



A Identidade Docente do Educador Emocional

**CADERNOS DE
EDUCAÇÃO EMOCIONAL**

MARIA DAS GRAÇAS DE LIMA

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

APOIO:

Libellus
Editorial

PROVE[®]
PROGRAMA DE VIVÊNCIA EMOCIONAL

A Identidade Docente do Educador Emocional

MARIA DAS GRAÇAS DE LIMA

A Identidade Docente do Educador Emocional



João Pessoa, 2026

Conselho Editorial

Dilaine Soares Sampaio (UFPB)

Elisa Gonsalves Possebon (UI

Fabricio Possebon (UFPB)

Fátima Sousa Lima (UFOPA)

Fernando Pita (UERJ)

Francisco Pegado Abílio (UFPB)

Luiz Gonzaga Gonçalves (UFPB)

Telmo Adams (UNISINOS)

Ricardo Lucena (UFPB)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Catalogação na fonte – Libellus Editorial

Bibliotecária Responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

P855

Lima, Maria das Graças de

A Identidade Docente do Educador Emocional / João Pessoa: Libellus Editorial, 2026.

201 p.; 21 cm x 29,7 cm

Bibliografia
ISBN 978-65-5264-069-7

1. Educação 2 Emocional I. Título II. Série

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

1. Educação – 370

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem a permissão escrita da editora.

Todos somos uno

La fuerza que nos conduce es la misma que enciende el sol que anima los mares y hace florecer los cerezos. La fuerza que nos mueve es la misma que agita las semillas con su mensaje inmemorial de vida. La danza genera el destino bajo las mismas leyes que vinculan la flor a la brisa. Bajo el girasol de armonía todos somos uno

Rolando Toro Araneda

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	06
2	A CONSTRUÇÃO EXISTENCIAL DA PESQUISADORA	09
3	QUESTÕES DA PESQUISA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	41
4	A CRIAÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS	64
5	A CRIAÇÃO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO/A DOCENTE DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
	REFERÊNCIAS	185
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	193
	LISTA DE SIGLAS.....	196
	SOBRE A AUTORA	197

1 INTRODUÇÃO

Esta tese se desenvolve em torno da seguinte questão: a construção da identidade dos professores e professoras de Educação Emocional e os processos criativos emergentes no desenvolvimento das competências¹ socioemocionais necessárias para exercer a docência em Educação Emocional. Outrossim, verificamos como esses sujeitos experimentam o exercício da docência na disciplina de Educação Emocional nas escolas públicas municipais da cidade de Queimadas – Paraíba.

Ressaltamos que o conceito de Identidade se torna fundamental na presente investigação, uma vez que o concebemos como as características individuais de um povo a partir da relação que ocorre em determinado território, entre indivíduos e/ou grupos que organizam sua vida cotidiana, desenvolvendo atividades semelhantes. Constituindo-se coletivamente e de forma histórica a partir de um conjunto de valores compartilhados, a noção de identidade evidencia uma configuração múltipla e complexa.

Neste trabalho, a escola é concebida como um espaço em que se realizam os processos afirmativos da identidade docente mediados por transações internas escolhas individuais, conscientes ou não, que resultam na continuidade ou na ruptura de atos, pensamentos e sentimentos; e, por transações externas, que estão diretamente vinculadas ao reconhecimento ou não reconhecimento do trabalho realizado pelo docente. (DUBAR, 1997).

Nesta perspectiva, a identidade construída no ambiente escolar é um constructo que não está na dependência única do sujeito que a possui e a declara publicamente; na verdade, ela é uma rede complexa alimentada pelas representações coletivas de todos os sujeitos que estão em relação com ela e que trazem em si histórias, marcas e territorialidades.

Na literatura, as definições da identidade convergem para a compreensão de que a construção identitária é um processo inacabado, ou seja, indicam que as

¹ O uso do termo competência pode significar habilidades desenvolvidas pelos trabalhadores para atender as necessidades do mundo do trabalho, isto é, competência para saber agir, ter visão estratégicas, exercer uma profissão, resolver problemas, enfrentar determinada situação, entre outros, no entanto, neste trabalho utilizamos o termo competência como um conjunto de conhecimentos necessário para lidar com as próprias emoções e dos outros, e, ser capaz de cuidar de si mesmo e dos outros. Bisquerra e Pérez (2007, p.69) definem a competência emocional como o "conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais"

identidades pessoal e profissional acompanham as experiências de vida de cada indivíduo, através das suas histórias e das relações que estabelece em sua trajetória de vida. Ciampa (2009), ao analisar a temática, explicita a ideia de identidade enquanto movimento e metamorfose visando à autonomia e a emancipação do sujeito. As práticas pedagógicas escolares, em comunidades rurais e em espaços urbano-populares, apresentam-se como uma contribuição relevante para a Educação Popular e para a formação integral do ser.

Partindo desse princípio, seguindo uma perspectiva de sujeito em formação, procuramos formular uma questão norteadora central: como são construídos os referentes criativos e identitários dos profissionais que se dedicam à Educação Emocional? A partir dessa questão, cabe-nos verificar se, de fato, a formação continuada dos professores e professoras e o exercício da docência contribuem para a construção da identidade docente com a Educador/a Emocional.

A partir do exposto, considerando a questão norteadora da pesquisa e os pressupostos da investigação, o objetivo geral que norteia o trabalho consiste em compreender os referentes criativos e identitários dos educadores e educadoras emocionais presentes na prática pedagógica de docentes da cidade de Queimadas-PB. Neste sentido, em consonância com a problemática da pesquisa, quatro objetivos específicos foram delineados de modo a nortear o trabalho, quais sejam:

1. Compreender o processo de desenvolvimento das aprendizagens docentes sobre Educação Emocional a partir do fazer pedagógico;
2. Identificar os elementos que constituem a identidade docente a partir da prática educativa em Educação Emocional;
3. Investigar a contribuição da formação em Educação Emocional na construção da identidade docente;
4. Examinar o processo de autorias docentes, considerando a reelaboração e materialização dos saberes em Educação Emocional no cotidiano escolar.

Para além da introdução, a tese está estruturada em mais quatro capítulos: o segundo capítulo, intitulado “A construção existencial da pesquisadora”, apresenta um pouco da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional com o intuito de mostrar a minha aproximação com o objeto de estudo.

No terceiro capítulo, intitulado “Questões da pesquisa e objetivos da investigação”, apresenta-se os contornos da investigação e seu desenho teórico-metodológico, considerando o estudo de caso sob o enfoque fenomenológico e sua

concretude no trabalho de campo. Esse capítulo foi ancorado, fundamentalmente, em Libâneo (2001), Bisquerra (2009; 2012), Creswell (2014), Possebon e Possebon (2020), inspirando-me e, atrevendo-me a fazer um diálogo em prosa poética com João Cabral de Melo Neto (2008; 2010). Além disso, traça-se o cenário das minhas inquietudes como pesquisadora, questões da pesquisa e seus objetivos.

O quarto capítulo, intitulado “A criação de processos identitários”, é dedicado aos aportes conceituais da pesquisa, enfatizando diferentes significações da criatividade e da identidade. Ressaltamos que, nesse contexto, focalizamos a perspectiva de criatividade e identidade construída ao longo dos anos, especificamente, nas áreas das ciências humanas e sociais. Ainda nesse capítulo, fizemos um recorte a partir de uma busca na Biblioteca Digital Domínio Público – BDDP - considerando a área de conhecimento da Educação, empregando como descritor a palavra “identidade”. Nessa busca, identificamos os trabalhos que são relevantes para nosso estudo. A partir dos referentes trabalhos, percebemos que as identidades docentes são construídas historicamente, levando em consideração o seu contexto econômico, social e cultural. Percebemos ainda que a construção da identidade docente não está dissociada das identidades pessoais e coletivas.

No quinto capítulo, intitulado “A criação dos processos identitários do/a docente de Educação Emocional”, dialogamos com os achados da pesquisa, apresentando como se dá a construção da identidade dos educadores e educadoras emocionais que trabalham nas escolas municipais do município de Queimadas-PB.

2 A CONSTRUÇÃO EXISTENCIAL DA PESQUISADORA

O objetivo deste capítulo é apresentar os contornos da investigação científica e o seu desenho teórico metodológico, ancorada em autores como, Libâneo (2001), Bisquerra (2009), Creswell (2014) e Possebon e Possebon (2020), dentre outros, traçando o cenário das minhas inquietudes como pesquisadora.

O campo da pesquisa em Educação Popular traz em si exigências de autorreflexão e de autoconhecimento ancoradas no desvelamento da realidade. Freire e Nogueira (2005, p.19), entendem a Educação Popular “[...] como um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica”. Sendo assim, é preciso aprofundar estudos neste campo, a fim de que se possa conhecer os desafios e as possibilidades da Educação Popular junto aos grupos populares.

Nas palavras de Streck (2013, p.114):

[...] a premissa é que a educação popular é um movimento pedagógico de resistência à dominação, seja ela de classe, de raça, de gênero ou outras. Mas ela é ao mesmo tempo um movimento de ação propositiva e de criatividade, o que procuramos expressar com a noção de incidência, que pode referir-se às práticas educativas em diversos âmbitos, às políticas públicas e à própria forma de pesquisar.

Nesse sentido, o objeto só se revela aos olhos de quem o vê – no meu caso, uma educadora do interior da Paraíba que dedica à vida inteira ao compromisso de realizar e facilitar processos formativos promotores de autonomia dos sujeitos populares. Meu objeto de investigação emerge na minha trajetória existencial e profissional, daí a necessidade de iniciar o contorno da investigação pelos traços memoriais.

Assim, inicio o capítulo apresentando minha história de vida, trajetória acadêmica e profissional, com o intuito de mostrar como se deu meu encontro com o objeto de estudo. A formação da pesquisadora se realiza entrelaçada com as minhas experiências pessoais e profissionais.

Também, compõe este capítulo a apresentação da questão da pesquisa e seus objetivos. Declarados como pontos de partida, o caminho investigativo se organiza, inicialmente, buscando compreender os referentes criativos e identitários presentes

nas práticas pedagógicas dos profissionais que se dedicam à Educação Emocional na cidade de Queimadas-PB.

Em seguida, está exposto o delineamento teórico-metodológico da investigação, considerando a abordagem fenomenológica e sua concretude no trabalho de campo.

2.1 O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO

Nascida na cidade de Queimadas, no interior da Paraíba, filha de agricultores que plantavam para o sustento da família. Minha mãe Iraci Maria de Lima sempre trabalhou na agricultura e meu pai, Lindolfo Henrique de Lima (*in memoriam*), além de agricultor era feirante, sapateiro e mecânico de máquina de costura. Meu pai teve uma família antes de se casar com minha mãe e com a primeira esposa teve onze filhos, só que cinco morreram, uns bebês e outros foram abortos. Eu sou a décima segunda filha do meu pai e a primeira filha do casamento do meu pai com minha mãe. Do primeiro casamento convivi com seis irmãos, três mulheres e três homens – Maria das Neves, Maria do Carmo, Maria da Guia, Severino Henrique, José Henrique e Manoel Henrique. Desses irmãos, dois já morreram. Já do casamento de papai com mãe nasceram cinco filhos – eu sou a primeira filha e, na sequência, vieram Cleonice, Cláudia, Henrique e Cristina. Ser a primeira filha, primeira neta da minha avó materna e primeira sobrinha dos tios maternos, levou-me a um lugar de muito cuidado, carinho, atenção e de responsabilidade com os que vieram depois de mim, tornando-me exemplo.

Minha infância foi feliz ao lado dos meus pais e meus irmãos. Brincava em casa e na rua com meus irmãos e as crianças da vizinhança. Os brinquedos e brincadeiras que mais gostava eram: toca, baleada, futebol, vôlei, academia, casinha, pião, bola de gude, elástico, ciranda, entre outras. Uma das coisas boas da minha infância que carrego até hoje são as amizades, com elas aprendi o que é alegria, compaixão, amizade, tolerância, paciência, entre outras coisas.

Figura 1 - Família Lima



Fonte: arquivo da autora, 2000.

Havia um “sentimento da infância”, tal como defende Ariès (1986) – as particularidades do universo das crianças eram respeitadas pelos adultos, que reconheciam suas singularidades como algo natural da vida humana. Desfrutávamos de um ambiente em que prevalecia uma preocupação moral – aprender o certo, o bem – mas, concomitantemente, havia a liberdade de ser criança, na sua inocência.

De acordo com Ariès (1986), um dos pioneiros a apresentar a descoberta do “sentimento da infância,” o conceito de infância foi construído socialmente ao longo dos anos. Por muito tempo as crianças foram consideradas adultos em miniatura, seres inferiores. Muito cedo as crianças se misturavam aos adultos e compartilhavam das mesmas atividades, como: trabalhar na agricultura, nas atividades domésticas, lavar roupa, cuidar de crianças menores, pegar água nos poços, dentre outros. De acordo com Ariès (1986, p.10) “[...] de criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude.” Além disso, as trocas afetivas não ocorriam no seio da família, eram realizadas por outrem: vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens.

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela paparicação – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família; dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos

encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (ARIES, 1986, p.163-164).

No instante atual, temos resquícios desse comportamento das famílias da idade média. As gerações dos meus pais e avós carregaram por muito tempo uma infância com pouca demonstração de afeto e esse comportamento refletiu na minha família e na família de muitas gerações. Hoje em dia, ainda presenciamos famílias com dificuldades de demonstrar afeto, seja através de beijos, abraços, cafuné, entre tantos outros. Muitas vezes, o afeto é demonstrado através do cuidado com cada membro da família e não através de toques e carícias.

Essa é uma questão interessante porque evidencia também um traço da cultura popular no interior do nordeste brasileiro. Como na obra de Graciliano Ramos (2018), “Vidas Secas,” o nordestino pobre que sofre por causa da seca, tem apenas o sonho de alimentar sua família e dar estudo para as crianças. Melhorar de vida para o nordestino não é sonhar alto: ficar rico, viajar pelo mundo, ter o que outras pessoas que têm melhores condições de vida têm. O nordestino pobre almeja sobreviver à seca, à miséria e à fome. Seu sonho é alimentar sua família, ter seus filhos “criados” (vivos), tornados “gente de bem” (honestos), com algum estudo.

Peregrinar em busca de uma vida melhor como os personagens do romance de Graciliano Ramos (2018), “Vidas Secas,” foi a realidade e a sina de muitos nordestinos que fugiam da seca, da fome e da miséria. Essa realidade se assemelha à realidade dos meus ancestrais e a de muitos nordestinos que viviam a própria sorte, alimentando-se do que tinham por perto naquela época: mandacaru – fruto da caatinga, típico do nordeste brasileiro, bastante apreciado por animais dessa região e por humanos; palmas – também típica da caatinga, que é utilizada para alimentação do gado, aves, preás, bodes, entre outros alimentos que eram acessíveis no período de seca.

Nessa perspectiva, o que restou do/a nordestino/a foi criar caminhos para vivenciar novas situações sempre em busca de melhorar de vida e sobreviver. Os sonhos da família nordestina retratados em “Vidas Secas” são modestos. Fabiano e sua família acreditavam e lutavam para que as coisas fossem diferentes, viviam em busca de um lugar melhor para se viver. Fabiano acreditava na nova terra “[...] o menino mais velho, sonhava com as palavras; o mais novo, com os gestos do pai;

Sinhá Vitória, com sua cama; e mesmo a cachorra Baleia, quando estava morrendo, com seus preás.” (RAMOS, 2018, p.20).

Assim, apesar da vida dura, sempre assolada pela miséria, o sonho alimentava a alma de todas as vidas secas – o sonho era o bálsamo, a água, a fonte de energia das famílias como a minha. Nesse contexto, a esperança e o realismo se complementam associando a vida ao que nos faz viver.

A esperança sem realismo conduz a ilusões alheias a realidade. O realismo sem esperança conduz ao cinismo, que pouco se apresenta como realismo, que em sua percepção truncada e muito seletiva da vida não é nada realista. Notamos que a esperança precisa de realismo e o realismo precisa de esperança. A articulação destas duas realidades é um desafio fundamental que nos faz viver. Tal articulação é igualmente muito característica da resiliência em sua própria ausência. Não reduzir o ser humano à nossa visão da realidade: é um ato de realismo, mas ao mesmo tempo abre a porta da esperança. No mesmo sentido, todas as etapas, todos os exemplos da nossa exploração são atos de realismo abertos à esperança, que convergem também na razão da resiliência. (VANISTENDAEL, 2014, p. 54, tradução nossa).

É certo que tal concepção não pode representar uma generalização sobre a condição das famílias do nordeste brasileiro nas décadas de 1970 e 1980. Entretanto, é preciso refletir sobre as contradições e ambiguidades dos espaços sociais: a busca por melhores condições de vida não é uma realidade apenas do povo nordestino, em toda parte do Brasil, seja em regiões com mais desenvolvimento econômico ou com menos desenvolvimento econômico, existem pessoas que sofrem por falta de garantia de direitos básicos como moradia, saúde e alimentação. Muitas famílias continuam em busca de melhores condições de vida e lutam por sobrevivência.

De acordo com Oliveira (2008), essas regiões se diferenciam entre si devido às várias formas de reprodução do capital, onde as especificidades de cada região se aproximam ou se distanciam de acordo com as características de cada divisão regional do trabalho. Desta forma, o conceito de região apresentado pelo autor supracitado, caracteriza-se por ser econômico, político e, por sua natureza dinâmica, pois está fundamentado no movimento de reprodução do capital e das relações de produção.

Entre os diferentes conceitos que a região pode assumir – econômico, social, político, cultural, antropológico, geográfico, histórico, o autor privilegia um conceito que:

[...] se fundamente na especificidade da reprodução do capital, nas formas que o processo de acumulação assume, na estrutura de classes peculiar a essas formas e, portanto, também nas formas da luta de classes e do conflito social em escala mais geral. De acordo com essa definição, a 'região' seria o espaço onde se imbricam dialeticamente uma forma especial de reprodução do capital e, por consequência, uma forma especial da luta de classes. (OLIVEIRA, 2008, p.148).

Nessa perspectiva, a 'região' é concebida como o espaço onde ocorre uma interação dinâmica e dialética entre uma forma especial de reprodução do capital e, conseqüentemente, uma forma peculiar de luta de classes. Isso significa que, dentro desse contexto regional, as condições específicas de reprodução do capital moldam e são moldadas pela dinâmica das classes sociais e pelos conflitos sociais característicos desse espaço geográfico. Essa abordagem ressalta a inter-relação intrínseca entre a economia, a estrutura social e as lutas sociais em uma determinada região.

2.1.1 Heranças e desafios na minha trajetória de vida

Em busca de um futuro melhor para a família, meus avós, que também eram agricultores, saíram da zona rural de Barra de Santana-PB, para morar em Queimadas-PB, distante, aproximadamente, 24km. Eles fugiram da seca que assolava a região onde moravam, em momentos de estiagem o rio Paraíba secava e as famílias que moravam a sua margem ficavam sem alimentos e eram obrigadas a sair para outros lugares para sobreviver. Como vemos, a realidade da família nordestina abordada na obra de Graciano Ramos (2018), "Vidas Secas," é a realidade de muitas famílias nordestinas. Como a família de Fabiano, personagem de "Vidas Secas," meus avós, pai e tios trabalhavam em terras de fazendeiros para conseguir comida, não recebiam dinheiro, o pagamento era feito com comida, principalmente, feijão.

Embora nossa família tenha passado pela seca, fome, pobreza, desde meus antepassados havia respeito, amor, união entre seus membros, tornando-se a marca da nossa família. Nossa família sempre nos fortaleceu e nos apoiou quando precisávamos, seja em problemas pessoais ou profissionais.

Dos meus pais herdei a força, amorosidade, responsabilidade, compaixão, compromisso, honestidade, ética e resiliência. Sou grata a eles por todos os valores

ensinados para nossa família. Apesar da dificuldade financeira da época, sempre batalharam muito para que não faltasse o essencial para nós, principalmente, alimentação e condições de estudar e “ser alguém na vida”. Meus pais nunca permitiram que eu e meus irmãos trabalhássemos na agricultura, pois, incentivavam-nos a estudar para conseguir um emprego e ter autonomia financeira. Sou grata pela família que tenho, um núcleo afetivo que até hoje cuida de mim, que me apoia e tem me ensinado a ser a pessoa que sou hoje, um ser humano com olhar amoroso para o mundo.

Aos nove anos de idade comecei a dormir todas as noites na casa da minha tia Maria Viana e aos quatorze, quando comecei a trabalhar, não dava tempo ir em casa trocar de roupa e, aos poucos, levei minhas roupas para casa da minha tia e ficava mais tempo na casa dela do que em casa. Uma vez almoçava na casa dos meus pais, outras vezes na casa da minha tia e, a partir daí, que fui morar com minha tia, que sempre foi muito atenciosa e carinhosa comigo, quem me levava para viajar para outros lugares, incentivava-me a participar de grupos da igreja católica, participar de eventos da igreja e acadêmicos, entre outros. Meus pais não tinham condições financeira para pagar viagens ou para ir a eventos, mas faziam o que estava dentro do orçamento da família. Lembro que nosso lazer era visitar parentes e amigos deles e, algumas vezes, levavam-nos, quando crianças, para brincar em uma praça pública no centro de Campina Grande, distante 17km de Queimadas. Lá tinha um parquinho para crianças e de tempos em tempos nos levavam para passear.

Embora tenhamos passado por várias dificuldades quando éramos criança, o sonho dos nossos pais sempre foi o de ver os filhos formados e trabalhando. Meus pais sempre sentiram orgulho de cada conquista nossa, seja na aprovação da escola ou por conseguir um emprego. Antes do meu pai falecer, participou da minha formatura da graduação do curso de Pedagogia. Esse foi um dos dias mais felizes das nossas vidas, pois, meus pais, sempre valorizaram os estudos.

Os cuidados dos meus pais foram essenciais para minha ida à escola ainda muito pequena, aos quatro anos de idade iniciei meus estudos no jardim de infância, hoje educação infantil. Na escola funcionava desde a educação infantil à quarta série do ensino fundamental, o que equivale hoje ao quinto ano. Era uma escola pequena e as salas multisseriadas. A professora dividia o quadro para copiar as atividades de cada série. Uma realidade que ainda encontramos em escolas do nosso país,

principalmente nas escolas localizadas na zona rural ou escolas privadas pequenas que não conseguem formar turmas com no mínimo vinte alunos por turma.

