconhecimento – perceber a conexão entre sentir, pensar e agir; avaliar as próprias capacidades e limitações; estimular a transcendência ..... | 95  |
| 5.3 Objetivo 3: estimular o autocuidado – cuidar os efeitos da emoção sobre si e sobre os outros e responder de modo apropriado ao contexto .....                             | 98  |
| 5.4 Objetivo 4: facilitar decisões responsáveis – fazer escolhas construtivas; reconhecer e respeitar os limites de si mesmo e dos outros .....                               | 101 |

## **GIRO II: A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL NO MOVIMENTO INTEGRATIVO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO .....**

105

|   |     |
|---|-----|
| 1. Curso de educação emocional integral .....                             | 105 |
| 2. Disciplina eletiva de educação emocional integral do CE .....          | 107 |
| 3. Programa de Apoio Emocional ao Educador de Escola Pública (PAEE) ..... | 109 |

## **4 Ações do PAEE na pandemia: do presencial para o digital na busca de cuidar das emoções .....**

113

|  |     |
|--|-----|
| 4.1 <i>E-book</i> Pandemia e pandemônio: reflexões sobre educação emocional em tempos de coronavírus ..... | 114 |
| 4.2 Curso <i>online</i> de Alfabetização Emocional para Educadores .....                                   | 115 |
| 4.3 Projeto de extensão educação emocional integral: formação continuada para educadores .....             | 117 |
| 4.4 Projeto professoras/es tutoras/es de resiliência no enfrentamento da pandemia .....                    | 122 |

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>METODOLOGIA .....</b> | <b>125</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b> | <b>128</b> |

# AUTORES



## MARIANA MARQUES ARANTES

Portal de Educação Emocional

Doutora em Educação

<http://lattes.cnpq.br/6444135761636549>

<http://orcid.org/0000-0001-6099-5028>



## NADJA MARIA ACIOLE-RÉGNIER

Université Claude Bernard Lyon 1

Doutora em Psicologia

<http://lattes.cnpq.br/8049634330538022>

<http://orcid.org/0000-0002-2730-9687>



## M<sup>re</sup> CAROLINA S. DE VASCONCELOS

Universidade Federal de Pernambuco

Mestra em Educação

<http://lattes.cnpq.br/7197283223046305>

<https://orcid.org/0000-0003-2856-9816>



## DOUGLAS LUCAS V. DE CARVALHO

Universidade Federal de Pernambuco

Estudante de Pedagogia

<http://lattes.cnpq.br/2852322273299028>



## TATIANA RODRIGUES C. DOS SANTOS

Universidade Federal de Pernambuco

Graduada em Pedagogia



## AURINO LIMA FERREIRA

Universidade Federal de Pernambuco

Doutor em Educação

<http://lattes.cnpq.br/5402096659543875>

<http://orcid.org/0000-0002-7883-9549>



## SILAS CARLOS ROCHA DA SILVA

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Doutor em Educação

<http://lattes.cnpq.br/5247742729307049>

<http://orcid.org/0000-0002-3923-6198>



## MARIA LÚCIA FERREIRA DA SILVA

Universidade Federal de Pernambuco

Mestra em Educação

<http://lattes.cnpq.br/3824664261152453>

<http://orcid.org/0000-0002-3243-4589>



## JANAINA MARIA DE S. O. MELO

Universidade Federal de Pernambuco

Graduada em Pedagogia

<http://lattes.cnpq.br/2418728010549386>

# PREFÁCIO

## 60 anos de Extensão na UFPE

*A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.*

**Paulo Freire<sup>1</sup>**

Como o próprio nome sugere, para nós extensão significa o esforço da comunidade acadêmica, em cooperação com os demais setores da sociedade, para construir não apenas pontes entre a universidade e a população geral, mas, fundamentalmente, para que as pessoas, sobretudo as que mais necessitam de aportes financeiros, técnicos e culturais, reconheçam a universidade pública como um espaço de pertencimento, como patrimônio de todas e todos.

Em fevereiro de 2022, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) celebra 60 anos de institucionalização das atividades de extensão e cultura universitárias. Essa exultante história começou com Paulo Freire e um grupo de entusiasmados colaboradores que vislumbravam, no início da década de 1960, um país mais justo, menos desigual, e entenderam a necessidade de as universidades públicas tornarem-se protagonistas no enfrentamento dos grandes desafios do país.

Esse grupo pioneiro, sob liderança de Freire e no reitorado de João Alfredo, fundou o Serviço de Extensão Cultural (SEC), a Rádio Universidade e a Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife. Com estas iniciativas, a Universidade passou a comunicar a sua vocação social de forma mais explícita e a compartilhar com outros entes sociais a implementação de atividades que extrapolaram os muros universitários.

Sob a inspiração desse pioneirismo, a UFPE tem atravessado, com altivez, relevância acadêmica e impacto social, esta complexa pandemia de Covid-19, cujos efeitos ainda se fazem presentes nas nossas vidas cotidianas. Nos últimos anos, mesmo enfrentando desafios políticos e de contingenciamento de recursos, nossa Universidade conseguiu ampliar o número de ações de extensão e cultura, com aumentos significativos de bolsas e de recursos alocados aos projetos de extensão e cultura desenvolvidos pela comunidade universitária. Tudo isso só é possível graças aos esforços coletivos da nossa comunidade, com o apoio de uma gestão efetivamente comprometida com a extensão e a cultura, cujo diálogo acadêmico e social é um exercício contínuo.

Este livro digital, que ora entregamos à comunidade acadêmica e à sociedade, é marca desse esforço coletivo para fortalecer as atividades de extensão e cultura no âmbito da UFPE e de Pernambuco. Este volume compõe uma coleção de 11 obras, aprovadas por meio do *Edital Nº 7/2021 - Incentivo à*

---

<sup>1</sup> FREIRE, Paulo. Comunicação ou extensão? Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 46.

*Publicação de Livros Digitais (E-Books) com Temáticas de Extensão e Cultura*, promovido pela UFPE através da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc).

As obras que compõem este conjunto tratam de temas diversos como *Cultura, Direitos Humanos, Educação, Justiça, Meio Ambiente, Produção, Saúde, Tecnologia e Trabalho, demonstrando a diversidade da UFPE* e sua inserção em temas de reconhecida importância social e científica. Todos os títulos foram escritos com a participação de docentes e discentes de graduação, o que reforça os laços acadêmicos de nossos alunos, estabelecendo o protagonismo estudantil como um dos diferenciais da formação técnica e humana que a Universidade pública brasileira oferece.

Esta coleção é, portanto, símbolo de gratidão à comunidade universitária e à sociedade pelos 60 anos de extensão que só foram possíveis graças ao engajamento contínuo de discentes, docentes, servidores técnico-administrativos e demais representantes da sociedade pernambucana, que, assim como Freire, não se calam diante das injustiças do mundo.

A certeza de que as próximas gerações que adentram anualmente os portões físicos e imaginários da Universidade tornarão, nos próximos 40, 50, 60 anos, a extensão ainda mais significativa para o nosso estado e para o país faz com que a gratidão pelos pioneiros desta nossa história seja ainda mais plena. Com esse sentimento, convidamos todas e todos a celebrar conosco os 60 anos da extensão e cultura na UFPE.

Desejamos uma ótima leitura daquelas capazes de suscitar ações significativas no mundo!

Recife, fevereiro de 2022.

**Oussama Naouar**

Pró-Reitor de Extensão e Cultura - Proexc/UFPE

**Adriano Dias de Andrade**

Coordenador de Gestão Editorial e Impacto Social - Proexc/UFPE

## APRESENTAÇÃO

O presente livro nasceu de um desejo de materializar, através de ações, o princípio e a finalidade da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão assumidos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) enquanto instituição pública e gratuita comprometida com a educação brasileira. O livro brota do cruzo epistemológico de mais de uma década entre os estudos sobre as emoções no Núcleo de Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (NEE/PPGEdu) da UFPE, o mestrado e o doutorado de Mariana Arantes e o ensino na graduação através da criação da disciplina eletiva Educação Emocional Integral, no Centro de Educação (CE), além de experiências de extensão como o projeto “Educação Emocional Integral: formação continuada para educadores”, desenvolvido durante a pandemia.

Esse projeto de extensão articulou estudantes de graduação e pós-graduação, além de professores da UFRPE e da Universidade de Lyon 1, situada na França, que ajudaram na discussão e nos encaminhamentos das ações extensionistas e de pesquisa numa lógica transdisciplinar que visava ampliar a abertura e o diálogo da Universidade para além de seus muros. A partir disso, concebe-se que o processo de formação humana através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tomado como princípio pedagógico, propicie uma formação comprometida com as transformações sociais que permitam a construção de uma cultura emocional propiciadora do “bem viver” (ACOSTA, 2016; KRENAK, 2020b).

A Educação Emocional Integral proposta neste livro mobiliza perspectivas mais integrais para compreender a complexidade do fenômeno das emoções e seu cultivo no campo educacional. Além disso, intencionamos apresentar o Programa de Apoio ao Educador da Escola Pública (PAEE) no intuito de sinalizar como os processos formativos, no âmbito da educação emocional, são desenvolvidos através do ensino, da pesquisa e de ações extensionistas.

Temos neste livro a descrição de um conjunto de ideias e ações que foram semeadas ao longo de anos. Os frutos, que colhemos nesse plantio, certificam-nos de que a emoção é, sim, uma semente, um potencial em cada ser o qual pode ser cultivado em um processo formativo integral no solo fértil de ambientes educacionais humanizadores. Deste modo, podemos desenvolver formas pedagógicas para lidar com a emoção, no chão das escolas e em outros âmbitos formativos, como contraponto ao processo desenfreado de medicalização e psicologização deste fenômeno tão complexo e tão presente na experiência que fazemos de nós mesmos, das nossas relações e do mundo. Importante lembrar que uma jornada como essa não se faz sozinho. Contamos com a companhia, o apoio e o suporte de vários seres – humanos e extra-humanos –, e, por isso, agradecemos a todas/os/es que contribuíram, de alguma forma, para trilharmos esse caminho. Deixamos um agradecimento especial a todos/as/es educadores/as que compartilharam conosco suas experiências afetivas e que nos ajudaram a plantar a semente e a cuidar dos processos de cultivo das emoções em suas experiências formativas. Também

lembramos das instituições e coletivos que ofereceram suporte aos nossos plantios. Gratidão ao Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis (Neimfa), à Associação Vila do Papelão e à Escola Municipal Divino Espírito Santo, que foram nossos solos férteis de cocriações; ao PPGEduc da UFPE e ao Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais (DPOE), que acolheram nossos projetos; e ao Portal de Educação Emocional, pelo suporte para que pudéssemos concretizar nossas ideias.

*Mariana Marques Arantes*  
*Aurino Lima Ferreira*

## NOTAS INICIAIS

Educar é o principal dispositivo do processo de formação humana. É um ato integrado por muitas ciências e fundamentos e pelos quais o humano constrói e cultiva suas potencialidades na relação consigo, com o outro e com o mundo. Educação é *ethos*, enquanto morada da construção do bem viver. Lugar e atitude de gente que gosta de gente. De quem acredita que pode educar, ensinar, transformar, compartilhar, promover, decolonizar, estimular, incentivar os outros e aprender com eles num movimento participativo de cocriação de modos de vida verdadeiramente humanos. Não é lugar para pessimistas convictos, os quais não sonham mais com mudanças, nem para otimistas ingênuos, presos a lógicas pastorais salvacionistas. Educar é um ato que envolve a multidimensionalidade do ser e requer vínculos, interações e conexão emocional.

A conexão emocional advém do conhecimento, do autoconhecimento e de um cultivo de práticas que possibilitam manejar e cuidar das emoções. É preciso conhecê-las para melhor saber como lidar com elas, porém sabemos que falta às gerações, nascidas no Brasil até o início do século XXI, um processo crítico reflexivo formal de educação emocional. Cada sujeito, à sua maneira, tem lidado, como pode, com a tradicional divisão entre razão e emoção no momento da tomada de decisões, sem vislumbrar que essa separação, embora aceita pelo senso comum, não ocorre de fato. Há quem procure ajuda profissional de psicólogos e terapeutas. Outros pedem conselhos a amigos e familiares e alguns recorrem aos muitos livros e cursos no estilo autoajuda, os quais estão disponíveis em ambientes reais e virtuais, com uma imensa variedade de preços e duração, à moda do *fastfood* neoliberal. Muitas dessas ofertas assemelham-se a “fórmulas mágicas” do *marketing* existencial, ao prometerem a felicidade imediata com a aplicação de técnicas supostamente capazes de controlar o surgimento das emoções ou de fazer o sujeito se “desidentificar” do seu contexto, sendo “feliz” e “produtivo” apesar das condições sub-humanas as quais jaz submetido.

Quando o local é o ambiente escolar, a deficiência de conhecimento e formação para compreender e manejar as emoções agrava a já precária situação dos indivíduos e complica mais a resolução de conflitos existenciais e inter-relacionais decorrentes da complexa rede de relações presentes nesses espaços. Isso sempre sob o efeito de processos socioculturais diversos e, na grande maioria, movidos pela lógica da colonialidade neoliberal.

Não faltam queixas sobre problemas atribuídos ao estresse, à ansiedade, à depressão, à ausência de comprometimento e de motivação, às agressões físicas e verbais, ao uso de entorpecentes, a casos de suicídio e de automutilações, compondo um grande quadro de mal-estar docente e discente. Os dois principais agentes educativos têm sofrido com um clima emocional ruim no ambiente escolar. As histórias se espalham pelas redes sociais, em vídeos e testemunhos que chocam pela gravidade e pela brutalidade dos atos, sem, contudo, problematizar a complexidade do processo de precarização da educação e da tentativa de reduzi-la a uma mera produtora de neosujeitos para atender o mercado capitalista (DARDOT; LAVAL, 2016; TREVISOL; ALMEIDA, 2019; LOCKMANN, 2020).

Discute-se esse problema brasileiro internacionalmente a ponto de uma pesquisa, divulgada em 2017, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual apontou que o Brasil está no topo de um *ranking* de violência em escolas (TENENTE; FAJARDO, 2017). Trata-se do índice mais alto entre os 34 países pesquisados. 12,5% dos professores brasileiros ouvidos disseram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. Contudo, esse discurso, ao invés de manter uma autêntica preocupação com a formação humana, foi mobilizado como justificativa para introduzir as “competências socioemocionais” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mascarando os interesses meramente econômicos da OCDE e do Instituto Ayrton Senna (IAS) nos rumos da privatização da educação brasileira.

A inclusão das emoções na agenda do campo educacional é uma tarefa marcada por ambivalências, tensionamentos e modismos que remonta à própria história da relação entre psicologia e educação e a pretensão da primeira de se tornar a “rainha da educação” (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1996; FERREIRA, 2012; PATTO, 1984). No entanto, em que pese a importância das emoções para compreendermos o complexo processo de formação humana (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010), as suas definições, presentes ou ausentes na BNCC, revelam a agenda neoliberal que lhe embasa (MUELLER; CECHINEL, 2020; CIERVO, 2019), sendo, portanto, fundamental explicitarmos as perspectivas teóricas dos modelos de educação emocional, que assumimos neste livro.

Como educadores e pesquisadores, pretendemos contribuir a partir de uma perspectiva que entende a educação emocional como parte fundamental e inseparável do processo de formação humana, pois compreendemos o humano como um ser integral e multidimensional, perpassado por dimensões objetivas, subjetivas, interobjetivas e intersubjetivas. Perguntamo-nos cotidianamente de que maneira é possível ensinar sobre a educação emocional para compreendê-la e manejá-la cuidadosamente a fim de cultivar um bem viver e resistir às formas de sujeição impostas por uma lógica utilitária e mercantil da vida? Como estimular processos socioemocionais no ambiente escolar? A partir de quais bases uma instituição escolar pode implantar projetos de educação emocional, incluindo a visão de que é um local formado, afetado e impulsionado pelas diferenças individuais e pela diversidade sociocultural e histórica?

Para ajudar com essas questões, buscamos apresentar a Educação Emocional Integral (EEI), no intuito de contribuir com os processos de humanização no campo educacional, pois, na medida em que promovemos o cultivo do manejo das emoções através da alfabetização emocional, do autoconhecimento, do autocuidado e da tomada de decisões responsáveis, ampliamos os horizontes da formação humana, contribuindo na implementação da agenda de uma “ética da Mãe Terra pós-coronavírus” que, segundo Boff (2020, p. 123-129), deveria incluir o cuidado essencial, o sentimento de pertença, a solidariedade, a responsabilidade coletiva, a hospitalidade, a convivência de todos com todos, o respeito incondicional, a justiça social e a igualdade fundamental, a busca incansável da paz e o cultivo do sentido espiritual da vida.

A Educação Emocional Integral surge de uma rede de atores interessados em problematizar o crescimento das dificuldades inter-relacionais, que tem levado a um clima emocional deteriorado

e não contributivo no ambiente escolar (ARANTES, 2014; ARANTES, 2019); os problemas de saúde dos docentes – como o sofrimento psíquico e o esgotamento físico e mental (MAZON; CARLOTTO; CÂMARA, 2003; NEVES; SILVA, 2006; MARIANO; MUNIZ, 2006; GOMES; BRITO, 2006; GOMES *et al.*, 2010; POCINHO; PERESTRELO, 2011; COSTA *et al.*, 2013; SILVA *et al.*, 2015); a conexão entre estresse e rendimento escolar (GOMES; BRITO, 2006; PASIN; PAI; LANNES, 2012); a criação de estratégias de resistência à medicalização, à psicologização e ao cultivo da multidimensionalidade (BRASIL, 2019; SILVA, 2019; BUCINNE, 2019) e, principalmente, o empenho em fomentar trabalhos que ressaltem a importância da formação humana integral no processo educativo emocional (ALVES, 2015; ARANTES, 2019; ARANTES *et al.*, 2020; BRASIL, 2019; CORDEIRO, 2012; FERREIRA *et al.*, 2018; FERREIRA, 2007; MOTA, 2016).

Trata-se, fundamentalmente, de um movimento que estuda, teoriza, investiga e busca formas de sentirpensar e praticar a integralidade na Educação, concebendo-a como um complexo processo de formação humana. De educadores/as que lutam para que a subjetividade não seja reduzida à priorização de uma única dimensão, seja ela cognitiva ou emocional, com a intenção de servir a interesses majoritariamente econômicos e reforçadores de práticas não inclusivas e perpetuadoras de desigualdades. No lugar em que colocamos esse debate, rediscutimos o que significa ser humano e confrontamos concepções as quais restringem o processo formativo a uma mera “hominização” (RÖHR, 2013).

Adotamos o termo “humanização”, no sentido empregado pelo filósofo e educador Ferdinand Röhr, para definir que se tornar humano implica um complexo processo de acesso e cultivo das múltiplas dimensões, individuais e coletivas as quais se afetam mutuamente e são indissociáveis. Isso inclui uma configuração que torna relevante conectar-se a si mesmo e aos outros, tratando de produzir sentido, considerando os aspectos mais íntimos e sutis os quais só podem ser explicados quando reconhecemos a existência de uma dimensão espiritual. Não se trata apenas de uma escolha. Requer, também, certa consciência da própria complexidade formativa, autoconhecimento, autocuidado e disposição para humanizar, isto é, construir e vivenciar valores como ética, liberdade, respeito e solidariedade (RÖHR, 2013).

Durante os anos de mestrado e doutorado de Mariana Arantes (ARANTES, 2014, 2019), vislumbramos a ideia de que seria necessário desenvolver uma perspectiva de Educação Emocional Integral pautada na perspectiva de multidimensionalidade e integralidade, cuja meta formativa rompesse com os modelos restritivos de autoajuda, terapêuticos e adaptativos apresentados nessa área. Mas como fazer isso? Como integrar as teorias mapeadas em uma prática efetiva no cotidiano escolar? Enfim, como organizar as várias perspectivas de emoção em uma ação de educação emocional que nos apontasse um horizonte de maior integralidade?

A Educação Emocional Integral, no ambiente escolar, favorece processos de humanização na medida em que promove o cultivo do manejo e do cuidado das emoções através da alfabetização emocional, do autoconhecimento, do autocuidado e da tomada de decisões responsáveis. Esse processo acontece dentro de uma perspectiva participativa, a qual toma a escola ou os outros espaços formativos

como parte de uma teia relacional que engloba aspectos intrapessoais, como pensamentos, emoções, crenças, etc. Trata-se de uma rica e complexa rede de interações interpessoais que põe o sujeito e os fenômenos transpessoais num contexto socio-histórico e cultural através da inclusão da ecologia, do sistema de Gaia e de suas relações com os extra-humanos (BOFF, 1999, 2020; GROF, 2020; KRENAK, 2020a).

Dada a herança da pesquisa-ação participativa (BARBIER, 2007) e das perspectivas metodológicas circulares oriundas das pedagogias decolonias que nos atravessam, buscamos organizar este livro em dois giros interdependentes que se retroalimentam enquanto se desdobram: o “I Giro: as bases teóricas da Educação Emocional Integral” e o “II Giro: a práxis da Educação Emocional Integral no movimento integrativo entre ensino, pesquisa e extensão”.

O I Giro, assinado por Mariana Arantes e Aurino Ferreira, busca oferecer as bases teóricas que sustentam as ações de ensino, pesquisa e extensão mobilizadas a partir da Educação Emocional Integral, no intuito de oferecer um panorama epistêmico e ético que situe o lugar de enunciação dos autores. Ele se subdivide em cinco capítulos.

O primeiro capítulo destaca as diferentes perspectivas teóricas sobre emoção, apontando os pontos de vista biológico e cognitivo. Além disso, também situa e defende a proposta de um olhar integral sobre as emoções como caminho de superação da cisão entre cognição e emoção.

O segundo capítulo destaca que o educar é uma atividade emocional, já que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aponta a necessidade de alcançar o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, defendemos o cultivo da multidimensionalidade humana. Destacamos ainda experiências internacionais, como a Pedagogia Emocional do Canadá que propõe o sentir para aprender; do Chile, temos um mapa para observar a compreensão emocional; assim como situamos os projetos do SEL nos Estados Unidos e, por fim, destacamos algumas experiências acompanhadas mais diretamente pelos autores no Brasil, tais como o currículo Paths, o “Componente curricular para formação humana de jovens e adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco” e o “Conecte-se: sentindo, pensando e agindo”.

O terceiro capítulo apresenta um estudo sobre as emoções no campo acadêmico brasileiro através de um levantamento feito nos cinco maiores bancos de dados do país das áreas da Educação e da Psicologia – a biblioteca digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); o acervo do Portal da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS); o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), vinculada ao Ministério da Educação (MEC); o acervo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); e os repositórios universitários vinculados à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – com as cinco principais palavras-chave utilizadas tradicionalmente no estudo das emoções no campo educacional: educação emocional, educação socioemocional, habilidades socioemocionais, competências socioemocionais e inteligência emocional.

O quarto capítulo dedica-se a explicar a Educação Emocional Integral, apontando a importância da dimensão emocional na formação humana e caracterizando suas quatro bases epistemológicas –

espiritualidade, multidimensionalidade, integralidade e transdisciplinaridade – como fundamentais para a organização de projetos que visem ensinar sobre o manejo e cuidado das emoções.

Por fim, o quinto capítulo aponta os objetivos da Educação Emocional Integral para proporcionar um aprendizado capaz de dar sentido à experiência do conhecimento formado e adquirido sobre o cultivo das emoções, gerando identificação e possibilitando utilizá-la para a autoformação e o bem viver comum. Trata, especificamente, de: 1) desenvolver a alfabetização emocional, compreendendo o vasto vocabulário nela envolvido e reconhecendo e interpretando corretamente a linguagem não verbal; 2) favorecer o autoconhecimento para estimular a percepção da conexão existente entre sentir, pensar e agir e avaliar os próprios limites e capacidades de manejar as emoções; 3) estimular o autocuidado, desenvolvendo a capacidade de regulação das emoções para gerir os efeitos das emoções e responder de modo apropriado ao contexto; e 4) facilitar a tomada de decisões responsáveis para conseguir fazer escolhas construtivas e respeitadoras dos limites individuais e coletivos.

O II Giro, assinado pela equipe participante das ações extensionistas do Programa de Apoio Emocional ao Educador de Escola Pública (PAEE) – Mariana Arantes, Aurino Ferreira, Nadja Acioly-Régner, Silas Silva, Carolina Vasconcelos, Lúcia Silva, Douglas Carvalho, Janaina Melo e Tatiana dos Santos –, apresenta um conjunto de ações as quais foram mobilizadas a partir das bases teóricas da Educação Emocional Integral e foi dividido em quatro subcapítulos.

O primeiro subcapítulo aborda o curso de Educação Emocional Integral como a gênese das intervenções posteriores. O segundo apresenta a disciplina eletiva Educação Emocional Integral implementada no currículo do curso de Pedagogia do CE/UFPE. O terceiro subcapítulo trata do PAEE, indicando brevemente seu histórico e objetivos. O quarto subcapítulo, por fim, apresenta as ações do PAEE realizadas durante a pandemia, dando destaque aos enfrentamentos das adversidades através de estratégias que buscavam cuidar dos envolvidos nas ações do programa. São apresentados o e-book “Pandemia e pandemônio: reflexões sobre educação emocional em tempos de coronavírus”, o “Curso on-line de Alfabetização Emocional para Educadores”, o projeto de extensão “Educação Emocional Integral: formação continuada para educadores” e o “Projeto professoras/es tutoras/es de resiliência no enfrentamento da pandemia”, com o intuito de indicar as possibilidades de aplicação do constructo Educação Emocional Integral.

# GIRO I

## AS BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL

Dra. Mariana Marques Arantes, Portal de Educação Emocional

Dr. Aurino Lima Ferreira, Docente do PPGEdU/DPOE/UFPE

Dra. Nadja Maria Acioly-Régnier, docente da Université Claude Bernard Lyon 1

### 1 DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE EMOÇÃO

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

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

Mas, como definir uma emoção? Todos sabemos como é sentir alegria e raiva, mas definir “emoção” não é uma tarefa simples. O estudo da emoção começou no século XIX com a teoria de James-Lange, que perguntava se havia ou não reações corporais exclusivas associadas a cada uma das diversas emoções e argumentava que se não ocorressem alterações fisiológicas, não haveria emoção (REEVE, 2001).

Discute-se o constructo a partir de outra pergunta que tem importância central no estado da emoção: o que causa uma emoção? A resposta reúne uma gama de pontos de vista: biológicos,

psicoevolutivos, cognitivos, desenvolvimentais, psicanalíticos, sociais, sociológicos, culturais e antropológicos. Todavia, a compreensão do que causa uma emoção alinha-se em torno de uma polêmica central: *biologia versus* cognição, conforme indica Reeve (2001 p. 193):

Essencialmente, essa polêmica pergunta se as emoções são fenômenos primariamente biológicos ou primariamente cognitivos. Se as emoções são biológicas na maioria, deveriam emanar de um núcleo causal biológico, tal como circuitos neuroanatômicos cerebrais e o modo pelo qual o corpo reage a eventos significativos da vida. Porém, caso as emoções sejam principalmente cognitivas, deveriam emanar de eventos mentais causais, tais como avaliações subjetivas do que a situação significa para o bem-estar da pessoa (REEVE, 2001, p. 193).

Também é pertinente diferenciar “emoção” de “afeto” e de “sentimentos”. Embora seja bastante generalizado o uso desses termos como sinônimos, as expressões têm origem distintas:

A palavra afeto vem do latim *affectus*, significa atingir, abalar, afligir. Quando somos afetados de forma mais intensa, desenvolvemos a emoção. Emoção, vem do latim *emovere*, quer dizer, movimentar, deslocar. A extensão desse movimento depende da intensidade que nos afetou. A emoção apresenta ainda, um caráter efêmero, produz reflexos orgânicos e influencia na capacidade de emitir juízos lógicos. A emoção pode, neste caso, gerar descontrole ou ações pouco usuais. O sentimento se caracteriza pela durabilidade e não se expressa como o rompante da emoção. Os sentimentos demonstram as formas como nos vinculamos aos outros e como nos sentimos em relação ao que se passa dentro de nós. Podemos compreender que o afeto quando mais intenso vira emoção; a emoção serve de base para o sentimento; e o sentimento é um aperfeiçoamento da emoção. Portanto, as emoções envolvem complexas relações, desenvolvidas no decorrer da vida e significadas a partir de relações específicas. Em seu caráter duradouro o sentimento só se desenvolve porque somos capazes de formular abstrações acerca das experiências que nos acontecem e conferir-lhes significados (SANTOS *et al.*, 2009 p. 149 -150, grifos do autor).

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

## 1.1 As emoções do ponto de vista biológico

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

Da mais primitiva raiz, o tronco cerebral, surgiram os centros emocionais. Milhões de anos depois, na evolução dessas áreas emocionais, desenvolveu-se o cérebro pensante, ou

“neocórtex”, o grande bulbo de tecidos ondulados que forma as camadas externas. O fato de o cérebro pensante ter se desenvolvido a partir das emoções revela muito acerca da relação entre razão e sentimento; existiu um cérebro emocional muito antes do surgimento do cérebro racional (GOLEMAN, 2007, p. 36).

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

Neste estudo, mostraremos a perspectiva biológica a partir das descobertas do neurocientista americano Paul Ekman, considerado pela Associação Americana de Psicologia (APA) como um dos profissionais mais importantes do século XX. Suas obras servem de base para a maior parte dos estudos sobre emoções no mundo, visto que contribuem de forma intangível para a compreensão científica do campo.

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

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

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

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

1) Sinal: a maioria das emoções tem um sinal. Em outras palavras, “[...] elas permitem que os outros saibam o que está ocorrendo dentro de nós, como os pensamentos” (EKMAN, 2008, p. 63-64). Ideias e pensamentos não têm sinais, mas há exceções como o constrangimento que não tem um sinal universal, já que nem todas as pessoas ficam vermelhas ao sentirem-se constrangidas (EKMAN, 2008);

2) Avaliação automática: as emoções podem ser acionadas automaticamente em menos de um quarto de segundo, ou seja, “[...] muito rápido – de forma que a consciência

é incapaz de penetrá-las” (EKMAN, 2008, p. 65). Essa é uma característica positiva que nos permite, por exemplo, salvar nossa própria vida ao desviar, numa fração de segundo, de um carro que avança em nossa direção (EKMAN, 2008);

3) Falta inicial de consciência: “A consciência não exerce um grande papel na emoção. O que é lamentável. Precisamos nos esforçar para nos conscientizar do fato de estarmos ficando emotivos” (EKMAN, 2008, p. 66). Porém, nesse caso, há exceções nas quais a lembrança de uma possibilidade ou de um pensamento e não um evento ou uma ação aciona uma emoção. Diante disso, o autor exemplifica:

Pense na situação na qual se faz uma biópsia de um tumor<sup>1</sup>, e você está esperando para saber se o tumor é maligno, se o câncer é grave, e só saberá em três dias. Não que você vá ficar com medo os três dias inteiros, mas a emoção continua voltando. E então você fica consciente do seu medo – a mesma emoção –, e veremos a mesma expressão surgir no seu rosto nesses momentos de medo - as mesmas sensações - mas a consciência está lá (EKMAN, 2008, p. 70, grifo do autor).

4) Não ser própria somente do ser humano: os animais também se emocionam: “[...] a única emoção que eu acreditava ser própria do ser humano era o desprezo, mas descobriu-se que se um chimpanzé jovem ameaçar um macho alfa, o macho alfa mostra sinais de desprezo” (EKMAN, 2008, p. 67);

5) Duração rápida: a emoção pode durar apenas alguns segundos e vai e vem: “[...] algumas vezes ela dura minutos ou até mesmo uma hora, mas uma emoção nunca dura um dia inteiro. Se durar tanto tempo, na verdade, trata-se de um estado de espírito” (EKMAN, 2008, p. 67);

6) Ter um conjunto de sensações: nem sempre é possível ter consciência de quais são essas sensações: “[...] a diferença mais gritante entre as sensações é entre a raiva e o medo. Na raiva, o sangue vai para as mãos. É uma preparação para lutar. No medo, ela vai para os grandes músculos das pernas” (EKMAN, 2008, p. 68);

7) A emoção pode nos causar problemas e arrependimentos tardios: essa característica definidora é facilmente explicada com a sensação comum de ter “perdido a cabeça” num determinado momento: “[...] o que essa frase significa é que a minha inteligência, a minha consciência, não estavam lá” (EKMAN, 2008, p. 68).

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

---

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

## 1.2 As emoções do ponto de vista cognitivo

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

O argumento central da diferença entre a perspectiva biológica e a cognitiva está centrado na questão: o que causa uma emoção? De acordo com a visão dos cognitivistas, a emoção é causada a partir do significado e da avaliação dada a ela: “[...] primeiro se estabelece o significado e depois a emoção se segue como consequência” (REEVE, 2001, p. 193). Nessa compreensão, um dos teóricos mais influentes é Richard Lazarus, para quem a avaliação é o constructo central, ou seja, sem o processamento cognitivo, não haverá emoção (REEVE, 2001). O sujeito faz inicialmente uma avaliação primária, perguntando-se quanto aos efeitos do estímulo e a relevância do mesmo para o seu bem-estar: há risco, benefício ou ameaça? Em seguida, faz uma avaliação secundária, questionando sua própria capacidade de lidar com os prováveis efeitos. Se o estímulo for considerado irrelevante, não provoca reações emocionais:

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

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

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

## 1.3 Um olhar integral sobre as emoções

Este livro está inserido dentro da perspectiva da integralidade e é dessa forma que também enxergamos as emoções. O ponto de vista biológico ou o cognitivo isolados não definem adequadamente a complexidade das emoções, como indica Smolka *et al.* (2015, p. 234), em crítica ao modo como são

concebidas as “competências socioemocionais” ou “não cognitivas” na BNCC: “[...] o desmembramento das dimensões da personalidade em competências não cognitivas induz à concepção de que tais dimensões são independentes do contexto, do conteúdo e do significado da atividade ou da situação em que se manifestam”.