Lembro da alegria que senti quando aprendi a ler e escrever. A minha alegria era a alegria dos meus pais que demonstravam muito orgulho de mim. Meu pai sempre falava que eu era inteligente. Aprendi a ler na escola com a professora da alfabetização, pois, quando pequena, não tinha acesso em casa e nem na escola aos livros de literatura, revistas, jornais, história em quadrinhos, contava apenas com o livro didático e, mesmo sem ter um ambiente letrado, aprendi a ler muito pequena apenas com o livro didático. A escola que eu estudava não tinha biblioteca e só tive acesso aos livros de literatura infantil quando comecei a lecionar. Eu me tornei apaixonada pelas histórias infantis. Através da leitura e escrita tive a oportunidade de ler e escrever as cartas para minha vizinha. Fazia parte daquele contexto familiar, pessoas que não eram alfabetizadas - minha mãe e meus tios que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola.

Naquela época, a linguagem dos mais velhos expressavam suas crenças, os seus gostos, os seus valores, os seus medos. A experiência vivida por mim, durante minha infância, quando ainda não lia, a palavra falada foi muito importante. Aprendi a ter medo de “comadre Fulozinha,” figura popular do folclore nordestino, protetora dos animais e da natureza; “alma penada,” espírito de pessoas falecidas; “Cachito do mato,” também conhecido como lobo do mato e, “papa-figo,” uma figura do folclore brasileiro, nos relatos ele parece com uma pessoa que teria unhas de ave de rapina, e orelhas e dentes de vampiro.

É importante dizer que a “leitura” do mundo foi fundamental para a introdução da leitura da palavra. As histórias contadas pelos mais velhos me encantaram e despertaram em mim o interesse pela leitura da palavra. A leitura foi primordial para minha interação com as pessoas do meu convívio. Como Paulo Freire (2017) nos ensina, antes da leitura da palavra já fazemos a leitura do mundo. Ele valoriza a relação da leitura com a realidade do educando e condena a alfabetização como mera decodificação de símbolos. A leitura do mundo é fundamental para compreensão da importância do ato de ler e de escrever.

Ser um sujeito em seu processo de leitura e escrita foi um desafio para mim, uma vez que a escola a qual frequentei era bastante rígida e eu não tinha um ambiente letrado em casa. Para Freire (2017), existe uma relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra. Fui alfabetizada nesse contexto não letrado, rodeada de

peessoas que não eram alfabetizadas e que pouco podiam contribuir em meu processo de alfabetização. Meus pais não sabiam ensinar as atividades de casa e minha tia, que poderia me ajudar, não morava tão próxima da minha casa.

Assim, ser alfabetizada nesse contexto não foi fácil, mas segui persistente no aprendizado da leitura e escrita. Também, vale ressaltar que, a leitura e escrita trouxeram benefícios para mim, minha família e as pessoas que estavam perto de mim. Destaco que ainda criança, com nove anos de idade, já alfabetizada, uma vizinha que não sabia ler e escrever, pagava-me para eu ler as cartas que recebia dos filhos dela que moravam em São Paulo e Rio de Janeiro e respondê-las, ela oralizava a resposta e eu escrevia. Não era sempre que recebia dinheiro, às vezes, dava-me lanche, objetos pessoais e, os filhos, sempre que vinham visitá-la, traziam presente para mim. Escrevi durante alguns anos, até que um dia a mesma foi morar com um dos filhos em São Paulo.

Por muitos anos vivenciei esse momento tão lindo de ler e escrever cartas para minha vizinha/madrinha. Saber notícias dos filhos através de cartas era um momento de muita alegria que eu compartilhava com ela. Todas as vezes que chegavam as cartas, ela me chamava para ler e combinávamos o dia e hora de respondê-la. Na época não tinha telefone e a carta era o único meio de saber notícias dos filhos. Essa realidade é retratada no filme “Central do Brasil”, (1998), dirigido por Walter Salles. Quando assisti ao filme, identifiquei-me com Dora, personagem da atriz Fernanda Montenegro, que escrevia cartas para pessoas analfabetas na Central do Brasil na cidade do Rio de Janeiro. Embora no filme a personagem escrevesse apenas para obter o dinheiro e não postasse, o ato de escrevê-las trouxe sentimentos de alegria e esperança para as pessoas que necessitavam de seus serviços. Ver a alegria da minha madrinha quando eu lia as cartas dos filhos dela não tinha preço, era sempre um momento de muito carinho e gratidão.

O filme também mostra a situação de um povo sofrido que saiu do nordeste, povo esse cheio de sonhos e de esperança para mudar de vida. Assim, como na realidade da minha família e de muitas famílias nordestinas, que saíram muito jovens de casa para tentar conseguir um emprego em outras regiões do país, principalmente, Rio de Janeiro e São Paulo. Muitos conseguem emprego e constituem família lá, outros deixam suas famílias no nordeste e enviam o dinheiro para sustentá-las, encontrando-se apenas uma vez por ano, nas férias. A ausência do homem, pai, marido, é marcante no filme e na realidade de países pobres. Nesse contexto,

percebe-se que não é fácil lidar com a ausência de membros da família que, por necessidade, partem para morar em outras regiões do Brasil. Alguns, com o tempo, conseguem voltar a sua terra natal, outros querem voltar e não conseguem e têm aqueles que não querem mais voltar.

É importante frisar que a carta escrita à mão durante muito tempo foi significativa para minha vida e para de muitas pessoas que não tinham acesso a outros meios de comunicação. Vários sentimentos e emoções eram despertados ao enviar e ao receber uma carta, seja para algum familiar ou amigos: amor, amizade, gratidão, alegria, tristeza, entre outros. Na minha adolescência continuei escrevendo cartas para familiares e pessoas amigas que moraram distantes, quase todos os dias, o carteiro da cidade me entregava cartas e eu amava recebê-las e respondê-las. Com o passar dos anos tive acesso ao telefone e à internet, o que fez com que deixasse de escrever cartas à mão.

Ainda em relação à escola, quando criança conseguia me relacionar bem com meus colegas de turma e mantive algumas amizades de escola até hoje. Nos estudos cumpria as atividades propostas pela escola e me esforçava para tirar notas boas. Embora minha mãe não fosse alfabetizada e meu pai não tivesse concluído o ensino fundamental, sempre me incentivaram a estudar. Não permitiam que eu faltasse um dia só dia de aula e, com ajuda da minha tia Maria Viana, comprava o material escolar e fardamento.

Sempre fui uma criança muito tímida para participar oralmente das aulas e tinha pouco incentivo dos professores para tal. Em uma das séries a professora corrigia os meus dialetos na frente dos colegas de turma que riam cada vez que eu era corrigida por falar algumas expressões aprendidas com minha família. Ao longo dos anos, continuei com essa dificuldade de participar oralmente das aulas e não me lembro de ser estimulada na escola para me expressar oralmente em sala de aula.

Um dos fatores que também pode ter contribuído para a não expressão oral na escola, pode ter sido o fato de sempre ouvir dos meus pais e outros adultos da minha convivência, as expressões: “não converse na aula”; “você tem que ser exemplo na escola da sua irmã”; “tem que se comportar direito”, entre outras situações que favoreceram certas lacunas no desenvolvimento da minha expressividade e criatividade e que têm reflexos até hoje na minha vida pessoal, acadêmica e profissional. No entanto, indo além das singularidades, formas silenciosas, ásperas e

suaves de vivenciar a vida no Nordeste, têm sido os fios que tecem, e continuam a tecer, minha identidade:

O sertanejo falando

A fala a nível do sertanejo engana:
as palavras dele vêm, como rebuçadas
(palavras confeito, pílula), na glâce
de uma entonação lisa, de adocicada.
Enquanto que sob ela, dura e endurece
o caroço de pedra, a amêndoa pétrea,
dessa árvore pedrenta (o sertanejo)
incapaz de não se expressar em pedra.

2

Daí porque o sertanejo fala pouco:
as palavras de pedra ulceram a boca
e no idioma pedra se fala doloroso;
o natural desse idioma fala à força.
Daí também porque ele fala devagar:
tem de pegar as palavras com cuidado,
confeitá-la na língua, rebuçá-las;
pois toma tempo todo esse trabalho.
(MELO NETO, 2008, p. 202)

Uma realidade comum do povo nordestino é expressa no poema “O sertanejo falando”, de João Cabral de Melo Neto (2008). Palavras adocicadas, ditas, não ditas, mansas, áridas, duras, fala que dá trabalho, devagar, com cuidado, que não tem como se expressar se não for falar em pedra. Fala que é dolorosa, demonstra no poema a contradição existente entre as palavras e a realidade. Pela natureza do povo nordestino ele se reinventa todos os dias para superar as adversidades, a pobreza, as injustiças, a aridez do solo, a dureza da vida e, assim, sobreviver às ausências, à escassez de comida, à falta de oportunidades, de lazer, de acesso ao cinema, teatro, música, cultura, livros, leitura, alegria, prazer de viver.

A realidade da maioria do povo nordestino foi a realidade da Família Lima na década de 1970 e 1980, uma família que usava da sua criatividade e potencialidades todos os dias para sobreviver à dura realidade. Para isso, contou com pessoas da

própria família e pessoas amigas que apareceram ao longo do caminho para contribuir nessa busca constante de dias melhores e de condições melhores de vida. Apesar das dificuldades financeiras da época minha família sempre trabalhou muito, tanto na agricultura quanto no comércio para que não nos faltasse o essencial para, principalmente, alimentação e condições de estudar e “ser alguém na vida”.

No meu tempo de criança as coisas não eram tão fáceis. Para eu poder estudar teve muita gente a me ajudar. Para começar, à aula eu não podia faltar, meus pais empreenderam esforços para que um dia eu pudesse “desarnar”. Diante de tanta escassez, a comida era regrada, a “mistura” (carne), para o almoço, quase sempre, faltava, o que tínhamos no dia a dia era feijão, arroz, cuscuz e angu. Mas, a colheita chegando existia a fartura - milho verde, feijão, jerimum, maxixe e quiabo.

Nas palavras de Madariaga:

Se você chegou até aqui é porque é uma pessoa de ação. Mas lembre-se, intrépido aventureiro, que isso não o torna imune à dor. Você sofrerá suas fraquezas nesta viagem, às vezes sentirá as dificuldades dos outros como suas e expressará sua tristeza com seus parentes, especialmente com sua equipe de aventureiros e aventureiros, aquele que o acompanha dia após dia, reforçando você em seus esforços e compartilhando seus sonhos. Porque é justamente esse compromisso com a dor alheia que possibilita trabalhar a resiliência nos contextos mais desfavoráveis. (MADARIAGA, 2014, p.27, tradução nossa).

Por trás da história da minha família tem uma realidade oculta que é explicitada através das nossas atitudes e modos de vivenciar e encarar os desafios da vida. A fala mansa e suave, nem sempre revela a realidade de quem já superou a vida dura, fria e oculta como aponta o poema de João Cabral de Melo Neto. A minha história revela que por trás da doçura com que nossa família demonstra, já enfrentou muitas dificuldades para chegar aonde chegou e, que mesmo assim, encara a vida com sorriso no rosto, com paz e bondade no coração. Uma família cheia de sonhos, de desejos, orgulho, superação e prazer em viver.

A vida nos ensinou a ser fortes, como uma pedra, e resilientes. Tornar-se forte e firme diante das adversidades da vida e resistente às quedas. Resistentes à escassez de dinheiro, de comida e à seca que castigava. A pedra simboliza força que vem de dentro para superar as adversidades da vida. A pedra retrata a realidade da minha família e de muitas famílias pobres do interior do nordeste.

Para mudar o curso dos caminhos duros trilhados ao longo da vida, precisamos nos agarrar às oportunidades que foram possíveis e vivenciarmos momentos que nos fizeram ser o que nós somos hoje, pessoas fortes, amorosas, responsáveis e compromissadas. Hoje, a geração mais nova da Família Lima, tem oportunidades que nós não tivemos quando crianças, eles têm acesso ao mundo letrado, livros, cinemas, viagens, brinquedos, brincadeiras, televisão, internet, entre outros. Experiências que fazem com que cresçam com mais oportunidades.

Não foi por acaso que tive o interesse de estudar sobre as emoções. A minha trajetória existencial e profissional fala por si, pois, diante de tudo que vivenciei ao longo dos anos, tornou-me uma pessoa disponível para ajudar as pessoas e comprometida com os processos formativos delas. A disponibilidade de ajudar o outro, sem esperar nada em troca, herdei dos meus pais. Sempre presenciei ambos fazendo o bem às pessoas e disponíveis para cuidar quando precisavam, seja um familiar, amigo ou qualquer pessoa que precisasse. A docência surgiu aos quatorze anos de idade, quando tive a oportunidade de ser auxiliar de sala em uma turma da educação infantil em uma escola particular da cidade de Queimadas. Embora ainda não tivesse certeza de que era a profissão que queria exercer, foi onde tive a primeira experiência como docente na escola.

O interesse pela Educação Emocional surgiu a partir de mim mesma, das minhas próprias dificuldades em lidar com as emoções, principalmente, a raiva, medo e vergonha, emoções que descobri, ao longo dos estudos, serem protetivas e que me ajudam a lidar melhor com as minhas próprias emoções e a do outro. Além do mais, fiz a formação em Educação Emocional, acompanhei a formação com professores, coordenadores, diretores e técnicos da secretaria de educação de Queimadas e fiz parte do processo de implantação da disciplina de Educação Emocional nas escolas públicas municipais do município.

A partir da minha vivência/prática com a Educação Emocional, senti a necessidade de investigar como era construída a identidade do/a educador/a emocional que atuam nas escolas públicas municipais de Queimadas. O título da tese “Corações em Pedras: configurações criativas e identitárias do educador/a da cidade de Queimadas-PB”, foi pensado a partir de um projeto de Educação Emocional desenvolvido nas escolas de Queimadas que culminou na implantação da disciplina de educação emocional nas escolas municipais da cidade.

Por que “Corações em Pedras?” A cidade de Queimadas é reconhecida como a “cidade das pedras” por estar situada em uma região cercada de serras e muitas pedras. O trabalho de Educação Emocional desenvolvido na “cidade das pedras,” para as escolas inspirou-me ao título da tese “Corações em pedras configurações criativas e identitárias do educador/a da cidade de Queimadas”. Um trabalho que tem tocado o coração das pessoas dessa cidade para o cuidado e autocuidado. É o coração que nos move para desenvolver o trabalho de Educação Emocional na cidade, e é o coração que nos move para uma comunicação mais afetiva e acolhedora.

2.1.2 Educação e trabalho como jeito de viver

Minha trajetória profissional teve início no ano de 1992 como professora auxiliar em Educação Infantil, em uma escola particular do município de Queimadas, cuja dona e diretora era minha irmã. No ano seguinte, iniciei o curso pedagógico na mesma escola em que trabalhava. Nesse período, conciliava o trabalho e o estudo, cursava o ensino médio pela manhã, em uma escola estadual do município, à tarde lecionava na escola particular e à noite cursava o pedagógico. Continuei estudando em escola particular com bolsa de estudo até a oitava série do ensino fundamental II.

Desde os quatorze anos de idade concilio estudo e trabalho. Durante o período em que fazia o ensino médio e o pedagógico, tinha jornada tripla, estudava no turno matutino e noturno e, no vespertino, trabalhava como auxiliar de professora. A jornada de estudo e trabalho exigia muito esforço físico, mental e emocional para atender às demandas. A gestão eficiente do tempo foi crucial para conciliar os estudos e o trabalho, visto que a escassez de tempo, por vezes, pode ser prejudicial nessa jornada. Por um lado, faltava tempo para estudo e, por outro, trabalhar na área de educação me proporcionou confrontar a teoria com a prática, o que não é a realidade de muitas pessoas que trabalham em áreas que não são afins. Embora a questão do tempo para me dedicar aos estudos fosse crucial, consegui ser aprovada em todas as séries, desde a educação infantil ao ensino médio.

Desde muito cedo aprendi na escola da vida que para eu conseguir alguma coisa precisava trabalhar muito. Assim, o trabalho no comércio também foi um espaço de aprendizagem, uma vez que aprendi a ser responsável, confiável, empática, tolerante, honesta, aprendi também a fazer cálculos, negociar com os clientes, vender,

trocar, entre outras coisas. A escola deveria propor conteúdos que se aproximassem da realidade dos alunos tornando a aprendizagem significativa.

Diante da minha realidade econômica e social da época, a única profissão que visualizei para mim foi fazer um curso na área de educação. Como o contexto que eu vivia era propício para trabalhar nessa área, resolvi fazer o curso normal e, posteriormente, a graduação em pedagogia. Ao concluir o ensino médio, não tive muitas orientações para seguir carreira acadêmica e a universidade parecia bem distante da minha realidade. Marcada por uma educação com distinção entre a educação de pobre e de rico, tudo se encaminhava para concluir o ensino médio e continuar trabalhando no comércio, ou em fábricas, ser trabalhadora autônoma ou continuar os estudos em escolas profissionalizantes. Foi em meio a esse caminho entre trabalho e estudo que consegui mudar o caminho que estava mais propício para minha realidade.

A escola ainda não está organizada para atender às pessoas que trabalham e estudam. Para alunos e alunas pobres, apenas estudar parece ser uma utopia, pois, grande parte das crianças e adolescentes, com baixo poder aquisitivo, são levados a desenvolver alguma atividade laboral para ajudar no sustento da família ou, até mesmo, diminuir as despesas da família. No meu caso, iniciei o trabalho na escola aos quatorze anos de idade, mas, desde os onze anos, ajudava uma vizinha a vender verduras na feira de Queimadas. Lembro que às quintas-feiras, às 4:00h, eu ia fazer compras de verduras na Centrais de Abastecimento S/A - CEASA. Íamos na carroceria de uma caminhoneta passando muito frio porque não tinha agasalho e para amenizar o frio, enrolava-me nos sacos de estopa. O dinheiro que eu recebia era pouco, mas dava para comprar o lanche da escola e materiais escolares.

A necessidade de estudar e trabalhar leva o/a aluno/a a enfrentar muitos desafios para dar conta das demandas surgidas como: ter uma rotina organizada; manter a mente produtiva; tempo livre para o lazer e evitar o cansaço físico e mental são os principais desafios de quem precisa conciliar uma “vida dupla”. O termo pode parecer estranho, mas, assim mesmo que é: “vida dupla” de quem precisa viver dois mundos exigentes que não se comunicam. Neste sentido, é necessário pensar em uma educação que esteja atenta às novas demandas apresentadas pelo/a aluno/a trabalhador, isto é, desenvolver práticas pedagógicas que levem em consideração a realidade do/a aluno/a. Neste sentido, é um desafio para a educação atender as demandas do/a aluno/a trabalhador, a partir de formas e espaços criativos.

Além da construção da identidade profissional, trabalhar e estudar proporcionam um crescimento pessoal singular. Pessoas que enfrentam as dificuldades da “vida dupla” aprendem a otimizar melhor o tempo, compreendem a teoria com o olhar voltado para a prática, tornam-se mais decididas e organizadas. No trabalho, também é possível estabelecer relações importantes para a carreira profissional, podendo ter a oportunidade de atuar em várias instâncias da prática educativa e, assim, definir melhor em que mais se identifica.

Compor estudo e trabalho continua sendo uma realidade de muitas pessoas atualmente. Esse fator pode influenciar positiva ou negativamente o desenvolvimento físico, intelectual e emocional, bem como afetar o desempenho acadêmico do/a aluno/a. O fato do/a aluno/a não ter tempo suficiente para se dedicar ao estudo, dormir e para o lazer, considero um fator negativo que pode prejudicar sua carreira acadêmica e profissional. Além disso, nem sempre as/os alunos/as conseguem conciliar estudo e trabalho e por necessidade abandonam a escola e seguem o trabalho para contribuir com o sustento da família.

A experiência laboral exercida paralelamente com minha formação acadêmica foi bastante enriquecedora, pois, o trabalho foi e, continua sendo, o complemento de minha formação, pois, contribuiu positivamente para a minha formação e experiência prática. Enquanto as/os docentes das disciplinas trabalhavam os conteúdos em sala de aula, na prática pude construir atividades que colaboram com o meu fazer pedagógico, colaborando na construção da minha identidade de professora. Pensar em uma teoria dissociada da prática é pensar em um contexto de relações de saber que ultrapassa os muros da universidade.

Ao concluir o curso Pedagógico em 1996, tive minha primeira experiência em uma turma do quarto ano do ensino fundamental, na mesma escola que lecionava. A partir dessa experiência comecei a me encantar pela Educação e resolvi prestar vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB - sendo aprovada no ano de 2000. Nesse período, trabalhava pela manhã e estudava à noite.

De acordo com Manacorda (2019), umas das questões defendida por Gramsci é a perspectiva da escola única. Ele vê o trabalho como princípio educativo sem distinção de classes, isto é, sem a dicotomia de escola profissional para os trabalhadores e escola humanista para a elite. Nesse sentido, é preciso pensar em um processo educativo que potencialize todos os sujeitos, que os empodere, que os tornem capazes de disputar os mesmos rumos na sociedade.

[...] precisa-se de uma educação que incorpore instrução tecnológica, teórica e prática, finalmente total, do homem realmente completo [...] visando o homem omnilateral. Esse é o destino do homem e, para isso, deve objetivar o ensino intelectual, físico e tecnológico para todos, porque a divisão dos homens, entre destinados ao trabalho e outros à ciência, os à produção e outros ao consumo, uns ao cansaço ou outros ao gozo, é o nó das contradições da sociedade capitalista que Marx pretende cortar. Eis o germe da educação do futuro. (MANACORDA, 2012, p. 82).

Essa proposta, em nossa perspectiva, visa promover a formação abrangente da classe trabalhadora. A ideia é proporcionar aos alunos a oportunidade de adquirir habilidades tanto no trabalho manual quanto no intelectual, integrando teoria e prática, e combinando elementos de uma formação profissional específica com uma abordagem mais humanista na educação.

2.1.3 Dos lugares da docência e da gestão

Ao concluir o ensino médio não prestei vestibular, pois, ainda não tinha convicção sobre a profissão que iria seguir. Tanto que meu primeiro vestibular foi para psicologia, mas, não obtive êxito na prova. Só após concluir o curso pedagógico, quando assumi uma turma de quarto ano do ensino fundamental, comecei a me identificar com a profissão e resolvi prestar vestibular para pedagogia. Prestar o vestibular não significa apenas o ingresso em uma carreira, trata-se de um projeto de vida, de uma opção que merecia ser pensada porque, para mim, a partir dela seria uma dedicação a estudos e trabalho para toda a vida.

Ao concluir o curso pedagógico em 1996, tive minha primeira experiência em uma turma do quarto ano do ensino fundamental na mesma escola que lecionava. A partir dessa experiência comecei a me encantar pela Educação e resolvi prestar vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB - sendo aprovada no ano de 2000. Nesse período, trabalhava pela manhã e estudava à noite.

Ainda quando cursava Pedagogia, fui convidada pela diretora da escola para assumir a coordenação da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Através dessa experiência, tive a oportunidade de coordenar o trabalho dos profissionais que atuam na escola, desenvolver um trabalho de orientação para as turmas do ensino fundamental II e ensino médio, como também, orientação às

famílias. Portanto, minha atuação não se restringiu apenas ao ensino, atuei em várias funções na escola.

Para Libâneo (2001, p. 9):

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Libâneo (2001, p. 41) descreve três tipos de pedagogos:

1) pedagogos *lato sensu* : inclui os professores de todos os níveis e modalidades que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa; 2) pedagogos *stricto sensu*: são aqueles que não restringem sua atividade profissional ao ensino, trabalham com atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições e, 3) pedagogos *ocasionais*: que dedicam parte de seu tempo em atividades conexas à assimilação e reconstrução de uma diversidade de saberes.

Na minha carreira profissional não me restringi à atividade profissional de ensino, tive a oportunidade de atuar como professora e coordenadora de uma equipe de professores que lecionavam no curso pedagógico em nível médio, escola essa que comecei a lecionar. Fui desafiada a exercer uma função que estava surgindo na Educação. Na época, a figura do coordenador ainda não era realidade em muitas instituições de ensino. O convite para atuar surgiu da necessidade da escola, por eu estar cursando pedagogia, ter uma boa relação com os/as docentes do curso e uma boa atuação na escola.

Atualmente, ainda falta formação técnica para o profissional atuar com preparo na coordenação pedagógica. Geralmente, a coordenação pedagógica é indicação da Secretaria de Educação ou de seus pares, sem que se tenha formação específica para assumir tal função. Diferente da época em que atuei como coordenadora, hoje existe muitos estudos sobre a atuação do coordenador pedagógico na escola, os quais se pode acessar e atuar de forma mais eficiente.

A experiência na coordenação pedagógica foi muito importante na construção da minha identidade de professora, pois tive a oportunidade de adentrar no campo da gestão e da organização didático-pedagógica da escola. Naquela época, a minha função era auxiliar os professores nos projetos, orientar planejamentos, articular as ações pedagógicas, realizar encontros pedagógicos com a participação de docentes e alunos/as, entre outras funções administrativas. Na coordenação pedagógica dava suporte aos professores, auxiliando na elaboração de planos de aula, na seleção de recursos didáticos e na implementação de estratégias de ensino. Também forneci feedback construtivo para aprimorar a prática docente.

Quanto ao planejamento pedagógico da escola, acontecia mensalmente para aliar as metas, objetivos e estratégias de ensino. Além disso, definíamos os projetos e atividades que promoviam a aprendizagem significativa dos alunos. Atuava também no acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos, identificando possíveis dificuldades e propondo intervenções pedagógicas para superar os desafios. Ainda, atuava como mediadora em situações de conflitos no ambiente escolar, promovendo um clima mais colaborativo entre os membros da escola.

É importante dizer que a função da coordenadora pedagógica é, relativamente nova, na organização escolar brasileira. É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - de 1971 que ocorre a sistematização da figura do especialista em educação, ainda como desdobramento da inspeção escolar. O Art. 33 da LDBEN/1971, estabelece que a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação, será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

A partir do reconhecimento da carreira do especialista em educação tem sido crescente os estudos que abordam a relevância da coordenação no contexto escolar. As publicações sobre essa temática se voltam para discussão da formação continuada dos coordenadores pedagógicos, para a função do coordenador pedagógico, para sua identidade, instigando esse profissional a refletir sobre a sua atuação profissional.

Como observamos na Resolução nº. 2 de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação - CNE - a formação continuada de todos os profissionais do Magistério, deve compreender:

[...] dimensões coletivas organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve

atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações [...] tendo como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, Art. 16).

Além dos aspectos relacionados à complexidade da sua função de coordenação na escola, outros aspectos influenciam a sua atuação. Por sermos sujeitos históricos, os contextos nos quais estamos inseridos influenciam nos percursos e concepções que permeiam a Educação. Por muito tempo, a função de coordenação esteve atrelada à de supervisão, atuando como fiscalizador, permanecendo com essa característica, porém, na atualidade, para que a função de coordenação se firme com identidade própria é necessário assumir um novo papel na coordenação pedagógica.

Conforme Miziara, (2008, p. 74):

É fundamental a coordenação pedagógica ter um olhar crítico para as práticas cotidianas tais como, circulação das informações, organização do calendário escolar, distribuição das aulas, formação de grupos de trabalho e, sobretudo, formação continuada dos professores e funcionários administrativos, fomentando ações afinadas com a práxis de uma escola aliada aos interesses da classe menos favorecida, por ser o objetivo máximo a ser atingido.

Dessa forma, o trabalho da coordenação pedagógica é uma atividade voltada, essencialmente, para a organização de espaços, tempos e processos, compreensão e transformação da práxis docente.

2.1.4 A descoberta da formação continuada

No ano de 2005, um ano após concluir o curso de Pedagogia, fui aprovada em concurso público, para cidade de Campina Grande/PB, para ocupar o cargo de professora da educação básica I. Esse foi um dos maiores desafios já enfrentados, pela primeira vez iria ensinar em escola pública, em um bairro da periferia (Bairro das Cidades) e em uma série que não me identificava - 1º ano.

Apesar da minha experiência profissional e formação não me sentia preparada para alfabetizar os educandos. Diante do desafio de alfabetizar os/as alunos/as, veio-me a seguinte questão: o que fazer para atender às demandas da turma? Essa foi

uma das indagações que me impulsionou a buscar soluções para sanar as minhas dificuldades e as da turma. Dediquei-me a aprofundar os conhecimentos adquiridos na universidade e no curso pedagógico. A experiência exigiu desenvolver minhas habilidades e competências para lidar com a realidade posta e minimizar os meus anseios, dificuldades de atender à demanda das crianças. Entende-se que a formação inicial começa na universidade e a continuidade acontece na escola, que é o espaço de atuação profissional do docente.

Minha primeira experiência na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB foi marcada por grandes desafios. Inicialmente, por ansiedade, medo e angústia. Ansiedade e medo porque ia trabalhar em outra cidade e em um bairro marcado pela violência. Angústia porque seria a primeira experiência em escola pública da rede municipal de ensino, uma vez que tinha receio de não saber lidar com os desafios que iria enfrentar.

Recordo-me da dificuldade de orientar as atividades de sala de aula, pois, na turma frequentavam quarenta educandos e, cerca de 70% não eram alfabetizados. Esse desafio me levou à identificação com o estudo sobre o processo de alfabetização, a buscar ajuda de docentes alfabetizadores e da coordenadora pedagógica da escola para identificar as reais necessidades dos/as alunos/as e, assim, propor atividades que pudessem contribuir para o bom desempenho educacional da criança.

Percebi a importância da formação continuada como possibilidade de se repensar a prática pedagógica com vistas a garantir melhor aprendizagem dos/as alunos/as no espaço escolar, assim, avançar no processo de escolarização. Embora, naquela época, o modelo de formação estivesse pautado em modelo de treinamento e de práticas próprias do modelo de observação/avaliação, sem perspectiva de análise e reflexão que favorecessem a aprendizagem dos/as alunos/as, foi possível desenvolver atividades que contribuíram com uma melhor aprendizagem dos/as alunos/as na escola.

Com o passar dos anos, é perceptível o avanço da finalidade da formação continuada no contexto da Educação.

[...] a formação continuada deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo, abandonando o conceito tradicional de formação continuada. (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

Imbernón (2010) defende uma política de formação continuada que trabalhe a partir do contexto escolar, da realidade onde a escola está inserida. Um trabalho pautado na coletividade, no debate, no consenso, num clima afetivo que favoreça o trabalho colaborativo. Nessa direção, as/os docentes devem se assumir como sujeitos em seu processo de formação.

No que se refere à formação continuada dos/as docentes, uma das questões que ainda me inquieta é o fato de, na maioria das vezes, os cursos oferecidos por diversas instituições serem pontuais e aligeirados. Muitas vezes, tais cursos não contribuem para transformar a prática dos/as docentes e aprimorar a aprendizagem dos/as alunos/as, já que não se fazia uma reflexão aprofundada da prática.

2.1.5 A Educação especial

Em 2008, solicitei transferência para a Escola Municipal Roberto Simonsen, escola que atuei até o ano 2015. Após um ano trabalhando nessa escola fui convidada para assumir a turma do Atendimento Educacional Especializado - AEE - na Sala de Recursos Multifuncionais - SRMF. Mesmo me sentindo motivada para o trabalho com crianças com deficiência, não tinha formação específica para desenvolver atividades com os/as alunos/as público-alvo do AEE, e não me sentia preparada para atuar na SRMF, apesar de ter estudado uma disciplina de Educação Especial durante minha formação superior. Mesmo assim, aceitei e novos desafios surgiram.

O chamado para atuar em uma modalidade de ensino sem ter formação específica na área, muitas vezes, acontece devido aos profissionais se identificarem com a área de atuação, ter disponibilidade de tempo, compromisso e dedicação ao trabalho, abertura ao novo, entre outros aspectos. Mesmo sem formação específica, os profissionais aceitam o desafio, tomam para si a responsabilidade de se especializarem e se reinventam.

Nesse período, contei com o apoio da coordenadora de educação especial de Campina Grande e da diretora da escola. Fui conhecer de perto o trabalho de algumas instituições especializadas de Campina Grande, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE/CG -, Instituto dos Cegos e Escola de Áudio Comunicação - EDAC -, dentre outras. Nas visitas, comecei a perceber que os desafios que tinha pela frente eram bem maiores do que eu tinha imaginado e que era necessário me especializar para atender às necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as com

déficit intelectual, surdos, cegos, transtornos globais do desenvolvimento - TGD - e com altas habilidades.

A partir dessas experiências, intensifiquei minha participação em cursos de formação continuada, participando de congressos na área de educação especial, na perspectiva inclusiva, curso de especialização em AEE, oferecida pela Universidade Federal do Ceará - UFC -, cursos de formação continuada oferecido pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG -, cursos em tecnologia assistiva, ministrados pela Assistiva de Porto Alegre/RS, seminários, entre outros. Esses foram muito importantes para minha formação nessa área e me conduziram para o meu interesse em pesquisar a formação de docentes para o AEE.

Desde que iniciei a lecionar, tive a oportunidade de ter alunos com deficiência em minha turma. Na época, não se falava ainda na inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. Além disso, em meados da década de 1980, não existia na cidade de Queimadas escolas especializadas em atender crianças e adolescentes com deficiência e, as famílias que tinham boas condições financeiras matriculavam as crianças em escolas especializadas de Campina Grande. As famílias que não tinham boas condições financeiras matriculavam as crianças e adolescentes em escolas públicas e particulares da cidade.

Na história da Educação do nosso país, pode-se constatar que, por muito tempo, não houve uma escola aberta a todos. A Educação era privilégio de grupos minoritários da sociedade, filhos da elite brasileira e, a maioria da população com baixo poder aquisitivo era e ainda é analfabeta. Nesse contexto da educação que privilegia as elites, as escolas continuam com a prática de selecionar os melhores, deixando de lado aqueles/as alunos/as que estão à margem da sociedade.

Assim, nessa escola seletiva, também não houve espaço para sujeitos que possuíssem algum tipo deficiência. Com o passar dos anos e com a democratização da educação, surge o paradigma da educação inclusiva, que supera a integração e compreende ser indispensável o acesso aos bens culturais por todos os sujeitos indistintamente. Desse modo, como a escola é local onde se institucionaliza o saber, caberia aos indivíduos com deficiência frequentar o ensino regular. A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com destaque em seu capítulo V, Art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Foi a partir de observações das práticas gestonárias, no interior das escolas que atuei, que surgiram as inquietações em relação à inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. No contexto institucional, fui compreendendo que a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar (pais, alunos e alunas, docentes e funcionários) é imprescindível para a qualidade de ensino e para a transformação da exclusão em inclusão.

É importante ressaltar que, o curso de especialização em AEE teve início no ano de 2010, sete meses após eu ter assumido a sala de recursos multifuncionais. Nesse curso pude conhecer melhor cada deficiência e entender a metodologia a ser utilizada nas referidas salas, definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender, por exemplo: para os/as alunos/as surdos/as, o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e de português como segunda língua; para alunos e alunas cegos, o ensino do código Braille, além de mobilidade e locomoção, dentre outros recursos.

Olhando para o meu percurso profissional, posso dizer que a coragem de enfrentar novos desafios permitiu que eu pudesse me tornar uma educadora melhor. Mais do que isso, indago: Será que só encontrei o caminho do aperfeiçoamento profissional porque me abri internamente para uma condição proativa?

Os caminhos da Educação são muitos, e o poema “A educação pela pedra” reflete de maneira especial minhas experiências:

A educação pela pedra

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.

*

Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse, não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.
(MELO NETO, 2008, p. 207)

Dura, conservadora, tradicional, que uniformiza corpos e saberes, que silencia como sinal de respeito e rígida. Assim era a educação dos anos 1980. Memórias que ficaram marcadas na minha vida e na de muitas famílias nordestinas pobres que, como eu, viveram uma época em que a vida do nordestino/sertanejo não era mole, a educação não era mole, o estudo não era mole, a palavra não era mole. Olhando para o que foi vivido percebo que a “pedra”, símbolo de poemas de João Cabral de Melo Neto, faz todo sentido ao retratar a situação desse povo. Principalmente, porque retrata a história de muitos nordestinos que enfrentaram e enfrentam muitos desafios ao longo da vida: nascer em uma região pobre; em uma família pobre; com uma educação rígida; e, em uma cidade pacata com poucas oportunidades de crescer na vida, faz com que o nordestino seja um povo forte que se reinventa todos os dias para sobreviver.

Como diz o poema, só conhece “a pedra” da escola quem a frequentou e sentiu na pele o que era estudar em uma escola conservadora e rígida. Iniciei a escola em um período em que ela ainda era muito rígida. Para mim, ainda foi mais rígida porque estudava na escola que minha irmã era diretora e tinha que obedecer a todas as regras e padrões da época, dar exemplo para os demais alunos e alunas.

Assim, fui crescendo em uma “educação pela pedra”, com muitas lições de moral e, puramente conteudista, sem levar em consideração a realidade dos educandos. O que sempre escutei dos mais velhos da minha família é que a educação da geração anterior a minha era bem mais rígida, com uso de palmatória para disciplinar os/as alunos/as e alguns castigos severos como ficar algum tempo de pé olhando para parede, ficar de joelho no chão com caroços de milho, entre outros castigos. Então, o medo era uma das emoções que mais pairava no universo dos alunos e alunas da minha época.

Desse modo, em meio a uma educação rígida, fomos aprendendo a viver no interior do nordeste, aprendendo com cada lição passada de geração para geração; uma educação de dentro para fora e de fora para dentro; com lições da escola e da escola da vida nordestina que nos fez um povo forte, buscando sempre melhorar de vida através de muito suor, compromisso e responsabilidade. E o esforço resiliente de melhorar a nossa própria condição de existência, trazia em si a mudança essencial relacionada com a nossa maneira de ver o mundo:

A resiliência inspira uma mudança fundamental na nossa forma de ver a vida, as pessoas e, portanto, os nossos compromissos, profissionais ou não. Facilmente subestimamos a dificuldade e a importância de uma mudança desse tipo, pensando, por exemplo, na garrafa meio vazia ou meio cheia. Mas em muitos casos é muito difícil mudar a nossa visão ou a dos que nos rodeiam. No entanto, esta mudança de perspectiva abre portas a novas ideias e à inspiração de novas práticas (VANISTENDAEL, 2014, p. 53, tradução nossa).

A condição de vida dos nordestinos, simbolizada através da pedra, é uma das lições mais aprendidas por esse povo que, em meio a tantos desafios, está sempre buscando dias melhores, seja em sua própria terra ou em terras estrangeiras. A formação socioeconômica do país deixou cicatrizes históricas terríveis no povo nordestino, marcadas por ausências, privações e carências, levaram-nos a aprender como sobreviver no Sertão do Nordeste.

2.1.6 O caminho na pós-graduação

Após concluir a especialização em AEE, cursei a segunda especialização em gestão educacional, pela Universidade Federal de Campina Grande, oportunidade que tive de conhecer e aprofundar temas relacionadas à gestão da escola e sobre as políticas educacionais brasileiras. Essa especialização me motivou a participar da seleção do Programa de pós-graduação em nível de mestrado na linha de políticas educacionais pela Universidade Federal da Paraíba. Foi a partir dessa experiência e dos estudos nessa área que tive o interesse em investigar, no mestrado, a formação de docentes para o Atendimento Educacional Especializado.

No mestrado, no ano de 2016, integrei o Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire - GEPPF - no qual, tive a oportunidade de estudar e conhecer o pensamento freireano, e suas reflexões sobre diálogo, reflexão crítica, formação

permanente, dentre outras. As lições aprendidas com Paulo Freire são muitas, mas, quero aqui destacar duas que marcaram até hoje e, de forma significativa, a minha trajetória existencial. Uma das lições é a condição de inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento.

Sobre a ideia de formação permanente, no pensamento de Freire, (1997, p. 17), é resultado do conceito da “[...] condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento.” Para o autor, o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

A esse respeito, o autor afirma que na formação permanente encontramos uma dimensão temporal de continuidade ao processo de formação, que corresponde às necessidades das pessoas ao longo da vida. Aprendemos à medida que nos relacionamos com o meio social em interação com os sujeitos desse meio, a busca alimentada pela curiosidade deve ser o trajeto escolhido pelo sujeito para se encontrar com o processo formativo permanente. Ao destacar a Educação como um processo permanente, Freire (2011) chama a atenção para a condição histórico-social dos seres humanos como seres de busca.

Nesse sentido, quando diz respeito à concepção de Educação em Freire (2011), podemos dizer que está baseada no caráter inconcluso do ser humano, pelo fato do autor acreditar que só é possível ser gente se estiver entranhado em uma certa prática educativa, não necessariamente a da escolarização. Decerto, o ser humano jamais para de educar-se. Assim, nos é permitido dizer que os seres humanos, como seres inacabados e conscientes dessa situação, estão em permanente busca de ser mais. É possível dizer que o processo de formação não é em curto prazo, pois, somos seres em permanente transformação, inconclusos até a morte.

Nessa perspectiva, para além da formação inicial, durante toda minha trajetória acadêmica tenho buscado aperfeiçoamento na área da Educação para desenvolver uma melhor prática. O movimento de estar em formação permanente, em busca

constante de autorrealização e crescimento, é uma das marcas da minha atuação enquanto estudante, professora, coordenadora pedagógica, diretora, entre outros. Algumas qualidades e virtudes apontadas por Paulo Freire (2011) têm me acompanhado durante toda minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, dentre elas destaco a amorosidade, o respeito aos outros, tolerância, humildade, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, entre outros. Essas virtudes são acompanhadas com o desejo de transformar a realidade de crianças e adolescentes que são excluídos da sociedade.

No meu caso, ao concluir a graduação em Campina Grande, na época, nenhuma das universidades oferecia pós-graduação em nível de mestrado, e eu não tinha condições financeiras de tentar a seleção em João Pessoa, capital da Paraíba. Precisei adiar um pouco o sonho de seguir a carreira acadêmica no mestrado por onze anos. Após esse período, fiz a seleção para mestrado na UFPB. Até chegar ao mestrado fiz duas especializações, uma em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG - e outra em Atendimento Educacional Especializado, no modo Educação a Distância, pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Além disso, participei de seminários, congressos, minicursos, dentre outros. Essa é a realidade de muitos estudantes que querem continuar na pós-graduação, mas que não têm condições de enfrentar os desafios devido à baixa condição financeira.

De acordo com Gatti (2001, p. 5), há questionamentos a aspectos relativos à finalidades, estruturas, currículos, formas de desempenhos, pois, um dos desafios apontadas pela autora é o equilíbrio entre “[...] a formação de professores para o ensino superior, a de pesquisadores e a de profissionais diversos que buscam seu aprofundamento teórico, cultural, científico e tecnológico.” Nesse sentido, a pós-graduação busca manter esse equilíbrio entre formar estudantes para tornarem-se pesquisadores; formar profissionais para atuarem nos mais diversos âmbitos da sociedade e, até mesmo, formar um profissional pesquisador. Assim, as universidades procuram formas mais eficazes de atender a todos esses aspectos.

No que se refere a minha entrada no mestrado em Educação, no ano de 2016, na Universidade Federal da Paraíba, Campus I, em João Pessoa, apesar dos muitos desafios enfrentados desde a seleção, aprovação e conclusão do curso, tive a satisfação de conhecer, na disciplina de Pesquisa em Educação, a professora Dra. Elisa Possebon e, com ela, o trabalho de Educação Emocional desenvolvido no

Núcleo de Educação Emocional da UFPB, como também, a *Biodanza* que, de acordo com Toro (2000, p.5), é "[...] um sistema de desenvolvimento humano, renovação orgânica, integração afetiva e reaprendizagem das funções originárias de vida baseada em vivências induzidas pela dança, pelo canto e por situações de encontro em grupo". Encantei-me com o trabalho, mas, por morar no interior da Paraíba, achava difícil participar tanto do grupo de *Biodanza* quanto da formação em Educação Emocional. Já no final da disciplina, a professora fez um convite à turma para participar de um *Workshop* "Saúde e Emoções" na Universidade Federal da Paraíba. As temáticas abordadas foram saúde e emoções: uma visão sistêmica; bloqueios físicos, mentais e emocionais na produção das enfermidades; conhecendo a lógica psicossomática da hipertensão, diabetes, doenças pulmonares e cardíacas. Durante o *workshop* senti a necessidade de conhecer mais sobre as emoções e investir no autocuidado e, a partir de então, procurei participar dos eventos que envolvessem a temática.