Esse desmembramento na BNCC, em competências cognitivas e não cognitivas, favorece a mercantilização de pacotes prontos de competências socioemocionais que assumem o papel de atividade-fim das escolas, no intuito de preparar os “neossujeitos” para assumirem a função de “empresa de si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333), sempre propondo estratégias de adaptabilidade perversa diante da vida do trabalho precarizado. Nesse contexto, a afetividade passa a ser:

[...] entendida como sinônimo de carinho e elogio a quem ‘fizer por merecer’. O aluno modelo é ordenado e dócil. A heteronomia e o respeito às normas por medo da punição passam a ser princípios reguladores das relações escolares. Prêmios aos que obedecem, castigos aos que transgridem (RATIER, 2019, p. 155).

Enxergamos a emoção como um fenômeno multidimensional, englobando subjetividade, biologia, propósito e socialização. Neste item, vamos explicar a base da formação dessa conceituação.

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

Para Buck (1984), “[...] os seres humanos têm dois sistemas sincrônicos que ativam e regulam a emoção (REEVE, 2001, p. 194). Há o sistema inato, espontâneo e fisiológico e outro que é ativado com base na experiência vivida pelo sujeito. O inato é o límbico que surgiu primeiro com a evolução da humanidade e reage de forma involuntária aos estímulos da emoção. O segundo é o neocórtex que veio à medida que os seres humanos foram se tornando mais cerebrais e sociais”. A figura abaixo mostra a visão dos dois sistemas emocionais, no entender de Buck (1984):

**Figura 1** – Visão de dois sistemas



**Fonte:** Reeve (2001, p. 194).

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

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

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

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

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

**Figura 2** – Circuito de retroalimentação da emoção



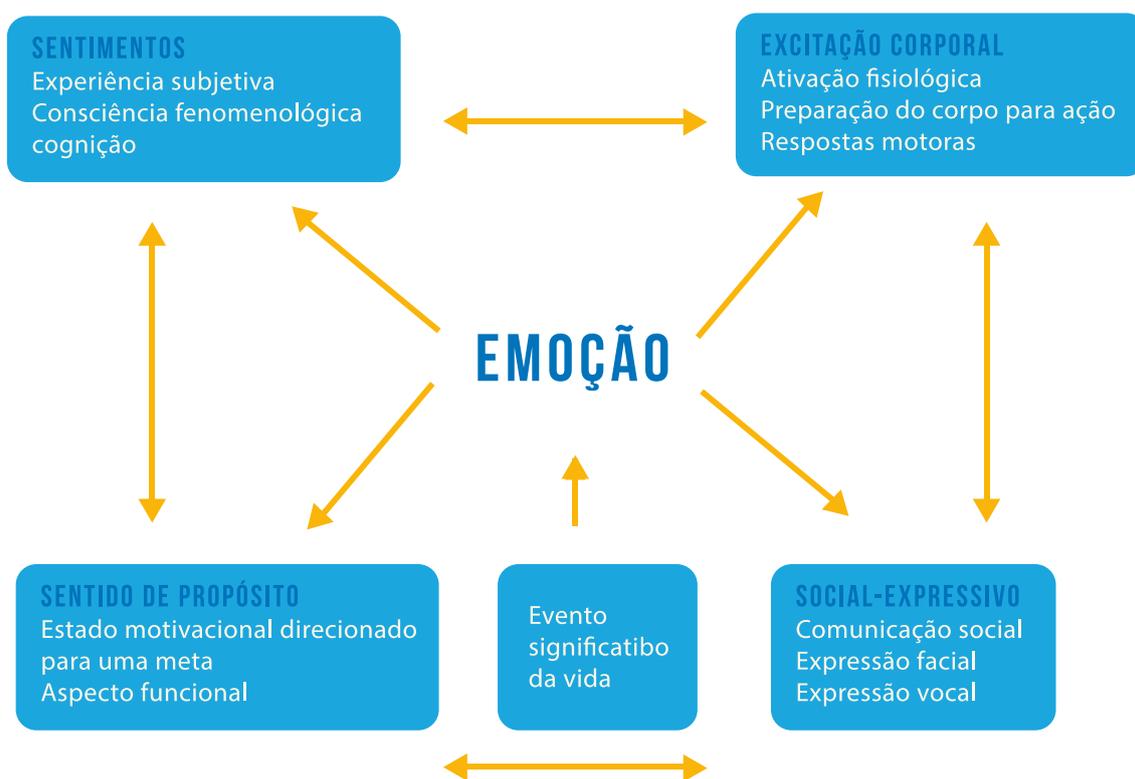
Fonte: Reeve (2001, p. 195).

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

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

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

**Figura 3** – Os quatro componentes da emoção



**Fonte:** Reeve (2001, p. 191).

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

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

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

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

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

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

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

**Quadro 1** – A emoção “raiva” vista a partir dos quatro quadrantes

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

Fonte: Arantes (2019).

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

No segundo quadrante, a frase “Eu expresso a raiva por meio da minha agitação corporal” poderia ser lida como – “Ficar vermelho de tanta raiva!” –, ou seja, é o comportamento físico, a contrapartida objetiva e externa ao quadrante superior esquerdo (SE), a dimensão objetiva do fenômeno raiva.

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

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

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

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

Assim, mesmo que em nossa cultura e no campo educacional, através da nova BNCC, prevaleçam os modos de separação entre cognição e emoção, isso é incongruente, pois, como indica Maturana (2002, p. 15), há um “[...] entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o nosso viver humano”, de modo que:

[...] o domínio racional em que nos movemos a cada instante é constituído como um domínio de coerências operacionais pela aceitação das premissas fundamentais que o definem num ato emocional. As premissas fundamentais que constituem um domínio racional nós as aceitamos *a priori* porque queremos fazê-lo, porque nos agradam (MATURANA, 2002, p. 92, grifo do autor).

A partir dessas explicações, surge outro questionamento importante de ser considerado neste trabalho: como as emoções influenciam a relação pedagógica? Essa discussão é abordada no capítulo seguinte.

## 2.1 A presença das emoções na relação pedagógica

Iniciamos este item lembrando que, segundo o Art. 2º da LDB, a educação brasileira tem como um dos seus objetivos alcançar o pleno desenvolvimento dos estudantes, de modo que tratamos a educação do ponto de vista da integralidade. Não privilegiamos o ponto de vista cognitivo ou o emocional separadamente, pois defendemos a necessidade de cultivo da multidimensionalidade humana, como indica Severino (2006, p. 621) ao afirmar que “[...] ‘quando se fala, pois, em educação para além de qualquer processo de qualificação técnica, o que está em pauta é uma autêntica Bildung, uma paidéia, formação de uma personalidade integral”.

O humano é um ser complexo, cujas múltiplas dimensões não agem separadamente ou sem quaisquer relações entre si. A realidade não é linear, simplista e objetiva. Não é possível fazer a separação entre humano e natureza, entre as Ciências Humanas e as Sociais compreendendo as coisas de forma fragmentada, sem que tenhamos que mutilar o ser (HENGEMÜHLE, 2008). Educar não se trata apenas de formar sujeitos somente para fins econômicos, políticos, ideológicos ou religiosos. Trata-se, também, de assumir a possibilidade de florescimento da humanização o mais amplamente possível, em que pese as contradições, as ambivalências e a necessidade de avanços e de recuos na constituição do sujeito ético.

Portanto, concentrar a tarefa pedagógica unicamente como promotora da dimensão racional-mental-intelectual é negligenciar aspectos que influenciam na formação do sujeito e nos resultados obtidos. Quando a educação deixa de considerar as emoções, “[...] defrontamo-nos com um déficit significativo tanto na capacidade de analisar desequilíbrios emocionais, quanto – e muito mais ainda – em relação às formas de equilibrá-los” (RÖHR, 2007, p. 65), pois, como indica Maturana (2002, p. 15), “[...] quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação”.

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

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

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

A sala de aula é um sistema de relações que acontecem entre alunos, assim como entre um professor e um aluno ou entre o conjunto dos alunos, sem falarmos do atravessamento permanente da cultura

emocional da escola e da sociedade presentes nessas relações. Casassus (2009) indica que a aprendizagem ocorre como parte dessa relação emocional estabelecida. Neste sentido:

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

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

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

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

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

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

Como forma de auxiliar no entendimento de como essa reflexão pode se tornar realidade, fomos buscar alguns exemplos de projetos que trabalham com educação emocional. O intuito não é o de termos modelos prontos, que sirvam de parâmetro, porém de enriquecer o contexto no qual se insere as intervenções de educação emocional.

## 2.2 Algumas experiências de projetos sobre educação emocional

Destacamos a seguir alguns projetos que são os mais referendados na literatura acadêmica brasileira. No entanto, o propósito não é realizar uma análise desses projetos, mas apenas indicar seus elementos-chave. A adesão aos modelos desses projetos precisa de uma reflexão crítica, haja vista que alguns deles apresentam aderências à agenda econômica neoliberal de uso das emoções para capturar a subjetividade nos moldes de produção/consumo ultraindividualizado que sustentam projetos de sujeitos como empresas de si.

### 2.2.1 Canadá: pedagogia emocional – sentir para aprender

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

Essas categorias, por sua vez, são as seguintes: comunicação, motivação, autonomia e gestão de si. Elas possibilitam o desenvolvimento de atitudes positivas para o aprendizado, as relações positivas e o desenvolvimento integral:

**Quadro 2** – As quatro categorias de competências emocionais úteis ao sucesso escolar para o aluno

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

Fonte: Chabot e Chabot (2005).

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

**Quadro 3** – As quatro categorias das competências emocionais úteis ao ensino para o professor

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

**Fonte:** Chabot e Chabot (2005).

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

Desenvolvendo a motivação, os alunos também melhoram os níveis de curiosidade, de engajamento e de perseverança e despertam para o interesse e a paixão. Os educadores terão gosto pelo trabalho, passarão credibilidade, disciplina, disponibilidade, engajamento, aptidão para inspirar confiança e também interesse e paixão.

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

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

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

## 2.2.2 Chile: um mapa para observar a compreensão emocional

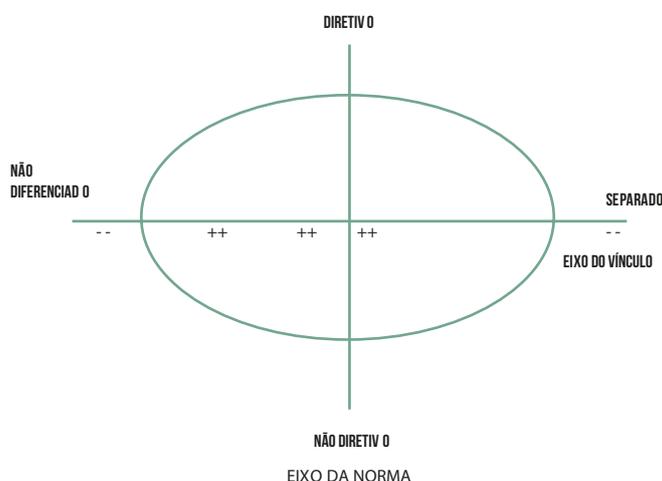
O educador, sociólogo, filósofo e pesquisador chileno Juan Casassus trabalhou durante vários anos como especialista do Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O pesquisador também dirige programas de formação em educação emocional, no Centro de Formação INDIGO, no Chile, e coordena o desenvolvimento de programas semelhantes em diversas universidades latino-americanas.

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

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

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

**Figura 4** – Domínio da compreensão emocional



**Fonte:** Os autores (2019), adaptado de Casassus (2009).

No mapa proposto por Casassus, (2009), dois eixos sustentam a compreensão emocional: *por eixo da norma*, entende-se a forma de estar com o outro em relação ao controle dos processos planejados para ocorrer na classe; e *por eixo do vínculo*, entende-se a forma de estar com o outro nos limites da relação pessoal. Essa análise é feita no nível de funcionamento do que convencionalmente se chama de um ego funcional ou saudável e não trata do funcionamento da compreensão emocional nos níveis de consciência expandida (CASASSUS, 2009). O autor ressalta:

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

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

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

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

Este é um posicionamento a que normalmente chegam alguns professores que, procurando ajudar, acabam se envolvendo além da conta com o que se passa com o aluno, muitas vezes confundindo o trabalho de professor com o de um pai substituto equivocadamente. Mas esta não é uma distância adequada para ajudar. [...] o professor aparece com necessidade de controlar, dirigir, ser parte do que passa com seu aluno, não confiando no processo dele. É o extremo da superproteção (CASASSUS, 2009, p. 219-220).

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

‘o que puder’. Ele não dá espaço nem motivação para que os alunos explorem suas capacidades” (CASASSUS, 2009, p. 220).

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

### 2.2.3 Resultados de projetos do Social and Emotional Learning (SEL) nos Estados Unidos

Na décima edição publicada no Brasil de “Inteligência emocional – Por que ela pode ser mais importante do que o QI”, de Daniel Goleman (2007), há uma série de relatos de experiências desenvolvidas nos Estados Unidos, desde o lançamento dos originais no ano de 1995.

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

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

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

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

No guia sobre programas eficazes de aprendizado social e emocional da pré-escola e do ensino fundamental, publicado e disponível eletronicamente pelo CASEL, em 2013, são apontadas, também, algumas reflexões futuras, as quais ressaltam que, embora os programas do tipo SEL não sejam uma “fórmula mágica” que soluciona os problemas escolares, têm se consolidado ao longo do tempo como uma ajuda eficaz para educar e preparar as crianças para os desafios pertinentes aos dias atuais. Essas reflexões dão conta de que existem diversos programas disponíveis, dos mais variados formatos, os quais ajudam no desenvolvimento dos muitos tipos de estudantes.

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

## 2.2.4 Currículo Paths: experiência pioneira no Brasil

O currículo Paths é um programa desenvolvido nos Estados Unidos, nos moldes dos programas do tipo SEL, coordenados também pelo CASEL. Paths advém de *Promoting Alternative Thinking Strategies* e refere-se ao currículo escolar desenvolvido em 1994 por Carol A. Kusché e Mark T. Greenberg para crianças entre 5-6 anos a 10-11 anos. São sete volumes que reúnem materiais de apoio para desenvolver competências socioemocionais, colaborando para reduzir possíveis riscos os quais a população jovem enfrenta na atualidade, como os decorrentes de casos de agressão (MOTA, 2010):

Frequentemente, as crianças apresentam sérias dificuldades relacionadas à manutenção do autocontrole, à compreensão afetiva, às soluções de um problema e aos relacionamentos com os amigos. O currículo tem a pretensão de fornecer aos professores um procedimento de desenvolvimento sistemático para ampliar a competência socioemocional e o entendimento desta perspectiva na criança. Mais especificamente, o PATHS direciona o incremento das seguintes metas: (a) desenvolver o autocontrole, entendendo-o como sabedoria em guiar as próprias emoções; (b) desenvolver autoestima sadia, autoconfiança e habilidade de dar e receber elogios; (c) compreender e fazer uso do vocabulário das emoções, utilizando mediação verbal, diálogo e comunicação interpessoal; (d) reconhecer e interpretar as diferenças entre sentimentos, comportamentos e perspectivas sobre si e sobre os outros; (e) utilizar o raciocínio lógico e um vocabulário apropriado para solucionar problemas; (f) estimular o conhecimento dos passos a serem dados para solucionar problemas como medidas de prevenção e de resolução de conflitos ocasionados na vida diária (MOTA, 2010, p. 49).

Em 2008, foi aplicada no Brasil, especificamente na capital do estado de Pernambuco, uma adaptação pioneira do currículo Paths pela pesquisadora Ana Paula Mota, da UFPE. Durante sua pesquisa de mestrado (MOTA, 2010), ela realizou a experiência, em uma turma de educação infantil de uma escola pública do Recife, durante sete semanas e de forma combinada com um outro treinamento, o Atenção Plena e Concentração no Ensino (ACE) voltado para os educadores. A autora indica que:

Programas educacionais como o PATHS – desenvolvidos para incorporar ao currículo escolar a aprendizagem socioemocional – ultrapassam os limites da instrução intelectual modelada por conteúdos específicos e fornecem abertura ao desenvolvimento de atitudes responsáveis e cuidadosas na experiência da vida. Como ferramenta educativa, o processo de ensino do PATHS depende da forma como o professor se relaciona com os alunos para facilitar a sua aprendizagem socioemocional, mas, antes disso, o professor precisa adquirir uma compreensão apropriada sobre o significado de tal aprendizagem; faz-se necessário que o educador tenha incorporado em si ou esteja sensibilizado para com certas habilidades sócio- emocionais e, então, permita o surgimento da motivação fundamental ao seu exercício (MOTA, 2010, p. 52).

O currículo Paths foi inteiramente traduzido para a Língua Portuguesa num grande esforço realizado pelo Instituto de Formação Humana (IFH), com sede no Recife, presidido pelo Prof. Dr. José Policarpo Junior. Em 2012, a entidade, em conjunto com o Núcleo de Educação e Espiritualidade (NEE) do PPGEduc/UFPE, promoveu o lançamento oficial do programa e dos volumes didáticos no Brasil. O evento, intitulado “A condição humana: olhares da espiritualidade, educação, saúde e tecnologia” contou com a participação de Mark Greenberg, atual professor titular da Universidade da Pensilvânia (EUA) e um dos coautores do Paths.

Em sua conferência, Greenberg explicou a relação direta entre o desenvolvimento emocional, a regulação das emoções e o aprendizado; ou seja, por que as crianças que lidam bem com suas emoções prestam mais atenção, dedicam-se mais às aulas, aos relacionamentos e conseqüentemente aprendem mais. Ao final, tivemos a oportunidade de conversar com ele. A pequena entrevista foi gravada em vídeo e pode ser conferida na íntegra na internet.<sup>2</sup> Transcrevemos e traduzimos o trecho em que ele se refere ao lançamento do currículo Paths no Brasil:

Isso é muito emocionante! Fiquei bastante impressionado com o imenso trabalho que o Prof. Dr. Policarpo fez para traduzir para o português. Essa é a mais nova edição! Já foi traduzido para o coreano, chinês, espanhol, alemão, muitos idiomas. Mas eu acho que esta versão em português é muito especial porque o Brasil é uma das maiores e mais importantes nações do mundo. O Brasil está se tornando uma nação mais moderna muito rapidamente. Então, ter esta versão em português acho que será muito útil para as crianças brasileiras (ENTREVISTA..., 2012, n. p., tradução nossa).

De fato, no entender de Cordeiro (2012), a aprendizagem proporcionada pelo Paths age como uma semente transformadora da cultura em sala de aula. Com isso, deixa-se de lado a atmosfera competitiva e instiga-se todos a se conhecerem mais e melhor para se relacionar com os outros.

Podemos destacar as experiências de Cordeiro (2012) na construção de um componente curricular para formação humana de jovens e adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), no qual a autora mobilizava elementos da educação socioemocional. Ela indica que:

[...] a formação humana precisa ser estimulada e pode ser viabilizada dentro do ensino tradicional, partindo da constatação de que o desenvolvimento do conhecimento a respeito das relações interpessoais, da compreensão das emoções, do conhecimento e do cultivo de valores e virtudes promovem um ganho substancial em termos de compreensão de aspectos do interior do ser humano influenciando positiva e significativamente na sua predisposição para ações e decisões responsáveis (CORDEIRO, 2012, p. 9).

Arantes *et al.* (2020) apresentam o “Projeto conecte-se: sentindo, pensando e agindo”, fruto de uma extensão acadêmica de educação socioemocional numa perspectiva de integralidade e multidimensionalidade da formação do ser humano. O projeto foi realizado com professores e estudantes de uma Escola Estadual de Referência em Ensino Médio (EREM), da Região Metropolitana do Recife (RMR), e os participantes foram estimulados a cultivar o manejo das emoções na escola, sendo todos os seus aspectos e suas características amplamente descritas na tese de Arantes (2019).

---

<sup>2</sup> ENTREVISTA com Mark Greenberg. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (6 min e 3 seg). Publicado pelo canal Mariana Arantes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QtIsAJSs6Bw>. Acesso em: 22 jul. 2022.

### 3 O ESTUDO DAS EMOÇÕES NO CAMPO ACADÊMICO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO

Antes de apresentar nossa visão de educação emocional, é relevante situar a temática dentro dos limites acadêmicos da educação no Brasil. É de conhecimento público que alguns projetos e programas de desenvolvimento de “competência socioemocional” e de “educação emocional” já estão sendo implementados nas escolas; no entanto, são escassas as explicitações de suas bases teóricas.

Acreditamos que o estudo das emoções na educação precisa ser abordado a partir de pesquisas com múltiplas perspectivas, pois a forma acelerada e autoritária como a nova BNCC foi elaborada, seguindo padrões empresariais de ampla testagem e com participação ativa de entidades privadas como o Instituto Ayrton Senna e a assessoria direta da OCDE, revela sua adesão aos interesses do grande capital (CIERVO, 2019; DALAGNOL, 2020; SILVA, 2018).

Homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, o novo texto da BNCC, que contém orientações gerais para toda a educação básica e é referência obrigatória para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares públicos, define as “competências socioemocionais” como “[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8) e cita diretamente a aprendizagem de habilidades emocionais em três das dez competências apresentadas. Vejamos:

Quadro 4 – Itens do novo texto da BNCC referentes a competências socioemocionais

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

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

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

Fonte: Os autores (2019), adaptado de Brasil (2018, grifos nossos).

Colocamos, em itálico, palavras e expressões que tratam do desenvolvimento de “competências” e remontam ao desempenho de habilidades, como o autoconhecimento, a autogestão emocional e a resiliência. Embora não seja objeto deste trabalho, alertamos que o conjunto de “competências

socioemocionais” proposto pela nova BNCC necessita ser compreendido à luz de perspectivas críticas que tocam no significado de ser e formar-se humano no ambiente escolar antes de se modularem suas possíveis formas de implementação. Isso porque já há pesquisas bem fundamentadas as quais nos permitem questionar a sua adesão ao modelo da “pedagogia das competências” (MACHADO, 2019; ZAJAC, 2020), bem como indicar que a falta de explicitação direta dos termos é forte indicador da fragilidade teórica que sustenta as concepções de emoções as quais embasam a BNCC (SILVA, 2019; SMOLKA *et al.*, 2015), assim como problematizar sua adesão aos interesses do capital internacional de privatização da educação brasileira (MUELLER; CECHINEL, 2020).

Além de acreditarmos na importância da temática da educação emocional para a formação humana, chama-nos a atenção a quantidade de materiais produzidos sobre ela sem preocupações teórico-metodológicas, que podem ser facilmente encontradas em livrarias, nas estantes de “autoajuda”, acessados via redes sociais ou via pacotes prontos de desenvolvimento de “competências socioemocionais” que visam a docilização das emoções. Perguntamo-nos: qual o risco de deixar a educação à mercê de soluções desse tipo, que mais parecem fórmulas mágicas se propondo a atender da mesma forma múltiplas necessidades emocionais de diferentes pessoas, sem a devida contextualização e sempre por um preço que cabe no bolso do consumidor?

Para atender a essa lacuna e configurar tanto a abrangência da temática quanto seu tamanho e suas características, produzimos um mapa do conhecimento dos estudos científicos com os quatro principais descritores mais utilizados no estudo das emoções nos cinco maiores bancos de dados das áreas da Educação e da Psicologia no Brasil. Buscamos publicações científicas nos bancos de dados, repositórios e acervos da Anped, da BDTD, da BVS, da Capes e do Inep a partir dos descritores “educação emocional”, “educação socioemocional”, “habilidades socioemocionais”, “competência socioemocional” e “inteligência emocional”. Os resultados foram classificados por ano de produção, tipo de publicação e tipo de abordagem (teórica ou empírica). Separamos os trabalhos que apontam para intervenções e foram ou estão sendo implementadas em escolas públicas brasileiras com o intuito de melhor compreender como as emoções estão sendo movidas em processos educativos. Em primeiro lugar, escolhemos cinco termos descritores/palavras-chave a partir da literatura referenciada para demarcar o campo conceitual de cada uma delas:

- a) *Educação emocional*: é a possibilidade de adquirir conhecimento, por palavras e ações, que, ao reconhecer o poder das emoções no que concerne à capacidade de nos revelar a nós mesmos, faz com que sejamos pessoas melhores, vivendo uma vida mais plena e consciente (CASASSUS, 2009). Ou, como indica Alzina (2003, p. 21, tradução nossa), “[...] a educação emocional é um processo educativo contínuo e permanente, pois deve estar presente em todo o currículo acadêmico e na formação permanente ao longo da vida. Em outras palavras, a educação emocional tem uma abordagem de ciclo de vida. A educação emocional visa otimizar o desenvolvimento humano. Ou seja, desenvolvimento pessoal e social; ou em outras palavras: o desenvolvimento da personalidade integral do indivíduo”. Em síntese,

a educação emocional constitui-se na capacidade de identificar a ação das emoções em si e no outro e aprender a compreendê-las, manejá-las e cuidá-las, educando-as gradativa e continuamente;

- b) *Educação socioemocional*: é o processo educativo contínuo, permanente e preventivo articulado com o objetivo de desenvolver a inteligência emocional e/ou as competências emocionais ou socioemocionais que capacitem o indivíduo para lidar melhor com os desafios do cotidiano. Os pilares, os quais apoiam a educação socioemocional, incluem autoconhecimento, autogerenciamento, tomada responsável de decisões, habilidades de relacionamento e consciência social. (BISQUERRA, 2000; BRUENING, 2018; CASASSUS, 2009; GOLEMAN, 1997);
- c) *Habilidades socioemocionais*: são o conjunto de competências afetivas, cognitivas e comportamentais que possibilitam mais coerência na forma de pensar, sentir e agir (DURLAK *et al.*, 2015);
- d) *Competência socioemocional*: compreende um conjunto de habilidades desenvolvidas e relacionadas à capacidade de lidar com as emoções, de se colocar no lugar do outro, de estabelecer relacionamentos saudáveis, de automotivação, resiliência, entre outros. Ela é composta por cinco categorias que compreendem o autogerenciamento, autoconsciência, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (BRUENING, 2018);
- e) *Inteligência emocional*: é uma expressão criada pelos pesquisadores americanos Peter Salovey e John D. Mayer e popularizada por Daniel Goleman em meados dos anos 90 do século XX. Refere-se a um subconjunto de inteligência social que envolve a capacidade de monitorar as próprias emoções e sentimentos, bem como as dos outros, para discriminar, entre eles, e usar essa informação para guiar o pensamento e as ações (SALOVEY; MAYER, 1990; GOLEMAN, 2007). Nas palavras de Salovey e Sluyter (1990, p. 39):

[...] é a inteligência que envolve a capacidade de perceber acuradamente, avaliar e expressar emoção; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção; e a capacidade de controlar emoções reflexivamente, de modo a promover o crescimento emocional e intelectual (SALOVEY; SLUYTER, 1990, p. 39).

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

- a) *Biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)*: é um banco de dados com um total de 3.762 itens, em julho de 2018, que inclui os anais dos Encontros de Pesquisa em Educação do Norte-Nordeste (Epenn), atualmente denominado Encontro de Pesquisas em Educação do Nordeste (Epen). Fizemos uma busca por todos os tipos de documento disponíveis para consulta, a exemplo de artigos, pôsteres, trabalhos

encaminhados, ofícios, moções, notas ou outros, sem separação por grupos de trabalho (GT);

- b) *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*: vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT) do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, integra os textos completos de mais de 170 mil teses e 350 mil dissertações, defendidas em 109 instituições educacionais e de pesquisa brasileiras, de acordo com dados coletados em julho de 2018. Nesse banco de dados, utilizamos a opção de busca por assunto;
- c) *Biblioteca Virtual em Saúde (BVS)*: foi estabelecida, em 1998, como modelo, estratégia e plataforma operacional de cooperação técnica da Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) para a gestão de informação e conhecimento em saúde, na região da América Latina e do Caribe. Trata-se de uma rede constituída coletivamente pelos países participantes, como o Brasil, para promover a democratização do acesso à informação científica e técnica sobre saúde. Atualizada semanalmente, abriga 28 bases de dados organizadas em seis coleções, tais como Lilacs, Index Psicologia e Medline. Utilizamos nessa base a busca avançada para cada descritor, procurando, no resumo dos trabalhos publicados em revistas, assuntos relacionados à Psicologia e à Educação. Não fizemos restrições quanto ao tipo de trabalho, idioma, país de afiliação, ano de publicação e demais campos;
- d) *Portal de Periódicos (Capes)*: conta com um acervo de mais de 38 mil periódicos com texto completo, 134 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. Para aumentar a eficiência da consulta, ela foi feita a partir da definição de Ciências Humanas como grande área do conhecimento e da Educação como área do conhecimento e de avaliação. Deixamos em aberto as possibilidades de data de publicação, idioma e tipo de material. Na busca avançada, fizemos o cruzamento de cada descritor, em qualquer parte do texto, com o assunto “Educação”;
- e) *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)*: abriga o Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased), com termos extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec). É composto por quatro campos ou subáreas: Contexto da Educação; Escola como instituição social; Fundamentos da Educação; e Educação: princípios, conteúdo e processo. Foram incluídos quaisquer tipos de trabalhos, inclusive oriundos de mestrados profissionais, artigos e livros.

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

Com isso, delimitamos a abrangência da temática no campo acadêmico brasileiro, considerando as Ciências Humanas da Educação e da Psicologia. Oficialmente, trata-se de 156 trabalhos diferentes, entre os anos de 1993 e 2018. São 101 artigos, 34 dissertações, 18 teses, 1 livro, 1 entrevista e 1 boletim técnico. A Figura 5 ilustra o refinamento dos dados para a abrangência da temática:

**Figura 5** – Delimitação da abrangência temática



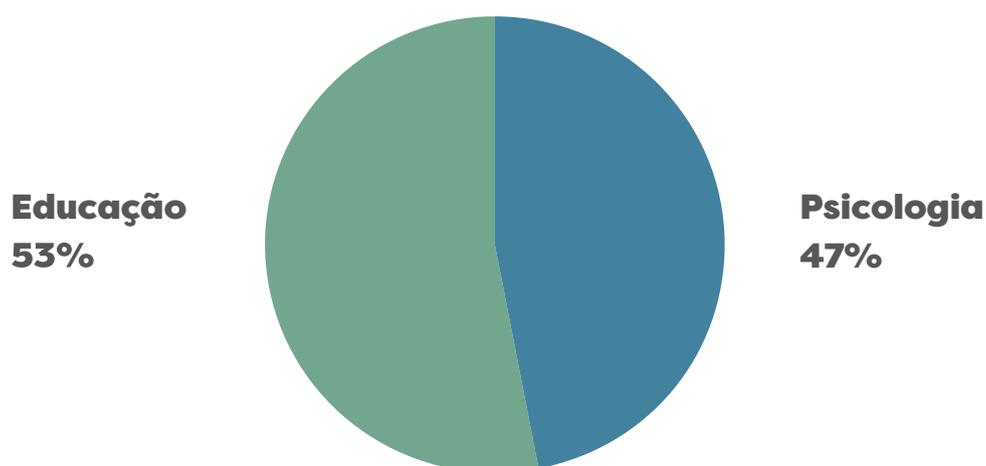
**Fonte:** Arantes (2018).

Descobrir somente 156 trabalhos diferentes em uma ampla pesquisa, que abrangeu cinco descritores e cinco bancos de dados, não foi uma surpresa. A falta de produções científicas relacionadas ao âmbito educacional é um indicativo do quanto as emoções eram pouco tematizadas como objeto de estudo até pouco menos de duas décadas atrás. Em nossa linha de raciocínio, isso é fruto da herança dualista da modernidade cartesiana, que, ao privilegiar a lógica-racional ao invés da integralidade na concepção humana, deixa de lado perspectivas menos positivistas as quais consideram a importância das emoções no processo educacional.

Ao mesmo tempo, esse quantitativo traz um duplo alerta: o primeiro, como faremos para dirimir os efeitos da escassez de trabalhos científicos diante das demandas da orientação da própria BNCC, que indica a necessidade de desenvolvimento das “competências socioemocionais”, sem deixar explícita suas reais concepções epistemológicas, metodológicas e axiológicas? O segundo aponta a importância de problematizarmos o aumento das “produções”, no calor das discussões sobre a BNCC, que trazem um viés intensamente mercadológico e de interesses do grande capital em privatizar o campo educacional brasileiro.