A ideia do ser integral está associada ao reconhecimento de diferentes dimensões do ser humano. De acordo com Possebon, (2017, p.18) podemos identificar as seguintes dimensões e seus respectivos significados:

Quadro 1 – Dimensões e envoltórios do Ser

Dimensão	Envoltório
dimensão anímica	psykhé, anima, alma
dimensão intelectual ou mental	noûs, inteligência, inteligência
dimensão emocional	thymós, animus, ânimo
dimensão pneumática ou vital	pneûma, spiritus, sopro
Dimensão somática ou corporal	Soma, corpus, corpo

Fonte: Possebon, 2017, p.18.

A ideia de que o ser integral está associado ao "homem omnilateral", entretanto, a ideia de omnilateralidade indica aspectos intelectual, físico e tecnológico. A reflexão de Possebon (2017), a partir da tradição grega, amplia as dimensões do ser integral, colocando novos desafios para o fazer educativo envolvendo dimensões anímicas, emocionais, vitais e, até então, pouco consideradas pelo campo da Educação.

Ainda nessa trajetória, participei de uma vivência de *Biodanza*, cujo tema era "fluidez e vida cotidiana," promovido pelo Espaço Arte Yoga. A partir dessa vivência, encantei-me com a *Biodanza* e, assim, comecei a frequentar semanalmente as aulas

regulares no mesmo espaço. Posteriormente, ingressei na formação em *Biodanza*, hoje já em fase de conclusão. Foi quando comecei a me dedicar a minha saúde emocional. Desde então, tenho participado de eventos e congressos de *Biodanza*, não só em João Pessoa, mas, também em outras cidades do país.

Ainda, em relação a minha vida profissional, é importante relatar que no ano de 2017, estive à frente da Coordenação da Educação Especial no município de Queimadas, cidade do interior da Paraíba, que possui, aproximadamente, 9 mil alunos e alunas matriculados na rede municipal de educação. Desses, cerca de 110 alunos e alunas possuem algum tipo de deficiência (intelectual, física, sensorial), transtorno global de desenvolvimento, síndromes ou altas habilidades. Para atender a esses educandos, o município dispunha de doze salas de recursos multifuncionais, sendo quatro delas na zona urbana.

Mais uma vez estava diante de um desafio: coordenar a Educação Especial no município de Queimadas. Por fazer pouco tempo pouco mais de um ano que estava trabalhando naquela cidade, não conhecia bem a realidade da educação do município, especificamente, a realidade da educação especial. Devido ter formação específica na área e, a formação de docente de educação especial, ser meu objeto de pesquisa no mestrado, senti-me mais à vontade para assumir a coordenação de educação especial do município. E foi uma experiência enriquecedora.

Através dessa experiência pude conhecer melhor o universo da Educação Especial para além do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Passei a atuar junto aos docentes, famílias, cuidadores, diretores e coordenação pedagógica das escolas. Aprendi que não bastava acompanhar as atividades desenvolvidas nas salas de recursos, foi necessária uma formação continuada para todos os segmentos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as atendidos.

Nessa história, percebo muitas portas abertas. Elas me permitiram sentir a liberdade de pensar, de sonhar, de passear pelos meus pensamentos e aprender. Portas que me permitiram renascer todas as vezes que eu as atravessava.

Fábula de um arquiteto

A arquitetura como construir portas,
de abrir; ou como construir o aberto;
construir, não como ilhar e prender,
nem construir como fechar secretos;

construir portas abertas, em portas;
casas exclusivamente portas e tecto.
O arquiteto: o que abre para o homem
(tudo se sanearia desde casas abertas)
portas por-onde, jamais portas-contra;
por onde, livres: ar luz razão certa.

2

Até que, tantos livres o amedrontando,
renegou dar a viver no claro e aberto.
Onde vãos de abrir, ele foi amurando
opacos de fechar; onde vidro, concreto;
até fechar o homem: na capela útero,
com confortos de matriz, outra vez feto.

(MELO NETO, 2008, p. 220)

O meu caminho, enquanto educadora, foi investindo na minha formação profissional, decidindo ser professora, priorizando minha qualificação. Como o arquiteto idealizado por João Cabral de Melo Neto (2008, p. 220), é preciso “construir portas, de abrir, ou como construir o aberto; construir, não como ilhar e prender, nem construir como fechar secretos”. Embora a emoção do medo fosse presente em minha vida, não permiti que o medo me paralisasse e me impedisse de realizar o meu sonho de ser a primeira Doutora, da família Lima.

Aproveitar as portas que se abriram na Pós-Graduação e abrir as fechadas foram desafios superados desde a seleção do mestrado. Sair do interior da Paraíba para estudar na capital, João Pessoa, foi uma decisão de muita coragem e ousadia, principalmente, por causa do medo que tinha de me expor e enfrentar as situações que surgissem. Minha irmã Cláudia, mestranda na época, foi a maior incentivadora nesse processo e me impulsionou a prosseguir, sempre me dando forças e orientações de como chegar lá.

O poema nos faz refletir sobre a importância de usar a criatividade para ser o arquiteto da própria vida. Fazer o próprio trabalho com sua alma e essência, além disso, ter liberdade de ser e estar no mundo. Sair do casulo e trilhar novos caminhos rumo a uma melhor qualificação profissional é o desejo de muitos que, como eu, buscam sempre evoluir e melhorar de vida. Como no poema “a fábula de um arquiteto”, parecia que a construção de portas e tetos eram suficientes para enfrentar

o medo que sempre tive de dar um passo a mais e conquistar o que desejo, que é concluir o doutorado em Educação. O frio na barriga, a insegurança, o medo do novo, do desconhecido, é a emoção e sentimento que tenho desde a minha aprovação para o doutorado.

Em alguns momentos na pós-graduação, senti-me como na segunda parte do poema, fechando-me em uma capela pequena, semelhante a um útero, sem ter forças para enfrentar, com coragem, a vida acadêmica e as experiências da vida. Na busca de superar os medos e inseguranças, chamou-me atenção o trabalho desenvolvido pela professora Dra. Elisa Possebon, no Núcleo de Educação Emocional da UFPB. Aproveitei a primeira oportunidade que tive de participar de eventos ligados às emoções e saúde e, posteriormente, a formação continuada em Educação Emocional. Uma das melhores decisões que tomei na minha vida foi participar de um curso de formação em Educação Emocional e conhecer melhor as emoções e aprender mais como lidar com elas, ampliar o meu olhar sobre a Educação, sobre o autocuidado e o cuidado com o outro.

3 QUESTÕES DA PESQUISA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo de minha trajetória profissional, dediquei especial atenção às dimensões sociais e emocionais dos meus educandos, aspectos que já eram intrínsecos ao meu repertório cultural. O início do meu trabalho em uma escola pública trouxe à tona de maneira ainda mais evidente a necessidade de oferecer um olhar diferenciado a essas crianças, visando ao seu desenvolvimento integral. A percepção aguçada dessas dimensões influenciou positivamente minha prática pedagógica em sala de aula, deixando uma marca significativa na vida dos alunos.

Além de me preocupar com o aspecto cognitivo, minha atenção também estava voltada para outros aspectos da vida das crianças. Foi a partir daí que fui encontrando estratégias que pudessem superar os desafios do cotidiano escolar.

Na época, não se falava em desenvolver as competências socioemocionais nas escolas e, só a partir de 2018, com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - elaborada para nortear todos os currículos do Brasil, é que, alguns municípios brasileiros iniciaram esse movimento para desenvolver as competências socioemocionais na escola. É importante ressaltar que a BNCC tem como objetivo garantir o direito à aprendizagem de todos os/as alunos/as do país e “[...] promover a igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2018, p.7).

Existem inúmeras críticas desse processo de elaboração da BNCC até o documento final. Vitoretto (2022, p. 8) aponta que “[...] uma das grandes críticas à BNCC não é sobre a sua legitimidade, mas sobre o contexto em que ela foi elaborada e aprovada, sem a participação social e dentro de um profundo conflito político, sofrendo pressões de diversos grupos de interesse” Além disso, o documento focaliza mais na formação para o mercado de trabalho, ao invés da formação do ser em sua integralidade.

Para o campo da Educação Emocional foi importante as competências socioemocionais estarem presentes no documento da BNCC, pois, os, até então, sistemas de ensino não tinham se atentado para trabalhar as questões socioemocionais nas escolas. O documento dá respaldo para que as instituições de ensino insiram no currículo as questões socioemocionais. Assim, o que vai fazer a diferença na sua implementação é a forma como os sistemas de ensino irão se

organizar para trabalhar nas escolas. Se terá como foco apenas a intensificação para formação para o mercado de trabalho ou inserir, também, a formação para integralidade do ser. O projeto de Educação Emocional, desenvolvido em Queimadas, respaldado pela Resolução CME nº 5, de 20 de dezembro de 2018, institui a implantação da disciplina de Educação Emocional no ensino fundamental das escolas municipais da cidade. Vai na contramão da formação dos indivíduos para o mercado de trabalho, desenvolve as competências socioemocionais focalizando a integralidade do ser, com o intuito de promover o bem-estar dos indivíduos, como é explicitado ao longo deste trabalho.

Destacamos que neste estudo trataremos da relevância de se trabalhar as competências socioemocionais como habilidades necessárias para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as, devido às habilidades socioemocionais serem tão importantes quanto habilidades cognitivas, uma vez que ambas se completam. Acreditamos que a criança e o/a adolescente com as emoções desreguladas na raiva, tristeza, vergonha, entre outras, dificilmente terá motivação para aprender os conteúdos das disciplinas que fazem parte do currículo escolar tradicional.

3.1 A EMERGÊNCIA DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo foi forjado de um encontro entre ações da Educação Básica e esforços da Universidade Federal da Paraíba, através do Núcleo de Educação Emocional - NEEMOC. O Núcleo é o primeiro do Brasil dedicado ao desenvolvimento teórico e metodológico da Educação Emocional. Considera como eixos norteadores o desenvolvimento da consciência emocional (próprias e dos demais) e a compreensão das causas e consequências das emoções para o bem-estar subjetivo e para a saúde. É importante ressaltar que desde o ano de 2017 a Prefeitura de Queimadas, em parceria com o NEEMOC, promove cursos de formação para profissionais da Educação com temáticas ligadas à Educação Emocional, tendo como objetivo principal colaborar com o desenvolvimento das competências emocionais dos profissionais da Educação.

O meu primeiro contato com a Educação Emocional aconteceu no ano de 2016 quando iniciei o mestrado em Educação na Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Como pesquisadora do Programa de Pós-Graduação, despertou em mim o desejo de

conhecer mais o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Educação Emocional da UFPB, coordenado pela professora Dra. Elisa Gonsalves. A partir daí comecei a participar de eventos e formações promovidos pelo NEEMOC.

A partir da formação em Educação Emocional tive a iniciativa de viabilizar a articulação entre a Secretaria Municipal de Educação de Queimadas e uma possível colaboração do NEEMOC. A parceria entre a Universidade e a Prefeitura culminou no curso de formação em Educação Emocional para um grupo pequeno de 50 profissionais, e o próprio processo foi exigindo abertura de novas turmas até chegar em uma grande jornada com cerca de 800 pessoas recebendo a formação.

Destacamos que a proposta da Educação que estava sendo colocada em Queimadas naquela época, que era trabalhar com a humanização, colocava mais sensibilidade aos aspectos de saúde emocional e mental, essa era uma necessidade que estava sendo posta diante da violência escolar e que resolveu se priorizar nas escolas públicas de Queimadas.

Queimadas é uma cidade localizada na Região Metropolitana de Campina Grande, estado da Paraíba. Conforme estimativas do IBGE 2022, sua população é de 47.658 pessoas. Os dados da Secretaria de Educação apontam que, atualmente, existem 24 escolas públicas no município, sendo 1 creche e 16 escolas do ensino fundamental (1º ao 9º ano) na zona rural e 2 creches e 05 escolas na zona urbana. Ao todo estão matriculados 8.357 alunos, sendo 2.141 da educação infantil e 6.216 do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Queimadas é conhecida como “cidade das pedras”, por ter ao seu redor muitas pedras, inclusive servindo de pontos turísticos e para prática de rapel.

A primeira turma do curso de formação em Educação Emocional teve início em agosto de 2017. No curso foram formados 50 profissionais da Educação de Queimadas, dentre eles: técnicos da SEDUC, coordenadores, professores e professoras e uma profissional da saúde. O curso surgiu a partir da necessidade das escolas em diminuir a violência e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem dos alunos na rede regular de ensino. Sendo essa problemática apontada pelos profissionais da Educação como um dos fatores que tem dificultado o sucesso dos alunos nas escolas do município.

Ao término da primeira formação, a Secretária de Educação criou a coordenação de Educação Emocional e eu fui escolhida para ser a primeira coordenadora, saindo para assumir a coordenação do Incluir- Centro Especializado.

O meu lugar de coordenadora do Incluir abarca o trabalho de Educação Emocional, que é acolher e acompanhar as ações que envolvem a Educação Emocional no município, desde as formações aos trabalhos desenvolvidos nas escolas municipais. É importante ressaltar que, inicialmente, a Educação Emocional foi trabalhada nas escolas como tema transversal, mas, a partir dos ótimos resultados a Secretaria de Educação teve o compromisso de implantar a disciplina de Educação Emocional e a prefeitura de Queimadas de contratar professores exclusivamente para trabalhar com tal disciplina.

O meu lugar de gestora permitiu que eu observasse mudanças comportamentais nas ideias e na maneira de se colocar não só nos alunos, mas, também, nos professores e, a partir daí, é que eu pensei na possibilidade de fazer uma investigação sobre a identidade dos professores de Educação Emocional, porque a minha experiência e o dia a dia mostraram fortes indícios de que a Educação Emocional não estava apenas contribuindo para o bem estar dos alunos, mas, também, poderia estar colaborando para uma mudança profunda e sensível na identidade dos profissionais que atuam na Educação Emocional.

Minha aproximação com o objeto de estudo se deu, portanto, a partir das minhas experiências com a Educação Emocional, quais sejam: participação do curso de especialização em Educação Emocional; acompanhamento das formações em Queimadas e do processo de implantação da disciplina de Educação Emocional nas escolas públicas municipais. Essas experiências existenciais e acadêmicas permitiram estar diante do objeto de pesquisa, qual seja, a construção da identidade do(a) educador(a) emocional no município de Queimadas/PB.

3.2 CAMPO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

De acordo com Bisquerra (2009), muitos conceitos têm sido construídos ao longo da história, e a Educação Emocional é um deles. Por isto, de tempos em tempos, é preciso rever a construção do conceito de Educação Emocional. O autor supracitado conceitua a Educação Emocional como um processo educativo, contínuo e permanente, que tem a pretensão de desenvolver ao longo da vida competências emocionais que promovam o bem-estar pessoal e social. Porém, as competências emocionais não são adquiridas de maneira rápida como outras competências adquiridas em um período curto como: andar de bicicleta, dirigir um carro, moto etc.

Durante toda nossa vida iremos adquirir competências emocionais para lidarmos com as emoções.

A Educação Emocional pode ser aplicada a uma multiplicidade de situações, podendo ser vista como prevenção primária e inespecífica. Para Possebon e Possebon (2020, p. 2), deve-se “[...] considerar a educação inespecífica significa, primeiramente, admitir a impossibilidade de precisar seus impactos no indivíduo”. Assim, mesmo que sejam visíveis as mudanças ocorridas em uma pessoa, é impossível mensurar e descrever os impactos que a Educação Emocional causa naquele indivíduo.

A Educação Emocional está intimamente ligada às questões que envolvem o universo emocional e implica em seu conhecimento e o autoconhecimento, além da aquisição de habilidades e competências emocionais, o indivíduo aprende a lidar melhor com suas próprias emoções e age no sentido de proporcionar o bem-estar. (POSSEBON, 2017). É mister, alfabetizar-se emocionalmente para lidar com a emoção de forma inteligente e aprender a viver melhor.

Assim, o processo de conhecimento e autoconhecimento impacta positivamente a vida das pessoas. Ao conseguir reconhecer, sentir e aceitar as emoções, suas ações mudam em relação às situações que lhes são apresentadas, por exemplo, ao identificar que está com raiva e não com tristeza, vai saber, exatamente, como lidar com essa emoção e diminuir os impactos negativos que essa emoção pode causar no corpo. Portanto, a Educação Emocional pode minimizar a vulnerabilidade das pessoas em determinadas disfunções, quais sejam: estresse, depressão, ansiedade, agressividade, impulsividade, entre outros. (BISQUERRA, 2009).

A Educação Emocional amplia o olhar sobre as emoções, através dela é possível regular-se emocionalmente e resolver questões cotidianas que só é possível se a pessoa tiver adquirido competência emocional para lidar com as emoções. Nesse sentido, a Educação Emocional contribui para diminuir as emoções conhecidas como negativas. Por exemplo, ao regular a raiva, certamente, diminuirá a violência entre as pessoas. Assim, entendido, a princípio concebemos a Educação Emocional como um processo educativo, desenvolvido ao longo da vida, que leva o indivíduo a “alfabetizar-se” emocionalmente com vistas a promover o bem-estar das pessoas.

Tem-se constatado, por meio da Educação Emocional na sala de aula, que se pode diminuir as mais variadas formas de violência: física, psicológica, *bullying*,

racismo, homofobia, preconceito, entre outras. De acordo com Possebon e Possebon (2020), observam-se mundialmente benefícios dos programas de Educação Emocional para a prevenção dos conflitos nas escolas, envolvendo atitudes solidárias e cooperativas, diminuindo, assim, os processos agressivos e discriminatórios.

Compreendendo competência como um conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para a realização de diferentes atividades com qualidade e eficácia, Bisquerra (2009, p.163), afirma que “O principal objetivo da educação emocional é o desenvolvimento de competências emocionais.”. Portanto, a lista de objetivos pode ser facilmente derivada das competências emocionais, contextualizadas em nível educacional específico.

Em se tratando de tipos de competências emocionais, destacamos duas: intrapessoais (relacionadas ao aperfeiçoamento de si) e, interpessoais (relacionadas com o melhoramento das relações com os demais).

De acordo com Orts (2009, p.32), é apresentado o seguinte quadro:

Quadro 2 – Competências intrapessoais e interpessoais

Competências interpessoais	Competências intrapessoais
Assertividade/respeito mútuo	Autoconhecimento
Comunicação	Autocontrole
Empatia	Autoestima
Gestão de conflitos	Automotivação
Influência/poder	Estilo atribucional
Negociação	Resiliência

Fonte: Orts, 2009, tradução nossa.

Sobre as competências intrapessoais, pode-se afirmar que elas envolvem a capacidade de refletir sobre as próprias emoções, inibir respostas indesejáveis, criar um conjunto de juízos de valor elevado sobre si, além de remeter para a capacidade de ter iniciativa de significar, positivamente, êxito e fracassos e, superar as diversidades.

Acerca das competências interpessoais, pode-se destacar a capacidade de defender seus próprios direitos e a capacidade de comunicar seus objetivos, além de se referir a uma forma saudável e empática de lidar com o outro, quer seja em situações de conflitos ou não.

3.2.1 Conjunto de habilidades emocionais necessárias para o desenvolvimento do trabalho de Educação Emocional

- ✓ Conhecer a si mesmo e a necessidade de mudança

Nessa habilidade, o indivíduo aprimora a capacidade de expressar de maneira clara suas emoções. Isso inclui a identificação de comportamentos inadequados e a modificação deles para atingir estados emocionais mais adaptativos. Além disso, é crucial reconhecer comportamentos que podem gerar frustrações, entendendo seus efeitos em si mesmo e nos outros, e, a partir desse reconhecimento, adotar uma postura de mudança. A habilidade é evidenciada quando o indivíduo consegue falar abertamente sobre seus estados emocionais, reflete sobre seu comportamento ao receber feedback de inadequação e se compromete ativamente a realizar mudanças, expressando suas vulnerabilidades e a necessidade de transformação.

- ✓ Automotivação

Nessa habilidade, o indivíduo cultiva a capacidade de automotivação, encontrando estímulo para desempenhar diversas tarefas, independentemente de sua complexidade, agradabilidade ou obrigatoriedade. Utilizando frases motivacionais, expressa seus motivos e interesses ao realizar essas atividades. A evidência do desenvolvimento dessa habilidade se manifesta quando a pessoa se anima para realizar suas tarefas, compartilha suas habilidades e dificuldades ao executá-las, revelando atitudes positivas. Além disso, demonstra satisfação ao concluir uma determinada tarefa, realizando-a com prazer.

- ✓ Tolerância à frustração

Nessa habilidade, o indivíduo desenvolve a capacidade de mostrar-se tranquilo, mesmo que não se tenha alcançado o objetivo proposto. Portanto, o indivíduo demonstra que atingiu essa habilidade quando se mantém calmo ao não atingir o objetivo proposto em uma determinada tarefa.

✓ Chegar a acordos razoáveis com colegas

Nessa habilidade, o sujeito aprimora a capacidade de dialogar com pessoas que possuem perspectivas divergentes, visando à resolução de conflitos. Isso envolve a habilidade de mediar disputas, buscando soluções conscientes para conflitos pessoais. A evidência do desenvolvimento dessa habilidade se revela quando o indivíduo, em situações de desacordo, consegue dialogar com outros que apresentam propostas distintas. Mesmo que não consiga mediar completamente os conflitos, mantém uma postura que não denota derrota.

✓ Identificar as situações que provocam emoções

Nessa habilidade, o sujeito aprimora a capacidade de identificar estados emocionais adaptativos ou desadaptativos, ou seja, que causam bem-estar ou mal-estar à pessoa. Isso implica em reconhecer a razão por trás de cada emoção vivenciada. Para desenvolver essa habilidade, o indivíduo costuma questionar a si mesmo, buscando compreender a origem de seus estados emocionais. A demonstração do desenvolvimento dessa capacidade ocorre quando o indivíduo consegue expressar a razão por trás de cada emoção experimentada, seja tristeza, raiva, alegria, entre outras.

✓ Identificar o que é importante em cada situação

Nessa habilidade, o indivíduo aprimora a capacidade de fornecer respostas assertivas diante de cada estado emocional, promovendo o bem-estar emocional e, ao mesmo tempo, aprofundando o autoconhecimento. O desenvolvimento dessa habilidade se manifesta quando o indivíduo, em situações de conflito, demonstra estar envolvido e comprometido em resolver os problemas de maneira eficaz e construtiva. Essa competência não apenas contribui para a gestão emocional pessoal, mas também fortalece as relações interpessoais, permitindo uma abordagem mais equilibrada e proativa diante das diversas situações vivenciadas.