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

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

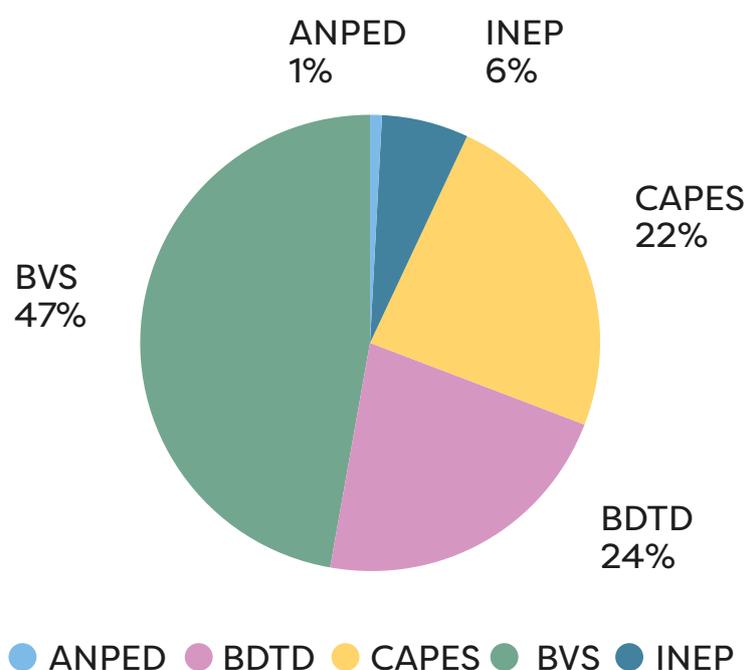


Fonte: Os autores (2018).

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

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

**Gráfico 2** – Distribuição dos trabalhos pelos bancos de dados



Fonte: Arantes (2018).

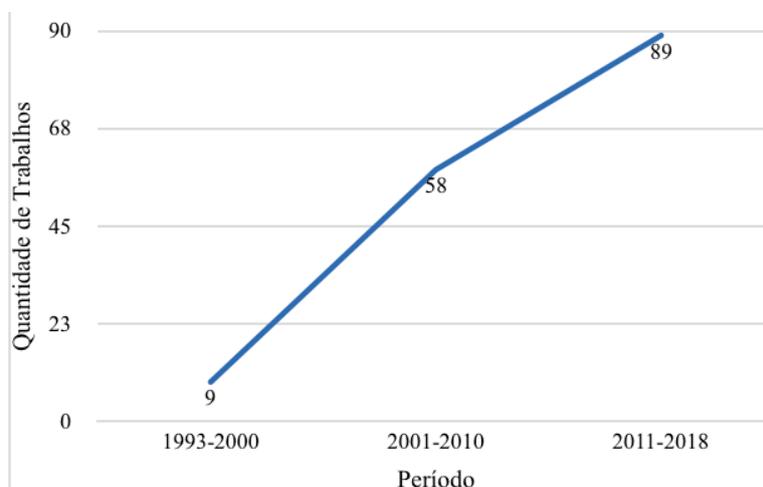
No Gráfico 2, os dados apontam como a maior fonte de informação sobre a temática da educação emocional, no âmbito da educação, o Portal BVS, com 47% do total dos trabalhos, o que corresponde a 75 títulos. Em segundo lugar, praticamente com a mesma quantidade, estão a BDTD (38 títulos – 24%) e os Portal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

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

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

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

**Gráfico 3** – Produções por período de 1993 até 2018



**Fonte:** Arantes (2018).

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

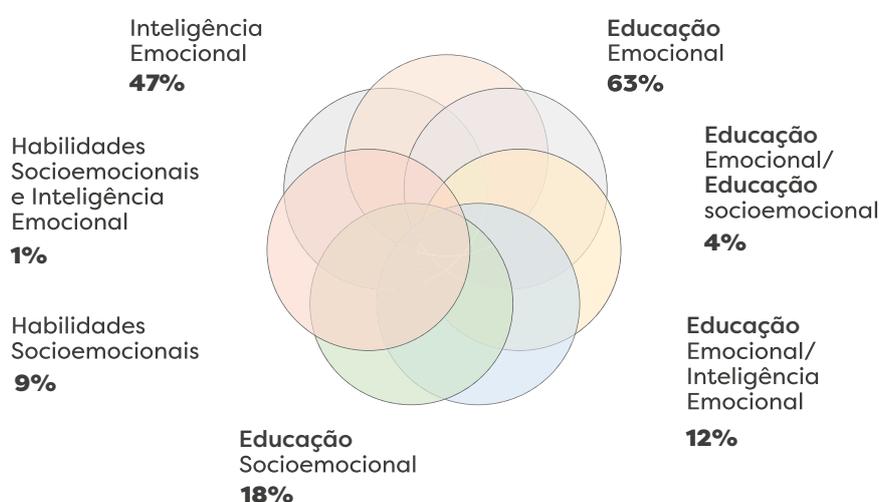
Em nossa visão, o crescimento da investigação científica sobre o manejo das emoções no Brasil, a partir do ano 2000, deve-se a dois fatores: o primeiro é a popularização da temática nos Estados Unidos, estimulada por estudos que contribuíram para a compreensão da existência de múltiplas formas de inteligência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

O segundo fator é a necessidade premente de lidar com os problemas de relacionamento intrapessoais e interpessoais dentro das escolas. É inegável que o clima emocional deteriorado influencia negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Também há evidências que relacionam, de um lado, a ausência de conhecimento sobre o manejo das emoções a problemas de saúde dos docentes como o sofrimento psíquico e o esgotamento físico e mental (MAZON; CARLOTTO; CÂMARA, 2003; NEVES; SILVA, 2006; MARIANO; MUNIZ, 2006; GOMES; BRITO, 2006; GOMES *et al.*, 2010; POCINHO; PERESTRELO, 2011; COSTA *et al.*, 2013 e SILVA *et al.*, 2015) e, de outro, o estresse ao rendimento escolar (GOMES *et al.*, 2006; PASIN; PAI; LANNES, 2012).

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

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

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



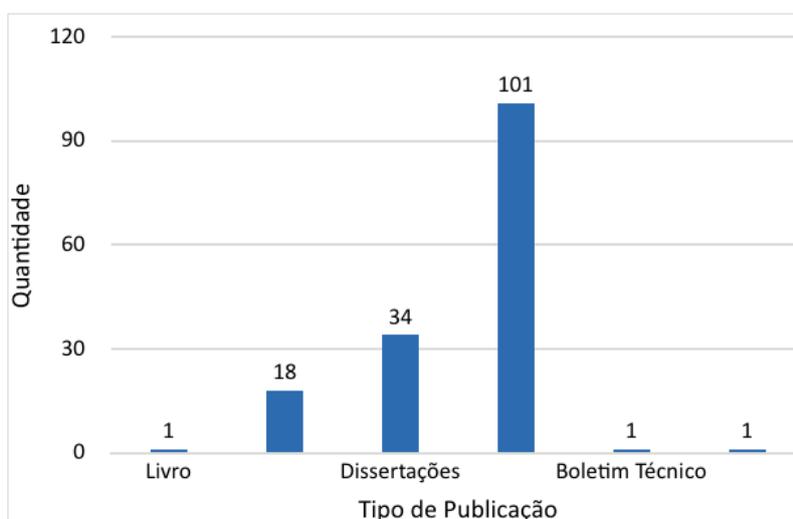
Fonte: Arantes (2018).

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

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

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

**Gráfico 5** – Comparação dos trabalhos por tipo de produção



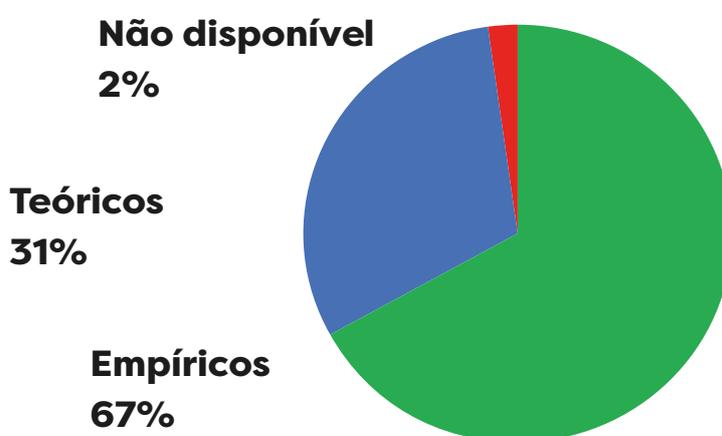
**Fonte:** Arantes (2018).

O Gráfico 5 mostra que a quantidade de artigos (102) é praticamente três vezes superior ao número de dissertações (34) e quase seis vezes ao número de teses (18). A catalogação de livros científicos, boletins técnicos e entrevistas (1 para cada) é ínfima. Isso nos leva a refletir sobre a dificuldade de se praticar pesquisa no Brasil. Para realizar investigações longitudinais e abrangentes do ponto de vista territorial, é necessário um alto investimento e tempo de amadurecimento. Embora não seja nosso objetivo, apenas como efeito de comparação, colocamos o descritor “educação emocional” em inglês no banco de dados de Periódicos da Capes, dentro do assunto “Educação”. A busca retornou 40.135 artigos em publicações revisadas por pares.

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

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

**Gráfico 6** – Divisão percentual entre estudos teóricos e empíricos



Fonte: Arantes (2018).

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

Além disso, em nossa linha de raciocínio, esse estado do conhecimento revela que a educação emocional é uma categoria transversal que perpassa por outras já consolidadas como objeto de estudo na Educação brasileira. Isso nos oferece uma nova lente de investigação para repensar a história da Educação, seus aspectos teórico-filosóficos, a formação de professores, a composição do currículo, as estratégias didáticas, as metodologias ativas e até mesmo a inovação tecnológica. Acreditamos também

na pluralidade da educação emocional como temática. Assim como o ser humano ou a Educação não podem ser objetivados por uma única lente, o estudo do desenvolvimento e manejo das emoções e suas implicações no ambiente escolar também não.

Estabeleceu-se um foco nos 104 estudos empíricos a partir da seguinte pergunta: o trabalho propõe ou desenvolve algum tipo de programa ou projeto de educação emocional em um ambiente escolar? Dos 104 títulos iniciais, verificamos que seis encaixavam-se nessa situação. Trata-se das teses e dissertações apresentadas no Quadro 5 apresentado abaixo. Os que foram excluídos, em sua grande maioria, estavam fora do ambiente escolar ou tiveram como objetivo aplicar, construir ou validar parâmetros de medida de inteligência emocional. Outros não tiveram o desenvolvimento emocional do sujeito como foco, avaliaram o ambiente e não as pessoas individualmente ou tinham como objetivo medir a eficácia do uso de ferramentas tecnológicas educacionais. Alguns confirmaram, com os participantes das respectivas intervenções, a importância da aprendizagem sobre o manejo das emoções sem, contudo, avaliar um projeto de desenvolvimento:

**Quadro 5** – Trabalhos que tratam da aplicação de projetos ou programas de educação emocional no ambiente escolar

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

Fonte: Arantes (2018).

Para cada um dos trabalhos citados no Quadro 5, realizamos pelo menos uma leitura mais aprofundada. A intenção foi capturar a visão de educação emocional proposta em cada um, pois, como explicaremos mais adiante, o fenômeno da emoção pode ser visto sob múltiplas perspectivas: biológica, psicológica, social, cultural, híbrida ou integral. Isso faz diferença no modo de compreensão do sujeito que será afetado pela proposta interventiva.

Dentre os seis títulos, há oito programas, projetos ou propostas diferentes sobre educação emocional. O currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (Paths) foi utilizado nos estudos de Mota em duas oportunidades, 2010 e 2016. Destacamos que as autoras Mota (2010, 2016), Cordeiro (2012) e Alves (2015) têm em comum o fato de terem produzido seus estudos na UFPE, especificamente no NEE, onde também desenvolvemos nossa pesquisa. Nesses três casos, portanto, a intencionalidade de ensinar sobre o manejo das emoções reflete a pauta da linha de pesquisa Educação e Espiritualidade do PPGEdU/UFPE. Refutamos a visão de mundo fragmentada e separatista que tem levado ao predomínio da mente em detrimento de outras dimensões humanas, inclusive da dimensão emocional. Conforme detalharemos adiante, consideramos a espiritualidade como um elemento norteador que inspira a Educação a preparar os indivíduos para se autodesenvolverem de modo livre e autônomo:

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

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

Ressalvando que os três processos interventivos foram aplicados em sujeitos de diferentes faixas etárias (no ensino fundamental 1, o Paths; e no ensino fundamental 2, o PEEPV), notamos que nenhum deles apontou evidências quantitativas de desenvolvimento dos estudantes quanto às respectivas

competências emocionais propostas. Porém, segundo as considerações finais de ambas as autoras, a análise qualitativa sobre os apontamentos dos docentes participantes indicou a necessidade de incluir informações sobre a educação emocional no contexto escolar.

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

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

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

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

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

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

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

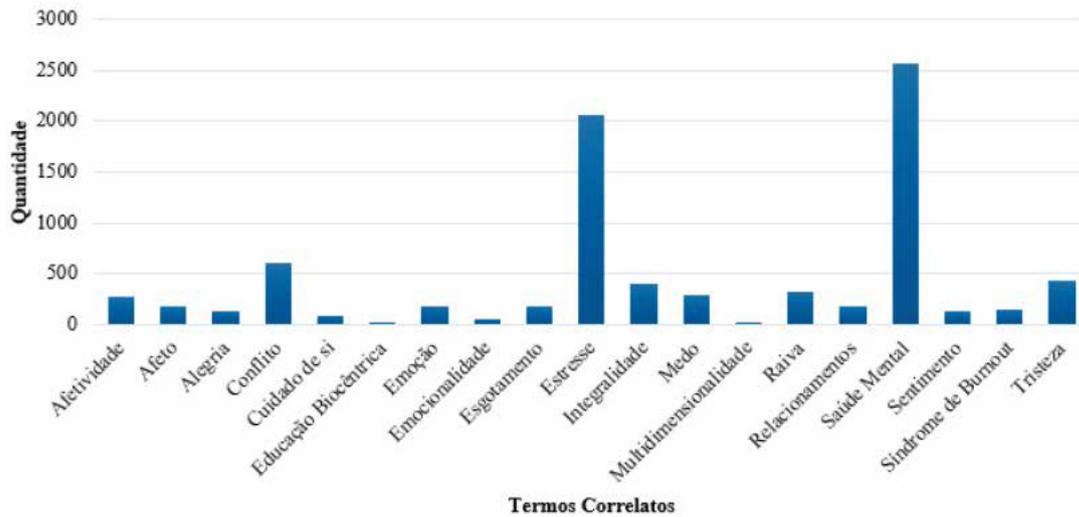
Em um momento posterior aos resultados apresentados no mapeamento, fizemos outra investigação que reforça o quanto a temática deste livro tem sido tratada por diferentes áreas, muitas vezes, sem ligação direta com os principais descritores: educação emocional, educação socioemocional, habilidades socioemocionais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

Motivados pelo baixo número de publicações encontradas na listagem da biblioteca da Anped, voltamos a esse banco de dados e também aos repositórios e acervos da BDTD, da BVS, da Capes e do Inep para buscar 19 termos correlatos, que captamos na primeira leitura dos 156 trabalhos, que delimitam a abrangência da temática no campo acadêmico brasileiro, considerando as Ciências Humanas da Educação e da Psicologia. Por ordem alfabética, os termos foram: afetividade, afeto, alegria, conflito, cuidado de si, educação biocêntrica, emoção, emocionalidade, esgotamento, estresse, integralidade, medo, multidimensionalidade, relacionamentos, raiva, saúde mental, sentimento, síndrome de *burnout* e tristeza.

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

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

**Gráfico 7 – Quantitativo dos termos correlatos**



Fonte: Arantes (2018).

O resultado apontado pode sinalizar que essas duas expressões são consideradas pelos pesquisadores como as que possuem maior correlação com a problematização em torno do manejo das emoções. Além disso, chama a atenção a palavra “conflito”, que ultrapassa 500 resultados, além de “tristeza” e “integralidade”, que se aproximam dessa marca. As demais não ultrapassam 300 textos, sendo que, nas últimas posições, aparecem “cuidado de si” e “emocionalidade”, que tiveram resultados inferiores a 100, “multidimensionalidade”, com 12 trabalhos, e “educação biocêntrica”, com nove.

Os destaques para “saúde mental”, “estresse” e “conflito” ainda podem ser indicadores do quanto a temática das emoções suscita, no seu manejo, perspectivas eminentemente terapêuticas que esvaziam outros modos formativos do humano que não seja pela via da estigmatização e psicologização do campo educacional.

## 4 EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL E A COMPREENSÃO DA DIMENSÃO EMOCIONAL NA FORMAÇÃO HUMANA

Debater sobre o que e quem somos leva a um enredamento imensurável de conceituações filosóficas, níveis de compreensão e perspectivas que o humano tem do mundo e de si mesmo. Levanta questões que mobilizam saberes de diversas áreas do conhecimento e que se modificam com o ritmo rápido da vida e ao sabor das disputas paradigmáticas:

Olhando para a história do nosso espaço cultural, revela-se uma quantidade enorme de propostas: o ideal de heróis guerreiros em tempos homéricos; o homem trabalhador do campo, honesto, em Hesíodo; o antropocentrismo e a retórica dos sofistas; o ideal da busca de uma vida questionadora e virtuosa no sentido socrático; a inserção e a contribuição no Estado platônico, ideal, meritocrático; o desenvolvimento das virtudes éticas e dianoéticas para poder realizar-se *zoon logon echom e politicón*, em Aristóteles; a busca da luz divina interior no neoplatonismo; a meta de Santo Agostinho, de submeter a razão à fé e enxergar Cristo em nós; as virtudes do cavaleiro medieval; a vida monástica afastando-se do terreno e se dedicando a Deus, via trabalho e oração; o ideal escolástico de reconciliação entre fé e razão; a visão renascentista de sabedoria universal; o ideário protestante-reformista, enfatizando a responsabilidade do homem na sua relação direta com Deus; a supremacia da razão na época das luzes; a primazia do coração no romantismo; a harmonia total da pessoa na formação neo-humanista; o ideal do cientista positivista; a postura do gentleman; a vida pragmática, aprendendo a aprender nas experiências; o homem revolucionário, superando as contradições sociais; o empreendedor liberal, produzindo bens; a pureza da raça; o poder da vontade; o élan vital; o ser-a-si-mesmo existencialista; a cidadania democrática; as competências diante do processo da globalização; o ideal holístico; o homem da paz (RÖHR, 2013, p. 15-16).

Não enxergar a existência dessa complexidade faz o ser humano operar no nível superficial de quem busca adaptar-se aos contextos ou suprir as necessidades mais imediatas, sem questioná-las ou refletir sobre seus significados.

Muito embora existam diferentes teorias que abordam a natureza humana e seu funcionamento sob qualquer aspecto, a existência de uma dimensão emocional precisa ser considerada devido à sua capacidade de exercer influência em pensamentos e atitudes que o indivíduo tem ao longo da vida – sejam reais, sejam imaginários; contemporâneos ou passados –, sendo concomitantemente influenciados por eles (POLICARPO JR.; RODRIGUES, 2010). A emocionalidade é parte integrante e indivisível de todo ser humano, apesar de o peso da herança da Era Moderna, baseada no cartesianismo, estimular ainda o senso comum a acreditar erroneamente que as emoções atrapalham o raciocínio e que não devemos deixar nos levar pela emoção na hora de tomar decisões importantes. Como indica Maturana (2002, p. 15):

Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional. Quer dizer, ao nos

declararmos seres racionais [...] não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (MATURANA, 2002, p. 15).

A dimensão emocional tem a atribuição de ligar o interior e o exterior dos indivíduos e encontra-se no centro das experiências e vivências no mundo coletivo. Tanto a origem quanto o manejo das emoções têm implicações formativas, organizacionais e relacionais que não podem ser sufocadas ou negligenciadas (ARANTES *et al.*, 2020; POLICARPO JR., 2011):

Nunca é demais enfatizar que a formação humana dos entes particulares não se constitui processo automático que possa ocorrer em qualquer condição. Isso implica dizer que os aspectos do pensar, do sentir e do agir se transformam e amadurecem biológica e socialmente, mas tal processo por si só não garante que eles venham a ser formados humanamente ou humanizados. A formação humana não equivale, pois, à socialização, mas é algo que, sem dispensá-la, posiciona-se além desta última. A compreensão da formação humana não é, portanto, um entendimento ingênuo; reconhece a existência de obstáculos de natureza interna e externa, isto é, subjetivos e objetivos, ou pessoais e sociais à formação do humano. Desse modo, o processo de cultivo dessa formação implica inicialmente guiar a criança e depois orientar o adolescente a não se tornarem prisioneiros dos aspectos e tendências mais sombrios, como as forças enraizadas dentro de nós que nos tentam arrastar para o egocentrismo e suas características correlatas, mas instruir e incentivar os seres humanos a progressivamente identificá-los e reconhecerem-nos como parte de si mesmos sem cair sob o seu encanto e sedução. De acordo com tal entendimento, o processo esclarecido da formação humana, ou humanização, necessita reconhecer aquilo que nas dimensões corpórea, emocional e mental se apresenta como tendências compulsivas, impulsos regressivos ou hábitos destrutivos. O ser humano não nasce nem é puro ao chegar a este mundo, como imagina o forte senso comum. Em nossas dimensões corpórea, emocional e mental, precisamos todos nós aprender a enfrentar dificuldades, a tolerar a frustração, a desenvolver a paciência, a nos abirmos às relações sábias e construtivas, a empreender iniciativas favoráveis a nós e aos outros (POLICARPO JR., 2011, p. 97).

Nesse contexto, aprender a manejar e a cuidar das emoções mostra-se indispensável durante o processo de formação humana, pois elas são parte constituinte da nossa subjetividade e da nossa fonte de expressão. Compreendemos que, assim como a própria dimensão emocional, a educação das emoções é um tema relevante cujos estudos têm muito a acrescentar aos aspectos formativos, que acontecem no âmbito escolar, pois o resultado da aprendizagem é fruto também da relação emocional entre professores e alunos (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010; RÖHR *et al.*, 2012, RÖHR, 2013). Sendo assim, não se pode falar ou exigir o “desenvolvimento de competências” intrapessoais e interpessoais sem discutir as implicações das fusões e interferências de diferentes correntes de conhecimento, nem se pode tratá-las de forma subestimada, desordenada e desconexa.

Lembrando as questões geradoras dessa obra, continuamos problematizando quais são as formas possíveis de ensinar sobre a educação das emoções, para manejá-las, a fim de alcançar o bem viver e como estimular o seu florescimento no ambiente escolar. Sentimo-nos instigados a refletir sobre quais bases uma instituição escolar pode implantar, desenvolver ou apoiar seus projetos de educação

emocional, sem deixar de ser um local naturalmente formado, afetado e impulsionado pelas diferenças individuais e pela diversidade e sem reforçar práticas de subalternização e exclusão.

Para nós, o educador que compreender o papel da dimensão emocional na formação humana terá uma real possibilidade de cocriar processos de humanização de si e do outro, contribuindo para que se situem social, histórica, política e culturalmente. Isso porque poderá levar o educando a conhecer outras formas e ambientes nas relações que mantém consigo, com os outros e com o meio em que vive (RÖHR *et al.*, 2012; RÖHR, 2013) e, ao criar vínculos com os estudantes, criará condições propícias para a aprendizagem e resultados acadêmicos de alto nível (CASASSUS, 2009), assim como para fomentar transformações sociais (SILVA, 2018; FERREIRA, 2007; FERREIRA *et al.*, 2018) e uma maior perspectiva de integração ecológica (BOFF, 2020; GROF, 2020).

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

Colocamos, à disposição dos educadores, uma organização das bases conceituais epistemológicas e de objetivos a serem construídos, os quais amparam a produção do conhecimento científico sobre a temática das emoções a partir desse olhar. A essa proposta demos o nome de *Educação Emocional Integral (EEI)*.

A escolha do termo “Educação Emocional” indica o alinhamento com uma concepção de educação que é tomada como formação humana, enquanto processo contínuo, complexo e intencional, que mobiliza a multidimensionalidade do ser na sua relação consigo, com o outro e com o mundo. Integral se refere ao nosso entendimento de que a formação humana voltada para a educação emocional se rege pela integralidade dos “Quatro Quadrantes do Kosmos” (WILBER, 2006, 2007, 2010, 2013) ou pela “circularidade fundamental” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003) que rompe com os dualismos humano-mundo, mente-corpo e emoção-cognição, pois:

O sujeito desperta em um mundo que não é projeção de sua mente. Nós simplesmente, nos descobrimos com ele; nós despertamos tanto para nós mesmos, quanto para o mundo que habitamos. Refletimos sobre esse mundo à medida que crescemos e vivemos. Mas refletimos sobre um mundo que não é feito, mas encontrado, e é também a estrutura que nos possibilita refletir sobre esse mundo. Então, ao nos debruçarmos sobre ele, nós nos encontramos em um círculo: estamos em um mundo que parece que já existia antes da reflexão ter-se iniciado, mas esse mundo não é separado de nós (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 21).

Essa visão do humano “inseparável do mundo” aproxima as ideias de integralidade das construções dos teóricos cognitivistas modernos, como Francisco Varela e Humberto Maturana, que, por sua vez, são tributários das filosofias orientais (NISHITANI, 1982; KALUPAHANA, 1986) e ocidentais (MERLEAU-PONTY, 1999) e defendem a tese de que as dualidades humano/mundo, mente/

corpo e cognição/afeto surgiram da ignorância sobre a natureza das relações do organismo humano com o ambiente, não havendo sustentação para a tese cartesiana, a qual postula que o corpo é pura matéria extensa e a mente, substância pensante.

Assim, a EEI pode ser entendida como um processo contínuo, aberto e complexo de formação e autoformação humana multidimensional, por meio da qual a integralidade toma o sentido de preencher a dimensão emocional no fluxo da totalidade do ser através da promoção de alfabetização emocional, a qual permite sua identificação, compreensão e manejo do favorecimento do autoconhecimento, do estímulo ao autocuidado em permanente relação consigo, com o outro e com o mundo e da tomada de decisões responsáveis, movidas pela ética:

Integrar, no sentido aqui aludido, faz referência à articulação entre tais dimensões de um modo inteiro, não cindido e, por isso, íntegro. Neste sentido estrito, individualizar-se, desenvolver-se integralmente e tornar-se íntegro são sinônimos, pois têm por ideia regulativa a mesma imagem de um ser que percorre o caminho de se tornar humano (POLICARPO JR., 2012, p. 10).

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

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

**Figura 6** – Bases da Educação Emocional Integral (EEI)



Fonte: Arantes (2019).

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

Figura 7 – Espiritualidade



Fonte: Arantes (2019).

A primeira base da proposta de Educação Emocional Integral origina-se de uma problematização fundadora do Núcleo de Educação e Espiritualidade (NEE) do PPGedu/UFPE: como a Educação pode contribuir com o processo de formação humana, ambas sendo compreendidas para além da mera maturação biológica, da socialização, da alfabetização e do letramento instrumental e de outros tipos de acesso a conteúdos que visam unicamente à inserção em um mercado de trabalho precarizado na vida adulta. Faz-se necessário pensar a partir de perspectivas mais amplas, inclusivas, críticas, reflexivas, dialógicas e transdisciplinares, que incluam a compreensão do papel, não só da dimensão emocional, mas também das outras dimensões no processo de formação humana.

Tal problemática é relevante para a pesquisa educacional, uma vez que inspira a formulação de teorias, fomenta produções e orienta pesquisas e ações extensionistas cientificamente fundamentadas, daquelas que buscam compreender: qual o sentido da Educação e qual o significado de educar os humanos como seres livres e autônomos na construção de seu trajeto de vida e transformação social:

Embora, especialmente no Brasil, a relação entre educação e espiritualidade não se apresente aos olhos da maioria com a legitimidade intrínseca que outros assuntos da ciência gozam em suas áreas particulares, estamos cientes de que o vínculo conceitual entre as duas temáticas é tão antigo e suas expressões teóricas tão numerosas quanto vários outros aspectos do que hoje é admitido como científica e teoricamente digno pela ciência e pela filosofia. Ainda antes de Platão, poderíamos encontrar fragmentos filosóficos e protocientíficos que atestariam facilmente a natureza milenar do objeto que ora nos ocupa a reflexão. Também na Grécia antiga, a noção de Paideia, que permanece em modificadas versões ao longo dos séculos desde os tempos homéricos até o helenismo clássico, é capaz de atestar, em diversos momentos, a propriedade do vínculo entre os dois conceitos, o que evidencia que a relação educação/espiritualidade jamais foi ignorada como alheia à estrita reflexão educacional e à filosofia, mesmo que tal entendimento jamais tenha sido hegemônico na educação, na filosofia e nas ciências (RÖHR *et al.*, 2012, p. 8).

É tarefa da educação a humanização integral do ser, em que pese os limites de sua realização no atual momento histórico, esse é seu sentido teleológico. E, no NEE/UFPE, adotamos por *humanização*

a caracterização do filósofo Ferdinand Röhr (2012), que a define como um trabalho árduo que vai muito além da *hominização*, ou seja, que extrapola o amadurecimento natural biológico, psíquico-emocional e cognitivo típico de uma espécie. A humanização envolve uma intencionalidade e toma a dimensão espiritual, o lado mais sutil do ser humano, pois demanda um comprometimento ético com a vida, como norteador dos processos formativos.

A humanização, como propomos neste trabalho, inclui toda complexidade do ser no seu movimento integrado com a Terra enquanto organismo vivo ou Gaia (BOFF, 1999; LOVELOCK, 1995, 2006). Portanto, implica reconhecermos-nos numa rede complexa de relações na qual os seres extra-humanos são considerados como fundamentais na construção do nosso ser. Como indica Boff (2020, p. 7): “[...] uma coisa é certa: sairemos da epidemia diferentes do que quando entramos. Ela nos obriga a pensar e mais do que pensar; ou seja, incorporar hábitos novos e estabelecer relações mais respeitadas e cuidadosas para com a natureza e também mais amigáveis para com a Casa Comum, a Terra”. Enfim, “A Mãe Terra nos cobra que sejamos mais humanos” (BOFF, 2020, p. 52).

A humanização, no sentido aqui utilizado, rompe com os humanismos que põem o humano como ápice e centro de toda a existência e a partir do qual todos os outros seres são classificados. Movemo-nos ontologicamente numa perspectiva na qual o objetivo-subjetivo coemergem, assim como consciência e matéria surgem juntas e são inseparáveis. A realidade é auto-organizada, emergente e complexa. O *self* humano apresenta-se como autônomo e incorporado na relação participativa com a realidade primordial, por meio da qual a mente-corpo participa ativamente.

Desse modo, a EEI amplia as contribuições humanistas de Ferdinand Röhr através do diálogo fecundo com as perspectivas participativas transpessoais (FERRER, 2002, 2017; FERREIRA *et al.*, 2021) e do campo da filosofia da educação (FREITAS, 2019, 2020), que incluem o extra-humano<sup>3</sup> “[...] tais como entidades sutis, poderes naturais ou forças arquetípicas que podem estar embutidas na psiqué, natureza, ou o cosmos (FERRER, 2015, p. 2)”, para sentirpensar os processos de formação emocionais que decolonizem o centrocentrismo das visões antropocenas.

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

Tal abordagem também nos ampara na inclusão da educação transpessoal como um caminho formativo e referencial no manejo e cuidado das emoções. A “[...] educação transpessoal é vista como

---

<sup>3</sup> Utilizamos o termo “extra-humano” em concordância com o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (1996), no intuito de deslocar a ênfase das epistemes ocidentais de ter o humano como centro definidor de tudo e os outros seres serem tomados passivamente a partir do seu negativo reducionista como “não humanos”.

aquela que vai despertar do ser aquilo que ele é de mais belo e profundo: sua condição de humano, que pode conhecer, fazer, conviver e ser por inteiro, integralmente, indo além de uma dimensão única e isolada” (CUNHA, 2017, p. 97).

É uma prática ancorada na ética do bem viver; sendo assim, ela não apoia qualquer forma de manejo das emoções que vise manipular, subjugar, excluir, menosprezar ou invalidar o outro aos modos da racionalidade colonial e seus desdobramentos na colonialidade do poder, saber e ser. Também não se propõe a ser um calmante social, pois, na prática da sala de aula, não se pode supor ou desejar educar emocionalmente os estudantes para que eles não causem problemas disciplinares ou não desafiem os “detentores do conhecimento” quando estão em condições de humilhação, opressão e subordinação.

Trata-se de produzir conhecimento participativo e transformador de si e do mundo, compreendendo ser essa uma possibilidade de repensarmos nossa prática profissional, pela qual assumimos que não há ninguém que detenha todo o saber, daí a abertura do educador para aprender. Coloca-se a práxis em consonância com um desenvolvimento fundamentalmente humanizador e, como tal, agregador, constantemente crítico e autorreflexivo, promotor do autoconhecimento das múltiplas dimensões humanas.

Contudo, a complexidade dessa problematização é intensa, pois há diversas conceituações para o termo espiritualidade (FERREIRA *et al.*, 2021; RÖHR *et al.*, 2012; SILVA, 2018). Na EEI, a explicação, na qual nos baseamos, parte dos estudos de Jorge Ferrer (1968-), psicólogo e pesquisador da Universidade da Califórnia, Estados Unidos, cujas pesquisas sobre perspectivas integrais e transpessoais buscam a compreensão de uma noção de espiritualidade contributiva para a formação humana contemporânea.

Sua abordagem participativa sustenta que a espiritualidade emerge essencialmente da participação co-criativa humana num mistério<sup>4</sup> não determinado ou em um poder gerador de vida, cosmos ou realidade (FERRER, 2017). Assim, a espiritualidade promulga uma visão de mundo participativa nos âmbitos intrassubjetivo, intersubjetivo e transpessoal que honra a diversidade e se centra na identidade coletiva de grupos ou lugares e em eventos epistêmicos multilocalizados, que podem emergir também de um relacionamento, grupo ou comunidade. É compreender, vivenciar e experienciar que o conhecimento espiritual envolve a participação criativa da mente, do corpo, do coração e da essência mais vital do sujeito multidimensional no ambiente em que vive, pelo qual ele consegue transformar-se individual e socialmente na intenção de concatenar capacidades as quais possam contribuir para um exercício libertário de entendimentos egocêntricos da realidade (FERRER, 2002, 2008, 2017).

---

<sup>4</sup> O uso do termo “mistério” segue a perspectiva de Ferrer e Sherman (2008, p. 64, tradução nossa) e “[...] não implica qualquer tipo de reificação essencialista de uma base ontologicamente dada de ser, como expressões como ‘o sagrado’, ‘o divino’ ou ‘o eterno’, muitas vezes transmitidas na erudição clássica em religião. [...]”. Por outro lado, deliberadamente usamos esse termo conceitualmente vago, aberto e ambíguo para nos referir à energia criativa não determinada ou fonte de realidade, ao cosmos, à vida e à consciência. Assim entendido, o termo *mistério* obstrui reivindicações ou insinuações de certeza dogmática e exclusivismos religiosos associados; mais positivamente, convida uma atitude de humildade intelectual e receptividade ao Grande Desconhecido, que é a fonte do nosso ser” numa perspectiva filosófica e eminentemente laica.

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

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

A Figura 8 apresenta uma representação imagética da espiritualidade, enquanto norteador ético, na qual se baseia a EEI, que mostra os princípios e avaliações da visão coparticipativa. Segundo essa visão, os princípios e avaliações ajudam a evitar equívocos formativos como o desenvolvimento assimétrico, a dissociação das dimensões, o orgulho elitista, o cognocentrismo, a doutrinação e o narcisismo (FERRER, 2017) quando da práxis de um processo formativo:

**Figura 8** – A espiritualidade coparticipativa na visão de Ferrer



**Fonte:** Os autores (2020).

Na figura 8, o âmbito da cocriação intrapessoal mostra o princípio da equiprimacia, o qual se entende pela busca do desenvolvimento simétrico das múltiplas dimensões integrantes do ser humano, sem dar a nenhum atributo valor de superioridade ou evolução. Como o bem-estar do corpo é tão importante quanto o da mente e vice-versa, o desenvolvimento, nesses âmbitos, deve contemplar a multidimensionalidade do ser, tomando quaisquer fenômenos como participativos, devendo-se perceber não apenas a cognição, mas também o corpo, as emoções, as relações e etc. Trata-se de um acesso à realidade que inclui o conhecimento emocional, somático, intuitivo e visionário, assim como qualquer outra forma disponível de construção de conhecimento (FERRER, 2002).

Nos projetos de EEI, trata-se de assumir o compromisso de evitar erros de valorização excessiva a uma única dimensão do humano, o que provoca desenvolvimento desequilibrado, por exemplo, o cognocentrismo (como a racionalização) e atitudes desincorporadas (incoerências entre sentir, pensar e agir). Se a emoção não é um fenômeno que ocorre apenas na mente, não é suficiente que o ser humano aprenda teoricamente a lidar com ela; ele precisa incluir o corpo que, por sua vez, é a união das totalidades psicológicas e neurofisiológicas, sociais e culturais. Assim, seria importante incluir uma avaliação de dissociação das múltiplas dimensões, pois ajudaria a regular a ênfase excessiva em uma única dimensão, bem como propor no processo formativo as práticas integrais, o cultivo de técnicas de si e abordagens incorporadas para o crescimento emocional (FERREIRA, 2007).

A cocriação intrapessoal afirma a importância de se enraizar a dimensão imanente do ser (FERRER, 2017) e tornar a Educação Emocional Integral participativa e essencialmente incorporada (FERREIRA, 2007), ou seja, aquela que mobiliza as múltiplas dimensões do ser no cultivo das emoções. A apreciação de uma obra de arte como atividade de cultivo emocional, deveria envolver os aspectos cognitivos que ajudam a compreender, descrever e analisar aquela experiência, enquanto o contato estético com o belo suscita sensações, impulsos e pulsões que são incluídos do mesmo modo que são estimuladas as relações com os pares e com a história do autor da obra o qual nos coloca na dimensão interpessoal. Assim, conceber a educação emocional a partir da dimensão intrapessoal significa ir além da ênfase à cognição, que, comumente, é direcionada para fins sociais:

Longe de ser um obstáculo, essa abordagem vê o envolvimento do corpo e de suas energias vitais/primárias como cruciais não apenas para uma profunda transformação espiritual, mas também para a exploração criativa de formas expandidas de liberdade espiritual (FERRER, 2017, p. 65-66).

A cocriação interpessoal emerge das relações cooperativas entre os seres humanos, crescendo como pares no espírito de solidariedade, respeito mútuo e confronto construtivo. Nesse âmbito, o princípio da equipotencialidade, segundo o qual somos todos professores e estudantes na medida em que nossos saberes diferem uns dos outros, apresenta-se em diferentes aspectos. Esse princípio regula o processo formativo e evita a tendência de classificação e rotulação dos seres humanos em critérios

de desenvolvimento, raça, cor, gênero, classe social e etnia, que, em sua grande maioria, obedecem a critérios racistas e etnocêntricos.

Rompendo com o racionalismo dominante, a cocriação interpessoal pode incluir contato com inteligências extra-humanas percebidas, como entidades sutis, poderes naturais ou forças arquetípicas que podem ser incorporadas na psiqué, na natureza ou no cosmos. Esse processo permite a EEI pensar a educação emocional a partir de outras cosmopercepções (ALBERT; KOPENAWA, 2010; CASTRO, 1996; GROF, 2020; KRENAK, 2019, 2020a; HAMPATÉ BÂ, 1981, 2010; FRIAS, 2019).

O desenvolvimento de um projeto de educação emocional no ambiente escolar significa passar pela avaliação eco-social-política, atestando a preocupação e a inclusão do desenvolvimento emocional em diferentes esferas coletivas. Como as práticas propostas de educação emocional afetam o cuidado ecológico, interferem na redução de preconceitos sociais, no combate aos racismos? O projeto de educação emocional apoia políticas de ódio ou previne contra adesões a modos restritos de vida coletiva, tais como o fascismo? O princípio da equipotencialidade supõe que educadores e alunos aprendam uns com os outros, a partir das experiências individuais e coletivas, sem um predomínio pleno na detenção absoluta do conhecimento, mas valorizando e promovendo o engajamento, a comunhão coletiva com o meio e o enfrentamento a todas as formas de desumanização e barbárie.

Os principais desafios para a cocriação interpessoal são a adesão a visões de educação emocional rigidamente hierárquicas e que acatam modelos com fórmulas prontas, as quais tendem a formatar as emoções dentro de padrões preestabelecidos sem considerar as diferenças, as singularidades do ser e a presença marcante do contexto na formação da emoção, além da dificuldade de aceitar que o desenvolvimento emocional é processual e contínuo e não um produto pronto após uma breve intervenção. Isso porque a EEI não pode servir para fins de subjugação ou domínio dos outros, não deve pressupor que todas as práticas atendam a todos indistintamente com os mesmos resultados e, conseqüentemente, propor regulação imediata das emoções somente ao ter contato com algumas experiências exitosas, sem esclarecer a necessidade de cultivá-las ao longo da vida.

No âmbito da cocriação interpessoal, a EEI propõe o desenvolvimento de práticas, de investigação emocional colaborativa, criativas, estéticas, de diálogo profundo e de abordagens relacionais e pluralistas ao crescimento emocional. A cocriação interpessoal afirma a importância de comunhão com a dimensão situacional da dimensão emocional, o que torna a educação emocional participativa e intrinsecamente relacional.

As relações interpessoais envolvem políticas públicas e gestões da educação. A valorização da vida se dá nas relações estabelecidas, refletindo uma atenção e cuidados éticos voltados para o humano. Nesse trilhar, lançamos o questionamento acerca da relação interpessoal nos ambientes de trabalho, de forma que possamos também considerar questões como: satisfação, sentimento de pertencimento, comunidade no ambiente de trabalho e a congruência entre os valores das instituições e os valores humanos. A dimensão interpessoal pensada nas instituições pode propiciar bem viver e sentido de vida a todos os envolvidos nas escolas públicas e instituições de ensino superior, já que não consideramos a espiritualidade um caminho individual, mas uma questão coletiva onde, nesses espaços, valores como compaixão, paciência e tolerância poderiam ser difundidos. Por outra via, tal compreensão pode propiciar um novo olhar para a já conhecida relação de hierarquia, na qual alunos e determinados segmentos da sociedade, a exemplo da juventude negra, permanecem em um polo inferiorizado pela ótica do racismo estrutural e estruturante.

Acreditamos que tal entendimento também pode oferecer suporte diante de tantas demandas, as quais geram sobrecarga emocional, estimulando o cuidado com os demais membros da comunidade educacional, o sentimento de ligação entre eles e o apoio mútuo, com conseqüente diminuição da competitividade entre os seus integrantes. Nesse ponto, considerando as múltiplas situações, o desenvolvimento da dimensão interpessoal pode favorecer sentimentos de realização e sentido existencial, como a sensação de que o ofício é importante para si e gerador de benefícios à comunidade.

A cocriação transpessoal refere-se à interação dinâmica entre seres humanos e a transcendência no surgimento de *insights* emocionais, práticas, estados e cosmopercepções que incluem o ecológico e os extra-humanos (BOFF, 2020; CASTRO, 1996; KRENAK, 2020a, 2020b; GROF, 2020) como parte integrante da formação humana. Essa dimensão é fundamentada no princípio da equipluralidade, segundo o qual pode potencialmente haver múltiplas enações emocionais que sejam, no entanto, igualmente holísticas e emancipatórias. Ou seja, não existe um único caminho de expressar as emoções, já que mesmo havendo padrões básicos, eles se manifestam de diferentes formas. Tal princípio cuida de equiparar a variedade de experiências emocionais como potenciais caminhos para a emancipação, sem desprezar as diferentes formas de aquisição do conhecimento.

Os principais desafios da cocriação transpessoal são a doutrinação, o narcisismo e a adesão a objetivismos ingênuos ou visões universalistas. Os antídotos incluem o desenvolvimento de autoridade existencial interior e a afirmação do direito de inquirir a coragem herética e enactiva e perspectivas emocionais criativas que devem ajudar na resistência às avaliações egóicas e egocêntricas em detrimento do outro e do coletivo. Ou seja, a EEI busca romper com o autocentramento narcísico próprio do sujeito neoliberal.

A EEI, nesse âmbito, também faz contraponto às perspectivas objetivistas capitalistas, que consideram uma única forma de expressão da emoção, reconhecendo que é preciso vencer os desafios impostos pela doutrinação, pelo materialismo espiritual e as demais incongruências do modelo neoliberal. Além disso, ela afirma a importância de estar aberta às dimensões sutis do mistério, ou seja, demanda um comprometimento ético-existencial, tornando o processo de educação das emoções fundamentalmente orientado pelo próprio sujeito a partir da ética do bem viver.

De forma explícita, qualquer prática educativa, que não permita ao outro duvidar e inquirir, está em desacordo com a espiritualidade participativa, pois a espiritualidade enquanto norteador ético não pode ser definido por experiências individualizadas, místicas, egóicas, eventos de um único sujeito ou fenômenos espirituais e transpessoais reduzidos à dimensão intrassubjetiva. Também não é nenhum tipo de busca da salvação ou do alcance a qualquer entidade divinizada e absoluta. Tampouco se trata de uma dimensão única, uma perspectiva a ser atingida ou ainda algum tipo de linha de inteligência diferenciada a ser desenvolvida em separado, nem mesmo da soma de todas as múltiplas inteligências ou dimensões humanas.

A espiritualidade participativa, enquanto norteador ético da educação emocional, contempla vários movimentos de expansão (e não de alienação), trazendo uma nova perspectiva que ilumina, engaja e anima as relações. Para as propostas que visam a ensinar sobre o manejo das emoções, essa visão é importante por duas razões principais: primeiro porque a emoção por si só não é apenas uma experiência interna subjetiva e individual, como detalharemos adiante; e segundo porque não se trata de formatar pensamentos, sentimentos e ações dentro de qualquer lógica que exclua a capacidade e o direito de autoformação de cada indivíduo. A visão participativa da espiritualidade ajuda a perceber,

por exemplo, que sentir raiva num ambiente acolhedor gera reações diferentes das de sentir raiva num ambiente hostil, pois um contexto coletivo e condições individuais operam juntos numa crise emocional e influenciam os modos de pensar e de agir.

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

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

A EEI trata o conhecimento, sobre o manejo das emoções, como parte relevante da humanização, e, por isso, assume que, na tarefa pedagógica vigente, existem lacunas as quais precisam ser preenchidas, além de um *déficit* de informações sobre o mundo emocional e seus efeitos no ambiente escolar que a discussão tradicional em torno da importância da afetividade, como apoio ao raciocínio lógico, não dá conta. Para suprir essas faltas, apresentamos como bases a multidimensionalidade humana, a integralidade e a transdisciplinaridade.

## 4.2 Segunda base da EEI: multidimensionalidade – a concepção do sujeito na complexidade de suas múltiplas dimensões

Figura 9 – Multidimensionalidade



Fonte: Arantes (2019).

O modo como o ser humano percebe a si mesmo está relacionado à forma como ele compreende o mundo no qual está inserido e como entende, nesse contexto, sua própria história ao longo do tempo. Registros históricos do Humanismo antigo (séc. V a. C.) mostram que o ser humano já viu a si mesmo como uma manifestação de sua alma, num sentido espiritualmente elevado. Do início do Cristianismo

até a Renascença (do séc. I ao séc. XIV), perdurou um Humanismo religioso, pelo qual o ser humano enxergava-se como uma figura arquetípica do filho de Deus, como centro do universo e a medida de todas as coisas. No período do Humanismo clássico, com o advento da Modernidade (séc. XVIII), as ideias, que afastavam a divindade, o sagrado e quaisquer aspectos transcendentais dos núcleos centrais de discussão, ganharam força e os seres humanos foram configurados a partir do conhecimento científico acessível metodologicamente e passível de verificabilidade científica em sua época. No início do séc. XX, o filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) introduziu uma visão humanista peculiar ao retomar o pensamento metafísico, porém por vias não tradicionais. O homem heideggeriano é uma história que está acontecendo, é a sua própria identidade em construção que perdurará durante toda sua vida (*dasein*) (ARANTES; FERREIRA; CORDEIRO, 2015).

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

A EEI ampara-se na concepção multidimensional humana, a partir da perspectiva do educador Ferdinand Röhr (2010, 2013), ampliada e complexificada com a perspectiva integral participativa de Ferrer (2002, 2017). Jorge Ferrer questiona a divisão tradicional ocidental entre matéria-espírito, colocando o estudo das emoções inseparável de suas manifestações intrapessoais, interpessoais e transpessoais. Ferdinand Röhr, por sua vez, explicita a existência de cinco dimensões básicas dos seres humanos: física, sensorial, emocional, mental e espiritual, sendo cada dimensão um território da natureza humana caracterizado por sinalizações e funções específicas no contato com as realidades relacionais, seja entre humanos, seja com animais de outras espécies ou a natureza de uma forma geral, ou com as realidades que transcendem o mundo das formas e podem ser capturadas por vias intuitivas.

Neste trabalho, nós nos deteremos às dimensões básicas, as quais estão detalhadas na Figura 10 a seguir:

**Figura 10** – As cinco dimensões básicas do ser em Röhr

| DIMENSÃO MATERIAL               | DIMENSÃO SENSORIAL                                | DIMENSÃO EMOCIONAL  | DIMENSÃO MENTAL   | DIMENSÃO ESPIRITUAL   |
|---------------------------------|---|---|---|---|
| <b>MATÉRIA MAIS DENSA</b>       |   |   |   | <b>MATÉRIA SUTIL</b>  |
| MATÉRIA FÍSICA, CORPO BIOLÓGICO | SENSAÇÕES FÍSICAS: TATO, VISÃO, AUDIÇÃO E PALADAR | ESTADOS EMOCIONAIS: ALEGRIA, MEDO, EMPATIA, AUTRUISMO, TRISTEZA E RAIVA | RAIOCÍNIO LÓGICO: REFLEXÃO, MEMÓRIA, IMAGINAÇÃO, FANTASIA, INTUIÇÃO | COMPROMETIMENTO INCONDICIONAL COM VALORES ÉTICOS OU METAFÍSICOS |

Fonte: Röhr (2013, p. 27).

O diagrama na Figura 10 apresenta um mapeamento do território humano interior, ajudando na percepção da dinâmica interna dos impulsos e informações que recebemos, os quais inspiram sentimentos, pensamentos e ações. Cada uma das dimensões apresentadas tem certa limitação, dada a sua própria densidade. As quatro primeiras, da esquerda para a direita, são chamadas de imanentes, pois apresentam evidências constantes; a última, a espiritual, de transcendente, implica um comprometimento com ela para ser vivenciada, embora não possa ser comprovada empiricamente ou nossa emoção não dê conta de expressá-la adequadamente, não deixa de ser real (RÖHR, 2013):

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

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

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

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

A *dimensão mental* é singular aos seres humanos. Diferentemente dos animais, temos a possibilidade de nos libertar das percepções mais imediatas. É ela que nos possibilita criar infinitamente imagens da realidade, inventando e desconstruindo, compreendendo e questionando os fenômenos que nos cercam de modo mais racional, lógico e reflexivo. Por outro lado, ela nos impõe limites, como

o risco de permanecermos encurralados por pensamentos e ideias fixas oriundos de uma distorção da realidade, já que ela cria uma realidade própria e singular para cada um de nós. Somos dotados de autoconsciência, criatividade, memória, inteligência e intuição, mas ainda temos o imenso desafio de conhecer a própria mente. Também refletimos sobre como somos aparentemente livres para desbravar a Terra e o cosmos à nossa maneira e, no entanto, precisamos lidar com forças internas que nos indagam constantemente sobre o sentido de nossas ações. A racionalidade ajuda a desbravar o mundo de fora e a intuição dá condições de realizar esse processo equilibrando as necessidades internas e as externas (RÖHR, 2010, 2013; CORDEIRO, 2012).

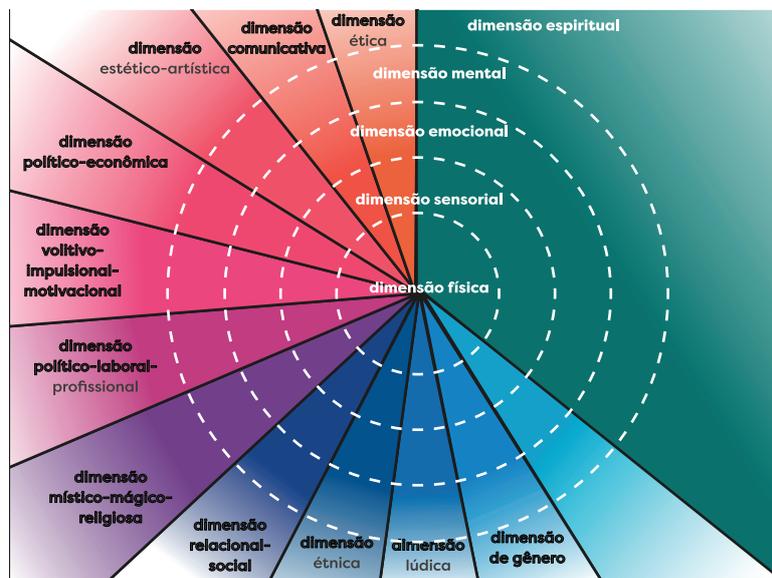
A *dimensão espiritual* é o território dos valores éticos, dos questionamentos filosóficos e existenciais, confirmados apenas via intuição. Pode incluir valores religiosos, mas não pode ser confundida com religião. Percebemo-la quando nos deparamos com os limites da nossa racionalidade, ou seja, quando sentimos que algo desperta em nós uma identificação profunda, além de mero ato mental; quando percebemos que faz sentido unir teoria e prática, porque nos sentimos apropriados de modo existencial, envolvidos por inteiro (RÖHR, 2010, 2013; CORDEIRO, 2012). Ela pode ser interpretada pela mente; contudo, opera de forma diferente, porque não se baseia na lógica evidenciada pelas verdades do mundo físico. Tem função norteadora e seus efeitos são percebidos pelos atos que trazem bem-estar, harmonia, justiça e felicidade para tudo e para todos ou quando o indivíduo percebe em si a força inerente às ações que fazem sentido, ou seja, quando determinada situação não é resolvida unicamente via intelectualização do problema:

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

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

Perpassando essas cinco dimensões básicas, Röhr (2013) destaca alguns exemplos de dimensões temáticas ou transversais, sem pretensão de esgotá-las. São elas: a relacional-social, a prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a sexual-libidinal e de gênero, a étnica, a estético-artística, a ética, a ecológica, a místico-mágico-religiosa, a lúdica e a volitivo-impulsional-motivacional, conforme mostra a Figura 11 a seguir:

Figura 11 – Dimensões transversais



Fonte: Röhr (2013).

De acordo com Röhr (2011, p. 55-56):

É impossível, como já anunciamos, caracterizar e sistematizar essas dimensões sem nos depararmos com superposições, zonas de intermediações e ambiguidades. É importante observar tanto a transversalidade com as dimensões básicas quanto as múltiplas relações entre as dimensões temáticas. Só para mencionar um exemplo: a dimensão sexual perpassa todas as dimensões básicas, da física à espiritual, e a negação desse fato degrada a mesma, mas também tem interfaces de natureza diversa com todas as demais dimensões (RÖHR, 2011, p. 55-56).

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

Essa diferenciação é importante pois esclarece que a perspectiva participativa integral adotada pela EEI pode ser qualificada a partir da ação do ser no mundo e não pela existência de um objetivo previamente definido. Ou seja, será necessário resistir à dissociação, ao egocentrismo e lutar contra incongruências eco-sociais-políticas na integração entre sentir, pensar e agir. Todos somos sujeitos

ativamente responsáveis pela construção e manutenção da visão de mundo espiritual que alimenta nossa coerência entre os modos de manejar as emoções e organizar os pensamentos e as atitudes que exercemos nos âmbitos individual e coletivo.

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

As múltiplas dimensões precisam ser contempladas no ambiente educativo para que haja sentido nos atos educacionais praticados. As orientações mais profundas da dimensão espiritual, como uma visão de mundo norteadora e não uma materialidade ou objetivo a ser atingido, ajudam a criar união entre o que somos, incluindo nossas emoções e o que desejamos ser verdadeiramente. Ampliam e complexificam a tarefa pedagógica na medida em que explicitam que as razões as quais levam ao equilíbrio/desequilíbrio das emoções, provocam um equilíbrio/desequilíbrio geral em todo o nosso ser, incluindo os pensamentos e as ações.

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

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

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

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

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

### 4.3 Terceira base da EEI: integralidade – a compreensão do fenômeno emocional pelo entendimento dos quatro quadrantes do Kosmos

Figura 12 – Integralidade



Fonte: Arantes (2019).

Um estudo teórico realizado por Arantes (2014), sobre o desconhecimento do manejo das emoções e sua influência na relação professor-aluno, apontou que faltava clareza sobre a compreensão conceitual de emoção por parte do campo educacional. O entendimento não ia muito além de diferenças etimológicas entre os termos:

[...] houve autores que preferiram nem entrar no mérito sobre a definição do constructo, já partindo para termos como Inteligência Emocional ou Aprendizagem Emocional, o que redundou numa falta de clareza para a distinção do tipo de visão (se cognitiva, biológica, híbrida ou integral) adotada pelos autores. E este é um fato que consideramos fundamental. Apresentar este pano de fundo é imprescindível para elucidar quaisquer questões relacionadas à emoção e pode confundir ainda mais o raciocínio do leitor (ARANTES, 2014, p. 106).

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

A concepção multiconceitual que adotamos na EEI para compreensão da emoção, além de evitar as consequências de tais reducionismos, explicita que há uma interrelação entre sentimentos, pensamentos e ações pela qual um interfere no equilíbrio ou desequilíbrio do outro. A partir das contribuições de Alzina, Pérez-González e Navarro (2015), Casassus (2009), Damásio (2011), Ekman (2011), Ferreira (2007), Ferreira e Acioly-Régnier (2010), Jung (1976), Muszkat e Rizzutti (2017), Policarpo Jr. e Rodrigues (2010), Röttger-Rössler (2008), Rezende e Coelho (2010), Torres (2009), Wilber (2006, 2007, 2010, 2013), Wilber *et al.* (2011) e Grof (2020), concebemos a emoção como uma reação natural do organismo a um estímulo competente, que não precisa ser real ou estar no tempo presente nem mesmo ser consciente. Por ser coemergente nas dimensões neurofisiológica, psíquica, antropológica e sociocultural, tem potencial para unificar as dinâmicas interna e externa e gerar influências na forma de sentir, pensar e agir na medida em que também é influenciada pelos aspectos interior e exterior, individuais ou coletivos dos seres humanos.

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

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

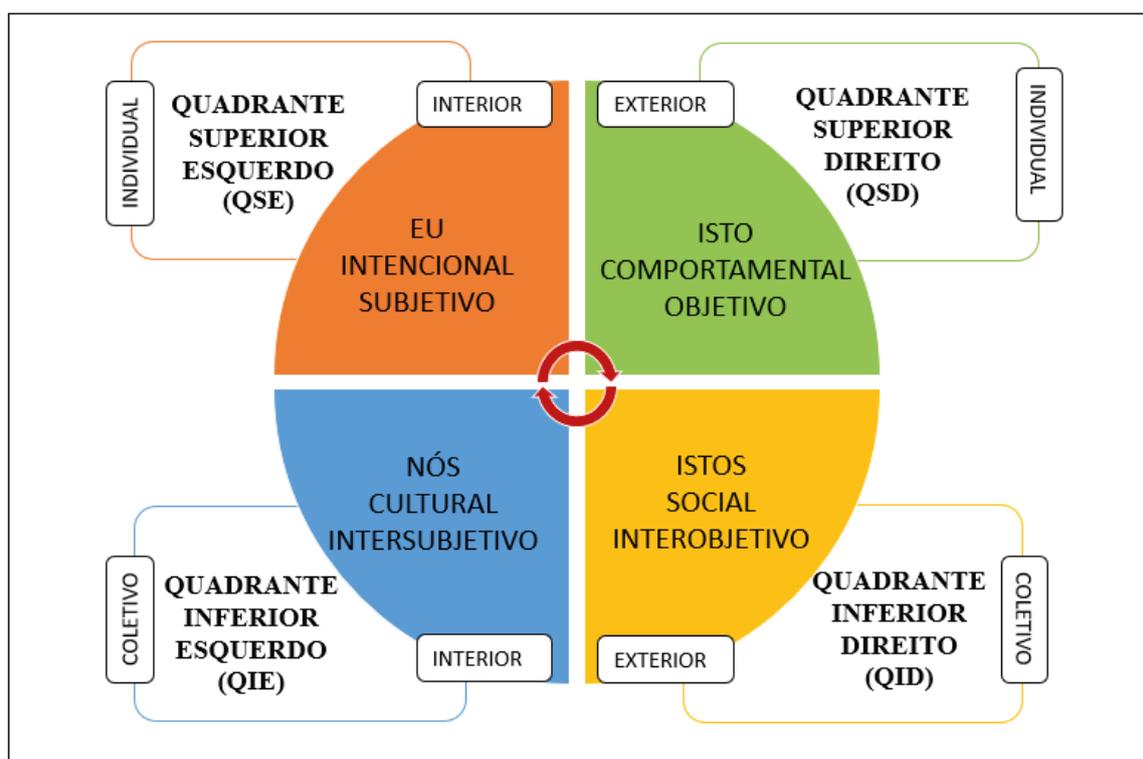
Tal cartografia facilita a visualização plural dos componentes do objeto de estudo, permitindo identificá-los e analisá-los separadamente, perceber como se relacionam entre si e quais são os padrões que os conectam. Além disso, essa cartografia entende que cada evento no mundo manifesto tem todas as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

Além de nos referir ao SOI, como mapa integrado, podemos usar o termo oriundo do inglês *all quadrants, all levels* (AQAL), que resume como é feita a organização das informações nessa proposta: quadrantes, níveis, linhas, estados e tipos. Pode-se usar cada um desses cinco elementos para tentar compreender os fenômenos na medida em que eles representam os aspectos básicos de como estamos

conscientes em determinado momento. Todos têm elevada importância, pois complexificam o olhar sobre qualquer objeto de estudo. Escolhemos os “Quatro Quadrantes do Kosmos” wilberianos, que podem ser entendidos como um mapa em que estão assentadas diversas teorias de desenvolvimento humano sistematizadas ao longo do tempo, mostrando como elas se relacionam entre si.

Os quadrantes são uma atualização da contribuição pré-moderna que comporta o âmago da filosofia perene, a Grande Cadeia do Ser, segundo a qual a realidade compõe-se de vários níveis de existência, níveis do ser e do conhecer (WILBER, 2007). Wilber, ao estudar a Grande Cadeia do Ser e acrescer a ela as contribuições da modernidade, que diferenciaram Ontologia e Epistemologia, concluiu que havia quatro formas diferentes de organização holárquica em que o conhecimento poderia ser assentado e agrupado, para posteriormente ter suas partes chamadas de *hólons*, relacionadas e comparadas entre si. De tal modo, juntas, essas partes apresentam-se como o interior e o exterior, o singular e o plural de cada fenômeno, de cada situação. Conforme demonstramos na Figura 13, cada quadrante é uma representação da experiência multidimensional do ser humano no mundo, que não deve ser desprezada, reduzida ou subordinada às outras, pois se trata: 1) da relação consigo mesmo; 2) de como se mostra aos outros; 3) do ser enquanto pertencente a uma sociedade; e 4) de uma experiência que se dá a partir de seu meio cultural:

**Figura 13** – As perspectivas de cada fenômeno a partir dos quatro quadrantes do Kosmos

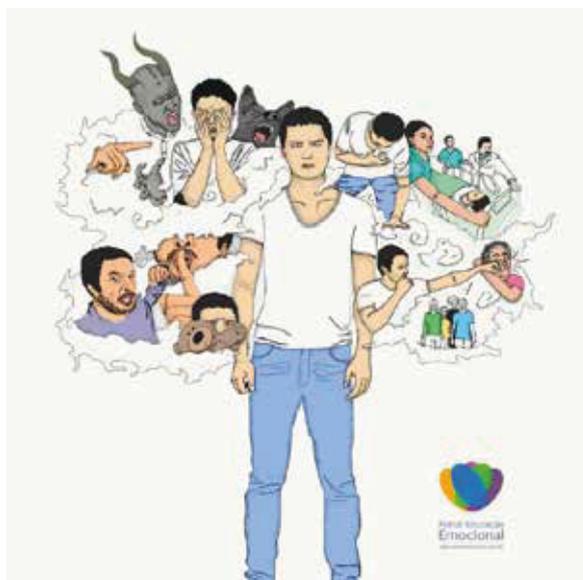


Fonte: Os autores (2019), adaptado de Wilber *et al.* (2011, p. 95).

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

Para iniciar o detalhamento da teoria wilberiana, desenvolvemos a ilustração da Figura 14 sobre a emoção *raiva*, que ajuda a traduzir a explicação eminentemente teórica do SOI, mostrando de que maneira as emoções precisam ser compreendidas como capazes de influenciar a vida dos seres humanos como um todo:

**Figura 14** – Ilustração das perspectivas de compreensão da emoção *raiva* a partir da integralidade



**Fonte:** Arantes (2019).

A Figura 14 foi inspirada no mapa integrado proposto por Ken Wilber, que, na prática, possibilita estabelecer uma relação multi/inter/transdisciplinar com o fenômeno da emoção e sua complexidade na vida dos sujeitos, considerando seus diferentes níveis de manifestação. Tanto a emoção que nós mesmos sentimos quanto a que percebemos no outro, tornam-se passíveis de uma observação singular e plural, ou seja, considera as dimensões subjetivas, objetivas, intersubjetivas e interobjetivas. O mapa integrado também relaciona como cada dimensão afeta e altera a outra, ocorrendo juntamente com ela.