✓ Auto reforço e Valorização

Nessa habilidade, o indivíduo desenvolve a capacidade de fornecer reforço positivo ao seu próprio comportamento, promovendo a melhora da autoestima e a superação de estados depressivos. A demonstração do desenvolvimento dessa habilidade ocorre quando o indivíduo consegue expressar comentários positivos acerca de si mesmo, demonstrando alegria e satisfação por algo positivo que realizou. Essa competência contribui significativamente para o bem-estar emocional, fortalecendo a autoconfiança e promovendo uma abordagem mais positiva diante dos desafios cotidianos.

✓ Mostrar-se otimista

Nessa habilidade, o indivíduo aprimora a capacidade de expressar confiança em si mesmo, demonstrando disposição e ânimo para resolver, da melhor forma possível, as dificuldades de qualquer natureza. Valoriza suas ações cotidianas de maneira positiva, destacando a importância de suas conquistas. A demonstração do desenvolvimento dessa habilidade ocorre quando o indivíduo expressa confiança e alegria ao realizar as atividades, mesmo diante de desafios ou tarefas mais complexas. Essa competência contribui significativamente para fortalecer a autoconfiança e promover uma abordagem positiva diante das adversidades.

✓ Controlar os pensamentos

Nessa habilidade, o indivíduo aprimora a capacidade de elevar o seu nível de autoconhecimento, autocontrole e autogestão. Isso envolve a identificação de diferentes tipos de pensamentos autodestrutivos, afastando-se de padrões de pensamento absurdos e obsessivos. Além disso, desenvolve a capacidade de gerar pensamentos alternativos positivos e construtivos.

Expressar frases positivas para si mesmo, como "não tem importância", "não devo desanimar" e "devo ficar tranquilo", contribui para melhorar sua saúde psicológica. Essa prática promove a recriação cognitiva, ajudando a evitar estados de ansiedade, tristeza, depressão, medo, entre outros.

A demonstração de que o indivíduo desenvolveu a capacidade de controlar os pensamentos ocorre quando ele consegue verbalizar o que pensa, o que o preocupa e o que merece atenção. Além disso, o indivíduo mostra habilidade em comandar seu

próprio pensamento para acalmar seu estado emocional, demonstrando um maior domínio sobre sua vida mental e emocional.

- ✓ Não aceitar pedidos inadequados

Nessa habilidade, o indivíduo desenvolve a capacidade de dizer não ao outro, quando o que se pede não é adequado, sem argumentações de sua razão. O que demonstra que o indivíduo desenvolveu essa habilidade é quando ele não compactua com comportamentos inadequados e nega participar de atividades que não traz benefícios emocionais para si próprio.

- ✓ Defender-se de críticas injustas e aceitar críticas justas de maneira adequada

Nessa habilidade, o indivíduo desenvolve a capacidade de não aceitar críticas destrutivas e reconhecer uma crítica quando for justa. Do ponto de vista emocional, sabe lidar com a ansiedade. Implica no reconhecimento das consequências que ocasiona seu comportamento. Sabe-se que um indivíduo desenvolveu essa habilidade quando ele age com assertividade e sabe desprezar as críticas injustas e aceitar as críticas justas que o leva a uma mudança de comportamento, sem causar danos ou sofrimento emocional. Além disso, pede desculpas ao reconhecer que se comportou de maneira injusta com alguém.

- ✓ Conhecer bem o comportamento das pessoas com quem convive

Nessa habilidade, desenvolve-se a capacidade de estar atento ao comportamento das pessoas que convive. Isso envolve a identificação de estímulos que produz ou não conflitos. Além disso, desenvolve a capacidade empática de lidar com os sentimentos do outro. Portanto, sabe-se que o indivíduo desenvolveu essa capacidade quando ele consegue distinguir os comentários que o outro faz sobre si, sejam eles negativos ou positivos, como prever comportamentos de alguns colegas em determinadas situações.

- ✓ Ser capaz de divertir-se

Nessa habilidade, é desenvolvida a capacidade de alegrar-se diante de diversas situações, isto é, em tempo livre aproveita e investe em atividades divertidas que produzem estados emocionais adaptativos. Além disso, inclui a habilidade de selecionar as atividades que sejam fonte de interesse e que sejam capazes de trazer um estado de felicidade. Sabe-se que o indivíduo desenvolveu essa capacidade quando é capaz de divertir-se em situações de jogo, gosta de brincadeiras e aproveita as situações de ócio.

✓ Sorrir

Nessa habilidade, o indivíduo aprende a encarar a vida com alegria, entusiasmo, otimismo e bom humor. Trata-se de ter atitudes proativas diante da vida. A pessoa que tem essa capacidade de sorrir com sinceridade, tolera as broncas admissíveis dos demais e sabe divertir-se com piadas, por exemplo.

✓ Ter confiança em si mesmo

Nessa habilidade, desenvolve-se a capacidade de confiança em si mesmo para superar as dificuldades e ter disposição de ajudar o outro. O indivíduo demonstra que desenvolveu essa capacidade quando expressa que pode realizar determinadas tarefas com otimismo, sejam elas em grupo ou sozinho. Além disso, comporta-se bem em situações difíceis.

✓ Mostrar dinamismo e atividade

Nessa habilidade, o indivíduo desenvolve a capacidade de relacionar-se com as pessoas de forma eficaz, ativa e participativa, expondo ideias e propostas de atuação. O indivíduo demonstra que desenvolveu essa capacidade quando se comporta de maneira dinâmica diante das situações, sugerindo ideias e demonstrando capacidade criativa para resolver determinadas situações.

✓ Comunicar-se de forma eficaz com os demais

O indivíduo, nessa habilidade, desenvolve a capacidade de expressar suas emoções, como também, iniciar e concluir uma conversa. Sabe-se que o indivíduo desenvolveu essa habilidade quando se torna sensível à dor do outro e mostra-se disponível a ajudar.

✓ Aprender a partir dos erros

Nessa habilidade, o indivíduo desenvolve a capacidade de refletir sobre seus erros e a redirecionar o melhor caminho para seu bem-estar. Sabe-se que o indivíduo aprendeu com seus erros quando os reconhece e pede desculpas, caso tenha ofendido o outro.

✓ Ser capaz de tranquilizar-se

Nessa habilidade, o indivíduo desenvolve a capacidade de relaxar o corpo em situações de estresse antes de tomar alguma atitude que prejudique seu corpo. Sabe-se que o indivíduo adquiriu essa capacidade quando ele consegue resolver, de forma rápida, alguns estados de estresse.

✓ Ser realista

Nessa habilidade, aprende-se a adaptar-se à realidade tal como ela se apresenta, sem sofrimentos, isto é, conscientiza-se que a vida tem dificuldades, mas, que podem ser superadas. Sabe-se que o indivíduo desenvolveu essa capacidade quando consegue ajustar seu comportamento à realidade e não vive de fantasias.

✓ Acalmar os demais

Nessa habilidade, o indivíduo desenvolve uma escuta empática e se dispõe a ajudar o outro, além disso, aprende a identificar a emoção do outro para poder ajudá-lo. Ao desenvolver essa habilidade o sujeito torna-se capaz de tranquilizar o outro em situação de estresse.

✓ Saber o que se quer

Nessa habilidade, é desenvolvida no indivíduo a capacidade de resolver as coisas com assertividade e segurança. A pessoa que é autônoma e toma decisões com firmeza conseguiu adquirir essa habilidade.

✓ Lidar com os medos

Nessa habilidade, o indivíduo aprende a lidar com o medo e superá-lo, sem sofrimento. O indivíduo demonstra ter adquirido essa habilidade quando enfrenta seus medos de forma tranquila, isto é, sem descontrole emocional.

✓ Permanecer sozinho sem ansiedade

Nessa habilidade, o indivíduo aprende a desfrutar da sua própria companhia sem alterar seu estado emocional. Sabe-se que o indivíduo desenvolveu essa habilidade quando consegue realizar atividades com autonomia, sem ansiedade, além disso, estar sozinho não o incomoda.

✓ Saber estar em algum grupo ou equipe

Desenvolve a habilidade de colaborar em grupo com entusiasmo, altruísmo, empatia. Além disso, aprende a identificar as emoções do outro, isto é, quando está alegre, triste, surpreso, entre outros. O que demonstra que o indivíduo adquiriu essa habilidade é quando ele apresenta facilidade de se integrar com um grupo, compreende os problemas e opiniões de outras pessoas e identifica o estado emocional do outro.

✓ Ter criatividade

Nessa habilidade, é desenvolvida a capacidade de autocriar-se, isto é, analisar, refletir e buscar soluções para uma melhor vivência emocional. Além disso, diante de novas situações que geram estresse ser capaz de fluir da melhor maneira possível. O

indivíduo demonstra ter desenvolvido essa habilidade quando reflete sobre o comportamento inadequado e demonstra a necessidade de mudança.

✓ Autoperceber-se segundo a perspectiva dos demais

Nessa habilidade, o indivíduo aprimora a capacidade de reconhecer e valorizar as ações do outro em relação ao seu comportamento. A evidência do desenvolvimento dessa habilidade manifesta-se quando o indivíduo reconhece a perspectiva que o outro tem sobre ele, demonstrando sensibilidade e apreço pela forma como suas ações são percebidas pelos demais. Esse avanço contribui para relações interpessoais mais construtivas e fortalece a compreensão mútua.

✓ Responsabilizar-se por seus comportamentos

Nessa habilidade, o indivíduo aprimora a capacidade de assumir a responsabilidade por seus próprios atos, desenvolvendo consciência sobre eles e reconhecendo os efeitos emocionais associados. O progresso nessa habilidade torna-se evidente quando o indivíduo assume a responsabilidade por comportamentos inadequados e expressa sinceras desculpas ao ofender alguém. Esse desenvolvimento promove relações interpessoais mais saudáveis e contribui para a construção de um ambiente emocionalmente equilibrado.

✓ Autoperceber-se como uma pessoa emocionalmente equilibrada

Essa habilidade permite ao indivíduo adquirir consciência das próprias emoções e aprender a gerenciá-las, sendo esse o cerne da Educação Emocional. A demonstração de que o indivíduo desenvolveu essa capacidade ocorre quando ele se percebe como uma pessoa emocionalmente equilibrada. Isso significa que ele é capaz de expressar seus estados emocionais de forma clara, associando-os aos seus comportamentos de maneira consciente. O resultado desse desenvolvimento é a promoção de um maior autoconhecimento e autenticidade emocional.

Nessa direção, compreender a trama da formação docente não significa, portanto, avaliar um curso já realizado, mas, de fato, acompanhar o devir, o processo de reelaboração e materialização dos saberes no cotidiano escolar, desta vez, com

autorias docentes. Este devir, que se estrutura a passos firmes, culminou no final do ano de 2018, na aprovação da disciplina de Educação Emocional no Ensino Fundamental pelo Conselho Municipal de Educação de Queimadas, considerando as experiências exitosas realizadas pelos docentes formados pela Secretaria de Educação do Município - SEDEC - em parceria com o Núcleo de Educação Emocional -NEE. Neste sentido, pode-se afirmar ainda, que, inicialmente, a institucionalização da Educação Emocional na cidade advém, primeiramente, dos processos políticos e formativos dos próprios/as docentes, que criaram autoimagens ligadas ao educador/a emocional.

O problema da tese foi estruturado a partir da seguinte questão norteadora: como são construídos os referentes criativos e identitários presentes nas práticas pedagógicas dos profissionais que se dedicam à Educação Emocional na cidade de Queimadas-PB?

3.2.2 Os objetivos da investigação

Para responder às questões suscitadas no âmbito da pesquisa e entender como está sendo construída a identidade do/a educador/a emocional, apresentamos o seguinte objetivo geral: compreender os referentes criativos e identitários dos/as educadores/as emocionais presentes na prática pedagógica de docentes da cidade de Queimadas-PB.

Foram definidos os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- ✓ Compreender o processo de desenvolvimento das aprendizagens docentes sobre Educação Emocional a partir do fazer pedagógico;
- ✓ Identificar os elementos que constituem a identidade docente a partir da prática educativa em Educação Emocional;
- ✓ Investigar a contribuição da formação em Educação Emocional na construção das identidades docentes;
- ✓ Examinar o processo de autorias docentes, considerando a reelaboração e materialização dos saberes em Educação Emocional no cotidiano escolar.

O objeto de estudo está permeado por um vasto campo de significados. Desse modo, para explicar os significados da fala dos/as docentes e compreender a identidade dos educadores/as emocionais, optou-se pelo estudo de caso sob o enfoque fenomenológico enquanto método de pesquisa.

Para Masini (2010, p.69) “[...] o método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto”, isto é, busca revelar suas essências fundamentais por meio da análise detalhada das experiências vividas pelos participantes. Na prática da pesquisa, isso se dá através de uma abordagem centrada na compreensão aprofundada das vivências dos sujeitos, utilizando entrevistas abertas e exploratórias. As etapas incluem:

1. **Escolha do Fenômeno:** Definir claramente o fenômeno de interesse e seu contexto.
2. **Seleção dos Participantes:** Escolher participantes que vivenciaram diretamente o fenômeno em estudo.
3. **Coleta de Dados:** Realizar entrevistas abertas e semiestruturadas para permitir que os participantes expressem livremente suas experiências.
4. **Transcrição e Análise:** Transcrever as entrevistas e realizar uma análise detalhada, identificando padrões, significados e essências comuns.
5. **Descrição Fenomenológica:** Descrever o fenômeno a partir das experiências compartilhadas pelos participantes, destacando suas características essenciais.
6. **Interpretação e Discussão:** Interpretar os resultados à luz do referencial teórico, discutindo implicações, significados e contribuições para o entendimento do fenômeno.

Essa abordagem visa capturar a essência subjacente do fenômeno, indo além das aparências superficiais e proporcionando uma compreensão mais profunda das experiências vividas pelos participantes.

Nas palavras de Creswell (2014, p. 72):

O estudo fenomenológico descreve o significado comum para vários indivíduos das suas experiências vividas de um conceito ou um fenômeno. Os fenomenologistas focam na descrição do que todos os participantes têm em comum quando vivenciam um fenômeno.

Creswell (2014) enxergou argumentos filosóficos comuns: o estudo das experiências vividas das pessoas, a visão de que essas experiências são conscientes e o desenvolvimento de descrições da essência dessas experiências. O estudo fenomenológico busca compreender o fenômeno em seu nível mais profundo

Além disso, a fenomenologia procura compreender o mundo vivido pelas pessoas, visando a elucidação de aspectos referentes à natureza de sua experiência vivida. Nessa trajetória em busca da compreensão da experiência vivida das pessoas sobre um fenômeno específico, o/a pesquisador/a deve captar a estrutura de significados do que está sendo investigado.

Nas palavras de Creswell (2014, p. 14), “[...] a fenomenologia termina com uma descrição, discutindo a essência das experiências dos indivíduos e incorporando ‘o que’ e ‘como’ eles a têm experimentado. Essa essência é o aspecto culminante de um estudo fenomenológico”. Nesta pesquisa fenomenológica teremos como foco a compreensão dos referentes criativos e identitários dos/as educadores/as emocionais que atuam nas escolas públicas municipais da cidade de Queimadas-PB.

Contudo, apesar dos acordos teórico-metodológicos prévios, esta investigação se realizou na perspectiva da “ciência pós-abissal”, tal como é compreendida por Santos (2019, p. 214). Essa perspectiva compreende que a construção do conhecimento científico se dá em cooperação e diálogo com outros tipos de conhecimento, em uma perspectiva horizontal, permitindo perceber o conhecimento científico como conhecimento artesanal. “Recorrendo há um termo camponês – minga – utilizado pelos povos indígenas andinos para denominar a agricultura colaborativa para o bem comum de toda a comunidade, poderíamos chamar aquela cooperação de minga *epistêmica*.” (SANTOS, 2019, p.214).

O autor ainda esclarece:

Tal cooperação baseia-se em três ideias orientadoras: 1. a incompletude de todos os conhecimentos nela envolvidos; 2. um interesse comum em promover a convergência de interesses diferentes; 3. O fato de esse interesse não ser um interesse intelectual variável, mas antes um interesse em capacitar e fortalecer as lutas contra a dominação capitalista, colonialista e patriarcal, tratando-se, nesse sentido, de um interesse metacognitivo. (SANTOS, 2019, p. 214).

Se por um lado, o termo “minga” cognitiva pode remeter para a ideia de que todos os participantes do processo devem estar frente a frente em um determinado território, de fato, este processo pode ocorrer até mesmo sem contato presencial. A questão principal é a de que o conhecimento científico construído na perspectiva pós-abissal para “minga” cognitiva é o de:

Esclarecer os diferentes modos de dominação: o que são e como funcionam em geral e no caso concreto de uma dada luta social; as suas causas e a sua trajetória histórica; as suas diferentes manifestações e disfarces; as suas forças e suas fraquezas; os modos como se articulam para reproduzir a dominação social, econômica, política e cultural; os modos como os grupos sociais oprimidos têm organizado a sua resistência e as suas lutas em diferentes espaços e tempos; os êxitos e os fracassos etc. O conhecimento artesanal, por sua vez, contribui com a experiência vivida dentro e fora das relações de dominação: a memória do sofrimento injusto inscrito nos corpos, nos territórios e nas culturas; as características específicas e as vicissitudes da luta e da resistência; as consequências dos erros e dos acertos, dos fracassos e dos êxitos; as oscilações ao longo do tempo entre o sentir-pensar com medo e o sentir-pensar com esperança etc. Cada uma das contribuições tem uma lógica cognitiva própria e sua incompletude manifesta-se no modo como cada uma pode surpreender a outra. (SANTOS, 2019, p.215).

A investigação científica baseada nesta perspectiva inspira o conhecimento que advém de processos de conhecer-com e não de conhecer-sobre. O processo metodológico inclui um trabalho de “artesanato intelectual”, permitindo que cada sujeito investigado seja o seu próprio metodólogo, tendo em vista que cada pessoa revelará sua perspectiva teórica a partir do exercício do seu ofício de educador/a emocional. Consideramos para efeito deste trabalho as seguintes orientações metodológicas sugeridas por Boaventura de Souza Santos (2019, p.217-219):

Absoluto respeito pelos materiais e pelas técnicas é o ponto de partida para que o trabalho possa ser realizado sem limitar a curiosidade e a criatividade; Acolhimento de métodos e técnicas diferenciados que podem emergir do trabalho de campo sem que isso consista em uma anarquia metodológica, correspondendo apenas ao compromisso da investigadora em respeitar a riqueza advinda do campo; Reconhecimento de que os principais problemas ou questões não são determinados necessariamente pelo campo de conhecimento determinado previamente nesse trabalho. Diferentes temas podem surgir implicando em necessidade de novos estudos em diferentes áreas de qualquer especialização acadêmica; Abertura para a adoção de novas orientações metodológicas que permitam olhares mais amplo para o objeto, que encorajam aproximações a sociologia das emergias.

Por fim, a pesquisa qualitativa nessa investigação implicou em conhecer processos e fenômenos pertinentes às crenças, valores, atitudes, significações trazidas pelo cotidiano, por meio das relações enquanto processos sociais. Para atender os objetivos dessa pesquisa iremos realizar entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa para compreender que aspectos da Educação Emocional têm contribuído na construção da identidade do Educador/a Emocional. Na entrevista, a interatividade nas conversas flui e acomoda digressões que podem abrir novas rotas de investigação, inicialmente, não aventadas pela pesquisadora. (ANGROSINO, 2009).

3.2.3 Trabalho de campo

Na pesquisa, tomamos como sujeitos um grupo de docentes que tem como responsabilidade ministrar a disciplina de Educação Emocional da rede municipal de ensino da cidade de Queimadas. O grupo estudado participou da formação em Educação Emocional e demonstrou interesse em trabalhar com a disciplina de Educação Emocional nas escolas públicas municipais de Queimadas. Em termos gerais, podemos caracterizar os sujeitos da seguinte forma:

Quadro 3 - Perfil dos/as docentes da disciplina Educação Emocional

Nome	Idade	Formação	Tempo de trabalho	Tempo de trabalho como educadora emocional	Turma que leciona	Trabalha em quantas instituições
EE1	37 anos	Pedagogia	12 anos	1 ano	1º ao 5º ano	1
EE2	41 anos	Pedagogia	25 anos	2 anos	4º ano	1
EE3	33 anos	Licenciatura em geografia	1 ano	1 ano	6º ao 9º ano	1
EE4	38 anos	Pedagogia	12 anos	1 ano	1º ao 5º ano	2
EE5	42 anos	Ciências Sociais	12 anos	5 anos	6º, 7º, 8º e 9º anos	3
EE6	31 anos	Pedagogia	6 anos	2 anos	1º ano	1
EE7	30 anos	Pedagogia	13 anos	2 anos	1º ao 5º ano	1

EE8	24 anos	Pedagogia	6 anos	1 ano	Ed. Infantil	1
EE9	39 anos	Educação Física	6 anos	1 ano	7º, 8º e 9º anos	2
EE10	27 anos	Educação Física	7 anos	2 anos	6º e 7º anos	1
EE11	49 anos	Pedagogia	31 anos	5 anos	Coordenadora Educação Emocional	1
EE12	30 anos	Pedagogia	6 anos	2 anos	2º ano	1

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

É recente o trabalho de Educação Emocional nas escolas de Queimadas. Surgiu a partir da formação em Educação Emocional promovida pela Secretaria de Educação de Queimadas em parceria com o Núcleo de Educação Emocional da UFPB. Diante disto, verificamos a necessidade de pesquisar os processos identitários e criativos dos/as docentes que atuam nesse novo campo de conhecimento e que têm como tarefa educar os/as alunos/as em sua inteireza, entrelaçando razão e emoção.

Atualmente, a Rede Municipal de Educação de Queimadas conta com 27 escolas e 3 creches, sendo 6 na zona urbana e 24 na zona rural. Para atender todas as escolas, atualmente, 18 docentes estão ministrando a disciplina de Educação Emocional, alguns lecionam em mais de uma escola. Os critérios de inclusão para seleção dos sujeitos da pesquisa são: participação no curso de formação em Educação Emocional oferecido pela Secretaria de Educação; ter disponibilidade em colaborar com a pesquisa, ter um ano ou mais no exercício da docência em Educação Emocional e, estar inserido no grupo do *whatsapp* da disciplina de Educação emocional. Do total de professores, apenas 6 não se enquadravam nos critérios de inclusão estabelecidos para a seleção dos participantes da pesquisa.