O que é integral não pode ser reduzido às suas partes sem ser desfeito. Essa premissa vale para todos os seres humanos. Didaticamente, a figura anterior nos permite visualizar tais inter-relações e nos propõe questionamentos, como: de que maneira alguém assombrado por traumas psicológicos (representados pelas imagens do demônio e do lobo), que não consegue conviver com suas próprias sombras, lida com adversidades? Como uma criação, por vezes, repressora e marcada por castigos físicos (o homem de barba fazendo sinal de silêncio e prestes a dar um soco), que não dá aos homens

nem o direito de chorar (a criança escondida atrás do urso de pelúcia), provoca reações nos momentos de tensão da vida adulta? Quantos não sofrem de estresse físico e desenvolvem problemas de saúde em virtude disso (o homem tendo um ataque cardíaco e sendo socorrido)? Como todas essas questões afetam os relacionamentos? Quantos sujeitos, no ambiente escolar, não parecem querer resolver os conflitos sempre de modo agressivo?

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

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

### 4.3.1 Quadrante subjetivo – ênfase nas bases psíquicas

Essa ênfase trata da compreensão do fenômeno da emoção pela relação profunda com aspectos subjetivos da mente, pela geração de pensamentos relacionados ao sentir e pelo processo de autoconhecimento. Incluída no quadrante superior esquerdo (QSE), compreende pela linguagem, em primeira pessoa do singular (eu), a intencionalidade, as sensações, os pensamentos e os sentimentos da pessoa que experimenta uma emoção. Na Figura 14, apresentada anteriormente, trata-se do demônio de chifres e do lobo.

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

Entre os pesquisadores que ajudam a elucidar esse mundo interior individual, destacamos o psicólogo e psiquiatra suíço Stanislav Grof (1931-), cofundador da Psicologia Transpessoal, cuja mapa multidimensional da psiqué contribui para a perspectiva integral de educação das emoções, visto que a complexidade do pensamento transpessoal é regida por uma lógica que integra os elementos em uma relação, ao mesmo tempo, de complementaridade e de antagonismo.

No Brasil, professores e pesquisadores da Psicologia Transpessoal, a exemplo do professor da UFPE e coordenador do NEE/PPGedu Aurino Lima Ferreira, contribuem estudando as emoções como contributivas ao processo de desenvolvimento humano.

Pela ótica transpessoal, há uma integração das emoções com o corpo, a mente, o mundo social e a dimensão espiritual. Nesse sentido, a Psicologia Transpessoal valoriza as dimensões subjetivas que tratam dos sentidos da vida e ajuda o sujeito a se auto-organizar e se mover no mundo de forma mais amorosa, compassiva e solidária (FERREIRA *et al.*, 2018, 2021; GROF, 2020).

### **4.3.2 Quadrante objetivo – o corpo e os aspectos neurológicos-comportamentais**

As expressões das emoções pelo corpo físico, incluindo os modos de comportamento (linguagem verbal, expressões faciais, tom de voz e movimentos do corpo) e os aspectos neurofisiológicos (informações de alteração dos batimentos cardíacos, sudorese, padrão respiratório, tremores, registros de sinapses dos neurônios), podem ser observados empiricamente. No mapa do SOI, são apontados no quadrante superior direito (QSD) e na Figura 14 pela parte que mostra o socorro médico.

O QSD representa como enxergamos o evento individual de fora, ou seja, por meio do comportamento físico, dos componentes materiais, do corpo concreto. É onde estão os comportamentos, o organismo, o corpo/energia (WILBER *et al.*, 2011), que são correlatos objetivos ou exteriores dos estados de consciência interiores cuja linguagem é a dos objetos (isto), relatos de terceira pessoa e “[...] objetivos de fatos científicos a respeito do organismo individual” (WILBER, 2007, p. 79). Podemos nos referir a ele de modo objetivo. Carrega uma abordagem representativa, proposicional ou de correspondência, pois busca a relação do fenômeno com um fato objetivo, observável empiricamente (WILBER *et al.*, 2011). É a visão na qual se amparam a medicina tradicional ocidental e as neurociências, que dá margem às explicações de como o corpo se comporta em reação aos fenômenos.

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

Em que pese a importância das bases objetivas para o estudo das emoções, faz-se importante questionar a aderência aos modelos reducionistas das neurociências, conforme podemos acompanhar nas críticas realizadas por Vasconcelos (2019), assim como a importância de articular esse quadrante numa perspectiva integral:

A partir da perspectiva transpessoal integral de Wilber, pudemos compreender a relação das neurociências e educação a partir da compreensão do humano como ser multidimensional, e, portanto, como uma relação que aborda diferentes aspectos que coexistem de modo indissociável, e, portanto, compõem a educação como um processo integral (VASCONCELOS, 2019, p. 9).

As emoções precisam ser também compreendidas no seu aspecto social.

### 4.3.3 Quadrante interobjetivo – ênfase nos aspectos sociais

Essa ênfase aborda os relacionamentos interpessoais e as consequências da (falta de) regulação emocional e do desenvolvimento das habilidades sociais. Apontada no quadrante inferior direito (QID), abriga as perspectivas sociológicas, político-econômicas e ambientais que podem ser observadas e mensuradas empiricamente. Na Figura 14, é representada pela briga de socos e pelas pessoas que olham.

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

Essa abordagem realça que é na vida em sociedade que os aspectos neuronais, fisiológicos e psíquicos se misturam e preparam o ser humano para a ação, manifestando a influência das emoções e o nível de regulação emocional. Evidencia também a relevância da discussão do papel das emoções na criação, na manutenção e na dissolução de relacionamentos entre os sujeitos e como as estruturas da materialidade social podem favorecer ou dificultar o cultivo das emoções nos espaços educacionais.

Estudos como os do filósofo, sociólogo e educador chileno Juan Casassus, que foi pesquisador da Unesco por 25 anos; do pesquisador da Universidade da Coreia do Sul John Marshall Reeve (1959-), que investiga os estilos motivadores de professores e o envolvimento de alunos nos processos de aprendizagem; e da pesquisadora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) Marieze Rosa Torres, líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Sociabilidades e Sensibilidades Urbanas (CNPq/UFBA) e membro do Grupo de Pesquisa Antropologia e Sociologia das Emoções (UFPB), por exemplo, ajudam a apontar

que a dimensão construtivista social traz à tona a responsabilidade que cada indivíduo tem em relação aos próprios anseios e aos atos praticados para satisfazê-los. Na ausência de conhecimento sobre a emocionalidade, fica mais difícil adquirir e executar comportamentos os quais sejam mais cooperativos, respeitosos e que se contraponham a posicionamentos preconceituosos, racistas, xenófobos e misóginos.

#### 4.3.4 Quadrante intersubjetivo – ênfase nos aspectos culturais

Apontada no quadrante inferior esquerdo (QIE), essa ênfase considera as bases históricas para o estabelecimento de crenças e costumes emocionais. Inclui uma percepção intrassubjetiva e coletiva, que atua como um pano de fundo, uma base que dá sentido e limites aos pensamentos e às ações. É um espaço de contextos como a linguagem, do qual não se pode distanciar por completo e local do sentido compartilhado, dos relacionamentos, da compreensão mútua (WILBER *et al.*, 2011). Na Figura 14, é representada pelo homem de barba prestes a dar um soco, fazendo sinal de silêncio; pela criança, com medo, se escondendo atrás do bicho de pelúcia; e pela ressonância compartilhada entre os relacionamentos.

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

O entendimento do fenômeno emocional a partir dos aspectos culturais é alvo na contemporaneidade de pesquisadores da área da Antropologia, que ainda percebem uma dicotomia entre o individual e o coletivo, como aponta a professora alemã Birgitt Röttger-Rössler (2008). Por outro lado, as pesquisadoras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro Claudia Barcellos Rezende e Maria Cláudia Coelho buscam tratar da capacidade de interferência das emoções nas relações de poder (REZENDE; COELHO, 2010), enquanto Freitas (2020, p. 7) aponta como a “[...] indignação epistêmica é pensada [...] a partir do sujeito cognoscente que se indigna com os padrões de conhecimento que desassocia a mente do corpo e a teoria da prática, ou da realidade, criando padrões de reprodução de injustiças sociais e cognitivas”.

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

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

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

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

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

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

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

Apesar de a Educação dar valorização extrema para a racionalidade desde a Era Moderna até os dias atuais, as emoções nunca estiveram fora da escola. Isso seria impossível, pois um ambiente feito de seres humanos não pode nem consegue deixar emoções e sentimentos de lado, como se um dispositivo permitisse somente a entrada da parte racional dos indivíduos que o frequentam. Porém o ensino sobre o manejo e o cuidado das emoções que levem o indivíduo a um processo de conhecimento e de autoconhecimento e que lhe permita se relacionar melhor em sociedade é assunto que carece de mais estudos no campo educacional.

### 4.3.5 Exercício de compreensão da integralidade do fenômeno emocional a partir de uma experiência ocorrida em escola pública

Após a leitura de uma reportagem sobre a agressão sofrida por um professor em uma escola pública de São Paulo, no final do ano de 2017 (Quadro 6), ensaiamos a visualização das influências das lentes dos “Quatro Quadrantes do Kosmos”, pelas quais se pode enfatizar a emoção e sua importância para a prática pedagógica:

**Quadro 6** – Reprodução de reportagem sobre professor agredido durante a aula

**Aluno dá soco em rosto de professor em escola da Zona Sul de SP**  
**Secretaria Estadual de Educação disse que abriu averiguação e que fato é ‘lamentável’**

Por Paula Paiva Paulo, G1 SP  
01/12/2017 16h50 - Atualizado 01/12/2017 21h47

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

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

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

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

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

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

Fonte: Paulo (2017).

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

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

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

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

Os sinais das imagens processadas tornam-se disponíveis a várias regiões do cérebro. Algumas dessas regiões estão relacionadas à linguagem, outras ao movimento, outras a manipulações que constituem o raciocínio. A atividade em qualquer uma dessas regiões leva a várias respostas: palavras com que podemos nomear um objeto, rápidas evocações de outras imagens que nos permitem concluir algo a respeito de um objeto etc. É importante o fato de que sinais de imagens que representam determinado objeto também vão para regiões capazes de desencadear tipos específicos de reação emocional em cadeia. Esse é o caso da amígdala, por exemplo, em situações de medo, ou do córtex pré-frontal ventromediano em situações que causam compaixão (DAMASIO, 2011, p. 94-95).

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

Não há como saber. Porém, estudos neurocientíficos sobre aprendizagem buscam compreender o funcionamento cerebral dentro da perspectiva educacional para delimitar como se dá a produção de

um comportamento autônomo e motivado a partir da integração, do armazenamento e da manipulação das informações no organismo. Tal perspectiva trata o fortalecimento da identidade pessoal como o principal fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem (MUSZKAT; RIZZUTTI, 2017).

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

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

Frequentemente, o que nos motiva a controlar nossa raiva, impedindo que ela cresça e se transforme em fúria, é o compromisso de manter o relacionamento com a pessoa de quem sentimos raiva. Quer seja nosso amigo, empregador, empregado, cônjuge ou filho, independentemente do que a pessoa fez, acreditamos que podemos prejudicar de modo irrevogável nosso relacionamento com ela se não controlarmos nossa raiva (EKMAN, 2011, p. 131).

Aspectos menos visíveis e mensuráveis do que as reações físicas, tais como o compromisso de manter um relacionamento com o outro, necessitam de um novo grau de complexificação. Aos aspectos comportamentais e neurofisiológicos, devemos unir a dimensão psíquica, percebendo o peso da influência da busca de sentido que o professor trilha na vida pessoal e profissional e de sua personalidade. É preciso considerar que há uma relação intrínseca e indissociável entre os aspectos subjetivos da mente, levando intencionalidade ao modo de sentir, pensar e agir.

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

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

[...] o sujeito particular tenderá a sentir-se menos dividido; reconhecerá, a cada vez com maior clareza, que muitos dos obstáculos, ameaças e oposições, que antes costumava localizar na

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Esse contexto, no qual o docente está inserido, traz à tona uma série de perspectivas que também reverberam na geração e na expressão das emoções que têm sido enfatizadas por lentes coletivas, como a construtivista social e a antropológica. Ambas discutem de que maneira, na vida em sociedade, os aspectos neuronais, fisiológicos e psíquicos se misturam e preparam o ser humano para a ação,

manifestando a influência das emoções e o nível de regulação emocional e ainda espelham as bases históricas, as crenças e os costumes emocionais.

O realce sociológico evidencia a relevância da discussão do papel das emoções na criação, na manutenção e na dissolução de relacionamentos entre os sujeitos. Olhando para o caso da agressão, caberia perguntar como ficará o clima em sala de aula dali em diante. Além dessa questão, outras podem ser igualmente consideradas: como os outros alunos relatarão o caso para a direção ou para as autoridades, se for necessário? O professor forçará o aluno a se afastar das aulas? Essas são questões intrínsecas às relações interpessoais que pautam a abertura para o estabelecimento de inveja, ciúme, culpa, vergonha, ternura, orgulho e admiração, entre outras emoções ditas secundárias, que permeiam as interações coletivas. De acordo com Torres (2009, p. 188, grifo do autor):

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

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

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

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

A contribuição para a elucidação da dialética bio-cultural que a antropologia pode empreender consiste na descoberta da especificidade cultural de fenômenos emocionais. A antropologia deveria tentar demonstrar como as culturas trabalham o sistema afetivo instalado no organismo

humano a ponto de fazer dele complexos sistemas sociais de informação (RÖTTGER-RÖSSLER, 2008, p. 182).

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

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

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

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

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

Para as autoras, o contextualismo provoca uma preocupação dupla ao mostrar como a significação das emoções pode variar dependendo das circunstâncias e das diferentes formas de expressividade dos

afetos. Isso nos sugere olhar para o exercício em questão e pensar de quem é o poder nessa relação entre professores e alunos. A raiva desregulada do estudante e a agressividade podem lhe garantir uma posição de poder diante do professor?

Por fim, através dessas lentes multidimensionais para mapear a complexidade do fenômeno da emoção em uma situação cotidiana, em ambiente escolar, lamentamos que nos processos educacionais vigentes não se valorizem devidamente o autoconhecimento da dimensão emocional e de sua influência na relação adaptativa ao mundo. As vivências interiores são desconsideradas ou tratadas como patológicas por uma pedagogia que privilegia o pensamento lógico e as capacidades técnicas em detrimento das emoções e dos sentimentos, o que leva ao consequente alijamento de suas reverberações na dimensão exterior, reduzindo o sujeito aos aspectos biológicos, que são muito importantes, mas não dão conta da complexidade humana.

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

#### 4.4 Quarta base da EEI: transdisciplinaridade – o alinhamento a perspectivas educacionais transdisciplinares

Figura 15 – Transdisciplinaridade



Fonte: Arantes (2019).

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

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

Entendemos por transdisciplinaridade o conceito adotado pelo Centro de Educação Transdisciplinar (Cetrans) a partir do I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, realizado em

Arrábida, Portugal, em 1994, e do I Congresso Internacional, realizado em Locarno, Suíça, em 1997, ambos organizados pelo Centre International de Recherches et d'Études Transdisciplinaires (CIRET) de Paris e pela Unesco. De acordo com a Cetrans (1994), em seu Art. 1, “[...] toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar” (CETRANS, 1994, p. 2). Sobre a transdisciplinaridade, a entidade ressalta em seu *website*:

A transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do ocidente e do oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade (CETRANS, [201-?], n. p.).

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

A Ação Transdisciplinar propõe a articulação da formação do ser humano na sua relação com o mundo (ecoformação), com os outros (hetero e co-formação), consigo mesmo (autoformação), com o ser (ontoformação), e, também, com o conhecimento formal e o não formal. Procura uma mediação dos conflitos que emergem no contexto local e global, visando à paz e à colaboração entre as pessoas e entre as culturas, mas sem desconsiderar os contraditórios e a valorização de sua expressão (CETRANS, 2005, p. 2).

Faz-se necessário discutir a interconexão e a inter-relação dos elementos pedagógicos e humanos ao conceber uma proposta de educação emocional voltada à humanização e aprofundar-se nelas. Os componentes dessa complexa teia retroalimentam-se de um modo dinâmico e organizado, embora não linear. Além disso, esses elementos fazem-nos perceber que o todo é feito de partes, porém que as partes são elas mesmas também um conjunto e não apenas uma somatória. O paradigma da transdisciplinaridade nos ajuda a abraçar conteúdos e experiências compartilhados e vivenciados no ambiente escolar, “[...] levando em consideração a impossibilidade de dar conta de tudo que tais disciplinas apresentam e carregam, buscando identificar a unidade de conhecimento e de significado” (CUNHA, 2017, p. 56-57).

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

O lugar privilegiado para o exercício do olhar transdisciplinar é aquele onde nos encontramos e nenhum outro. É naquilo a que me ligo agora, no convívio, na minha vocação, onde atuo,

profissional e não profissionalmente. O olhar transdisciplinar inclui o espaço interior de cada pessoa, o espaço do outro ser humano e da natureza. Seremos continuamente principiantes na desafiadora tarefa de evoluirmos na compreensão, incorporação e implementação desse olhar. A atitude que permeia este olhar se propõe a ultrapassar os imediatismos e incorpora a memória, a imaginação, a intuição racional e intuição essencial (no sentido de transcendência). Sua manifestação competente está vinculada ao exercício da humildade, da disposição à abertura, da vontade de conhecer, da crítica, do rigor, da generosidade, da inteligência e da bondade. Não existem regras para essa atitude, mas ela aspira o saber e se inspira no saber, pois a expressão mais alta do saber tem o dom de imprimir qualidade às relações (MELLO, 2001, p. 2).

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

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

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

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

Nesse contexto, concordamos com pesquisadores que têm desenvolvido e aplicado práticas integrativas metodologicamente inovadoras que possam proporcionar vivências pensadas para contribuir com o desenvolvimento integral, indo além da organização lógica de causa e efeito de atividades pensadas somente para a cognição:

Assim, não existe a possibilidade de realizar um trabalho de Educação Emocional através de uma relação de causa e efeito; o Ser é uma completude, uma totalidade cujas partes se integram e estão implicadas, daí a impossibilidade de isolar um aspecto e trabalhar nele separadamente.

Neste sentido, não basta ‘saber’ sobre gratidão ou sobre altruísmo; é preciso vivenciar para abrir o portal do sentir e construir práticas de Educação Emocional transformadoras (POSSEBON, 2018, p. 14).

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

Neste sentido, estudantes e profissionais deixam o papel passivo e de meros receptores de informações, que lhes foi atribuído por tantos séculos na educação tradicional, para assumir um papel ativo e de protagonistas da própria aprendizagem. Isso leva ao desenvolvimento das competências de agilidade e adaptabilidade para que participem, de forma eficaz, de novos contextos de aprendizagem, profissionais e sociais (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 30).

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

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

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

Resumidamente, a espiritualidade, a multidimensionalidade, a integralidade e a transdisciplinaridade formam a base dessa proposta de EEI, pois, apesar de serem categorias recentes no campo da Educação, procuram contribuir com novos modos de ensinar e de aprender sobre o mundo, sobre si e sobre o outro, auxiliando na compreensão de que o conhecimento sobre o significado de ser humano se realiza na sua integralidade. Consequentemente, essas categorias auxiliam na proposição do objetivo maior de buscar e cultivar o bem viver.

No capítulo seguinte, iremos apontar os objetivos básicos dessa proposta de EEI.

## 5 OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL: DA ALFABETIZAÇÃO À DECISÃO RESPONSÁVEL

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

Baseados no percurso da pesquisa-ação realizada por Arantes (2019) e inspirados nos estudos científicos na área educacional de Alzina e Escoda (2007), Alzina, González e Navarro (2015), Antunes (2015), Beauclair (2011), Casassus (2009), Chabot e Chabot (2005), Durlak *et al.* (2015), Ekman (2008), Filatro e Cavalcanti (2018), Garcia e Puig (2010), Goleman e Senge (2015), Haetinger e Haetinger (2012), Mendes (2016), Morin (2011), Prette e Prette (2008) e Weil e Tompakow (2010), estabelecemos quatro objetivos: 1) promover a alfabetização emocional; 2) favorecer o autoconhecimento; 3) estimular o autocuidado; e 4) facilitar decisões responsáveis.

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

O ato educativo é heterogêneo, não podendo ser explicado com base em uma única realidade. Os sujeitos se formam sob efeito de meios que se misturam, interagem e se integram às experiências pessoais de maneiras muito complexas. Não é possível entender o processo de uma pessoa a menos que se compreenda que o que lhe acontece em determinado âmbito não é alheio àquilo que vive em outros espaços. Assim, a capacidade do entorno de influenciar significativamente o desenvolvimento pessoal é medida tanto por sua definição interna como pelas conexões que podem ser estabelecidas com outros ambientes dos quais participam os mesmos sujeitos. A eficácia educacional de cada meio está vinculada à capacidade de colaboração em uma tarefa que não se pode assumir individualmente com sucesso: a formação de pessoas (GARCIA; PUIG, 2010, p. 152-153).

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

Figura 16 – Objetivos da Educação Emocional Integral

## OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL



Fonte: Arantes (2019).

Os objetivos não estão organizados de modo hierárquico, muito embora a alfabetização emocional seja uma base recomendável para o início do processo nem sempre é a primeira que ocorre. Muitas vezes, só aprendemos a nomear uma emoção corretamente depois de perceber seus efeitos em nosso corpo ou quando iniciamos algum tipo de atividade que favoreça o autoconhecimento, como *yoga* e a meditação.

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

### 5.1 Objetivo 1: promover a alfabetização emocional – reconhecer e nomear as emoções e interpretar adequadamente a linguagem não verbal

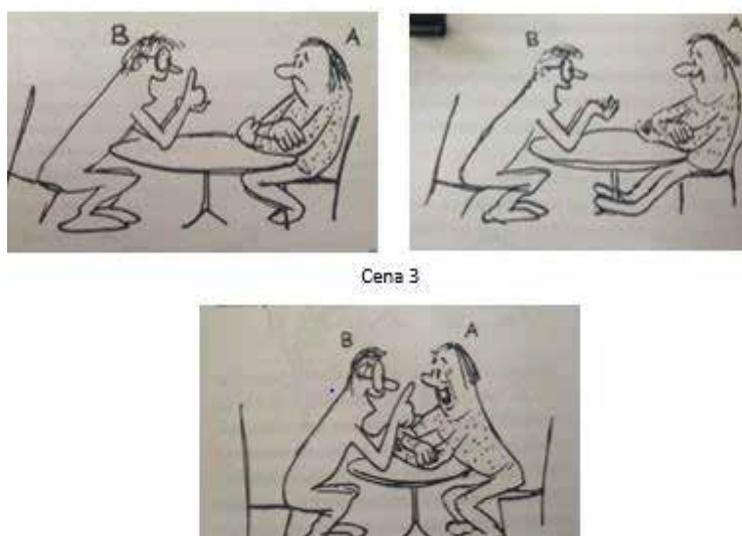
O olhar da perspectiva integral aponta a presença de poucos estudos sobre a origem das emoções e as consequências de saber ou não lidar com elas no campo educacional, assim como destaca que não recebemos, ao longo da educação com modelo cartesiano, quaisquer informações sobre o que significa ser um “ser emocional”.

Ser emocionalmente alfabetizado propicia saber reconhecer, interpretar, nomear e perceber as emoções desde o seu surgimento até o momento de manejá-las para cuidar de suas consequências de modo construtivo e criativo (ARANTES, 2019; ALZINA; ESCODA, 2007; CASASSUS, 2009; GROF, 2009; DURLAK *et al.*, 2015).

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

Os componentes simultâneos das mensagens traduzidos em linguagens do corpo humano sempre concordam ou discordam entre si e isso abre espaço para que o interlocutor construa um entendimento próprio, mesmo que o discurso não esteja presente na relação. Na ilustração em quadrinhos da Figura 17, temos um exemplo de como podemos perceber o contexto de uma conversa, mesmo sem discurso (WEIL; TOMPAKOW, 2010):

**Figura 17** – Diferentes indicações da linguagem não verbal em uma mesma conversa



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

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

Ser alfabetizado emocionalmente abre as portas para a percepção de como as emoções se manifestam nas outras pessoas e de como são manejadas por elas. É uma função que deve ser desenvolvida continuamente ao longo da vida, uma vez que será sempre útil para percebermos que o modo de compreender o fenômeno da emoção interfere diretamente em como nos comportamos e nos relacionamos com o mundo. O sentimento da raiva, por exemplo, se considerados seus aspectos psicológicos, tendo o inconsciente como matriz emocional, tem individualmente expressões fisiológicas visíveis a todos como a vermelhidão da face e a alteração da voz. Agir tomado pela raiva, ainda que exista no bojo cultural uma justificativa de agressão de valores, provoca uma alteração de linguagem e interfere na convivência no grupo social, podendo levar a afastamentos e conflitos. Contudo, essa mesma raiva pode ser mobilizada no enfrentamento de adversidades e injustiças sociais (FREITAS, 2020a, 2020b).

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

Aprenda primeiro a observar os outros. Repare nos olhos. Você pode distinguir quando há um estado tensional nos olhos de seu interlocutor. Repare nas rugas da testa. Observe os estados dos músculos faciais e suas contrações, seus movimentos automáticos (tiques). Fique parado numa calçada qualquer de uma rua bastante movimentada e repare nas fisionomias dos que passam. [...] note como andam apressadas. [...] observe o tom e a rapidez com que as pessoas falam. Voz aveludada, sem pressa, expressiva, compassada, delicada, comunicativa é coisa que você raramente ouve. É provável que evidencie seu estado de tensão pela voz metálica e fina, pela má articulação das palavras, pela exuberância de gesticulação, pela participação exagerada dos olhos, da face, das veias do pescoço, da disritmia da respiração, quando não da gagueira aflita... tudo isso é o que mais se vê em todos, e serve para evidenciar o caráter epidêmico da tensão, bem como a necessidade de um aprendizado do pobre homem moderno para defender-se dessa coisa ruim. Depois de ter observado os outros, nada melhor do que uma autognose, isto é, a conscientização de si mesmo, neste aspecto fundamental da vida. Agora será mais fácil (HERMÓGENES, 2003, p. 65-66).

Em um curso livre que aplicamos no V Congresso Nacional de Educação (Conedu), realizado no Recife entre os dias 17 e 20 de outubro de 2018, preparamos uma atividade pedagógica com essa intencionalidade. Pedimos aos cerca de 50 professores participantes que se separassem em grupos e sorteassem uma carta entre as que foram colocadas em cima de uma mesa. Cada carta tinha uma das

seguintes emoções básicas: medo, tristeza, alegria, raiva, nojo e surpresa. Conforme mostra a Figura 18, a carta também indicava que a emoção deveria ser demonstrada no corpo, na forma de pensar e na forma de agir. Cada docente foi orientado a expressar a emoção “sorteada” para os outros membros do grupo sem revelar o nome dela, tendo como base um fato que tivesse vivido na escola onde atuava:

**Figura 18** – Cartas das emoções utilizadas no V Conedu



**Fonte:** Arantes (2018).

A atividade proposta durou cerca de 30 minutos para que todos os integrantes – cerca de 50 professores divididos em 10 grupos – pudessem participar das vivências de observação das emoções nos outros e em si mesmos, nas formas de pensar, de sentir e de agir:

**Figura 19** – Atividade sobre alfabetização emocional aplicada no V Conedu



Fonte: Arantes (2018).

No final da atividade, após o compartilhamento das dramatizações das emoções, fizemos uma discussão em grupo com todos os participantes sobre as diferenças e as similaridades na expressão de cada emoção, a recorrência delas no cotidiano escolar e a influência de cada uma nos modos de sentir, pensar e agir no exercício docente.

A intenção principal da alfabetização emocional não é dar respostas certas para questões meramente cognitivas sobre cada emoção. Por isso, requer a percepção da multidimensionalidade e da integralidade do ser, que são favorecidas pelo autoconhecimento, sendo este o segundo objetivo da EEI que será explicado a seguir.

## **5.2 Objetivo 2: favorecer o autoconhecimento – perceber a conexão entre sentir, pensar e agir; avaliar as próprias capacidades e limitações; estimular a transcendência**

Em um ensaio sobre a privacidade na modernidade líquida, Bauman (2011) coloca que não cabe mais somente ao indivíduo dizer quem é e o que é; nos tempos atuais, temos dado excessiva liberdade aos outros para nos definirem, sendo a ansiedade por ouvidos atentos uma chave para a abertura do território íntimo. Ironicamente, tem-se muita dificuldade em reconhecer o território íntimo com o próprio esforço e prefere-se inserir num grupo irrefletidamente, comportando-se como todo mundo, para não correr o risco de pensar por si mesmo. Ficamos sozinhos em meio a uma multidão conectada:

Nesse nosso mundo sempre desconhecido, imprevisível, que constantemente nos surpreende, a perspectiva de ficar sozinho pode ser tenebrosa; é possível citar muitas razões para conceber a solidão como uma situação extremamente incômoda, ameaçadora e aterrorizante. É tolice, além de injusto, culpar apenas a eletrônica pelo que está acontecendo com as pessoas que nascem num mundo interligado por conexões a cabo, com fio ou sem fio. Os aparelhos eletrônicos

respondem a uma necessidade que não criaram; o máximo que fizeram foi torná-la mais aguda e evidente, por colocarem ao alcance de todos, e de modo sedutor, os meios de satisfazê-la sem exigir qualquer esforço maior que apertar algumas teclas. [...] nesse mundo *on-line*, ninguém jamais fica fora ou distante; todos parecem constantemente ao alcance de um chamado – e mesmo que alguém, por acaso, esteja dormindo, há muitos outros a quem enviar mensagens, ou a quem alcançar de imediato (BAUMAN, 2011, p. 14-15, grifo nosso).

Ter a coragem de ficar sozinho e de colocar-se ao alcance de si mesmo não precisa de nenhuma tecnologia, mas é um processo que abre muitas portas e regurgita sentimentos com os quais nem sempre se deseja ter contato. Contudo, é o caminho de maior aceitação de si e da consciência da natureza multidimensional integral que permite identificar e compreender as próprias emoções, suas origens e consequências para avaliar forças e limitações de forma realista e perceber a capacidade de resistir aos impulsos do ego em busca da espiritualidade participativa no movimento de cocriação transpessoal (BISQUERRA, 2000; DURLAK *et al.*, 2015; FERRER, 2017; GOLEMAN, 2001).

Sem desenvolver o autoconhecimento, torna-se impraticável perceber a coerência entre sentir, pensar e agir na vida cotidiana e tomar atitudes mais plenas e conscientes em benefício próprio e da comunidade. É por meio desse processo que se torna possível reconhecer, assumir e dar sentido ao passado e dar transparência aos aspectos que configuram o modo de ser, de pensar, de sentir e de configurar uma imagem positiva de si mesmo, amadurecendo a personalidade (GARCIA; PUIG, 2010). Por isso, esse é um objetivo imprescindível em qualquer planejamento de programas que visem a educar o manejo e o cuidado das emoções.

O autoconhecimento é um processo com muitas direções e com muitos aspectos que intervêm no momento de sua prática (GARCIA; PUIG, 2010). Entre seus exercícios facilitadores, destacamos o elaborado por Wilber *et al.* (2011), que propõe cinco passos para entrar em contato com a natureza humana multidimensional dos quatro quadrantes que representam os pensamentos, os sentimentos, o corpo e o comportamento do indivíduo e do coletivo, explicados na terceira base da EEI.

No exercício denominado “Módulo de 1 minuto para conhecer a consciência integral”, há a seguinte orientação:

Expanda rapidamente a consciência. Pare por um momento para sentir o eu – tudo dentro de você que torna você, você. Agora sinta o seu nós – as relações com os outros. Depois, sinta o seu isto – o corpo físico em toda a sua complexidade, incluindo todas as energias que cercam a sua presença objetiva no mundo. Finalmente, sinta o seu istos – a sua participação nos muitos sistemas em que a sua vida está inserida. Sinta a consciência se expandir por essas importantes dimensões da realidade (WILBER *et al.*, 2011, p. 60).

As orientações seguintes pedem que seja observado em qual quadrante o participante tende a emperrar, ou seja, deter seus interesses, muito embora todos os quadrantes sejam essenciais e irredutíveis:

Em que quadrante você tende a focalizar a sua atenção quando se trata de trabalho, de saúde, ou de relacionamento íntimos? [...] você está sempre olhando para fora e nunca para dentro?

Ou percebe que se perde nos relacionamentos e é incapaz de encontrar o seu centro individual? Você se preocupa apenas com a saúde corporal exterior, mas não tem contato com seu bem-estar emocional ou está precisando sair de dentro da cabeça ou talvez limpar o seu espaço de vida? Observe que todos os quatro quadrantes estão dentro da sua consciência neste momento – uma consciência que inclui tudo (WILBER *et al.*, 2011, p. 60).

Outra inspiração para a prática do autoconhecimento vem da filosofia. A partir dos estudos foucaultianos, Freitas (2010) apresenta a experiência filosófica como uma maneira de viver:

Com isso, a experiência filosófica passa a ser apreendida como uma prática etopoiética. Em outros termos: a filosofia aparece como um exercício do pensamento e da vontade capaz de comprometer o ser (do indivíduo) na sua totalidade, enquanto uma tentativa de chegar a um estado específico, sabedoria. A filosofia constitui-se, então, como um caminho de progresso espiritual que exige uma conversão radical (*metanóia*), uma transformação na maneira mesma de ser do sujeito (*áskesis*) por meio de um conjunto de práticas denominadas de ‘exercícios espirituais’ (FOUCAULT, 2004). A experiência filosófica seria, portanto, uma maneira de viver e se instala uma tensão com vista à sabedoria, constitui-se já, ela mesma, como sabedoria de vida, na medida em que implica um conjunto de procedimentos visando à liberdade interior (*autarkeia*) e ao autodomínio (*enkrateia*) do sujeito que a pratica (FREITAS, 2010, p. 54, grifos do autor).

Dentro dessa linha filosófica foucaultiana para o autoconhecimento, foi realizada em 2017, na Semana Pedagógica do CE/UFPE, uma oficina intitulada “Um convite ao encontro de si”, que teve por objetivo geral a construção de um espaço vivencial que proporcionasse o encontro dos participantes consigo mesmos e entre si, oportunizando um breve exercício de autoconhecimento, conhecimento do outro e projeção no seu tempo e espaço.

Metodologicamente, a professora responsável pela oficina, que teve duração aproximada de cinco horas/aula, aplicou exercícios que mesclavam a escrita e o relato de si e a cartografia foi apresentada como instrumento para uma reflexão crítica do ser e do viver. Após essa experiência, ela aplicou separadamente a mesma oficina em escolas de três municípios do interior pernambucano, a convite da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), para professores da rede estadual de ensino e estudantes de licenciatura na Coordenadoria do Ensino de Ciências do Nordeste (Cecine) e para uma turma de pós-graduação em Educação do *campus* Agreste da UFPE.

Ao comentar como os professores reagem ao entrar em contato com a própria emocionalidade, ela relata:

Olha, são reações bem diversas, mas todas bem positivas. A gente tem experiência não só com professores, mas também com professores que atuam como gestores de escola, ligados à Secretaria de Educação. Então, isso, como eles dizem, ‘Mexe com todos os meus neurônios e todas as minhas emoções.’ Porque eles começam a se ver no seu papel como profissional e ele começa a perceber que, às vezes, ele representa, ele não é porque ele não está inteiro. [...] dos resultados, dessa oficina, a gente tem voltado pra ter avaliação e tem um grupo que nos encontramos a cada dois meses e é interessante em como pessoas, assim, independente de sua crença, independente de sua raça, cor e gênero, elas começam a colocar nas suas vidas, algumas

técnicas, ou como o próprio Michel Foucault diz, algumas práticas que fazem com que ela tenha esse encontro de maneira mais contínua, que passam a fazer parte do processo de vida. Como, por exemplo, a respiração e a escrita de si. E o mais interessante, e que, pra mim, tem sido mais gratificante, é que muitos conseguem levar isso pra dentro da sala de aula com as crianças (ARAÚJO, 2018, n. p.).

O olhar do educador sobre a tarefa pedagógica se constrói no entendimento das teorias e nas vivências cotidianas, que podem ser favorecidas pelo processo de autoconhecimento. Por sua vez, ao conhecer-se melhor, ele buscará formas de estimular o autocuidado, ou seja, de gerir os efeitos das emoções em suas múltiplas dimensões no cotidiano, sendo este o terceiro objetivo proposto pela EEI.

### **5.3 Objetivo 3: estimular o autocuidado – cuidar os efeitos da emoção sobre si e sobre os outros e responder de modo apropriado ao contexto**

Ao conhecer melhor as próprias emoções e amplificar a consciência da integração entre sentimentos, pensamentos e ações, facilita-se o estímulo ao autocuidado, compreendido aqui como a adoção e o cultivo de práticas as quais levam ao zelo com o equilíbrio emocional. É o exercício de uma habilidade que comporta uma dimensão intrapessoal e outra interpessoal para estimular a perseverança na busca por objetivos pessoais e regular os impulsos emocionais inadequados ao ambiente social, sem, contudo, reprimi-los, negá-los ou sufocá-los, e orientar a capacidade de manter-se coerente e ativo para proteger a própria autonomia diante das pressões externas (ALZINA; GONZÁLEZ; NAVARRO, 2015; DURLAK *et al.*, 2015; GARCIA; PUIG, 2010; PRETTE; PRETTE, 2008).

Esse objetivo é importante para reforçar algo que deve ser explicado no processo de alfabetização emocional: é necessário desfazer o equívoco alastrado pelo senso comum de classificar as emoções como boas ou ruins:

As emoções são energias vitais. Como tal, uma emoção é uma energia neutra. Em si mesma, ela não é nem positiva, nem negativa, nem construtiva, nem destrutiva. Isso é uma novidade. Das diversas tradições filosóficas e/ou religiosas do Oriente ou do Ocidente, herdamos a noção de que as emoções são positivas ou negativas. Mais ainda, em geral, elas foram vistas como prejudiciais ou pecaminosas. Mas nossa experiência indica que elas são neutras. Somos nós que as transformamos em dádivas preciosas e construtivas para nossas vidas ou em algo destrutivo. Depende de nós. Depende de nossas intenções e de nossa capacidade de regulá-las. No cotidiano, as emoções, como energias vitais, podem nos encher de vitalidade e nos dar a energia necessária para iniciar novos projetos que não empreenderíamos se não estivéssemos em um estado de ânimo entusiasmado. Mas, se não formos capazes de regulá-las, elas podem nos fazer ter comportamentos inadequados. Muitas vezes, influenciados por emoções como a raiva, podemos prejudicar pessoas queridas ou, eventualmente, se reprimimos as emoções em vez de regulá-las, podemos adoecer psíquica e/ou fisicamente (CASASSUS, 2009, p. 150).

O autocuidado requer uma prática continuada que inclui o desenvolvimento da capacidade de gerir as expressões não verbais, as funções fisiológicas, o comportamento e os pensamentos negativos, que, motivados por carências emocionais, podem levar à negação de um encontro consigo mesmo ou à superexposição da privacidade em busca de aceitação. Por sua vez, o exercício dessa autogestão requer também a habilidade de se dirigir ao mundo interior dos pensamentos e sentimentos e focalizar a atenção com a finalidade de captar intimamente o que importa, motiva, inquieta, perturba e o que produz bem-estar subjetivo (ALZINA; GONZALEZ; NAVARRO, 2015; BAUMAN, 2011; CHABOT; CHABOT, 2005; GOLEMAN; SENGE, 2015).

A capacidade de prestar atenção de modo dirigido pode ser cultivada desde a infância, mesmo sendo fruto de um processo complexo:

O cultivo da atenção, no universo da brincadeira, bem como em outros espaços, a partir da perspectiva subjetiva e individual, pode favorecer o desenvolvimento da atenção nos diferentes aspectos em que ela toca: físicos e biológicos, comportamentais, psíquicos e emocionais. Igualmente, propicia ao sujeito um modo de entrar em contato, experimentar e conhecer os diferentes níveis que fazem parte de si: físico, emocional, mental e espiritual, por exemplo. Já em uma perspectiva de grupo e coletiva, o cultivo no ambiente lúdico possibilita o desenvolvimento de níveis relacionais com a atenção ao outro, também em sua multidimensionalidade. Estimula, ainda, o aprendizado de modalidades atencionais específicas, que caracterizam a cultura na qual os sujeitos se inserem, abarcando dimensões culturais e sociais (RIBEIRO, 2014, p. 158).

Na prática, *yogue*, o relaxamento com irrigação cerebral, está entre os exercícios mais indicados para enfrentar a fadiga mental e o cansaço e conseguir recuperar o ânimo e a concentração:

Execução: bem firmado nas pernas, os pés afastados de aproximadamente um palmo, afrouxe o tronco, amoleça-se, deixando a cabeça ir caindo para o chão até o ponto que puder. Mantenha-se por dois ou três minutos, irrigando a cabeça pendente entre os braços igualmente largado e pesado. Levante-se com muita lentidão. É preciso conseguir um relaxamento geral (HERMÓGENES, 2003, p. 234).

Além das habilidades no âmbito intrapessoal, a execução do autocuidado requer, na dimensão interpessoal, aprender a reconhecer o outro na sua individualidade, desenvolvendo o comportamento empático e colocando-se no seu devido lugar para tentar compreender seu íntimo e seu ponto de vista (GARCIA; PUIG, 2010). Na esfera emocional, tal conduta requer disposição para ler a linguagem não verbal. Antes de tudo, percebendo que os componentes simultâneos das mensagens e da linguagem do corpo humano sempre concordam ou discordam entre si e tornam possível discernir se a atenção do interlocutor está voltada para o próprio ego ou não, como salientado na alfabetização emocional (GOLEMAN; SENGE, 2015; WEIL, TOMPAKOW, 2010).

Para Casassus (2009), o educador que se torna mais consciente dos vínculos relacionais, da

própria emocionalidade e da de seus alunos, tem capacidade de perceber que, muitas vezes, não age de acordo consigo mesmo, mas segundo um tipo de comportamento esperado da cultura docente, baseado eminentemente em práticas racionalistas que o impedem de inovar para modificar velhos e deficientes padrões:

O trabalho de ensinar ativa e expressa os próprios sentimentos e inquietações dos professores e os juízos e ações em que esses sentimentos e inquietações penetram. Estes, por sua vez, expressam expectativas, contornos e efeitos da cultura e da sociedade à qual pertencem. Desse modo, é fácil interpretar equivocadamente o que acontece com os alunos na classe, pois o próprio mundo emocional do professor filtra o que percebe. Por exemplo, não é estranho que se interprete o tédio como falta de compromisso com o estudo, as práticas de autonomia incipiente como insolência ou falta de respeito, a frustração ou entusiasmo como hiperatividade etc. Apenas a tomada de consciência do substrato emocional dos julgamentos que o professor emite sobre seus alunos lhe permitirá relativizar esses juízos para poder ver efetivamente a pessoa do aluno em seu ser-ali, assim como o grupo-classe no seu estar na sala de aula em cada momento (CASASSUS, 2009, p. 208).

Como sugestão de desenvolvimento dessa habilidade no ambiente escolar, Garcia e Puig (2010) indicam que o educador reserve um tempo para refletir sobre sua própria prática, questionando-se o que significa conhecer o outro, o que é preciso fazer para atingir tal objetivo, quais são as dificuldades enfrentadas nessa tentativa, quando ela se torna fundamental na prática escolar e qual a diferença entre conhecer a si mesmo e conhecer os outros. Ressaltando que não existem receitas para se colocar no lugar do próximo, os autores recomendam as seguintes práticas de cultivo desse aspecto:

Olhe com vontade de ver realmente a pessoa com quem fala; preste atenção a tudo que o outro expressa, como e o que ele diz; evitando os juízos de valor, imagine seus sentimentos, esforce-se para entender as ideias e as razões que ele apresenta, tente captar os valores que fundamentam seus posicionamentos; pense em como você pode demonstrar ao seu interlocutor que o entende e demonstre isso a ele; não dê por finalizado o esforço de compreendê-lo (GARCIA; PUIG, 2010, p. 66).

A maturidade no trato com as emoções leva a uma melhor capacidade de sua expressão e compreensão nos âmbitos do corpo e da linguagem, tornando o indivíduo capaz de orientar sua reação emocional adequadamente diante daquilo que está observando ou percebendo no ambiente. Abre, também, caminho para o reconhecimento do outro, a escuta atenta sem julgamentos e a formação da empatia. O autocuidado é, sobretudo, uma prática cultivadora e protetiva do equilíbrio emocional, e, por isso, seu estímulo consolida a base para a tomada de decisões com responsabilidade, último dos objetivos da EEI, porém tão importante quanto os demais.

## 5.4 Objetivo 4: facilitar decisões responsáveis – fazer escolhas construtivas; reconhecer e respeitar os limites de si mesmo e dos outros

Quando a alfabetização emocional, o autoconhecimento e o autocuidado estão sendo exercitados, tomar decisões responsáveis tende a ser uma consequência natural, mais do que propriamente um objetivo. Contudo, a EEI a considera como uma referência indicativa para estimular a fazer escolhas construtivas e a respeitar os limites e as possibilidades individuais e coletivas.

As escolhas construtivas que levam à tomada de decisões mais responsáveis incluem a compreensão de modo mais abrangente dos diversos fenômenos e das suas articulações, inclusive na esfera emocional. Além disso, requerem uma interconexão epistemológica diferenciada, buscando conhecimentos inovadores emergentes que possam contribuir criativamente no processo de tornar-se humano (BEAUCLAIR, 2011):

O aprender a ser, neste sentido, é propor o manejo crítico de informações disponíveis, mas voltarmos a buscar, com ainda mais determinação, nossa formação integral, forma possível para transpormos a desumanização do mundo e dos seres humanos, dando novos significados e sentido à liberdade de pensamento e expressão, conforme expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, possibilitando o desenvolvimento pleno da pessoa humana, privilegiando seus processos de autoria de pensamento, sua sensibilidade e iniciativa, sua criatividade, seu sentido estético e ético, sua responsabilidade pessoal, seu pensamento crítico e exercido com autonomia e, ainda, sua própria espiritualidade (BEAUCLAIR, 2011, p. 91-92).

Dessa forma, o ato de fazer escolhas, que podem ser consideradas construtivas para todos, demanda a capacidade de avaliar realisticamente as consequências de cada ação e a considerar a saúde e o bem viver de si e dos outros, os padrões éticos e as preocupações de segurança, além de saber as normas de comportamento necessárias em casos de risco, reconhecendo primeiro os limites para depois poder oferecer novas possibilidades (DURLAK *et al.*, 2015). Não se trata de promover uma adequação à convencionalidade restritiva e opressiva.

No momento da escolha, o respeito ao outro se torna imperativo, manifestando o compromisso de perceber a complexidade presente em cada pessoa, em cada grupo e no ambiente, considerando aspectos éticos e sociais. Esse fator desafia o desenvolvimento integral, pois inclui a escuta ativa e atenta do outro, o estabelecimento da empatia e das competências que facilitam a vida em sociedade, como saber analisar mensagens culturais diante dos comportamentos individuais (ALZINA; ESCODA, 2007; GOLEMAN; SENGE, 2015). A nosso ver, tais limitações tornam muito atrativas as saídas rápidas e irrefletidas que oferecem modelos de desenvolvimento emocional baseados numa lógica de *fast-food*, cujo produto termina por saciar a fome, mas não dá conta de alimentar e nutrir adequadamente o indivíduo numa perspectiva de bem viver.

Todavia, ao considerarem os âmbitos intrapessoal e interpessoal, as decisões tomadas com responsabilidade sobre si mesmo e sobre o outro detectam e intuem os sentimentos, motivos e preocupações dos sujeitos, abrindo caminho para reações emocionais mais adequadas diante dos desafios e facilitando a organização de grupos, a negociação de soluções e, claro, o estabelecimento de relacionamentos afetivos mais saudáveis e construtivos.

No ambiente educativo, Casassus (2009) aponta problemas que surgem do egocentrismo na tomada de decisões, isto é, de decisões que, por não incluírem as visões de mundo do outro, terminam por não permitir o estabelecimento de vínculos relacionais positivamente influenciadores do processo de aprendizagem. Uma aula com enfoque nas relações parte do questionamento sobre a necessidade do aluno e de como o docente pode facilitar a busca da satisfação dele, ao passo que, em uma aula com enfoque antiemocional, a preocupação está em descobrir o que deve ser feito para que os estudantes obedeçam, muitas vezes, sem levar em conta as limitações do próprio professor:

A aprendizagem ocorre como parte de uma relação emocional entre o professor e um aluno. A aprendizagem insatisfatória dos alunos tem direta relação com uma incompreensão emocional na relação pedagógica que leva: ao distanciamento recíproco docente-aluno; a uma relação superprotetora, diretiva ou de abandono por parte dos professores; a um sentimento de frustração ou mal-estar no seu fazer; à formulação de juízos interpretativos não fundamentados; à realização de ações inoportunas ou até contraproducentes. A compreensão emocional que surge quando os professores estabelecem vínculos com os alunos e fazem desses vínculos o suporte da aprendizagem cria condições propícias para a aprendizagem e para resultados acadêmicos de alto nível, gera sentimentos de satisfação e bem-estar nos professores, transforma a tarefa educativa numa aventura comum e vitaliza os fazeres do ensinar (CASASSUS, 2009, p. 214).

De modo geral, a dramatização de situações do cotidiano escolar, envolvendo os diversos atores da tarefa pedagógica, é uma boa indicação de exercício para praticar o reconhecimento e o respeito aos próprios limites e aos limites dos outros no momento da tomada de decisões.

No curso livre que ministramos no Conedu em 2018, por exemplo, pedimos aos grupos que apresentassem situações em que cada um dos membros desempenhasse um papel: professor, aluno, pais ou responsáveis e gestores da escola. Uma das participantes escolheu representar um fato o qual tinha ocorrido com ela mesma na instituição pública onde leciona: uma de suas alunas adolescentes engravidou e a mãe da garota foi enfurecida até a escola tomar satisfação dos professores e da direção. Entretanto, no momento do curso, ela não representou a si própria. Escolheu fazer o papel da mãe, porque disse que tinha refletido sobre a situação da mulher que trabalha fora o dia todo para sustentar quatro filhos e dizia não ter condições de acompanhar a vida de nenhum deles. Desse modo, entendeu que a única forma que essa mãe encontrou de aliviar sua tristeza, com o comportamento da adolescente, foi culpabilizar a escola pelo ocorrido. Ao final, a docente que representou a mãe contou que o exercício a ajudou a ter compaixão pela família da aluna.

Outra sugestão dada por Garcia e Puig (2010) é uma atividade que pode ser feita tanto

individualmente quanto em grupo. Intitulada “Os seis chapéus”, essa atividade propõe que uma pessoa adote, sucessivamente, seis pontos de vista ou atitudes diferentes diante de um mesmo tema com a finalidade de enriquecer as soluções e treinar a flexibilidade. Os seis pontos de vista são: objetividade, emoção, pessimismo, otimismo, criatividade, síntese e plano de ação, que levam a diferentes formas de encarar um desafio considerando, de modo alternado, somente as informações objetivas, os estados emocionais e os sentimentos provocados no ato do enfrentamento, uma postura previamente negativa, uma visão excessivamente positiva, a proposição original de múltiplas soluções e, por fim, a missão de encontrar um equilíbrio entre todas as propostas.

Os objetivos aqui propostos para a EEI fazem parte de um processo formativo que não se esgota, sendo, portanto, contínuo. Além disso, esse processo tampouco obedece a uma lógica produtiva, visto que não estamos validando modelos de intervenção, mas fazendo um estudo exploratório que procura contribuir com inferências da educação integral para o desenvolvimento emocional, especialmente no âmbito escolar.

Tomamos a educação emocional a partir do princípio ético-espiritual, que propõe a educação com vistas a humanização e não como acúmulo bancário de conhecimentos dissociados do mundo da vida e da redução dos seus fins a uma dimensão meramente econômica. Consideramos que o ser humano é um ser emocional com a capacidade de aprender a ser artífice de seu próprio destino, considerando que a vida está cheia de opções e que precisamos aprender a fazer escolhas construtivas de bem viver para nós e para todos. Nesse sentido, as palavras de Neidson Rodrigues (2001, p. 253-254) permanecem plenamente atuais:

Assim, gostaria de proclamar a seguinte perspectiva, que pode ser considerada como crença ou aposta de futuro: cada vez mais a Escola exercerá ou poderá exercer um papel que a ela jamais foi atribuído em tempos passados: o de ser a instituição formadora dos seres humanos. O processo educativo que ela deverá desenvolver não poderá ser fragmentado e hierarquizado, nem qualquer de suas partes ser eleita como mais importante do que outra. As crianças serão enviadas para a Escola cada vez mais cedo e nela permanecerão por um tempo mais extenso. E isso não será porque há um mundo novo de informações a ser processado e, sim, porque a Escola deverá exercer o tradicional papel das famílias, das comunidades, da Igreja, e ainda, o que lhe era próprio: desenvolver conhecimentos e habilidades. Ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético (RODRIGUES, 2001, p. 253-254).

A formação do sujeito ético (RODRIGUES, 2001) ou orientado pela espiritualidade, enquanto princípio de cuidado e comprometimento com o bem viver (BOFF, 2020; FERREIRA *et al.*, 2021; RÖHR, 2013), torna-se a meta mais ampla da formação no campo da EEI.

Em síntese, a EEI pauta-se numa perspectiva pluriepistemológica que cultiva as várias dimensões humanas, enquanto toma a dimensão emocional como foco, através de um processo formativo que possibilita a alfabetização emocional, o autoconhecimento, o autocuidado e a tomada

de decisões responsáveis, no intuito de construção do bem viver. Ainda que esse processo seja expresso de maneira diversa por várias culturas, congrega, segundo Acosta (2016), quatro princípios básicos: a reciprocidade, a relacionalidade, a complementariedade e a solidariedade entre indivíduos e comunidades como base para formular visões alternativas de vida.

## II GIRO

### A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL NO MOVIMENTO INTEGRATIVO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Dra. Mariana Marques Arantes – Portal de Educação Emocional

Dr. Aurino Lima Ferreira – Docente do PPGEdU/DPOE/UFPE

Dr. Silas Carlos Rocha da Silva – Docente da UFRPE

Maria Carolina Souto de Vasconcelos – Doutoranda do PPGEdU/UFPE, Neimfa

Maria Lúcia Ferreira da Silva – Doutoranda do PPGEdU/UFPE, Neimfa

Douglas Lucas Veloso de Carvalho – Graduando em Pedagogia/UFPE

Janaina Maria de Souza Oliveira Melo – Graduada em Pedagogia/UFPE

Tatiana Rodrigues Cavalcante dos Santos – Graduada em Pedagogia/UFPE

Neste II Giro, apresentamos um conjunto de ações que foram mobilizadas a partir das bases teóricas da Educação Emocional Integral (EEI), destacando que este processo segue a circularidade das abordagens participativas na construção do conhecimento. Assim, as práticas vão informando a teoria, que vai continuamente se aperfeiçoando no intuito de favorecer os processos de formação humana.

A rede de pesquisadores e estudantes que escrevem esse Giro participaram ativamente das ações aqui apresentadas, quer seja intervindo diretamente, quer seja através da análise dos processos que foram implementados. Temos, dessa forma, uma breve descrição de atividades desenvolvidas que, no conjunto, apontam para práxis da EEI em construção.

#### 1. CURSO DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL

A primeira semente da Educação Emocional Integral (EEI) foi plantada no mês seguinte à defesa da tese que culminou no processo de construção do processo formativo Educação Emocional Integral (ARANTES, 2019). A partir disso, foi oferecido um curso de extensão na própria Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em junho de 2019, em uma primeira parceria entre o Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação (DPOE/CE), representado pelo professor Aurino Ferreira, e o Portal Educação Emocional, através da professora Mariana Arantes, com o objetivo de articular conhecimento e ações na formação humana socioemocional a partir da proposta de EEI detalhada na primeira parte deste livro.

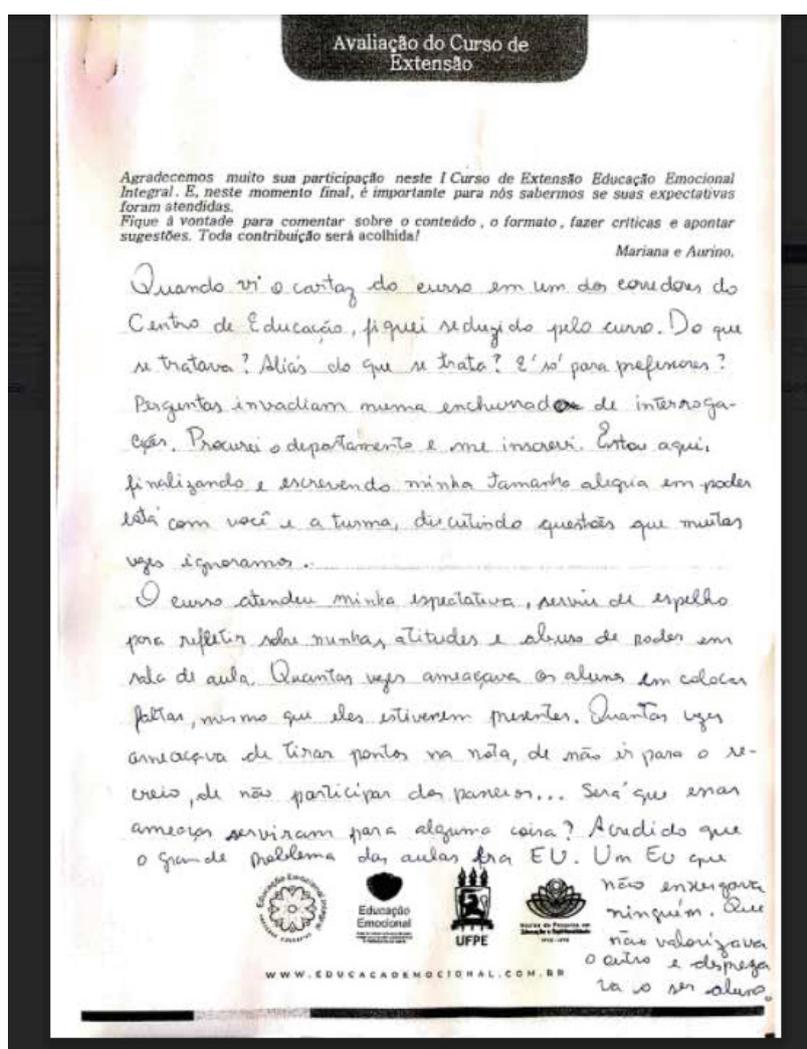
Participaram desse curso, 19 pessoas, entre técnicos da universidade, estudantes de Pedagogia do CE/UFPE e educadores atuantes em instituições públicas de Ensino, havendo, inclusive, a participação de uma professora do curso de Enfermagem da Universidade de Pernambuco (UPE), que se interessou

pela proposta a partir da divulgação em redes sociais. Nos sete encontros semanais, que totalizaram 21 horas/aula, todos vivenciaram atividades voltadas para a compreensão da formação humana integral e dos objetivos propostos pelo processo educativo de EEI.

Incentivando a adoção de metodologias participativas que valorizam diferentes formas de construção do conhecimento e solicitando um papel ativo e cocriativo do participante, o processo educativo EEI, já no primeiro momento prático, ofereceu uma combinação de explicações teóricas com atividades colaborativas, tais como: estudos de caso, questionários, resoluções de problemas, dinâmicas em grupo e relatos de experiência. Além disso, ao registrarem, o quanto puderam vivenciar experiências ímpares que contribuíram com a formação docente, as práticas profissionais e a própria vida pessoal e social, os educadores sentiram-se mobilizando conhecimentos e atitudes a partir de propostas transdisciplinares que os auxiliaram na resolução ou compreensão de demandas da prática docente, provocadas pela ausência de uma formação humana socioemocional.

A seguir um dos registros de avaliação extraídos do projeto:

Figura 20 – Avaliação dos participantes



Fonte: Os autores (2019).

Dados os resultados construídos e motivados pelas avaliações positivas, a exemplo da figura anterior, decidimos avançar na construção do percurso de humanização escolar e oferecemos, no mesmo formato de parceria, uma disciplina eletiva com 60 horas/aula, no segundo semestre de 2019, para alunos de Pedagogia que estavam cursando os últimos períodos da referida graduação.

## **2. DISCIPLINA ELETIVA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL INTEGRAL DO CE**

A ementa da disciplina eletiva de Educação Emocional Integral propõe o estudo da educação emocional segundo diferentes perspectivas teóricas, considerando a integralidade e multidimensionalidade do ser e as pesquisas em Psicologia e Educação sobre as emoções e suas implicações no processo formativo.

O principal objetivo é apresentar uma visão geral das teorias e pesquisas em psicologia e educação que investiguem os aspectos emocionais e suas relações e implicações com as práticas educacionais. A disciplina tem por objetivos específicos: 1) refletir sobre as questões que tratam das emoções em sala de aula e sobre o papel do(a) educador(a) na vida do educando; 2) construir uma análise crítica sobre a educação emocional a partir de uma experiência de grupo de sensibilidade; 3) conhecer os fenômenos que compõem e influenciam os processos emocionais; 4) problematizar os objetivos da Educação Emocional Integral; e 5) situar os processos emocionais na escola contemporânea. Para atingir tais objetivos, foram propostas estratégias de ensino baseadas em projetos de formação através de grupo de sensibilidade, diário de itinerância, aula didática e dinâmicas de grupo.

O conteúdo programático estava dividido em quatro partes: 1) a educação como um ato emocional: o desenvolvimento emocional no BNCC e as repercussões no campo educacional brasileiro; 2) o papel da dimensão emocional na formação humana: origens e causas da emoção; características e funções adaptativas das emoções básicas e características e funções adaptativas das emoções sociais; 3) bases da Educação Emocional Integral: a influência das emoções nas relações interpessoais e a articulação com a formação do educador. Integralidade, multidimensionalidade, transdisciplinaridade e espiritualidade; e 4) objetivos da Educação Emocional Integral, que são: a) alfabetização emocional: saber reconhecer e nomear as emoções; interpretar a linguagem não verbal; b) favorecer o autoconhecimento: aprimorar a conexão entre sentir, pensar e agir; avaliar as próprias capacidades e limitações; estimular a transcendência; c) estimular o autocuidado: gerir os efeitos da emoção sobre si e os outros; desenvolver a resiliência para responder de modo apropriado ao contexto; proteger a autonomia; e d) facilitar decisões responsáveis: fazer escolhas construtivas e respeitar os limites individuais e coletivos.

O sistema de avaliação proposto foi observar a participação e o envolvimento dos(as) alunos(as), verificando suas contribuições para discussão; registrar a assiduidade às aulas; checar o envolvimento e posicionamento crítico diante das situações propostas; promover a realização e a socialização das

atividades sugeridas; e, por fim, promover uma autoavaliação no grupo de sensibilização e os registros no diário de itinerância:

**Figura 21** – Os professores Aurino e Mariana entre os estudantes da disciplina, em 2019.2



Fonte: Os autores (2019).

**Figura 22** – Alunos da disciplina realizando atividade sobre as marcas emocionais no corpo do educador



Fonte: Os autores (2019).

Ao final do semestre, dentre os registros feitos pelos estudantes recebidos pelos docentes, foi destacado por eles a importância de seguir (re)construindo a “emoção da educação”, como frisou Bruno Aroucha Regis, que cursava Pedagogia no período da noite:

A emoção da educação é aquela emoção que dá quando a gente entende que todas as emoções que nos habitam e nos atravessam fazem parte da nossa construção como pessoa. Ela é o ‘start’ do autoconhecimento. É a emoção de estar vivendo consciente, é a emoção do compromisso consigo mesmo, é a vida ativa em nós. A própria disciplina é um símbolo dessa emoção, pois foi emocionante conhecer racionalmente sobre educação emocional integral e desenvolver uma reciprocidade prática com os conceitos ali trabalhados. [...] à medida que as aulas foram

passando, a noção sobre as quatro bases da Educação Emocional Integral me levou a encontrar dentro de mim onde estão locadas as emoções que vivo na minha rotina e o quanto que a relação entre a minha formação humana e a minha espiritualidade se estabelece muito além da minha cognição e inteligência. Portanto, ser desafiado a uma educação emocional é ser desafiado a uma parceria ou dueto consigo mesmo. É ser dupla de si nas relações com os outros e com a realidade. É uma prática de coparticipação em si mesmo. É ser mais presente em si mesmo (Bruno, aluno de Pedagogia).

Além desse relato, a aluna Stefani Ferreira da Silva também ressaltou que o percurso formativo ofereceu muito mais do que o resultado esperado:

Eu particularmente não demonstrava interesse sobre o tema até ouvir dizer que a Educação Emocional faria parte obrigatoriamente da BNCC. Isso me deixou com uma pulga atrás da orelha, pois não compreendia a dimensão e a importância que as emoções têm nas nossas vidas. Durante muito tempo as emoções foram deixadas de lado quando assunto era “Educação Escolar”. Ou seja, não havia abordagens que tratassem e revelassem a importância dela para a construção e desenvolvimento das pessoas. Nessa época, não havia ensino sobre o surgimento das emoções, suas funções e identificações. Cursar a disciplina foi abrir meus porões. [...] hoje consigo me perceber, entender que sou de carne e osso e que não posso e nem quero mais esconder o que sinto com medo das pessoas me rotularem. A disciplina nos faz amadurecer várias ideias, nos impulsionam para ser quem somos de maneira simples e leve. Participar das oficinas, trocar experiências com os colegas de sala, com os professores, se abrir sobre momentos pessoais, ouvir experiências do outro, abraçar, sorrir, cantar, dançar, e ser feliz, fizeram o percurso ser produtivo e cativante (Stefani, aluna de Pedagogia).

Essa mesma disciplina foi oferecida de modo remoto durante a pandemia de Covid-19, visando manter o cuidado com os estudantes em formação diante do impacto causado pelo novo coronavírus.

### 3. PROGRAMA DE APOIO EMOCIONAL AO EDUCADOR DE ESCOLA PÚBLICA (PAEE)

**Figura 23** – Logomarca do PAEE



**Fonte:** Arantes (2019).

O Programa de Apoio Emocional ao Educador de Escola Pública (PAEE) é a principal aplicação na atualidade do processo formativo da EEI no âmbito da extensão. Ele propõe o desenvolvimento de uma cultura de educação emocional nas escolas públicas a partir de uma perspectiva de formação humana (ARANTES, 2019; FERREIRA, 2007; RÖHR, 2010, 2013; SEVERINO, 2006, 2010; RODRIGUES, 2001), conforme apresentada na primeira parte deste livro. Essa formação humanizadora e humanizada da complexa rede de pessoas, as quais atuam nas escolas, compreende que uma cultura emocional favorecedora de processos de ensino-aprendizagem críticos e significativos envolve a participação dos estudantes, familiares, professores, técnicos, direção, serviços de apoio diversos, assim como uma explícita compreensão dos aspectos socio-históricos e culturais que perpassam o campo educacional.