A dimensão metodológica está organizada a partir do estudo de caso, uma metodologia bastante utilizada pelos cientistas sociais em pesquisas qualitativas.

A pesquisa de estudo de caso é uma abordagem qualitativa na qual investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um caso) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao longo do tempo, por meio da coleta de dados detalhada em profundidade envolvendo múltiplas fontes de informação (por exemplo, observações, entrevistas, material audiovisual, documentos e relatórios) e relata uma descrição do caso e temas do caso. (CRESWELL, 2014, p. 86).

O estudo de caso contribui sobremaneira para o estudo de um fenômeno, seja ele individual ou múltiplo. Para tanto, utilizamos para coleta de dados, além de entrevistas semiestruturadas e notas de campo, o espaço virtual do dispositivo móvel *whatsapp*, de forma específica, o aplicativo de mensagens instantâneas como uma estratégia informacional, posto que o grupo de docentes integra esse espaço virtual, trocando ideias e experiências.

Na entrevista semiestruturada, o pesquisador elabora um roteiro com perguntas que quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos da definição do objeto de investigação. Após organizar o roteiro, o pesquisador realiza a entrevista que pode ser verbalmente ou por escrito. (MINAYO, 1996).

De acordo com Severino (2007), para entrevista semiestruturada, serão selecionados determinados assuntos, objetos de interação entre pesquisador e pesquisado, com o intuito de apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Sobre as notas de campo, Bogdan e Biklen (1991, p. 150) afirmam que elas tratam do “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da pesquisa e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Assim, sendo, as notas de campo serão muito mais que simples anotações, pois, carregam em si uma função importante e complexa, que é a de registrar, de maneira o mais fiel possível, fatos, palavras e situações que o pesquisador se depara durante o processo de pesquisa.

Nesse trabalho, portanto, utilizamos como estratégias para coleta de dados o grupo de *whatsapp*, composto por docentes da disciplina de Educação Emocional que têm objetivos em comum: alfabetizar emocionalmente os/as alunos/as, trabalhar o autoconhecimento, melhorar a autoestima e, conseqüentemente, promover o bem-estar. O grupo é composto por 21 participantes, sendo uma coordenadora da Educação Emocional, duas colaboradoras e 18 docentes que atuam na disciplina de Educação Emocional nas escolas públicas municipais de Queimadas. O grupo do *whatsapp* tem como objetivo trocar informações sobre as temáticas relacionadas à Educação Emocional e compartilhar as experiências práticas dos/as docentes da disciplina. Dentro deste universo, são sujeitos da pesquisa 12 docentes da disciplina de Educação Emocional. Nessa ocasião, a pesquisadora já faz parte do grupo do

whatsapp, facilitando, assim, a interação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Para Brasileiro (2017), os espaços de redes sociais virtuais possibilitam conexões e interações entre sujeitos por meio das tecnologias de informações e comunicação contemporâneas. Sendo assim, serve como estratégia de coleta de dados, por permitir compartilhar experiências e saberes. Outrossim, é possível participar de grupos que congregam os mesmos interesses em ambientes virtuais e compartilham as diversas experiências profissionais.

3.2.4 Organização e análise dos dados

O caminho de organização e análise dos dados da pesquisa foi pautado pela codificação conforme a proposta de Charmaz (2009), de acordo com a autora a organização de dados implica na sua codificação, isto é, categorizar, resumir e representar cada parte dos dados permitindo uma interpretação analítica sobre eles.

Podemos destacar quatro etapas do processo de codificação e análise dos dados: inicial; focalizada; axial; e, teórica.

A primeira etapa é o ponto de partida da pesquisa, na qual o pesquisador, com seu olhar atento, seleciona os dados apresentados pelos sujeitos da pesquisa e, na medida do possível, vai codificando-os como ações. Uma etapa importante para a produção do material a ser utilizado nas próximas etapas da pesquisa. Nessa fase, todos os dados coletados são considerados e contribuem para que o pesquisador encontre lacunas e dados que possam ser indispensáveis para aprofundar o problema de pesquisa e explicá-lo. É uma fase considerada provisória, porque pode possibilitar, através de comparações, o surgimento de novas ideias e ajustá-las de acordo com os dados apresentados. Para Charmaz (2009, 75) “[...] a teoria fundamentada diz respeito a fazer ‘descobertas’ sobre as esferas da vida, as quais você estuda e, a seguir, usar essas descobertas para construir uma análise. Essas descobertas refletem àquilo que você estuda e o modo como você o conceitua”. Na pesquisa, todas as descobertas são importantes para codificação de dados.

Na segunda fase de codificação, o pesquisador faz uma rigorosa seleção dos códigos iniciais apresentados para melhor categorizar os seus dados. De acordo com Charmaz,

A codificação focalizada significa utilizar os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes para analisar minuciosamente grandes montantes de dados. A codificação focalizada exige a tomada de decisão sobre quais os códigos iniciais permitem uma compreensão analítica melhor para categorizar os seus dados de forma incisiva e completa. (CHARMAZ, 2009, p. 87).

Durante essa etapa, o pesquisador não apenas analisa os dados de maneira passiva, mas também desempenha um papel ativo ao aplicar categorias, identificar padrões e interpretar o significado dos dados. A codificação é crucial para extrair informações significativas e insights do material coletado, contribuindo para o desenvolvimento de temas e conclusões na pesquisa.

Na terceira fase, a codificação axial ocorre na organização dos dados em categorias e subcategorias, relacionando-as entre si. Consoante Charmaz (2009), “A codificação axial relaciona as categorias às subcategorias, especifica as propriedades e as dimensões de uma categoria, e reagrupa os dados que você fragmentou durante a codificação inicial para dar coerência à análise emergente”. Assim, a codificação axial auxilia o pesquisador a esclarecer e a ampliar a capacidade analítica de suas ideias.

Consoante Charmaz (2009, p. 94), a última fase de codificação corresponde à codificação teórica, desenvolvida a partir dos códigos selecionados pelo pesquisador durante a codificação focalizada. Os códigos teóricos especificam as relações possíveis entre as categorias que o pesquisador desenvolveu na sua codificação focalizada. Esses códigos são integrativos e dão um delineado aos códigos focais reunidos nas fases anteriores. Sendo assim, os “[...] códigos não apenas conceituam o modo como os seus códigos essenciais estão relacionados, mas, também, alteram a sua história analítica para uma orientação teórica. Em suma, é nessa fase da pesquisa que se fundamenta teoricamente aos achados da pesquisa.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da UFPB, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE - 28167019.9.0000.5188 (em anexo), e com a liberação do encaminhamento para as instituições envolvidas na pesquisa de campo, foi realizado contato com os educadores emocionais para realização das entrevistas presenciais, ficando sob responsabilidade da pesquisadora.

4 A CRIAÇÃO DE PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Este capítulo é dedicado aos aportes conceituais da pesquisa, enfatizando diferentes significações da criatividade e da identidade. Ressaltamos que, neste contexto, focalizamos a perspectiva de criatividade e identidade construída ao longo dos anos, especificamente, nas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Ainda neste capítulo, fizemos um recorte a partir de uma busca na Biblioteca Digital Domínio Público (DPBD), considerando a área de conhecimento da Educação, empregando como descritor a palavra “identidade.” Nessa busca, identificamos os trabalhos que foram relevantes para nosso estudo. A partir dos referentes trabalhos, compreendemos que as identidades docentes são construídas historicamente, levando em consideração o seu contexto econômico, social e cultural, não estando dissociadas de elementos subjetivos e emocionais.

4.1 A CONSCIÊNCIA DA PRÓPRIA IDENTIDADE NA VISÃO DE ROLANDO TORO

Ter a consciência da própria identidade é perceber-se enquanto ser singular e diferente do outro. É experimentar-se a si mesmo como entidade única e como centro da percepção do mundo. É questionar quem “eu sou” e perceber-se como parte de uma totalidade. É sentir-se vivo, não só em pensamento, mas, em uma vivência corporal. (TORO, 2000).

Toro (2000) afirma que o ser humano, possivelmente, é o único que tem consciência de sua identidade, isto é, o único que reconhece sua singularidade. O autor organiza a o conhecimento da consciência de si mesmo através de um duplo movimento: na sua relação consigo mesmo e na relação com o outro.

O primeiro movimento diz respeito à consciência do próprio corpo que evolui para percepção do corpo como fonte de prazer ou como fonte de dor e sofrimento. A partir dessa percepção o indivíduo começa a ter consciência da sua identidade, a ter a percepção de que o corpo pode servir como fonte de prazer ou de dor e sofrimento, dependendo da experiência vivida. A partir da consciência de si, ele amplia sua capacidade de escolher o que é bom ou ruim para seu corpo e para sua vida. Sendo assim, a capacidade de decidir o leva a obter padrões de respostas, que podem ser negativas ou positivas. Vale dizer que essa consciência de si mesmo só é possível no indivíduo que tem saúde mental, uma pessoa que apresenta alguma doença mental

difícilmente terá noção da sua singularidade. Essa questão é trazida pelo autor a partir da necessidade de ampliarmos nossa consciência, considerando que “o outro dá notícias de mim.” (TORO, 2000, p. 5).

Nesse sentido, o outro diferente de mim serve de espelho e possibilita a ampliação da identidade. Sob esse ponto de vista, Toro (2000, p.5) afirma que “[...] as primeiras noções de ser diferente conduzem à consciência da própria singularidade e ao ato de pensar-se a si mesmo frente ao mundo. O pensar-se a si mesmo configura a auto-imagem (*sic*)”.

A autoconsciência se refere a tudo que envolve o “eu”, seja pensamento ou corporal. Embora haja pessoas que mesmo com a consciência são têm dificuldade de se reconhecer e criam máscaras, constroem em si uma falsa identidade, talvez por medo de expor o que realmente se é. Portanto, olhar para dentro de si, não é fácil, exige que o sujeito esteja aberto para acolher todas as suas limitações e potencialidades.

O segundo caminho apontado pelo autor para consciência da identidade diz respeito ao processo de diferenciação, a primeira noção de ser diferente, e isso só acontece na relação com o outro. O outro nos ajuda a perceber a nossa singularidade. “O pensar a si mesmo configura a autoimagem.” (TORO, 2000, p. 5).

A consciência da identidade envolve não só a percepção do próprio indivíduo, envolve também a percepção que o outro faz de mim, visto que somos seres de relações e o outro dá notícias de mim, assim como eu dou notícias do outro. Sendo assim, a compreensão de si envolve uma apropriação de sua história pessoal, cultural e social.

4.1.1 Delineando contribuições acadêmicas sobre identidade

Com a intuito de conhecer e refletir sobre as discussões existentes acerca da identidade, realizou-se, inicialmente, um levantamento de dissertações e teses que versam sobre a identidade docente. Para tanto, utilizou-se como campo de busca a Biblioteca Digital Domínio Público. A busca foi realizada considerando o campo de estudo da Educação, empregando como descritor a palavra “identidade docente” por considerar um constructo fundamental da pesquisa. Não delimitamos ano de publicação já que nossa intenção inicial foi fazer um levantamento quantitativo dos

trabalhos. O resultado quantitativo obtido pela busca do descritor em dissertações e teses revelou um total de 50 produções, compreendendo o período de 2006 a 2010. Isso significa que, durante esses cinco anos, foram identificadas e catalogadas 50 trabalhos acadêmicos, dos quais 42 são dissertações de mestrado e 8 são teses de doutorado. Essas produções abordam de maneira específica o tema relacionado ao descritor utilizado como foco da pesquisa.

Embora a identidade seja uma temática que também é discutida no campo da psicologia, procedeu-se a busca na base de dados da Biblioteca Digital do Domínio Público apenas no campo da Educação. Após a pesquisa, organizamos as produções por tipo de trabalho, título, autor/autora, ano de publicação, instituição, logo após, por meio das leituras dos estudos, destacamos os principais assuntos tratados, objetivos e resultados das pesquisas. Trazemos um quadro que sintetiza as produções de dissertações sobre identidade.

Quadro 4 – Dissertações sobre identidade

Título	Autor/autora	Ano/Instituição
A constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade: reescrevendo histórias de vida	CAVALIERE, Gláucia de Cássia Magalhães da Silva	2009/UFJF
A constituição da identidade profissional: desvelando significados do ser professor de didática	LIMA, Mary Silva Gracy	2009/UFPI
A Construção da Identidade do Professor de Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva	SIEMS, Maria Edith Romano	2008/UFJF
A construção da identidade do professor de língua materna no contexto da prática pedagógica	SILVA, Vilma Lages Lopes da	2007/UFPI

Fonte: DPBD, 2021.

A dissertação intitulada “A constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade: reescrevendo histórias de vida”, de autoria de Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere, escrita no ano 2009, teve como objetivo compreender a constituição da identidade profissional docente através das histórias de vida de professoras do ensino fundamental da rede pública municipal de Juiz de Fora - MG, enfatizando sua história de formação em contexto de diversidade.

De acordo com Cavaliere (2009), diante de todo o contexto de exclusão nas práticas das escolas, é necessário construir uma identidade profissional docente que contemple a diversidade. O autor atribui a responsabilidade pelo desenvolvimento da

identidade profissional dos futuros docentes aos formadores de professores no processo de formação.

Na concepção de Cavaliere, (2009, p.20):

[...] a identidade é o resultado, não definitivo, de um processo de transformações sucessivas que a pessoa passa no decorrer de toda a sua vida, em função de todo tipo de influências que ela sofre do meio em que vive e com o qual interage. Desse modo, durante o curso de formação de docentes, cada aluno ou aluna vai construindo o seu modo de ser e as suas concepções com relação ao que é ser professor ou professora.

Para explicar a construção da identidade profissional do/a docente, Cavaliere (2009) apresenta o estudo realizado sobre as teorias e a construção das identidades das pessoas. Especificamente sobre a constituição da identidade profissional docente, a autora compreende que cada professor ou professora tem sua singularidade na prática, portanto, não se apresenta com uma única forma de ser e agir. Para Cavaliere (2009, p.28) “[...] o termo identidade é polissêmico e, desse modo, cada um o compreenderá à sua maneira. Ele é utilizado, comumente, para definir como cada indivíduo se vê e é visto pelos outros.”

No estudo, Cavaliere (2009) busca, antes de tudo, aprofundar o conhecimento sobre o conceito de identidade e como este é constituído. Além disso, tenta compreender o porquê das pessoas que assumem as identidades que lhes são atribuídas e o porquê se identificam com elas, também, como as pessoas se veem e veem os outros. E nada melhor reproduz e representa esses inter-relacionamentos do que seus pares.

Esse estudo utiliza o conceito de identidade fundamentado na perspectiva sociológica defendida por Dubar (2005). De acordo com Cavaliere (2009, p.30) “[...] esse autor considera a identidade como fruto da articulação entre uma construção pessoal e uma construção social, resultante de sucessivos processos de socializações”.

A identidade das pessoas é construída ao longo das suas trajetórias de vida, desde o nascimento recebem determinados aspectos da identidade como sexualidade, nome, sobrenome e a nacionalidade. Assim, seguem as transformações durante toda a sua existência, obtendo influências da família e de todas as pessoas, com as quais têm contato. (CAVALIERE, 2009).

Além disso, as identidades das professoras foram construídas a partir das experiências que cada uma teve ao longo da sua vida, isto é, através de influências da família, docentes, coordenadores, alunos e alunas, entre outros. O ser humano, sendo um ser social, é influenciado, de tal modo, que com o passar do tempo, apresenta determinada maneira de ser e de pensar. Portanto, “[...] por meio de relações e de vivências, é influenciado historicamente e culturalmente, apropriando-se ou não daquilo que os outros lhe apresentam ou dizem que ele é.” Nessa direção, a pesquisa aponta a formação como essencial na construção das identidades profissionais. Através dela ocorre a incorporação de saberes que possibilitam estruturar as relações com o trabalho e com a futura carreira profissional. (CAVALIERE, 2009, p.31).

É importante enfatizar que muitos fatores são importantes para construção da identidade profissional. Mesmo antes da formação, os docentes adquirem conhecimentos que fazem com que sua identidade esteja em constante transformação.

[...] a identidade não é fixa nem definitiva, pois decorre de um processo contínuo de transformações, em que os indivíduos a constroem e a reconstróem ao longo de suas trajetórias de vida. Ela é fruto da articulação entre uma construção pessoal e uma construção social, resultante de sucessivos processos de socializações. Ou seja, uma articulação entre dois processos: como o indivíduo se vê e quer ser; e como o Outro o vê e diz o que ele é. (CAVALIERE, 2009, p.151).

Nesse trabalho, a pesquisadora enfatiza a singularidade da identidade profissional docente, na qual cada profissional demonstra suas posturas e atitudes diante dos desafios a partir das vivências, formação, prática pedagógica e relação social.

A dissertação, cujo título é “A Constituição da Identidade Profissional: desvelando significados do ser professor de didática de autoria de Mary Gracy Silva Lima, do ano de 2009, teve como principal objetivo investigar o processo de constituição da identidade profissional do docente de didática, ressaltando que a categoria identidade docente é uma temática relevante e bastante discutida no âmbito das pesquisas educacionais na contemporaneidade. Para esse estudo, Lima (2009), buscou compreender a identidade docente com enfoque na perspectiva sociológica, apoiadas nas ideias de Dubar (2005).

A constituição da identidade é um processo dinâmico, contínuo e inacabado, que envolve o sujeito em sua totalidade nas relações estabelecidas em seu contexto socioprofissional no exercício da profissão. A autora indica que “[...] a identidade pessoal e profissional transforma-se acompanhando o movimento da realidade socialmente construída, o que implica mudanças nas histórias pessoais e profissionais do professor, bem como nas diferentes relações que estabelece em sua trajetória de vida pessoal e profissional.” (LIMA, 2009, p.7).

Em relação às imagens construídas pelas professoras pesquisadas, sobre como se veem e como se percebem como professoras, foram reveladas identidades afirmativas do ser professora em constante transformação, na busca de emancipação na situação profissional. As identidades docentes construídas são resultados de muitos investimentos nos percursos formativos e nas experiências profissionais docentes a partir da (re) significação da condição de professoras de didática e das diferentes transformações e interações vivenciadas na prática pedagógica. (LIMA, 2009).

Busca compreender a questão da identidade profissional focalizando em dois demarcadores de identidade do/a docente. O primeiro diz respeito ao processo de formação dos docentes, visto que, é também no processo de formação que se processa a constituição da identidade profissional do professor e professora; o segundo enfoca a prática pedagógica, pois é na prática dos docentes que emergem os desafios e motiva-os a investirem em sua formação. Além disso, apresenta uma breve exposição sobre o ensino da Didática no processo de constituição da identidade profissional docente. E finaliza fazendo uma discussão sobre o conceito de identidade como um processo dinâmico, flexível e constituído em um contexto socialmente construído, fundamentando-se nas ideias de Dubar (2005) sobre a identidade profissional como construção relacional, oriunda de sucessivas e diferentes socializações. (LIMA, 2009).

A autora enfatiza que só a formação não é suficiente para o exercício da atividade docente.

[...] os conteúdos de ensino articulados aos procedimentos metodológicos ensinados na disciplina Didática, possibilitam ao professor refletir sobre a complexidade da prática pedagógica, assegurando um desempenho profissional eficiente, evidenciando o fato de que apenas o domínio do conteúdo de ensino não é suficiente para ser professor da disciplina de didática. (LIMA, 2009, p.47).

Nesse sentido, há uma exigência maior no que diz respeito ao exercício da prática docente, pois, além do domínio de técnicas e conteúdos, o profissional precisa saber planejar, executar o planejamento, avaliar o ensino e a aprendizagem, entre outras coisas relativas à ação docente. (LIMA, 2009).

Ela ainda destaca que, para a constituição da identidade profissional, evidencia-se a existência de um forte vínculo entre os processos formativos, o exercício profissional e às significações sociais no movimento de tornar-se docente.

A identidade profissional docente, considerada como um processo inconcluso de (re) construção da pessoa e do profissional é demarcada por certezas e incertezas sobre ser professor nos levando a perceber que a construção da identidade é um constante encontro, desencontro que ora gera satisfação, ora pode gerar frustrações e, conseqüentemente, crises identitárias. (LIMA, 2009, p.145).

Nesses termos, a identidade é construída a partir das experiências vivenciadas pelos docentes, tanto em sua formação profissional quanto no exercício da docência nos mais diversos espaços educativos.

A dissertação de Siems (2008) busca compreender de que forma se deu a constituição identitária de professoras que se tornaram, para seus pares, referências de conhecimento acerca da educação de pessoas com deficiência, os/as chamados/as docentes da Educação Especial. Trata-se de um estudo que foi desenvolvido com sete professoras que trabalhavam no ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Boa Vista, estado de Roraima. As professoras público-alvo da pesquisa, trabalham na educação de pessoas com deficiência. Nesse estudo, foi discutido de que forma as professoras lidavam com a diferença, bem como, as posturas que assumiam diante de alunos e alunas com deficiência. Além disso, foram apontados alguns caminhos de reflexão acerca do lugar ocupado pela Educação Especial na atualidade.

A dissertação apontou que as professoras, apesar de terem vivenciado contextos de vida diferentes, na constituição da identidade de cada uma possuíam elementos comuns, dentre esses, Siems (2008) apontou: crise da profissão docente; a forma como o trabalho docente é organizado, muitas vezes limitado e que afeta negativamente a prática docente, não só das professoras que atuam na educação especial, como também, os demais profissionais da escola.

A pesquisadora propôs que as professoras avaliassem os resultados das entrevistas coletivas e as possíveis contribuições da pesquisa e encaminhassem por *e-mail* as respostas. As professoras relataram a dificuldade de interlocução com os demais colegas de profissão e, muitas vezes, eram responsabilizadas por toda educação dos/as alunos/as com deficiência na escola. Essa postura dos colegas contribui para que as práticas isoladas das professoras se tornem repetitivas e vazias. Quando se trata da identidade dos/as docentes de Educação Especial na escola que conserva o sentido do/a docente especialista em Educação Especial, recai sobre o profissional a responsabilidade de dar apoio aos docentes do ensino regular, criar estratégias pedagógicas para a educação das pessoas com deficiência e difundi-las com os demais docentes, entre outras atribuições. (SIEMS, 2008).

A formação de docentes na área de Educação Especial, foi outro aspecto levantado pelas professoras, visto que, o trabalho docente exige desse profissional o aprofundamento de saberes específicos dessa área de atuação para alcançar o sucesso escolar dos/as alunos/as com deficiência. A autora identificou algumas perspectivas de perfis identitários das professoras que trabalham com pessoas com deficiência: o primeiro aponta um profissional que caminha em busca da “correção” do defeito, com foco na superação dos limites para ser inserido na sociedade dita “normal”, que ocasiona desgaste dos profissionais por não alcançarem os resultados almejados. (SIEMS, 2008).

Outra perspectiva de perfil identificado por Siems (2008), a partir das relações com a diferença, é o da “compreensão” desta diferença, que traz consigo a ânsia de inserir as pessoas com deficiência nos diversos espaços da sociedade, levando em consideração seus limites e potencialidades. Uma terceira perspectiva de perfil que a autora identificou nos discursos das professoras foi a “conscientização” que traz como foco o abandono da diferenciação que tome como base a deficiência como valor negativo e que vá se constituir em desigualdade.

Já a dissertação intitulada “A construção da identidade do professor de língua portuguesa materna no contexto da prática pedagógica”, buscou-se investigar como o/a docente de Língua Materna constrói sua identidade. Para tanto, Silva (2007), desenvolveu uma pesquisa qualitativa tendo como eixo metodológico o método autobiográfico/história de vida e, como instrumento de coleta de dados, o memorial de formação e entrevista autobiográfica de formação. Buscou através da problematização de aspectos relacionados à formação e práticas de docentes de

língua portuguesa, contribuir para a compreensão dos processos formativos e as experiências práticas que são fundantes na construção/reconstrução da identidade profissional.

Em suas análises, Silva (2007) apresenta os processos de constituição identitária de um grupo de dez docentes que atuavam na disciplina de língua portuguesa em duas escolas do ensino médio, uma da rede pública e outra da rede privada. Para o estudo, considerou suas histórias de vida pessoal, acadêmica e profissional, destacando como a constituição de sua Identidade profissional foi afetada pela forma como o trabalho docente encontra-se organizado na atual conjuntura.

Conforme Silva (2007, p. 30):

o sujeito se constrói nas relações sociais, históricas e culturais e que o sentimento de ser é constitutivo de sua identidade. Desse modo, o professor define-se a partir das referências significativas que servem para a construção da identidade de um povo.

A citação de Silva (2007) destaca que o sujeito constrói sua identidade nas relações sociais, históricas e culturais. O sentimento de ser é fundamental nesse processo, sendo um elemento constitutivo da identidade. Segundo essa perspectiva, o professor define-se a partir de referências significativas que contribuem para a construção da identidade de um povo. Isso implica dizer que a identidade do professor está intrinsecamente ligada ao contexto social, histórico e cultural em que ele está inserido, refletindo as influências e valores presentes nesse ambiente.

Ao longo da pesquisa, Silva (2007, p. 51) buscou responder algumas questões:

Como se caracteriza a prática pedagógica do professor de língua materna? Que aspectos da formação profissional docente alicerçam construção identitária do professor de língua materna? Que elementos da prática pedagógica concorrem para a construção da identidade profissional do professor de língua materna?

Na pesquisa do autor supracitado, a maioria dos/as entrevistados/as relatou a importância da prática pedagógica como espaço de formação/autoformação, bem como, de produção e disseminação de saberes. Além disso, os/as docentes que participaram da pesquisa demonstraram preocupação com a ressignificação do seu desenvolvimento profissional e que valorizavam os saberes construídos ao longo do

processo de formação inicial e continuada. A partir das histórias de vida dos profissionais, sujeitos da pesquisa, e dos referenciais teóricos estudados, Silva (2007) compreendeu que a prática pedagógica contribuiu sobremaneira para a construção da identidade profissional docente.

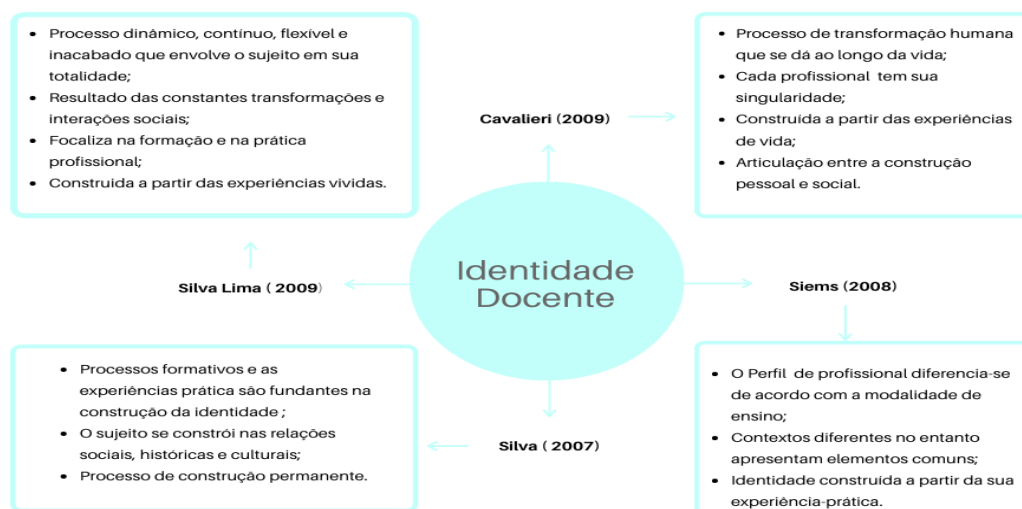
Na perspectiva do pesquisador, a identidade profissional:

[...] refere-se a identificação com a profissão, no sentido mais específico de 'adesão profissional'. Neste caso, percebemos que a construção da identidade profissional ocorre num processo de construção permanente, envolvendo tanto a questão do desenvolvimento e da revisão de saberes, quanto às disposições profissionais do professor perante o que a profissão lhe nega a oferecer. (SILVA, 2007, p.42).

Foram diversos os motivos pelos quais os professores e professoras ingressaram na docência, alguns de ordem pessoal, porque gostavam da profissão, ter prazer pelo ensino; outros, pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho; e, aqueles que ingressaram na docência por razões subjetivas e os que se apoiaram em imagens de excelentes docentes, tomando-os como modelos para investir em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Na pesquisa, foi revelado que grande parte dos/as docentes, não veem o espaço escolar e o contexto educacional como um local privilegiado de formação. Foi destacada também a importância dos estágios no processo de formação acadêmica. (SILVA, 2007).

Em suma, o estudo revelou que os processos de construção da identidade docente estão intimamente ligados aos processos individuais e coletivos de cada indivíduo, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 2 – Síntese sobre identidade docente



Fonte: a autora, 2021

4.1.2 Identidade: sobre o ancestral e o singular

Ciampa (2009) desenvolveu uma concepção de identidade, enfatizando sua dimensão de processo. Para esse autor, a identidade tem o caráter de metamorfose, ou seja, está em constante transformação. As mudanças, tanto ocorrem como um processo natural como a partir das experiências sociais e culturais de cada indivíduo. Ciampa (2009) utiliza o belíssimo poema “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto, para mostrar que a partir do momento que nossos pais nos dão o nome, nossa identidade é determinada. No poema, Severino atribui o nome de seu pai e de sua mãe para identificar-se.

Ele se apresenta dizendo:

O meu nome é Severino,
 não tem outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 que é santo de romaria,
 Deram então de me chamar
 Severino de Maria;
 como já muitos Severinos

com mães chamadas Maria
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias
[...]

(MELO NETO, 2010, p. 74)

O poema retrata aspectos culturais de uma realidade social em que está inserido, as condições de vida peculiares do interior do nordeste. Fala também da realidade de muitas famílias que, como a de Severino, são conhecidas não pelo sobrenome, mas, pelo nome da mãe, do pai ou do esposo, como, por exemplo: “João de Maria”, “José de Lindolfo”, “Maria de Cazuzza” e, tantos outros. Severino fala de uma realidade bastante conhecida por muitas famílias no interior do nordeste que é o reconhecimento da pessoa não só pelo sobrenome. Por muito tempo, as pessoas tiveram apenas o nome de batismo. O poema retrata também a religiosidade do povo nordestino, a morte prematura das pessoas e outros elementos peculiares aos países pobres.

Ao se apresentar, Severino percebe que seu nome é semelhante a de tantos outros Severinos de sua região, portanto, ao acrescentar o nome dos pais no sobrenome, percebeu que não foi suficiente para definir sua identidade e, logo, busca outra forma de definir quem ele é. Nesse trecho do poema, Severino conseguiu expressar sua singularidade, quando diz:

[...]
Mas, para que me conheçam
melhor Vossas Senhorias
e melhor possam seguir
a história de minha vida,
passo a ser o Severino
que em vossa presença emigra.

(MELO NETO, 2010, p. 74)

Assim, Severino nos informou sua identidade através da sua ação naquele momento, através da sua atividade conseguiu expressar quem ele é. A identidade também é construída através da sua atividade, do seu movimento, da sua região. O indivíduo pode ser definido pelo que faz no momento presente - no caso, se está na

escola estudando é definido como aluno/a, se está dirigindo uma escola é definido como diretor/a, se está lecionando será reconhecido como professor/a. Nesses termos, o sujeito pode ser definido através de diferentes identidades, conforme as configurações sociais. Sendo assim, o ser é sempre aquele que emigra.

A identidade apresenta-se como um constructo que remete a formas de ser de cada indivíduo, isto é, o que a torna única em termos de características e atributos de ordem biológica, psicológica e cultural. Logo “[...] a identidade nasce, primeiramente, da percepção de um corpo em suas expressões, que traz marcas ancestrais, histórias pessoais que formam, deformam, conformam e reformam corporeidades, que estão sempre em processo de construção.” (POSSEBON; POSSEBON, 2020, p.13). Nesse sentido, a identidade do ser humano é construída durante toda a sua existência e se faz permanentemente como singularidade.

Nessa direção, dizemos que na relação de caracterização da identidade individual e coletiva, ambas são construções históricas que se dão a partir da relação dialética que ocorre em um determinado território, entre indivíduos e ou grupos que organizam sua vida cotidiana, desenvolvendo atividades semelhantes a partir de um conjunto de valores compartilhados.

O nosso primeiro nome (prenome) é a primeira manifestação de diferença de um indivíduo com os demais membros da família, enquanto o nosso último nome nos iguala a eles, indicando, assim, uma singularidade. Nessa concepção, a primeira noção de identidade é a igualdade e a diferença. Vamos nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte: brasileiro igual a outros brasileiros, diferentes dos estrangeiros, assim, “[...] o nome é mais que um rótulo ou etiqueta: serve como uma espécie de sinete ou chancela, que confirma e autentica nossa identidade. É o símbolo de nós mesmos.” (CIAMPA, 2009, p.131).

4.1.3 A identidade como metamorfose

O conceito de Identidade se torna fundamental no âmbito investigativo. Neste sentido, a identidade remete para uma constituição coletiva a partir de um conjunto de valores compartilhados, fazendo-nos entender que existem várias identidades. Para Ciampa (2009, p.64), “[...] o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que

existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses etc.”

Enquanto processo social e existencial, a identidade pode ser considerada um “produto de sucessivas socializações” que ocorrem de forma assistemática em diferentes espaços e tempos, inclusive no espaço de trabalho. Sendo assim, atrela-se não apenas ao “eu” sujeito individual, mas, ao “nós”, sujeito coletivo, tendo em vista que o eu relacional se afirma mediante a presença do outro. (DUBAR, 1997, p.13).

Por essa lógica, a identidade é um constructo que não está na dependência única do sujeito que a possui e a declara publicamente; na verdade, ela é uma rede complexa alimentada pelas representações coletivas de todos os sujeitos que estão em relação com ela e que trazem em si histórias, marcas e territorialidades. Nesse sentido, nós não estamos sozinhos no mundo, carregamos geneticamente traços biológicos dos nossos ancestrais e, ao longo dos anos, a nossa identidade vai se transformando por meio das vivências pessoais e da cultura na qual está inserida.

Logo, a identidade está em constante processo, desde a hora que nascemos até o fim da nossa vida estamos em processo de criação da nossa identidade. Isto é, em cada momento da nossa existência manifesta-se uma parte do que estamos nos transformando. Logo, nascemos com traços biológicos da família e com as vivências pessoais e o meio no qual estamos inseridos, onde se definem outras identidades.

Nesse contexto, a construção enquanto obra do sujeito é, portanto, um processo permanente edificado a partir da sua interação com o outro. Para Ciampa (2009), a identidade do outro reflete na minha identidade e, a minha identidade tem reflexos na dele, assim, o outro diz muito de mim, e eu, digo muito do outro (afinal, só existe mãe porque existe filho, só existe professor/a porque existe estudante).

Ciampa (2009) explora a identidade como uma categoria dentro da psicologia social, sendo o autor da teoria da identidade como metamorfose, que se encontra em constante transformação. Em seu estudo sobre identidade, o autor realizou uma análise de dois personagens: Severino, um personagem fictício do poema "Morte e Vida Severina" de João Cabral de Melo Neto (2010), e Severina, uma personagem real, uma baiana que relata não ter tido infância devido aos atos de violência sofridos por seu pai. Essa abordagem permite compreender a identidade como um processo dinâmico e em constante evolução, influenciado por diferentes fatores e experiências. Com base nessas narrativas, Ciampa (2009) formula a tese de que a identidade é concebida como um processo de metamorfose, fundamentado no materialismo

histórico. Essa abordagem ressalta a natureza dinâmica e mutável da identidade, moldada pelas influências históricas e sociais que permeiam a vida dos indivíduos.

A metamorfose não acontece apenas quando se observam mudanças no indivíduo, durante toda a vida a identidade vai se modificando. Toda a sua experiência de vida contribui para que a transformação aconteça. Conforme Ciampa (2009, p.141) “[...] a realidade é sempre movimento, é transformação”. Nesse sentido, a identidade é um processo permanente, inconcluso e inacabado, logo, o indivíduo não é, ele está sendo.

Considerando esse movimento de transformação do indivíduo, surge a autopoiese definida por Maturana e Varela (1997) como um sistema capaz de autoproduzir-se. De acordo com Gonsalves (2000), no processo auto-organizativo o indivíduo, ao relacionar-se com o outro, recebe estímulo e acaba transformando-se, mas, essa transformação não acontece do exterior para o interior, isto é, a organização acontece em função das suas próprias exigências.

Em suma, o que prevalece na identidade é a capacidade que o indivíduo tem de autocriar-se, de absorver apenas o que é necessário para a sua evolução enquanto espécie. Maturana e Varela (1997, p.47) afirmam que “[...] a constituição de identidade de um indivíduo antecede, empírica e logicamente, o processo de evolução.”.

4.1.4 A Consciência da própria identidade

A consciência da própria identidade, inicia-se ainda criança, em torno dos três anos de vida e, uma das evidências que demonstra que a criança já tem percepção de si, é quando reconhece a sua própria imagem no espelho. Em princípio, essa percepção é voltada para características do seu corpo. Após esse período, vai ampliando sua percepção e consegue ter conhecimento de que seus pensamentos, sentimentos, comportamentos, entre outros, são diferentes dos de outras pessoas. (WINNICOTT, 2005).

As primeiras noções sobre estar vivo está ligada às primeiras noções sobre o próprio corpo quando a criança começa a ter noções de ser diferente. Assim, essa percepção do próprio corpo evolui no tempo a partir das suas experiências com o outro. De acordo com Boracks (2008), até hoje não se tem uma teoria que se dedique à capacidade de estar vivo, ficando apenas nas entrelinhas. Assim, cada teoria tem

suas concepções acerca do que seja a capacidade de estar vivo. O que se observa é que o corpo é um dos elementos de destaque para nos sentir vivos, não só nas primeiras etapas de desenvolvimento da criança, mas, durante toda a nossa existência.

As primeiras experiências da criança com a mãe são de extrema importância, pois a manifestação inicial da capacidade de estar viva está intrinsecamente ligada aos cuidados oferecidos pela mãe. Essa apresentação primordial emerge da vitalidade corporal da mãe, transmitindo à criança uma experiência vívida e essencial para seu desenvolvimento. Nessa experiência de se reconhecer na presença do outro, estar vivo, é estar nutrido física e emocionalmente pelo outro, sendo a mãe a responsável por apresentar ao bebê seu corpo e este ao seu psiquismo. Nessa concepção, “[...] o amadurecimento será facilitado essencialmente pelo tipo de troca, de proximidade e de uso do corpo da mãe.” Dependendo da relação entre mãe e bebê, a personalidade da criança se organiza para um estado de rigidez ou para flexibilidade, podendo também alterar entre um estado ou outro, para tanto, depende das experiências vivenciadas. (BORACKS, 2008, p.113).

A experiência de estar vivo passa pela possibilidade de desfrutar das experiências que é permitido viver ao longo da vida, poder relaxar, emocionar-se, sentir-se vivo. Nesse sentido, sentir-se a si mesmo é a chave para evolução do corpo e para a experiência de sentir-se vivo. A partir daí, o indivíduo sabe o que quer e busca sua autorrealização. Assim, “[...] a experiência primordial da Identidade é a comovedora e intensa sensação de estar vivo, gerando-se a si mesmo.” (TORO, 2000, p.178).

De acordo com Pires (2015, p.59), “[...] o processo de desenvolvimento da autoconsciência parece ser mais intenso durante os 7 a 10 anos de idade, pois, foi constatado que entre as faixas etárias 7 a 8 anos e 9 a 10 anos existe uma diferença significativa em relação aos níveis de autoconsciência.” Os níveis elementares da consciência se desenvolvem nos primeiros anos de vida e vão se desenvolvendo à medida que a idade avança.

Nesses termos, a percepção de si não se esgota na percepção corporal em suas expressões, é um processo permanente que vai evoluindo ao longo da nossa existência e que permeia diversas características da vida do indivíduo: corporal, cognitiva, comportamental, sentimental, entre outras. Essa compreensão permite que

o sujeito, a partir dessa percepção de si, busque o autoconhecimento para o bem viver.

Os primeiros traços da nossa personalidade, tanto positivos como negativos, adquirimos a partir da convivência com pessoas mais íntimas ainda na infância; heranças ancestrais e no convívio em sociedade. É na infância que a criança vai construindo a noção do “eu” e do “outro”. Nessa fase é muito importante interagir com a criança de forma positiva, já que a imagem que a criança constrói de si depende da opinião do outro. É natural termos em nós tanto traços da personalidade positiva como negativa, mas, se na infância construimos imagem negativa de nós mesmos, ao longo da vida enfatizaremos mais as características negativas em detrimento das positivas, fazendo com que a autoestima seja diminuída.

Por muito tempo, a autoestima esteve relacionada ao “ego”, narcisismo, esnobismos, egocentrismo, orgulho, entre outros, ou seja, tinha uma conotação negativa do indivíduo. Porém, com o passar dos anos, a percepção do conceito de autoestima mudou completamente, dando ênfase à importância da elevação da estima na vida das pessoas, provocando bem-estar consigo mesmo e com o outro. O autoconhecimento faz parte do processo de conscientização de características positivas, qualidades de cada indivíduo/sujeito. Sendo assim, [...] é preciso aceitar o que descobrimos sobre nós e, a partir daí, fazer o que for necessário para crescer, aprender e chegar a ser, de fato, nós mesmos.” (VOLI, 1998, p.32).

A autoestima é um aspecto positivo da vida das pessoas, mas, nem sempre é fácil reconhecer traços da personalidade positiva, como também, suas qualidades. De acordo com Voli (1998) a autoestima depende da situação psíquica do indivíduo, pois, ela pode ser modificada a qualquer momento. Nessa perspectiva:

[...] a autoestima depende de como o indivíduo sente que percebe, aceitam e querem as pessoas importantes de sua vida, e segundo a maneira pela qual se desenvolveu, desde a infância, sua segurança, autoconceito, senso de pertença, motivação e competência, e os integrou em sua personalidade. (VOLI, 1998, p.51).

Além de nos reconhecermos como seres únicos e diferentes do outro, é preciso enxergarmos as qualidades que construimos ao longo da vida. Dessa forma, ao modificar de maneira positiva sua própria imagem, o indivíduo capacita-se a desenvolver sua própria autoestima.

É importante ressaltar que, em qualquer idade, pode-se desenvolver a autoestima e pode-se mudar. Para isso o indivíduo necessita tomar consciência das suas qualidades e potencialidades e, assim, elevar a sua autoestima. Logo, nunca é tarde para a busca do autoconhecimento, para reconhecer o que há de melhor em nós. Ao apreciar o que temos de melhor, tomamos para nós a responsabilidade de assumir nossas ações, assumir riscos e ajudar o outro, sem medo de colaborar, participar e contribuir. O essencial no desenvolvimento da autoestima é aprendermos a nos respeitar pelo que somos e respeitar igualmente o outro pelo que são, assim, estamos construindo a nossa identidade. (VOLI, 1998).

A autoestima está no centro da dinâmica da identidade, todos os elementos que fazem parte dessa dinâmica têm como foco o fortalecimento da identidade e conseqüentemente da autoestima. Conforme Toro (2000), a estrutura da autoestima se dá a partir da qualificação dos genitores e outras pessoas mais próximas. Por isso, a importância de se ter interações saudáveis com as pessoas de sua convivência em todas as etapas de desenvolvimento do indivíduo, pois, todas as experiências contribuem na formação e construção do processo de identidade. A sensação do corpo como fonte de prazer leva o indivíduo a elevar a estima, ser mais confiante e seguro do que se quer, ao mesmo tempo, se acentua a singularidade de cada um.

A imagem de si mesmo não é construída sozinha, mas, a partir da interrelação com o outro, nas relações afetivas dos diferentes períodos da vida e em diversos espaços. Essas relações levam o indivíduo a construir uma imagem de si, a perceber suas características físicas e psicológicas, suas qualidades e defeitos. A partir dessa percepção de si, vai-se construindo a subjetividade do sujeito.

Para se compreender a imagem de si, é necessário que o sujeito compreenda como se forma a imagem: “[...] é um fenômeno psíquico que possibilita registrar o que é vivido e percebido nos espaços em que interagem.” (MACÊDO; ANDRADE, 2012, p.75). De tal modo, dependendo de como essa imagem é representada, interfere na maneira como o sujeito se percebe, interage e como ele se avalia.

Para Toro (2000, p.5) “[...] a imagem se estrutura na confrontação com o espelho que mostra a aparência e os traços pessoais, mas também se combina com certas análises introspectivas sobre o que se representa para os demais e para si mesmo.”. Ainda conforme Toro (2000), a autoimagem é uma imagem mental de si que tem um caráter mais conceitual e formal.