Por meio dessa atuação, visamos esclarecer que uma proposta de educação emocional deve contribuir com a formação humana integral do ser (ARANTES, 2019; FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010), não cindindo cognição e emoção, mas, de forma crítica, incluindo o fomento das múltiplas potencialidades para o enfrentamento de problemas sociais e de criação de resistência e de re/existência diante das forças de colonialidade neoliberal, que visam, majoritariamente, reduzir o humano à condição de objeto. O PAEE tem dois objetivos bem definidos, que são: 1) apoiar o educador de escola pública na (auto)formação humana socioemocional, com o intuito de promoção do bem viver e para a prática docente; e 2) articular, em conjunto com a comunidade escolar, conhecimentos e práticas na formação humana dos educadores da instituição para também discutir e problematizar as orientações da nova BNCC no que diz respeito aos aspectos socioemocionais.

Esses objetivos estão alinhados às atividades do Grupo de Pesquisa Educação e Espiritualidade (GPEE/CNPq), vinculado à linha de Educação Emocional Integral do Núcleo de Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (NEE/PPGEdu/UFPE), a qual essa pesquisa encontra-se ligada. Além disso, encaixam-se como produção para área de Conhecimento: Ciências Humanas; Educação; Fundamentos da Educação; e Psicologia Educacional, tendo como área temática principal Educação e Linha de Extensão: Formação Docente.

No bojo de sua concepção, encontra-se a necessidade que enxergamos de cuidar de modo integral dos educadores hoje, fazendo uma crítica aos modelos reforçadores de exclusão ou de práticas imediatistas, reducionistas e não humanizadoras a partir de um compromisso sólido com a educação pública, gratuita e de qualidade. Além dessas razões, também problematizamos o quanto as políticas públicas mobilizadas nos últimos anos no campo educacional não vêm favorecer os processos de bem viver para os/as educadores/as. Assim sendo, como forma de contribuir com ações e visando à formação humana socioemocional do educador da escola pública, foi firmado um vínculo de pesquisa e desenvolvimento entre o Portal Educação Emocional e a linha de pesquisa Educação e Espiritualidade do PPGEdu/UFPE.

Atualmente, o PAEE integra a rede oficial de projetos de extensão da UFPE, os quais contribuem para a formação docente e têm todas suas ações custeadas pelo Portal Educação Emocional, fundado pela professora Mariana Arantes como um empreendimento social que utiliza recursos oriundos das formações em escolas privadas para tal fim e que já passou por capacitações no Porto Social do Recife,

em 2020, e no Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação através da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), no ano de 2021.

Ao final do ano de 2019, concomitantemente à já mencionada disciplina eletiva, foi lançado oficialmente o Programa de Apoio Emocional ao Educador de Escola Pública, em 27 de setembro de 2019, na Escola Municipal de Tempo Integral Divino Espírito Santo, na cidade do Recife. Na ocasião, foi firmado um acordo entre o Portal Educação Emocional e a direção da escola para a realização de ações baseadas no processo educativo EEI para os professores. Antes, os docentes ouviram com detalhes do que se tratava a proposta, seus objetivos e intencionalidades e possíveis resultados. Frisou-se a livre participação de todos e a liberdade de sair a qualquer tempo. Somente depois que todos os professores concordaram é que o programa foi oficialmente lançado, com o apoio do NEE/PPGEdu e do Projeto ReDec, ambos da UFPE, e do Instituto de Formação Humana:

**Figura 24** – Diretores do Instituto de Formação Humana no lançamento do PAEE, no Recife, em 27 de setembro de 2019



**Fonte:** Os autores (2019).

Menos de sessenta dias depois, houve as primeiras ações oficiais do programa: a oficina de sensibilização “A influência das emoções no processo de ensino-aprendizagem” foi realizada em escolas da região Agreste do estado e na capital pernambucana (Recife). Primeiro, no dia 6 de novembro, na cidade de Glória do Goitá, a oficina foi disponibilizada para toda a Rede Municipal dentro do Programa de Formação Continuada, sendo planejada pela gestão municipal e pelo Projeto ReDec/UFPE para cerca de 250 professores da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, da Educação Multisseriada e para os educadores de apoio. Além disso, no dia 28 do mesmo mês, a oficina foi ministrada na escola Divino Espírito Santo, no Recife. O objetivo de ambas as oficinas realizadas

foi sensibilizar os professores para compreenderem a influência das emoções no processo de ensino-aprendizagem, independentemente dos tipos de disciplinas, níveis de ensino, infraestrutura escolar e fatores socioculturais.

No município do Glória do Goitá, participaram cerca de 250 docentes:

**Figura 25** – Professores de Glória do Goitá (PRE) durante atividades de meditação guiada e as marcas emocionais no corpo do educador realizadas na oficina



**Fonte:** Os autores (2019).

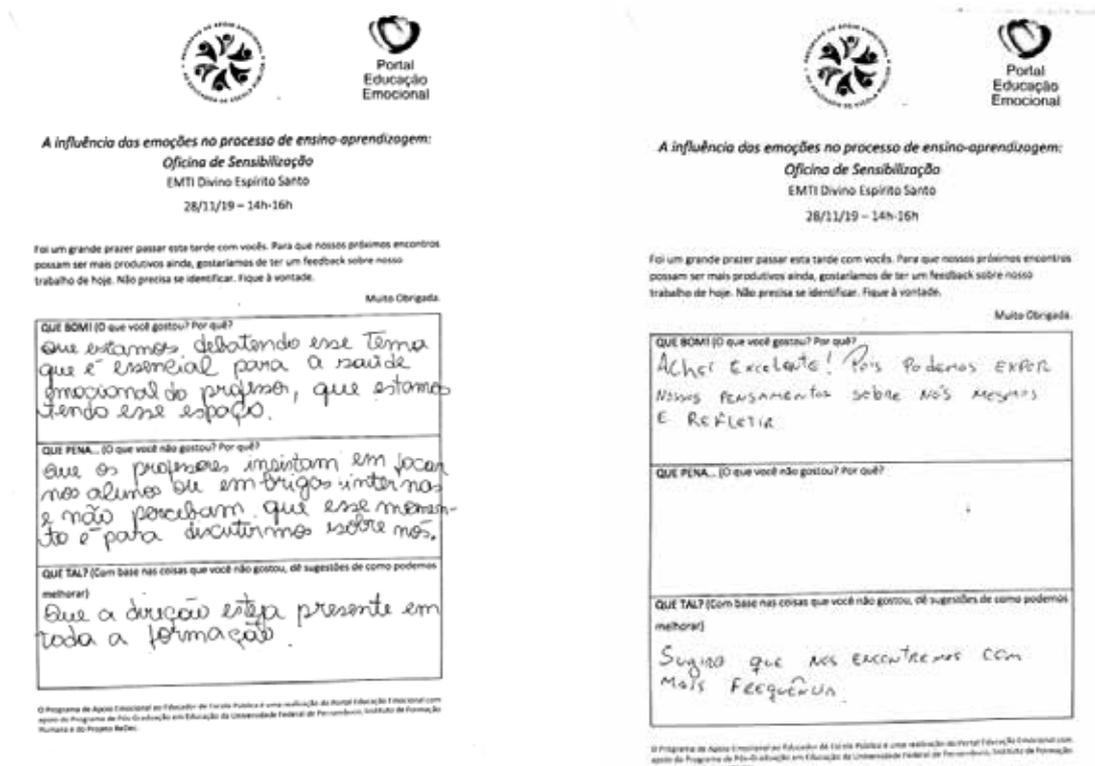
No Recife, após as atividades, os professores tiveram a oportunidade de avaliar o trabalho realizado sem a necessidade de se identificarem nominalmente e apontaram o desejo de haver mais encontros similares (o que foi programado para 2020, período em que intencionávamos aplicar o processo formativo com regularidade durante todo o ano letivo).

**Figura 26** – Profa. Mariana Arantes com os alunos Jussara e Jair da UFPE que ajudaram a realizar a oficina em novembro de 2019, no Recife



**Fonte:** Os autores (2019).

Figura 27 – Avaliações dos docentes da rede municipal do Recife a respeito da oficina de sensibilização sobre EEI



Fonte: Os autores (2019).

Outras ações relevantes também fizeram parte do PAEE, em 2019: 1) a oficina na Semana Pedagógica do Colégio de Aplicação (CAp), intitulada “Como lidar com as emoções para melhorar a comunicação em sala de aula”; 2) a palestra para o Cecine/UFPE, intitulada “A relevância do autoconhecimento e da autogestão das emoções para o exercício docente”; e 3) uma roda de conversa com educadores no IFPE de Caruaru sobre educação emocional e cidadania para a paz.

Por conseguinte, o ano de 2020 foi planejado para ser o primeiro de uma pesquisa longitudinal embasada no processo educativo EEI, mas, com a chegada da pandemia de Covid-19, fomos obrigados a repensar completamente as ações.

## 4. AÇÕES DO PAEE NA PANDEMIA: DO PRESENCIAL PARA O DIGITAL NA BUSCA DE CUIDAR DAS EMOÇÕES

Quando 2020 começou, o planejamento na escola municipal Divino Espírito Santo, onde aconteceria a extensão e a pesquisa-ação longitudinal, já havia sido traçado em comum acordo com a gestão da escola e os docentes. Contudo, o planejamento não chegou a ser iniciado dada a greve

municipal dos professores deflagrada no início do ano. Depois disso, com a pandemia de Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais nas escolas em todo o país, o plano foi totalmente inviabilizado na modalidade presencial.

No entanto, a visão transdisciplinar nos permitiu pensar em novas ações que pudessem propiciar o estímulo à humanização do ambiente e dos processos formativos via ensino remoto emergencial. Como em muitos casos mundo afora, também buscamos nos reinventar e nos adequar às possibilidades do mundo virtual.

#### 4.1 E-book **Pandemia e pandemônio: reflexões sobre educação emocional em tempos de coronavírus**

**Figura 28** – Capa do *e-book* “Pandemia e pandemônio” (Editora UFPE)



**Fonte:** Os autores (2020).

A primeira ação relevante foi o lançamento do *e-book* “Pandemia e pandemônio: reflexões sobre educação emocional em tempos de coronavírus”, lançado pela Editora UFPE em 21 de julho de 2020. A ideia central da ação era que a disponibilização de conhecimentos poderia ajudar no enfrentamento da pandemia, minimizando os processos de pandemônio típicos de situações de desastres coletivos.

Produzido em tempo recorde e disponibilizado gratuitamente apenas três meses depois do início da pandemia, a obra, organizada pela professora Mariana Arantes, contou com a participação de 17 autores dos estados de Pernambuco, São Paulo e Rio Grande do Norte. Os coautores são especializados em várias áreas do conhecimento e contribuíram sobre como buscar mais o bem viver no momento da pandemia de Covid-19.

Dentre os textos, cinco tratam diretamente sobre as mudanças na Educação, abordando, por exemplo, a relação entre o processo formativo de educação emocional para docentes e as estratégias didáticas para o ensino remoto.

A publicação teve apoio do Núcleo de Pesquisa em Educação e Espiritualidade do PPGEdu/UFPE, da Residência Docente em Ensino de Ciências (ReDec) e do Hub de Inovação, Empreendedorismo e Criatividade (HubEducat), que também fazem parte do ecossistema da UFPE, além do Instituto de Formação Humana e do Porto Social.

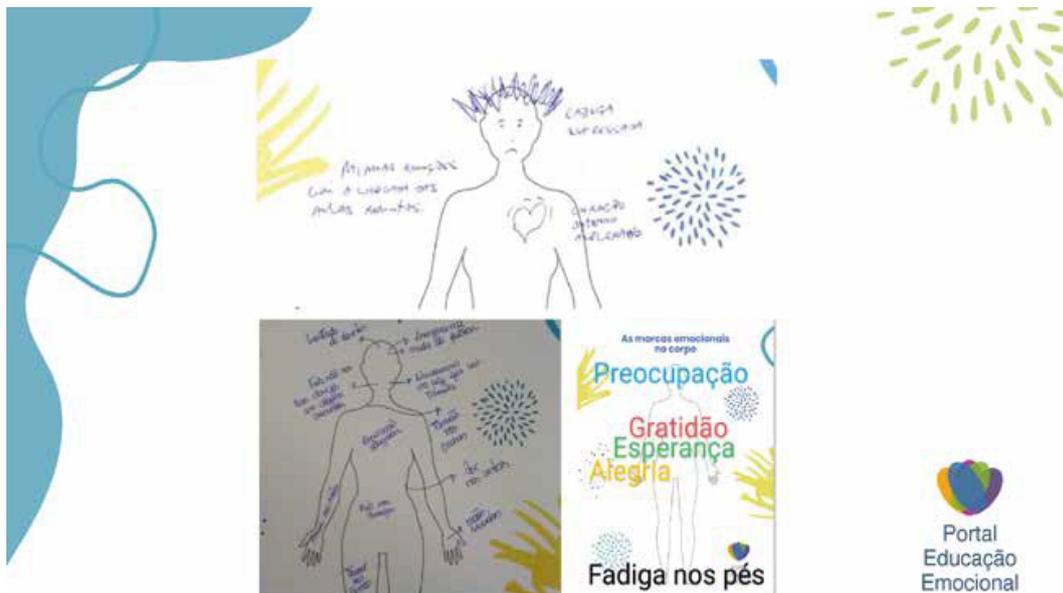
## **4.2 Curso on-line de Alfabetização Emocional para Educadores**

Além de várias palestras e rodas de conversa *on-line* para educadores da rede pública do estado de Pernambuco, outra ação significativa de aplicação do processo EEI foi feita graças a um investimento do Portal Educação Emocional em uma plataforma de aprendizagem *on-line* e com a adaptação dos materiais utilizados na disciplina eletiva de Pedagogia para o formato digital. Trata-se do curso denominado “Alfabetização Emocional para Educadores”, com carga horária de 30 horas, disponibilizado para qualquer dispositivo eletrônico (computador, celular ou *tablet*).

A ementa do curso ressalta que se trata de um processo formativo teórico-vivencial com o uso de metodologias participativas síncronas e assíncronas que atendem às diretrizes da nova BNCC, recomendando o desenvolvimento do autoconhecimento, do autocuidado, do equilíbrio emocional, da escuta, da empatia, do diálogo, da cooperação e das práticas de cuidado para lidar com o estresse. A partir disso, o curso contribui para a formação integral dos educadores, mobilizando conhecimentos e ações a partir de propostas transdisciplinares que auxiliem na resolução de demandas da atividade docente provocadas pela ausência de formação humana socioemocional.

Todas as atividades estão baseadas no primeiro objetivo do processo EEI: a alfabetização emocional explicitada. Nesse caso, como a compreensão de um vasto vocabulário de termos e suas ambiguidades e o entendimento de que as emoções e os sentimentos podem ser expressos, inclusive, pela comunicação não verbal. O curso envolve, também, a clareza no uso de expressões para descrever as emoções, incluindo a complexidade das relações interpessoais, do contexto sociocultural e dos aspectos intrapessoais do sujeito na ampliação do cuidado de si, do outro e do mundo:

**Figura 29** – Exemplo de adaptação de atividade do processo EEI para o ambiente virtual



Fonte: Os autores (2020).

Resumidamente, o curso acrescenta que, no processo de alfabetização emocional, se ensina que as emoções não têm características positivas ou negativas, mas sim adaptativas e transformativas; ou seja, são energias vitais que geram reações neurofisiológicas-psico-socioculturais-espirituais em resposta a uma mudança ambiental externa ou interna.

Essa ação, mediante o vínculo de pesquisa firmado entre o Portal Educação Emocional e a UFPE, através do trabalho do professor Aurino Ferreira, vem sendo oferecida gratuitamente para as turmas solicitadas pelo Núcleo de Pesquisa em Educação e Espiritualidade e pelo DPOE desde o segundo semestre de 2020. Além disso, a ação em si já foi objeto de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de estudantes de Pedagogia da própria UFPE, concluintes em 2020. Melo e Santos (2020) investigaram as marcas emocionais deixadas nos docentes em decorrência da pandemia, realizando uma pesquisa qualitativa exploratória de cunho fenomenológico a partir da investigação da atividade “As marcas emocionais no corpo”, desenvolvida com 37 docentes do curso de Alfabetização Emocional do Portal Educação Emocional.

Os resultados indicaram que as transformações e as mudanças bruscas de adaptação provocadas pela pandemia, bem como os desafios decorrentes do acesso ao mundo tecnológico, deixaram marcas emocionais no corpo dos docentes, os/as quais precisam de cuidado. A ansiedade apareceu como a marca emocional mais citada, seguida do medo, angústia, estresse e dor, e concluiu-se que um processo de educação emocional, quando auxilia na promoção do autoconhecimento e cuidado de si, pode contribuir na melhora do manejo das emoções.

### 4.3 Projeto de extensão “Educação Emocional Integral: formação continuada para educadores”

A crise civilizatória que nos assola tem provocado um grande impacto na educação. Pensar caminhos de contribuir para modos de vida mais inclusivos, críticos e participativos tem sido um desafio para todos que pesquisam no campo da Psicologia da Educação. Como já destacado, a Educação Emocional Integral visa favorecer processos de formação humana que contemplem a integralidade e a multidimensionalidade dos envolvidos no ato educativo. Formar educadores com uma visão mais ampla das emoções tem requerido investimento teórico-emocional tanto para criar processos que ampliem o cuidado de si como para problematizar as exigências de inclusão das “competências socioemocionais” nas diretrizes da nova BNCC, que recomenda o desenvolvimento de processos como autoconhecimento, autocuidado, equilíbrio emocional, escuta, empatia, diálogo, cooperação e habilidade para lidar com o estresse sem, contudo, deixar explícito os interesses reducionistas que os geram.

A formação integral de educadores/as requer a mobilização de conhecimentos e atitudes a partir de propostas transdisciplinares as quais auxiliem na resolução de desafios da atividade docente e que, portanto, implica na inclusão da dimensão socioemocional através da cocriação de dispositivos formativos, os quais favorecem o cuidado de si, do outro e do mundo.

A pandemia de Covid-19 alterou os rumos do processo formativo da extensão, que, inicialmente, pretendia mobilizar os estudantes em ações diretas junto à escola pública escolhida para intervenção. No entanto, a partir dessa alteração, reformulou-se o projeto de modo a contemplar os alunos diretamente participantes do curso, assim como oferecer intervenções as quais contemplassem os educadores da escola pública, estudantes da UFPE e das associações parcerias através de Curso de Alfabetização Emocional, que ajuda a compreender as emoções com o intuito de favorecer os processos de cuidado e redução de danos – tal como o Curso de Respiração e Ansiedade, que tinha um caráter preventivo – e ensinar sobre o cuidado com a ansiedade através de exercícios de cuidado de si, tais como relaxamento, meditação e respiração consciente.

O projeto de extensão objetivava estimular uma maior articulação entre pensar, sentir e agir a partir: 1) da proposta de Educação Emocional Integral executada; 2) da ampliação da alfabetização emocional através do reconhecimento e nomeação das emoções; 3) da interpretação da linguagem não verbal; 4) da avaliação das próprias capacidades e limitações; 5) do estímulo à transcendência a partir de reflexões acerca do sentido da vida; 6) da ampliação do cuidado dos efeitos das emoções sobre si mesmo e sobre os outros; 7) da reflexão sobre escolhas construtivas e manejo das adversidades vivenciadas dentro e fora do âmbito escolar; e 8) dos efeitos da pandemia sobre as emoções. Além disso, o projeto também visava oferecer a realização do curso de Respiração e Ansiedade, buscando o cuidado com o educador e com os estudantes.

O projeto formou diretamente 13 estudantes do curso de Pedagogia do CE, que, por sua vez, realizaram as 30 horas do Curso de Alfabetização Emocional e 30 horas de encontros síncronos, por meio dos quais eram discutidos os conhecimentos e os processos vividos no curso assíncrono, vivenciadas as atividades de autocuidado, realizadas as dinâmicas grupais sobre emoções e ainda planejadas algumas pequenas intervenções para serem realizadas em escolas públicas.

Em duplas, os estudantes planejaram pequenas intervenções que deveriam ser aplicadas em escolas ou espaços formativos de modo *on-line*, onde os mesmos estivessem inseridos ou em contato. Abaixo temos o modelo de construção de projeto de intervenção discutido e construído com os estudantes:

**Quadro 7 – Modelo de projeto de intervenção**

|  |   |
|--|---|
| <b>SEÇÃO UM: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL</b>  |   |
| Nome da organização promotora:   |   |
| Endereço:  |   |
| Contato principal (incluindo título) para o novo projeto:  |   |
| Outros líderes do projeto (incluindo suas afiliações organizacionais e detalhes de contato):   |   |
| <b>SEÇÃO DOIS: O PROJETO</b>   |   |
| Título da intervenção:   |   |
| Resumo da intervenção: Descreva em três a cinco frases o que a intervenção fará, com que recursos, quando e onde.  |   |
| Duração da intervenção: data de início / término   |   |
| <b>DESCRIÇÃO DO PROJETO (INTERVENÇÃO)</b>  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifique a população participante.</li> <li>• Descreva o objetivo geral do projeto e os objetivos específicos.</li> <li>• Antecedentes: justifique por que este projeto é importante com base em uma avaliação de necessidades com a comunidade e outras pesquisas. Qual problema o projeto abordará? Em que este projeto poderá ajudar os participantes?</li> <li>• Esquema do projeto: compartilhe as entradas, atividades e resultados do projeto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cronograma: lista as principais atividades e quando elas ocorrerão.</li> <li>• Recursos: identifique os recursos necessários para o projeto e de onde eles virão.</li> <li>• Adaptações: identifique maneiras pelas quais o projeto foi adaptado para atender às necessidades locais.</li> <li>• Discuta questões de justiça social: explique como o projeto responde por gênero, raça, inclusão e outras formas de marginalização.</li> </ul> |
| <b>DESPESAS:</b>   |   |
|  |   |
| <b>PLANO DE AVALIAÇÃO:</b>   |   |
|  |   |
| <b>CONCLUSÕES:</b>   |   |
|  |   |

Fonte: Os autores (2020).

As avaliações foram extremamente promissoras e apontaram a importância de complexificar os processos formativos no âmbito da extensão, como podemos ver na avaliação da aluna Everline abaixo:

No início da extensão, ao fazer o curso de alfabetização emocional, pude perceber o quanto eu estava enganada sobre o que é de fato se alfabetizar emocionalmente. Achei que haveriam fórmulas ou métodos que ensinassem como aprender a lidar com o turbilhão de emoções que sentimos diariamente, mas foi completamente diferente do que imaginei, muito mais humano, eu diria. [...] durante a idealização do projeto de intervenção que eu e minha dupla pensamos em fazer, optamos por uma cartilha num formato dinâmico que estimulasse o público-alvo – professores da rede básica de ensino – a lê-las; pensamos em algo que não se tornasse uma leitura cansativa, como, por exemplo, uma cartilha de várias páginas com aquele aspecto engessado de ‘trabalho de faculdade’, devido à atual conjuntura onde todos já estão completamente sobrecarregados, como é possível percebermos a partir dos relatos destes sujeitos. Não foi um trabalho simples, mas tivemos muita liberdade para fazê-lo, não me senti em momento algum sobrecarregada por este projeto, pois tivemos autonomia e bastante tempo para começar a executá-lo. O professor foi bastante solícito e empático, pois entendia que além deste projeto nós estávamos inseridos também em outras atividades da universidade, além das próprias disciplinas do semestre complementar, bem como também levou em consideração nosso bem-estar mental e físico em razão do cenário atual. Para mim, foi uma experiência excelente, uma atividade que fiz por total interesse e não apenas para obter as horas complementares. Certamente vou utilizar todos os conhecimentos obtidos não só em minha vida profissional como também em minha vida pessoal (Everline, aluna do projeto de extensão).

A aluna Joana, por sua vez, destaca:

Lidar com as minhas emoções sempre foi algo desafiador, o ano de 2020 foi de muito aprendizado emocional e o projeto de extensão foi um norteador dentro dessa busca do equilíbrio emocional que eu preciso. Desde que me vi com a oportunidade de adentrar num projeto de extensão sobre educação emocional já fiquei empolgada, não poderia ser diferente no desenrolar do mesmo. Dentro do projeto de extensão, primeiramente no curso de alfabetização emocional *on-line*, eu comecei a compreender melhor a partir das minhas emoções como eu poderia olhar as emoções dos outros, no caso dos meus alunos, e como eu poderia ajudá-los em sala de aula com os seus próprios conflitos internos. Comecei a compreender melhor as emoções das pessoas que moravam comigo, meus amigos e pessoas próximas, a evitar conflitos e a buscar formas mais construtivas de apoiar nesse momento pandêmico. Nas reuniões, que eram quase sessões terapêuticas, muitas vezes, foram além de muita troca de aprendizados e experiências, uma ajuda imensa na busca da compreensão do meu sentir e na aceitação da minha condição emocional. Produzir o guia de ajuda emocional com os colegas foi incrível, conseguimos nos unir, entender o processo que cada um estava passando, a dialogar e construir juntos um guia que gostaríamos que tivéssemos recebido quando mais novos, ou melhor, que alguns dos nossos professores tivessem recebido durante nossa caminhada escolar (Joana, aluna do projeto de extensão).

Durante o projeto de extensão, os participantes eram estimulados a encontrar e indicar o Curso de Alfabetização Emocional para colegas que estivessem precisando de cuidados. Além de

fazermos essa solicitação, também mantivemos parceria ativa com outro projeto de extensão, intitulado “Espaço de acolhimento do Centro de Educação no período do isolamento social”, de modo que foram atendidos 70 estudantes do curso de Pedagogia do CE, que, por sua vez, participaram do curso *on-line* de 30h de Alfabetização Emocional.

Diante das experiências vividas com os estudantes e dos exercícios de cuidado de si oferecidos, em especial o trabalho com técnicas de respiração visando à redução da ansiedade decorrentes da pandemia, foram incluídos 404 educadores de escolas públicas e das organizações sociais envolvidas como parceiras no processo. A lógica empregada era que, cuidando mais ativamente de quem cuida durante a pandemia, teríamos uma maior rede de apoio junto ao tecido social:

**Quadro 8 – Parceiros**

| Nome  | Sigla  | Parceria      | Tipo de Instituição/<br>IPES        | Participação  |
|---|--------|---------------|-------------------------------------|---|
| Universidade Federal de Pernambuco                      | UFPE   | Interna à IES | Instituição Governamental Federal   | Docente formador e coordenador do Projeto de Educação Emocional Integral Espaço de Acolhimento do Centro de Educação                      |
| Universidade Federal Rural de Pernambuco                | UFRPE  | Externa à IES | Instituição Governamental Federal   | Docente formador do Curso de Educação Emocional Integral  |
| Portal Educação Emocional Serviços de Apoio à Educação  | Portal | Externa à IES | Organização de Iniciativa Privada   | Planejamento e Aplicação do processo formativo docente  |
| Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis | NEIMFA | Externa à IES | Organização da sociedade civil      | Disponibiliza espaço para realização de atividades formativas no âmbito do projeto, assim como seus educadores são formadores do projeto. |
| Associação Vila do Papelão                              | AVIPA  | Externa à IES | Organização da sociedade civil      | Participa do processo formativo dos professores da rede pública   |
| Escola Divino Espírito Santo                            | EDES   | Externa à IES | Instituição Governamental Municipal | Escola na qual será realizada a primeira intervenção.   |

**Fonte:** Os autores (2020).

Além de contribuir com o processo formativo de estudantes da UFPE e de educadores da escola pública, o projeto buscou disponibilizar meios de cuidados aos educadores e parceiros da comunidade do Coque, no Recife, através de cursos sobre Alfabetização Emocional e do Curso de Respiração e Ansiedade, que buscaram prevenir os impactos na saúde emocional decorrentes da pandemia do novo coronavírus. Foi produzido, também, material de áudio para prevenção do coronavírus que circulou em “bicicleta de som” na comunidade do Coque, buscando sensibilizar os moradores para o cuidado e a prevenção com a saúde física e emocional.

A educação emocional, naquele momento, procurava, através de mensagens simples, estimular medidas de cuidado e prevenção, além de se contrapor à disseminação de informações que punham as pessoas da comunidade em situação de risco.

O projeto também contemplou uma série de itens da avaliação de impactos solicitados pela planilha de avaliação de projetos na plataforma do Sistema de Informação e Gestão de Projetos (Sigproj), os quais se encontram elencados no quadro a seguir:

**Quadro 9** – impacto das ações

| Impactos    | Descrição  |
|-------------|--|
| Científicos | Através da produção de artigos e livros, além da formação dos estudantes e pesquisadores envolvidos no processo  |
| Econômicos  | Cuidados preventivos em saúde mental através da Educação Emocional reduz o agravamento de transtornos, possibilitando uma maior resiliência frente as adversidades. O que tem impacto direto na redução dos gastos públicos com saúde. |
| Sociais     | Promover processos de promoção de cuidado das emoções reduz sofrimento e impactos na saúde emocional, principalmente no momento de pandemia.   |
| Ambiental   | A visão sistêmica da educação emocional integral busca conscientizar os participantes da importância do cuidado com a natureza, haja vista que a ecologia emocional está intimamente articulada à ambiental.                           |

**Fonte:** Os autores (2020).

Uma avaliação crítica das condições de realização do projeto de extensão indica que os impactos sanitários provocados pela pandemia, aliada à crise política e ao desmonte da educação, desencadeou um aumento no empobrecimento da população com repercussões diretas em todos os âmbitos da saúde emocional e, em especial, da vida dos educadores e estudantes. As atividades remotas, além de cansativas, trouxeram à tona as múltiplas desigualdades sociais de acesso e permanência na Universidade. Além disso, a falta de acesso às condições básicas de vida e às tecnologias criaram sofrimentos e desistências por parte de alguns estudantes.

O projeto buscou criar formas de apoio emocional para além dos aspectos educativos formais. A experimentação de criação de espaços de cuidado emocional é fundamental durante a pandemia e

no período pós-pandemia, haja vista que há indicadores de saúde sinalizando o aumento do sofrimento psíquico, em especial para as novas gerações. Nesse sentido, acreditamos ser importante a manutenção de projetos sobre educação emocional, além de cursos que favoreçam a promoção de resiliência. Ademais, ampliar a rede de apoio emocional ao educador da escola pública é um grande desafio neste momento em que se prolonga a crise sanitária e, da mesma maneira, manter grupos de apoio emocional aos estudantes é tarefa fundamental de toda e qualquer instituição.

#### **4.4 Projeto professoras/es tutoras/es de resiliência no enfrentamento da pandemia**

Durante a pandemia, em parceria com o Projeto de Acolhimento do CE, montamos o “Projeto de tutores de resiliência” com o intuito de amenizar os impactos emocionais e promover resiliência nos estudantes.

A resiliência não é algo estanque. Não é uma qualidade intrínseca do sujeito. Não é destino. Não se nasce resiliente – principalmente em um país como o Brasil, no qual vivenciamos escassez de toda sorte, a exemplo da ausência de políticas públicas que garantam os mínimos sociais para uma vida digna e da violência que opera em diferentes matizes (simbólicas, interpessoais, institucionais, estatais, entre outras).

Baron (2015) assinala que, no contexto do Brasil, seria melhor evitar a ideia de um evento traumático e pensar em uma rede de microtraumatismos que se atualizam na nossa cotidianidade. Assim, poderíamos pensar em rastrear as “marcas de resiliência” que são expressões inacabadas, algumas vezes fortes, outras vezes fracas, sobre o modo como lidamos com as situações que nos fustigam.

Cyrułnik (2004) sempre observou o caráter processual da resiliência, afastando a noção de qualquer essencialismo e ampliando o escopo de análise para além do sujeito singular. É contundente ao usar uma imagem: a de uma floresta incendiada em processo de reflorestamento. Dessa forma, definimos a resiliência como a possibilidade de navegar (UNGAR, 2012) nos/com recursos intrapessoais, interpessoais e socioculturais, no intuito de cultivar dispositivos de resistência e enfrentamento às adversidades vividas. O que foi insculpido em nossa história permanecerá conosco. Entretanto, é possível lidar com o trauma e as adversidades a partir de três elementos: a) a potencialização dos recursos internos através de cultivo e tutoria; b) a significação cultural – os signos culturais e contexto social-histórico que permitem apropriações, em um dado momento da sociedade em que vivemos; e c) o apoio social: lugares de afeição estabelecidos a partir das nossas interações sociais.

Grotberg (2005) foi a pioneira em explicar a noção dinâmica da resiliência, identificando processos de promoção de resiliência e organizando-os em três pilares: suporte social (“eu tenho”), força interna (“eu sou” e “eu estou”) e habilidades (“eu posso”):

1. Suporte social – ‘eu tenho’ pessoas em quem eu confio e que me amam e se interessam por mim, e pessoas que me ajudam quando estou em perigo; estes podem tratar a/o estudante de um modo que fortaleça as características de ‘eu sou’;

2. Força interna – ‘eu sou’ uma pessoa digna de apreço e carinho, e de ‘eu estou’ certo de que tudo acabará bem;
3. Habilidades, ferramentas, dispositivos – ‘eu posso’ falar sobre coisas que me assustam ou me perturbam e, também, encontrar alguém para me ajudar quando eu precisar (MUNIST *et al.*, 1998, p. 10).

Em todos esses pilares aparecem diferentes elementos de resiliência, como a autoestima, a confiança em si mesmo e, no meio ambiente, a autonomia e a competência social. Por sua vez, a posse dessas atribuições verbais pode ser considerada como uma fonte de resiliência.

O que faz alguém resiliente não é um estado “final” conquistado, não é a produção de uma subjetividade monolítica. Antes de tudo, trata-se de apostar em continuar produzindo uma arte de pensar, de sentir e de agir sobre si mesmos e suas histórias. É um trabalho diuturno, mobilizando recursos afetivos e de apoio social para instaurar uma escuta ritmada, capaz de interromper os automatismos defensivos e fazer uma ressignificação simbólica (CYRULNIK, 2004). É cavar espaço para suscitar posições subjetivas mais potentes diante da vida – é reinventar, enfim, uma história e um destino, sem ingenuidade, apoiando-se no vivido, para projetar um vir a ser.

Baseando-se na interpretação da ecologia social sobre a resiliência, pode-se dizer que a resiliência é definida da seguinte forma: no contexto de exposição à adversidade significativa, resiliência é a capacidade dos indivíduos de navegar pelo seu próprio caminho até os recursos psicológicos, sociais, culturais e físicos que sustentam seu bem-estar e sua capacidade de negociar individual e coletivamente pela provisão e vivência desses recursos de maneiras culturalmente relevantes (UNGAR, 2008).

Busca-se desenvolver o olhar de resiliência integral (BRASIL, 2019), o qual envolve recursos multidimensionais que englobam aspectos subjetivos, objetivos, sociais e culturais. Na perspectiva de Ungar (2021), seria multisistêmica, pois envolve habilidades intra e interpessoais e sociais. Além disso, trata do cuidado, refletido no cuidado físico e no cuidado psicológico, destacando os componentes contextuais os quais facilitam um sentimento de pertencimento, componentes relacionados à espiritualidade, à cultura e à educação.

Para Ungar *et al.* (2007) e Ungar (2008), é importante navegar e negociar. Navegar através dos recursos que percebemos em nós mesmos e negociar para que os recursos estejam disponíveis de maneira culturalmente relevante. Ainda de acordo com Ungar (2008), a perspectiva ecológica deve estar atenta para considerar uma tensão permanente entre sujeitos, família, comunidade e cultura. O argumento principal é que culpabilizar os sujeitos, é bem mais fácil do que ouvir o que seriam as suas reais necessidades e ajudá-los nesse processo, levando-os a reivindicar o que lhes é devido.

Ungar (2008) aponta, a partir de um estudo de métodos mistos em 14 localidades, que é preciso que os estudos em resiliência trabalhem simultaneamente em uma perspectiva contextual e cultural para produção de intervenções eficazes. A partir do resultado desse estudo, propõe quatro proposições que devem estar atreladas ao trabalho com resiliência: 1) há aspectos globais, culturais e contextuais na vida das/os estudantes que contribuem para seu processo de resiliência; 2) aspectos do processo de resiliência demandam diferentes quantidades de influência na vida de um sujeito, dependendo de sua

cultura e dos contextos específicos nos quais a resiliência se realiza; 3) aspectos da vida dos sujeitos, que contribuem para sua resiliência, são relacionados uns aos outros em padrões os quais refletem o contexto e a cultura desses sujeitos; e 4) o modo como as tensões entre sujeitos, suas culturas e seus contextos é resolvido, afeta a forma como os vários aspectos da resiliência são agrupados.

As proposições apontadas por Ungar *et al.* (2008) revelam desafios para o trabalho com grupos, comunidades e instituições. Forças e recursos, disponíveis simultaneamente nas/os estudantes, na sua família, na comunidade e na cultura, devem ser continuamente ‘navegados’ para que as/os estudantes atravessem os tensionamentos – o acesso a informações sobre a Covid-19 e como a UFPE está ajudando no seu enfrentamento; o acesso a recursos materiais; o acesso às redes de apoio interpessoal; os propósitos, crenças e valores coletivos; a experiência de cuidar e afetar a vida de outra pessoa; o cultivo de práticas e tradições culturais; a experiência de justiça social; e o balanceamento de um senso de interesse pessoal com uma compreensão de propósito coletivo que se apresentam no processo de lidar com as adversidades da vida.

Nesse sentido, o presente projeto objetivou: 1) estimular as/os professoras/es a manterem relação de cuidado para com as/os seus/suas alunas/os através de contato digital no intuito de potencializar e cultivar “os pilares de resiliência”; e 2) favorecer os processos de promoção de resiliência em estudantes do curso de Pedagogia da UFPE.

## METODOLOGIA

**Passo 1:** sobre a composição da equipe de professoras/es que desejassem ser “figuras de apoio” ou “tutores de resiliência” (CYRULNIK, 2001), o fundamental seria termos dois ou mais professores/as por turma, as/os quais pudessem acompanhar as/os estudantes por na modalidade remota. Equilibrar o número de alunas/os por professor para não gerar sobrecarga é igualmente importante. Além disso, as/os professoras/es poderiam ser aquelas/es que iniciaram o semestre e/ou as/os que assumirão turmas no período 2020.3. Cyrulnik (2001) considera que, mesmo diante de situações adversas, é possível um adulto significativo tornar-se uma figura de identificação, de apoio e de crescimento para a/o estudante que vive ou viveu situações adversas mediante a pandemia, pois precisamos entender que a proteção da saúde mental, em situações de epidemia, requer que “[...] os problemas psicossociais podem e devem ser atendidos, em grande proporção, por pessoal não especializado” (OPAS, 2009, p. 10).

**Passo 2:** Acesso ao contato dos estudantes via direção do CE para divisão em grupos de cuidado.

**Passo 3:** Ações da/o docente:

3.1 Criação de grupo de WhatsApp para contato durante as aulas e/ou contato individual de acordo com as necessidades das/dos docentes no intuito de formação de redes de apoio entre professoras(es)/estudantes e estudantes/estudantes, assim como redes de apoio extra universidade. Essas redes de apoio seguem “As estratégias de cuidado psíquico em situações de pandemia” (FIOCRUZ, 2020, p. 4), que recomendam:

- Reconhecer e acolher seus receios e medos, procurando pessoas de confiança para conversar;
- Retomar estratégias e ferramentas de cuidado que tenha usado em momentos de crise ou sofrimento e ações que trouxeram sensação de maior estabilidade emocional;
- Investir em exercícios e ações que auxiliem na redução do nível de estresse agudo (meditação, leitura, exercícios de respiração, entre outros mecanismos que auxiliem a situar o pensamento no momento presente, bem como estimular a retomada de experiências e habilidades usadas em tempos difíceis do passado para gerenciar emoções durante a epidemia);
- Se você estiver trabalhando durante a epidemia, fique atento a suas necessidades básicas, garanta pausas sistemáticas durante o trabalho (se possível em um local calmo e relaxante) e entre os turnos. Evite o isolamento junto a sua rede socioafetiva, mantendo contato, mesmo que virtual;
- Caso seja estigmatizado por medo de contágio, compreenda que não é pessoal, mas fruto do medo e do estresse causado pela pandemia, busque colegas de trabalho e supervisores que possam compartilhar das mesmas dificuldades, buscando soluções compartilhadas;
- Investir e estimular ações compartilhadas de cuidado, evocando a sensação de pertença social (como as ações solidárias e de cuidado familiar e comunitário);
- Reenquadrar os planos e estratégias de vida, de forma a seguir produzindo planos de forma adaptada às condições associadas à pandemia;
- Manter ativa a rede socioafetiva, estabelecendo contato, mesmo que virtual, com familiares, amigos e colegas;
- Evitar o uso do tabaco, álcool ou outras drogas para lidar com as emoções;
- Buscar um profissional de saúde quando as estratégias utilizadas não estiverem sendo suficientes para sua estabilização emocional;
- Buscar fontes confiáveis de informação como o site da Organização Mundial da Saúde;
- Reduzir o tempo que passa assistindo ou ouvindo coberturas midiáticas;
- Compartilhar as ações e estratégias de cuidado e solidariedade, a fim de aumentar a sensação de pertença e conforto social;
- Estimular o espírito solidário e incentivar a participação da comunidade.

Caso as estratégias recomendadas não sejam suficientes para o processo de estabilização emocional, busque auxílio de um profissional de Saúde Mental e Atenção Psicossocial (SMAPS) para receber orientações específicas (FIOCRUZ, 2020, p. 4-5).

O quadro 10 abaixo fornece orientações sobre saúde mental disponibilizadas pela Opas (2009, p. 8-10):

**Quadro 10** – Ações de saúde mental de acordo com as fases

| Fases/manifestações psicológicas e sociais da população   | Ações de saúde mental:  |
|---|---|
| <p>Durante: Medos, sentimentos de abandono e vulnerabilidade; Necessidade de sobrevivência; Perda de iniciativa; Lideranças espontâneas (positivas ou negativas); Aparecem condutas que podem oscilar entre: heróicas ou mesquinhas; violentas ou passivas; solidárias ou egoístas; Adaptação a mudanças nos padrões habituais de vida: restrições de movimentos, uso de máscaras, redução nos contatos físicos diretos, fechamento temporário de escolas, etc.; Ansiedade, depressão, lutos, estresse peritraumático, crises emocionais e de pânico, reações coletivas de agitação, descompensação de transtornos psíquicos preexistentes, transtorno psicossomáticos.</p> | <p>Avaliação rápida das necessidades psicossociais da população nas condições específicas do lugar onde a epidemia se desenvolve; Apoio às ações fundamentais de detecção precoce, notificação, atenção e controle da propagação; Comunicação social. Informação e orientação sobre: o que está ocorrendo, o que se está fazendo e o que as pessoas devem fazer. Transmitir: organização, segurança, autoridade, moral, sossego, apoio e ânimo; Continuação da capacitação in loco durante a emergência; Apoio e atenção psicossocial (individual e em grupo) a pessoas, famílias e comunidades afetadas; Promover mecanismos de auto-ajuda e ajuda mútua. Inclui grupos e ajuda de seus pares. Recuperar a iniciativa e elevar a auto-estima; Contribuir para o controle da desorganização social; Primeira ajuda emocional por pessoal não especializado (de saúde e de ajuda humanitária), em especial, a famílias enlutadas; Atenção psiquiátrica a pessoas com transtornos mentais definidos; Serviços especializados em função da atenção à pandemia: grupos móveis para trabalhar na comunidade e atenção primária de saúde, unidades de intervenção em situações de crise em lugares selecionados (como necrotérios, grandes hospitais, etc.) e serviços de ligação com hospitais gerais;</p> |

**Fonte:** Opas (2009, p. 8-10).

3.2 Oferecimento de apoio a partir dos três pilares de resiliência de Grotberg (2005) que favoreçam o seu cultivo: suporte social (eu tenho), habilidades (eu posso) e força interna (eu sou e eu estou). A ideia é estimular as redes de pertencimento solidário as quais indiquem que, QUANDO VOCÊ ENTRA EM CONTATO COMIGO:

“Eu tenho” apoio através da confiança de que não estou sozinho nesta situação de enfrentamento.

“Eu sou” apreciada/o pela instituição (CE/UFPE/CE), há respeito para comigo e para com as/os meus/minhas colegas/as.

“Eu estou” disposto a ser responsável pelos próprios atos e confiante que tudo dará certo.

“Eu posso” falar sobre as coisas que nos assustam e buscar cultivar habilidades interpessoais e resolução de conflitos.

O manejo do conjunto desses fatores favorece a criação de intervenções as quais visam a promoção da resiliência diante da pandemia.

**Passo 4:** Acompanhamento e avaliação: as ações serão desenvolvidas durante e após a pandemia e serão acompanhadas e avaliadas junto ao grupo de Acolhimento do CE.

**Quadro 11** – Ações de saúde mental de acordo com as fases

| Fases/manifestações psicológicas e sociais da população   | Ações de saúde mental:   |
|---|--|
| <p>Depois: a pandemia está sob controle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Medo de uma nova epidemia;</li> <li>– Comportamentos agressivos e de protesto contra autoridades e instituições. Atos de rebeldia e/ou de delinquência;</li> <li>– Seqüelas sociais e de saúde mental: depressão, lutos patológicos, estresse pós-traumático, abuso de álcool e drogas, bem como violência;</li> <li>– Começa um processo lento e progressivo de recuperação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Continuação de uma estratégia boa de comunicação social que favoreça a recuperação;</li> <li>– Capacitação contínua para o serviço das equipes que trabalham na recuperação;</li> <li>– Implementação da atenção à saúde mental individual e de grupo das pessoas, famílias e comunidades que foram afetadas, como parte de um plano de recuperação psicossocial de médio prazo (6 meses, no mínimo);</li> <li>– Atenção à saúde mental dos que ajudaram (equipes de resposta);</li> <li>– Reabilitar é marchar para frente e “recuperar a esperança”. Devem ser fortalecidos os novos projetos de vida;</li> <li>– Consolidar a coordenação interinstitucional e a organização comunitária;</li> <li>– Discutir as experiências e as lições aprendidas.</li> </ul> |

**Fonte:** Opas (2009, p. 10).

Os processos de avaliação dessa intervenção estão em andamento e foram brevemente descritos em artigos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Elefante, 2016.
- ALBERT, B.; KOPENAWA, D. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- ALVES, E. S. *Sentidos e práticas da formação humana na adolescência: compreendendo um programa de educação emocional para a prevenção da violência*. 2015. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16029>. Acesso em: 31 ago. 2016.
- ALZINA, R. B. Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Múrcia, v. 21, n. 1, p. 7-43, 2003. Disponível em: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>. Acesso em: 19 jul. 2022.
- ALZINA, R. B.; ESCODA, N. P. Las competencias emocionales. *Educación XXI*, Madrid, n. 10, p. 61-82, 2007. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.
- ALZINA, R. B.; GONZÁLEZ, J. C. P.; NAVARRO, E. G. *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis, 2015.
- ANTUNES, C. *Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas*. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- ARANTES, M. M. *O (des)conhecimento sobre a influência das emoções na relação professor-aluno*. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- ARANTES, M. M. Educação Emocional passa a fazer parte do currículo das escolas de Queimadas/PB. *Portal Educação Emocional*, Recife, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o0tupt941KY&t=6s>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- ARANTES, M. M. *Educação emocional integral: análise de uma proposta formativa -continuada participante de estudantes e professores em uma escola*. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- ARANTES, M. M. *et al.* Educação emocional: intervenção em uma escola de Ensino Médio em Pernambuco. *Revista Educar Mais*, Pelotas, v. 4, n. 3, p. 686-702, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1954>. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1954>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- ARANTES, M. M.; FERREIRA, A. L.; CORDEIRO, E. P. B. Espiritualidade laica: uma visão do segundo humanismo. In: SEMINÁRIO: PSICOLOGIA, ESPIRITUALIDADE E EPISTEMOLOGIAS NÃO HEGEMÔNICAS, 4., 2015, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: CRPSP, 2015.

ARAÚJO, D. O cuidado de si na docência. [Entrevista cedida a] Mariana Marques Arantes. *Portal Educação Emocional*, Recife, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=omdDUU5XvsA&t=1s>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARON, R. A. Workplace aggression and violence: insights from basic research. In: GRIFFIN, R. W.; O'LEARY-KELLY, A. M. (ed.). *The dark side of organizational behavior*. San Francisco: Jossey-Bass, 2015. p. 23-61.

BAUMAN, Z. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BEAUCLAIR, J. *Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

BERGER, M. V. B. *Educação transpessoal: integrando o saber ao ser no processo educativo*. 2001. 371 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

BISQUERRA, R. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, 2000.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano e compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, L. *Covid-19: a Mãe Terra contra-ataca a humanidade: advertências da pandemia*. Petrópolis: Vozes, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. 470 p. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL, T. L. *Resiliência integral: um caminho de possibilidades para formação humana de futuros docentes*. 2019. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/34274/1/TESE%20Tatiana%20Lima%20Brasil.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRUENING, P. A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. *Revista Educação*, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BUCK, R. *The communication of emotion*. New York: Guilford Press, 1984.

CALDANA, R. H. L.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Educação de crianças: idéias numa revista católica brasileira (1935 a 1988). *Paidéia (Ribeirão Preto)*, [S. l.], n. 4, p. 37-44, 1993. DOI: 10.1590/S0103-863X1993000100005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/46441>. Acesso em: 24 jul. 2022.

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

CASASSUS, J. *Fundamentos da educação emocional*. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2009.

CASTRO, E. V. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/F5BtW5NF3KVT4NRnfM93pSs/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR (CETRANS). *Carta da Transdisciplinaridade*. Setúbal: Cetrans, 1994. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DATRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR (CETRANS). *Mensagem de Vila Velha/Vitória: II Congresso Mundial da Transdisciplinaridade*. Espírito Santo: Cetrans, 2005. Disponível em: <http://www.cetrans.com.br/assets/docs/mensagem-vila-velha-vitoria.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR (CETRANS). *Formação. O que é a TransD?* Cetrans, [S. l.], [201-?]. Disponível em: <http://cetrans.com.br/site/formacao/o-que-e-transd/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CHABOT, D.; CHABOT, M. *Pedagogia emocional: sentir para aprender – como incorporar a inteligência emocional às suas estratégias de ensino*. Tradução: Diego Ambrosini e Juliana Montoia Lima. São Paulo: Sá Editora, 2005. 287 p.

CIERVO, T. J. R. *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2019.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação*. Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2.

CORDEIRO, E. P. *Formação humana para jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Pernambuco*. 2012. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

COSTA, L. *et al.* Prevalência da síndrome de burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 636-642, dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000400003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/hNGtLkRL3MRBM9kSmzrBpCK/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CUNHA, D. P. *Fundamentos paradigmáticos da formação humana: contribuições dos paradigmas transpessoal, intercultural e da espiritualidade para a educação no Brasil e na França*. 2017. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

CYRULNIK, B. *Uma infelicidade maravilhosa – vencer os fracassos na infância*. Porto: Ambar Edições, 2001.

CYRULNIK, B. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins fontes, 2004.

DALAGNOL, R. F. *Educação emocional na educação infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC*. 2020. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira do Sul, Erechim, 2020.

DAMÁSIO, A. R. *E o cérebro criou o homem*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 287 p.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DURLAK, J. A. et al. (ed.). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. Nova Iorque: Guilford Press, 2015. 658 p.

EKMAN, P. *Consciência emocional: uma conversa entre Dalai Lama e Paul Ekman*. São Paulo: Prumo, 2008. 311 p.

EKMAN, P. *A linguagem das emoções: revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor*. São Paulo: Lua de Papel, 2011. 287 p.

ENTREVISTA com Mark Greenberg. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (6 min e 3 seg). Publicado pelo canal Mariana Arantes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QtIsAJSs6Bw>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FERREIRA, A. L. *Do Entre-Deux de Merleay-Ponty à atenção consciente do budismo e da abordagem transpessoal: análise de uma experiência de formação integral*. 2007. 449 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FERREIRA, A. L. Por uma psicologia integral/transpessoal. In: RÖHR, F. et al. (org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. 2. ed. Recife: Editora UFPE, 2010. 412 p. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/262/271/793>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FERREIRA, A. L. Como a psicologia transpessoal ajuda no desenvolvimento da educação emocional. [Entrevista cedida a] Mariana Marques Arantes. *Portal Educação Emocional*, Recife, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b99sz0XIZNw&t=142s>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FERREIRA, A. L. *et al.* *As adolescências periféricas: uma pesquisa-ação integral/transpessoal*. 1. ed. São Paulo: APRIS, 2018.

FERREIRA, A. L. *et al.* As noções de espiritualidade do campo de estudos da psicologia transpessoal brasileira. *Revista Portal: Saúde e Sociedade*, Maceió, v. 6, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/nuspfamed/article/view/12096>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FERREIRA, A. L.; SILVA, S. C. R. *Psicologia transpessoal: histórias, conquistas e desafios*. Recife: Editora UFPE, 2015. 142 p.

FERRER, J. N. *Revisioning transpersonal theory: a participatory vision of human spirituality*. Nova Iorque: State University of New York Press, 2002.

FERRER, J. N. Participação, metafísica e esclarecimento: reflexões sobre o trabalho recente de Ken Wilber Aproximando-se da religião. *Revista Transdisciplinar: Uma Oportunidade para o Livre Pensar*, Salvador, v. 5, n. 2, nov. 2015.

FERRER, J. N. *Participation and the mystery: transpersonal essays in psychology, education, and religion*. Nova Iorque: State University of New York Press, 2017.

FERRER, J. N.; SHERMAN, J. H. *The participatory turn: spirituality, mysticism, religious studies*. Nova Iorque: State University of New York Press, 2008.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. *Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva, 2018. 288 p.

FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREITAS, A. S. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 167-190, 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v12i1.847>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/847>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FREITAS, A. S. Corpos alterados, corpos ingovernáveis: cartografias ético-estéticas para segurar o céu pelas diferenças. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 33, n. 68, p. 617-642, nov. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/download/51965/27527>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FREITAS, A. S. No meio da ontologia havia um vírus: notas acerca de uma abertura cosmopolítica em tempos de pandemia. *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia*, Santa Maria, v. 11, n. esp., p. 1-8, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/2179378643631>. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/43631/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/43631/pdf_1). Acesso em: 21 jul. 2022.

FREITAS, R. C. *Indignação e conhecimento: para sentir-pensar o direito das minorias*. Fortaleza: Edições UFC, 2020a.

FREITAS, R. C. Direito das minorias: um conhecimento construído entre a indignação política e a indignação epistêmica. *Revista Inclusiones*, Santiago, v. 7, n. 1, p. 206-228, 2020b.

FRIAS, R. R. *Metamorfoses identitárias de lideranças religiosas não iorubás inspiradas no convívio com lideranças religiosas iorubás*. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: 10.11606/T.47.2019.tde-19072019-153237. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-19072019-153237/pt-br.php>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). *Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: recomendações gerais*. Brasília: Fiocruz, 2020. 8 p. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%C3%BAde-Mental-e-Aten%C3%A7%C3%A3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%C3%A7%C3%B5es-gerais.pdf>. Acesso em: 22 ju. 2022.

GARCIA, M.; PUIG, J. M. *As sete competências para educar em valores*. São Paulo: Summus, 2010.

GARDNER, H. *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOLEMAN, D. *Trabalhando com a inteligência emocional*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 412 p.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 383 p.

GOLEMAN, D.; SENGE, P. *O foco triplo: uma nova abordagem para a educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. 123 p.

GOMES, A. R. *et al.* Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 587-597, dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822010000300019>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822010000300019&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000300019&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 jul. 2022.

GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estud. Pesqui. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 49-62, jun. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812006000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812006000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 jul. 2022.

GROF, S. *O caminho do psiconauta: enciclopédia para jornadas internas* (vol. 1). Rio de Janeiro: Capivara, 2020.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. *In*: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.

- GRUP DE RECERCA EN ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÒGICA (GROP). *Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Tradução: Sueli Brianezi Carvalho. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009. 192 p.
- HAETINGER, M. G.; HAETINGER, D. *Aprendizagem criativa: educadores motivados para enfrentar os desafios do novo século*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- HAMPATÉ BÂ, A. A noção de pessoa na África Negra. In: DIETERLEN, G. (ed.). *La notion de personne en Afrique Noire*. Paris: CNRS, 1981. p. 181-192. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/textos-africanos.html>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ed.) *História geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-212.
- HENGEMÜHLE, A. *Formação de professores: da função de ensino ao resgate da educação*. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2008.
- HERMÓGENES, J. *Yoga para nervosos*. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2003. 491 p.
- HARGREAVES, A. *Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students*. Canadá: Teaching and Teaching Education, 2000.
- JUNG, C. G. *Tipos psicológicos*. Tradução: Álvaro Cabral. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- KALUPAHANA, D. *Nagarjuna: the philosophy of the middle way*. Nova Iorque: State University of New York Press, 1986.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.
- KRENAK, A. Caminhos para cultura do bem viver. *Cultura do Bem Viver*, [S. l.], 2020b. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/06/Ailton-Krenak.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- KUSCHÉ, C. A.; GREENBERG, M. T. *The PATHS curriculum: promoting alternative thinking strategies*. Franklin: Channing Bete Co., 1994.
- LEVENSON, R. W. Human emotion: a function alview. In: EKMAN, P.; DAVIDSON, R. J. (ed.). *The nature of emotion: fundamental questions*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1994. p. 123-126.
- LIMA, C. E. S. de. *Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global*. Florianópolis: 37ª Reunião Nacional da ANPED UFSC, 2015.

LOCKMANN, K. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15408.061>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15408>. Acesso em: 21 jul. 2022.

LOVELOCK, J. E. *Gaia: um novo olhar sobre a vida na Terra*. Lisboa: Edições 70, 1995.

LOVELOCK, J. E. *Gaia: cura para um planeta doente*. São Paulo: Cultrix, 2006.

MACHADO, V. O. *Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia das competências*. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MARCHESI, Á. *O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores*. Tradução: Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARIANO, M. S.; MUNIZ, H. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 76-88, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844611008.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MARQUES, V. S. *Inteligência emocional e gestão de conflitos na sala de aula: interfaces razão-emoção a partir de relatos e reflexões docentes*. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2016. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5227/Vanessa%20da%20Silva%20Marques\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5227/Vanessa%20da%20Silva%20Marques_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 21 jul. 2022.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 197-208, jun. 1995. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0962184905800587?via%3Dihub>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 197-215, jul. 2004. DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1503\\_02](http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02). Disponível em: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327965pli1503\\_02](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327965pli1503_02). Acesso em: 21 jul. 2022.

MAZON, V.; CARLOTTO, M.; CÂMARA, S. Síndrome de burnout e estratégias de enfrentamento em professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 60, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229017544006.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MELLO, M. F. *Sobre o olhar transdisciplinar*. São Paulo: Cetrans, 2001. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12743591/sobre-o-olhar-transdisciplinar-cetrans>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MELO, J. M. S. O.; SANTOS, T. R. C. *Marcas emocionais nos docentes em tempos de pandemia: contribuições da educação emocional*. Orientador: Aurino Lima Ferreira. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

MENDES, A. R. *Educação emocional na escola: uma proposta possível*. 2016. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: [http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6601/2/TES\\_ALINE\\_ROCHA\\_MENDES\\_COMPLETO.pdf](http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6601/2/TES_ALINE_ROCHA_MENDES_COMPLETO.pdf). Acesso em: 21 jul. 2022.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, A. P. *Desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil: implicações do PATHS e do ACE à formação humana da criança e do educador*. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MOTA, A. P. *O currículo Pensamento, Afetividade e Trabalho com Habilidades Sociais (PATHS) na prática docente: implicações para a educação das emoções e das relações humanas em instituições educativas*. 2016. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

MUELLER, R.; CECHINEL, A. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. *Educação*, Santa Maria, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644435680>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35680>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MUNIST, M. *et al. Manual de identificación y promoción de la resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 1998.

MUSZKAT, M.; RIZZUTTI, S. *Enfrentando desafios do neurodesenvolvimento: temas em neurociência educacional*. Curitiba: Appris, 2017.

NEVES, M.; SILVA, E. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p. 63-75, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844611007.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

NISHITANI, K. *La religión y la nada*. Madri: Siruela, 1982.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Depressão e outros distúrbios mentais comuns: estimativas globais de saúde*. Genebra: OMS, 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-registra-aumento-de-casos-de-depressao-em-todo-o-mundo-no-brasil-sao-115-milhoes-de-pessoas/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). *Proteção da saúde mental em situações de epidemias*. Brasília: Opas, 2009. 26 p. Disponível em: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Protecao-da-Saude-Mental-em-Situaciones-de-Epidemias--Portugues.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

PASIN, E. B.; PAI, M. V.; LANNES, D. R. Associação entre fatores psicológicos e relacionais e o rendimento escolar no ensino fundamental. *Aval. Psicol.*, Itatiba, v. 11, n. 2, p. 275-286, ago. 2012. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712012000200013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 jul. 2022.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PAULO, P. P. Aluno dá soco em rosto de professor em escola da Zona Sul de SP. *GI*, São Paulo, 1 dez. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/aluno-da-soco-em-rosto-de-professor-em-escola-da-zona-sul-de-sp.ghtml>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PÉREZ-GONZALEZ, J. C.; GARRIDO, M. P. Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, Madrid, n. 342, p. 32-35, 2011. Disponível em: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/download/317/245>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PLUTCHIK, R. On emotion: the chicken-and-egg problem revisited. *Motivation and Emotion*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 197-200, 1985. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00991576>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00991576>. Acesso em: 21 jul. 2022.

POCINHO, M.; PERESTRELO, C. X. Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 513-528, dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000300005>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 jul. 2022.

POLICARPO JR., J. A espiritualidade como uma forma de viver. In: RÖHR, F. *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Editora UFPE, 2012. p. 243-295.

POLICARPO JR., J. *et al. O pensar, o sentir e o agir: sentidos da formação humana*. Recife: Instituto de Formação Humana, 2011.

POLICARPO JR., J.; RODRIGUES, M. L. F. M. Princípios orientadores da formação humana: dimensão normativa da educação. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 95-103, abr. 2010.

POSSEBON, E. G. *Educação emocional: aplicações*. João Pessoa: Libellus, 2018. 140 p.

PRETTE, Z. A. P. D.; PRETTE, A. D. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 517-530, dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2008000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/RJtctW4YstSkfbdsW3McQPJ/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

RATIER, R. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In: CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 151-157.

REEVE, J. *Motivação e emoção*. Tradução: Luis Antonio Fajardo Pontes e Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC, 2001. 356 p.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010. 137 p.

RIBEIRO, R. B. P. *O cultivo da atenção integral: da pesquisa bibliográfica à observação participante em uma perspectiva fenomenológica*. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpfHNQQRp5c4LBvN4pgPpwJ/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

RÖHR, F. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. *Rev. Pro-Posições*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 51-70, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643573>. Acesso em: 21 jul. 2022.

RÖHR, F. Espiritualidade e Formação Humana. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, UNISUL, Tubarão*, n. especial, p. 53-68, 2011.

RÖHR, F. *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

RÖHR, F. et al. (org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Editora UFPE, 2012.

RÖTTGER-RÖSSLER, B. Emoção e cultura: algumas questões básicas. Tradução: Márcio da Cunha Vilar. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, João Pessoa, v. 7, n. 20, p. 177-220, ago. 2008.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 185-211, mar. 1990. DOI: <http://dx.doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SANTOS, M. S.; SILVA, A.; NUNES, A. I. B. L.: *Psicologia do desenvolvimento: temas e teorias contemporâneos – Brasília: Editora Liber Livro*. 2009 213p.

SANTOS, E. [Entrevista cedida a] Mariana Marques Arantes. *Portal Educação Emocional*, Recife, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MJ0VRAqSA9g>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rhVxLn4XhLWjYJKXB7grswG/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SILVA, A.; ANDRADE, F. Autogestão docente de emoções negativas e gestão de conflitos relacionais na sala de aula: um olhar à luz da epistemologia walloniana. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-19. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt20-4292.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SILVA, L. X. L. *Espiritualidade, humanização e parto: estudo de métodos mistos à luz da perspectiva integral transpessoal de Ken Wilber*. 2018. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, M. L. F. *Resiliência integral e juventudes periféricas: análise de uma experiência formativa no campo educacional*. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, M. M. *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018.

SILVA, N. R. *et al.* O trabalho do professor, indicadores de Burnout, práticas educativas e comportamento dos alunos: correlação e predição. *Revista Brasileira de Educação*, Bauru, v. 21, n. 3, p. 363-376, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xRjmsPSV63Qshj4h7MBphyd/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SMOLKA, A. L. B. *et al.* O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, 2015.

SOUZA, J. F. *Prática pedagógica e formação de professores*. 2. ed. Recife: Editora UFPE, 2012.

TENENTE, L.; FAJARDO, V. Brasil é #1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema. *GI*, Rio de Janeiro, 22 ago. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contra-professores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em: 21 jul. 2022.

TORRES, M. R. *Hóspedes incômodas? Emoções na sociologia norte-americana*. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

TREVISOL, M.; ALMEIDA, M. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. *Revista Educação e Emancipação*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 200-222, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p200-222>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/12409>. Acesso em: 21 jul. 2022.

UNGAR, M. *et al.* Distinguish differences in pathways to resilience among Canadian youth. *Canadian Journal of Community Mental Health*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 1-13, 2007. Disponível em: <https://www.cjcmh.com/doi/pdf/10.7870/cjcmh-2008-0001>. Acesso em: 21 jul. 2022.

*Título* Educação Emocional Integral

*Autoria* Mariana Arantes *et al.*

*Formato* E-book (PDF)

*Tipografia* Filson Pro

*Desenvolvimento* Proexc



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE  
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397  
E-mail: [editora@ufpe.br](mailto:editora@ufpe.br) | Site: [www.editora.ufpe.br](http://www.editora.ufpe.br)