4.1.5 Identidade, alteridade e vínculo

Alteridade significa: “al.te.ri.da.de - (francês *alterité*) - substantivo feminino - 1. Qualidade do que é outro ou do que é diferente. - 2. [Filosofia]. Caráter diferente, metafisicamente.”. A palavra alteridade advém do vocábulo latino *alteritas*, que significa ser o outro, portanto, designa o exercício de colocar-se no lugar do outro, de perceber o outro como uma pessoa singular e subjetiva. O dicionário *online* conceitua a alteridade como “1. Caráter ou estado do que é diferente, distinto, que é outro; 2. Que se opõe à identidade, ao que é próprio e particular; que enxerga o outro, como um ser distinto, diferente; 3. [Filosofia] Circunstância, condição ou característica que se desenvolve por relações de diferença, de contraste” (ALTERIDADE, 2020).

Nesse sentido, alteridade é olhar o ser humano na sua singularidade e enxergá-lo como um ser igual na sua diferença. Reconhecer que o outro é do jeito que é porque é diferente de você, isto é, reconhece-se o outro como um ser singular. Nesse sentido, exercer a alteridade é acolher o outro na sua diferença, ou seja, reconhecer seu valor e sua singularidade.

As primeiras noções de ser diferente se dão quando a criança começa ter noção de si e tem contato com pessoas de seu grupo: na família, na escola, na igreja, ou em outros espaços de sua convivência. É necessário haver um outro que dê significado e sentido àquela criança dentro de seu grupo para que ele passe, então, a ser nomeado e adquira existência. (TORO, 2000).

Baseando-se em Ferrari (2006), quando o bebê passa a reconhecer o seu entorno como o não-eu é que se inicia a formação do ego propriamente dita. Assim, a partir do momento que a criança percebe-se como diferente do outro e o aceita como ele é, estabelece-se uma aproximação e amplia-se a sua percepção de ser.

O reconhecimento do outro na sua diversidade leva o sujeito a conviver com as diferenças e, ao mesmo tempo, construir um diálogo profícuo entre as pessoas de diferentes culturas. A sociedade tem papel importante nesse processo de aceitação da diversidade existente entre as pessoas, culturas e nacionalidades.

O binômio identidade/alteridade diz respeito à relação dos indivíduos entre si. A identidade diz respeito ao “eu/ego” e a alteridade remete-se ao “outro”. Essa relação, “eu/outro,” leva o indivíduo a identificar-se e ao mesmo tempo diferenciar-se do outro. Assim, se a manifestação da identidade se dá através do outro diferente de nós, então, não existe separação entre identidade e alteridade.

A alteridade vem para compreender a unicidade na pluralidade e combater práticas de inferiorização dos seres humanos. É uma temática que deve estar em pauta nos diversos espaços da sociedade, seja na política, escolas, igrejas, espaços acadêmicos, entre outros. Não se trata de legitimar o outro a partir da sua cultura, mas, reconhecer a legitimidade do outro e colocar-se disponível para manter boas relações. É preciso enxergar o outro como um ser singular, diferente de você para que se tenha respeito e tolerância, pois, se você quer que sua individualidade seja respeitada é preciso, primeiramente, respeitar a individualidade do outro, só assim você também será respeitado.

De fato, a alteridade é um exercício complexo, o qual exige não só atividades isoladas, mas, também, a aceitação dessa realidade por uma comunidade. O respeito pela diversidade nos planos cultural, político, psíquico etc., localiza-se em uma área fronteira que pode levar à intolerância ou ao extremo relativismo.

Reconhecer o outro como realmente ele é implica criar espaços para a tolerância e romper com todas as formas de discriminação, intolerância, racismos, homofobia, entre outros estereótipos. A escola tem um papel fundamental na inserção do respeito à diversidade, é um desafio difícil, porém, possível.

O vínculo do ser humano é iniciado ainda bebê quando ele demonstra comportamentos de apego. Quando o bebê nasce, ainda não percebe o mundo que está a sua volta, só existe ele mesmo. Não existe nada que não seja ele. Nos primeiros meses a criança ainda é insegura em relação aos vínculos afetivos. Durante o desenvolvimento a criança vai estabelecendo uma diferenciação entre o “eu” e o “outro”. Essa diferenciação inicia-se com a identificação primária do bebê com a mãe: “[...] há algo na mãe de um bebê que a torna particularmente qualificada para proteger seu filho nesta fase de vulnerabilidade, e que a torna capaz de contribuir positivamente com as claras necessidades da criança.” (WINNICOTT, 2005, p.4).

Winnicott (2005) utiliza o termo “self,” que é um conceito psicanalítico, inclui o eu (ego) e o não-eu, para se referir a uma descrição psicológica de um indivíduo que é capaz de diferenciar o eu do não-eu. A idade vai variar de criança para criança. De acordo com o autor, algumas crianças por volta de um ano já adquirem independência, outras não adquirem a personalidade tão definida e, continuam bastante dependentes de um cuidado contínuo. O desenvolvimento da criança está para Winnicott (2005) diretamente relacionado aos cuidados e qualidade do vínculo com a mãe e/ou com pessoas mais próximas da criança.

Nessa direção, Toro (2000, p.178), afirma que “[...] a integração do “Eu-Tu” e o aparecimento do conceito de “nós” de Martin Buber, significa um requerimento do conceito de Identidade.” Segundo Buber (2001), não existe o “eu”, mas, o “nós”. A partir do reconhecimento do outro e o outro nos reconhecendo é que criam-se vínculos afetivos e se constrói a nossa identidade. Portanto, para que o vínculo aconteça é necessário que reconheçamos a existência e a presença do outro em nossas vidas. Existir para alguém é uma questão de necessidade do ser humano, nesse sentido, todas as pessoas necessitam criar vínculos e ter apoio emocional para que sua identidade seja fortalecida. As nossas identidades estão imbricadas, não dá para separar a nossa identidade da identidade do outro.

4.2 O ESQUEMA DINÂMICO DE IDENTIDADE

O homem é, possivelmente de todos os seres, o único que tem consciência de sua Identidade. Isso o leva para formação e construção de uma identidade dinâmica que vive em constante transformação. Essa consciência não se restringe apenas pelo aspecto cognitivo, mas, emocional e corporal. Nesse sentido, a “[...] consciência de Identidade é a capacidade para experimentar-se a si mesmo como entidade única e como centro da percepção do mundo.” (TORO, 1991, p.185).

A identidade proposta por Rolando Toro se afasta da concepção de identidade de muitos conceitos tradicionais. Nas vivências em grupo da Biodanza, um dos principais objetivos é a integração da identidade. Toro (2000) defende a ideia de que a dança é o núcleo central da identidade.

Rolando Toro apresenta os seguintes conceitos para a Identidade:

[...] a capacidade de experimentar-se a si mesmo, como entidade única e como centro de percepção do mundo, a partir de uma iniludível e comovedora vivência corporal [...] a vivência fundamental da Identidade surge como a sensação endógena do estar vivo. A experiência primordial da Identidade é a comovedora e intensa sensação de estar vivo, gerando-se a si mesmo. (TORO, 2000, p.4).

Tudo começa com um ambiente saudável e a convivência com pessoas saudáveis. Esses e outros elementos são importantes para a formação e construção de uma identidade saudável. Como vimos anteriormente, a identidade vai sempre

estar atrelada a uma percepção corporal, de limites claros, com tendência à autonomia. (TORO, 1991).

No entanto, nem todos os sujeitos irão ter a consciência de si mesmo, devido a fatores que interferem na construção e formação de sua identidade. De acordo com o autor supracitado, os sujeitos que apresentam psicoses e neuroses, por exemplo, têm a identidade construída de forma alterada. Muitos deles não conseguem ter percepção corporal, crescem infantilizados sem ter a mínima condição de perceber-se enquanto sujeito único. De acordo com Toro (2000, p.7), “[...] as psicoses e certas neuroses partem de uma profunda alteração da própria Identidade. É como se fossem revelados ao doente qualidades, papéis e atributos novos. A exemplo da esquizofrenia que se inicia, geralmente, com um ‘sentimento de estranheza’”.

Rolando Toro (1991, p.198) apresenta alguns critérios que indicam comportamentos de uma pessoa com identidade fortalecida:

Percepção do semelhante como único, diferente e com valor intrínseco; Percepção de si mesmo como criatura com valor intrínseco; Resposta em ‘feed back’ com a realidade; Motricidade com equilíbrio, energia e sinergismo; Ausência de agressão gratuita; Capacidade para pôr limite à agressão externa; Capacidade de fuga frente a uma força superior (sobrevivência); Capacidade de intimidade; Vivência de consistência; Autodeterminação do limite de contato; Ausência de espírito competitivo; Ausência de autoritarismo; Alto nível de vitalidade; Capacidade criativa; Consciência ética; Motricidade com equilíbrio, energia e sinergismo.

Para explicar o processo de construção da identidade, Rolando Toro (1991, p.202) criou um Esquema Dinâmico de Identidade, nele encontra-se “[...] a consciência de Si”, um elemento importante na construção da identidade. A identidade se organiza por um duplo caminho: a) consciência do próprio corpo e b) consciência de ser diferente. Ambos, formarão a identidade.

No Esquema Dinâmico de Identidade desenvolvido por Rolando Toro podemos observar a importância do corpo na composição da identidade. Tudo que envolve a identidade está ligado ao corpo. Para ele não existe vida sem corpo, logo, se não existe corpo, não existe identidade. Nesse Esquema Dinâmico encontram-se alguns elementos importantes para obter padrões de respostas para autorrealização e autocriação existencial.

O ponto de partida de sua reflexão sobre identidade está no conceito de diferenciação do potencial genético que se encontra no centro do Esquema Dinâmico. De acordo com Toro (2000), a gênese da Identidade está na estrutura genética e sua expressão biológica mais dramática é o sistema imunológico e a incompatibilidade com estruturas estranhas. Para ele, a identidade se manifesta tanto em nível celular e visceral quanto em nível psico-existencial. No centro do Esquema Dinâmico de Identidade, encontra-se a “Consciência de Si”, ela surge a partir da primeira noção do corpo e da primeira noção de ser diferente.

A consciência da nossa identidade se dá a partir do momento que temos percepção da nossa singularidade. Dentro desse Esquema Dinâmico a autoestima é outro elemento central da Identidade. Ela se forma a partir da noção de estar vivo, da percepção da autoimagem positiva, da noção de corpo como fonte de prazer e, de saber o que se quer. Nesse Esquema Dinâmico, os “padrões de resposta” vão depender da consciência de si e da autoestima. Na estrutura do Esquema Dinâmico, de um lado Toro (1991, p. 213) demonstra a “percepção corporal (vivência)” através dos seguintes elementos: “Primeira noção do corpo; “Sentir-se a si mesmo; Corpo como fonte de prazer ou dor e, Seletividade (saber o que quer)”. Do outro lado, demonstra a “percepção de si mesmo (consciência)” através dos seguintes elementos: “[...] primeira noção de ser diferente; pensar-se a si mesmo; autoimagem e, decisão para agir”. Os estudos de Rolando Toro demonstraram que existe uma estreita relação entre a percepção corporal e a percepção de si mesmo.

A seguir iremos detalhar cada elemento dos dois caminhos demonstrado no Esquema Dinâmico de Identidade.

O primeiro caminho demonstrado no Esquema Dinâmico de Identidade - que se encontra do lado esquerdo do Esquema - faz parte da consciência do próprio corpo a “primeira noção do corpo”, a percepção do corpo evolui através das experiências cotidianas. Essa percepção é muito importante para nossa saúde corporal, uma vez que, nosso corpo nos dá sinais de que precisa de cuidados. Às vezes, nosso estilo de vida agitada faz com que não percebamos os sinais do nosso corpo e desenvolvemos algumas patologias. (TORO, 1991).

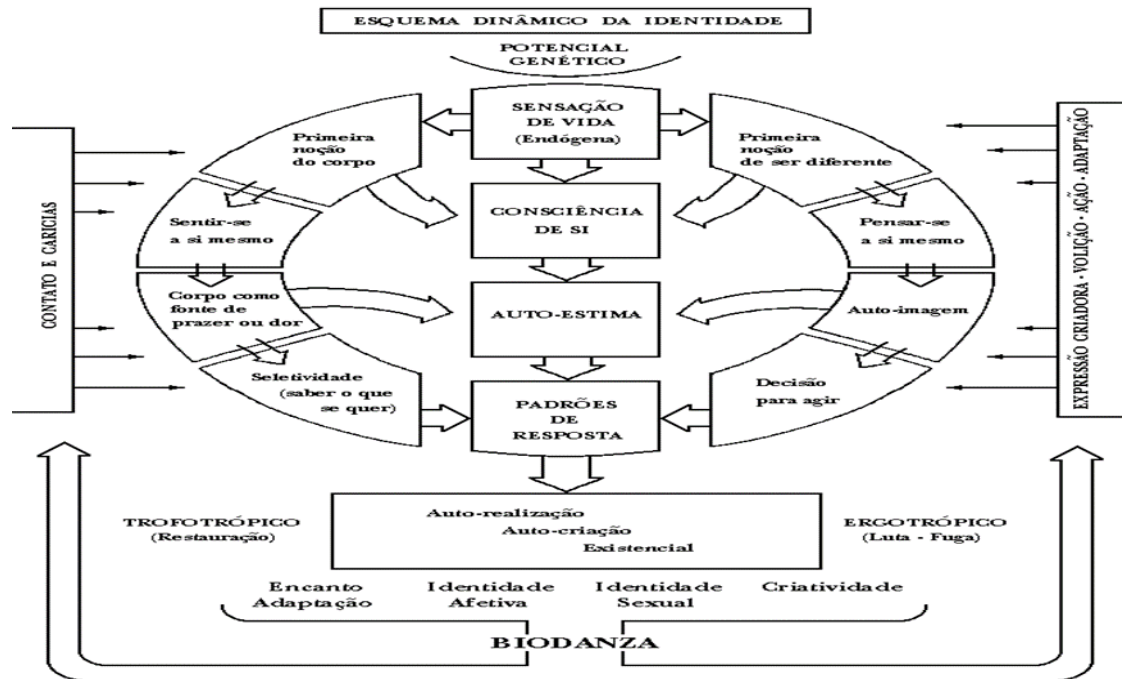
Em relação a “sentir-se a si mesmo”, esse elemento é fundamental na construção da identidade, pois, permite perceber todas as sensações do nosso corpo, a percepção nos ajuda a saber o que fazer e tomar atitudes. As diferentes formas de sentir-se a si mesmo nos levam a percepção do “corpo como fonte de prazer ou de

dor”. O corpo como fonte de prazer se vincula à sexualidade, isto é, ao prazer de viver. Portanto, dependendo do nosso estilo de vida, o nosso corpo pode ter sensações de prazer ou de dor. Cabe a nós, aguçarmos essa percepção e escolhermos se queremos o prazer ou o sofrimento. Essa percepção leva o indivíduo a determinadas atitudes e estilos de vida. Assim, teremos um corpo saudável se o utilizarmos como fonte de prazer e teremos um corpo doente se o utilizarmos como fonte de dor. Essa capacidade passa por nosso estilo de vida saudável; pela comida que comemos; a música que ouvimos; nossas relações com as pessoas, entre outros. Logo, esses padrões de resposta do corpo, desenvolvem uma estrutura de “seletividade” que permite ao indivíduo saber o que quer, e buscar sua autorrealização. Aqueles que escolherem o corpo como fonte de prazer atrairão pessoas com as mesmas características, gerando relações saudáveis e nutritivas. Do contrário, gerará relações tóxicas e destrutivas. (TORO, 1991).

O segundo caminho demonstrado é as “primeiras noções de ser diferente” – que se encontram do lado direito do Esquema Dinâmico - só se dão no contato com o grupo. Através do outro, o indivíduo se percebe como um ser singular, único e capaz de tomar consciência de si mesmo frente ao mundo. A partir dessa consciência de si, estrutura-se a “autoimagem”, que se configura como a imagem que criamos de nós mesmos, seja em relação à aparência, traços pessoais ou através das nossas ideias, conceitos, opiniões, gostos etc. A partir da autoimagem o indivíduo tomará “decisões para atuar”. Se a autoimagem for positiva, os padrões de respostas serão positivos, se a autoimagem for negativa, os padrões de respostas serão negativos. (TORO, 1991).

Na dinâmica da identidade proposta por Toro (2000), todos os elementos desempenham papéis cruciais na autorrealização e autocriação existencial, contribuindo para a aquisição de competência na criação do eu. A Biodanza desempenha um papel fundamental não apenas na compreensão inicial do corpo, mas também na percepção primordial de ser diferente, onde emerge a consciência de si mesmo, ou seja, a identidade. No Esquema Dinâmico de Identidade, os exercícios que envolvem contatos e carícias ativam a linha de vitalidade, promovendo respostas mais assertivas em relação à identidade do grupo.

Figura 3 – Esquema dinâmico da identidade



Fonte: Rolando Toro, 2000, p. 6.

4.2.1 Criatividade e identidade

O fenômeno da criatividade foi definido ao longo do tempo de diversas maneiras, tornando-se, assim, um fenômeno complexo e com múltiplas interpretações. Pesquisadores de diversas áreas como psicólogos, sociólogos, neurologistas, entre outros, buscaram respostas para a existência desse fenômeno. A Psicologia foi uma das primeiras áreas a estudar o potencial criativo do indivíduo, que logo foi introduzido em outros campos do conhecimento. De acordo com Alencar (1996), a criatividade é discutida sob diferentes perspectivas, demonstrando ser um fenômeno de múltiplos aspectos, no qual interagem elementos do pensamento criativo, características de personalidade criativa e ambientes facilitadores da criatividade. A autora considera a criatividade como “[...] o processo que resulta na emergência de um novo produto (bem ou serviço), aceito como útil, satisfatório e/ou de valor por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo.” (ALENCAR, 1996, p.15).

Alencar (1996) aponta dois critérios importantes no processo criativo: o primeiro é que o produto seja inédito pelo menos para o indivíduo que o criou e, o segundo, que o produto seja considerado de valor para a sociedade onde o indivíduo vive. A

autora traz alguns exemplos de obras que não foram reconhecidas ou valorizadas pela sociedade, dentre elas, destacam-se: a música de J. S. Bach, que foi ignorada por mais de 50 anos após a sua morte; na área das artes plásticas Rembrandt e Botticelli, cujo talento só foi reconhecido após a morte.

A criatividade é construída de forma complexa tanto a partir do indivíduo quanto de variáveis sociais, culturais e históricas do ambiente onde o indivíduo está inserido, logo, “[...] para se compreender porque, quando e como novas ideias são produzidas, é necessário considerar tanto variáveis internas quanto variáveis externas ao indivíduo.” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. .2). Sob essa perspectiva, a produção criativa não pode ser atribuída exclusivamente a um conjunto de habilidades e traços da personalidade de um indivíduo, pois, sofre influências do ambiente onde ele se encontra.

Torrance e Torrance (1974) dispostos a incluir em sua conceituação os aspectos principais da maioria das definições propostas em sua época que envolvia a produção de algo novo ou original, definem criatividade e pensamento criativo como:

[...] um processo natural dos seres humanos, através do qual uma pessoa se conscientiza de um problema, de uma dificuldade ou mesmo de uma lacuna nas informações, para qual ainda não aprendeu a solução; procura, então, soluções possíveis em suas experiências prévias ou nas experiências dos outros. Formula hipóteses sobre todas as soluções possíveis, avalia e testa estas soluções, as modifica, as reexamina e comunica os resultados. (TORRANCE; TORRANCE, 1974, p..2).

Embora todos os seres humanos sejam naturalmente criativos e que, a extensão em que a criatividade acontece depende largamente do ambiente, a criatividade se “[...] alcança gradualmente mediante aquisição de um nível crescente de especialização através da prática e esforço constante.” (KLIMENKO, 2009, p. 9). De acordo com a autora, muitas vezes exigem-se anos de dedicação exclusiva para o tempo de trabalho e estudo na construção de um produto criativo.

O conceito de criatividade tem sido usado com diferentes níveis de extensão e profundidade em diversas áreas do conhecimento. De acordo com Alencar e Fleith, o que se tem mais propagado sobre criatividade são as teorias psicanalíticas da Gestalt, e da psicologia humanista. A Gestalt deu início às pesquisas sobre o *insight*, ou seja, “[...] aquele momento do processo criativo em que surge usualmente de forma

repentina, uma nova ideia ou solução para um problema” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p.1).

De acordo com as autoras supracitadas, a Psicologia Humanista representada por Rogers, Maslow e Rollo May, chamou atenção para a tendência humana em direção à autorrealização como força mobilizadora da criatividade. Essas autoras consideram também que não basta motivação interna do indivíduo para se autorrealizar, “[...] é indispensável um ambiente que propicie liberdade de escolha e de ação, com reconhecimento e estimulação do potencial para criar de cada indivíduo” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p.1).

A criatividade é um processo que envolve imaginação e motivação, daí sua dependência das circunstâncias da vida. Por exigir concretude, a criatividade pode ser estimulada, vinda de um esforço consciente. Considera-se que esse esforço consciente está relacionado com uma vocação ontológica: a busca do ser mais. Neste sentido, podemos afirmar que o ambiente em que se vive pode criar condições para a emergência de processos criativos através das relações que se estabelecem com os outros.

Por outro lado, a criatividade exige uma abertura ao que é diferente, indicando a necessidade de flexibilização e adaptação. Nesses termos, os processos criativos que são inovadores por natureza, pedem liberdade e movimento. A imaginação criadora é, necessariamente, dialógica, pois, precisa da interação com o mundo para alcançar resultados.

4.2.2 Delineando as contribuições acadêmicas sobre criatividade

Com a intuito de conhecer as discussões existentes acerca da criatividade, realizou-se, inicialmente, um levantamento de dissertações e teses que versam sobre a criatividade, utilizando como campo de busca a Biblioteca Digital Domínio Público. A busca foi realizada considerando o campo da Educação, empregando como descritor a palavra “criatividade”, por considerar um constructo fundamental da pesquisa. Como resultado quantitativo da busca pelo descritor em dissertações e teses, identificamos um total de 15 produções durante o período de 2005 a 2010. É relevante esclarecer a escolha desse recuo temporal mais extenso, pois permite abranger uma fase significativa da produção acadêmica relacionada ao tema investigado. Dessa totalidade, 13 são dissertações de mestrado e 2 são teses de

doutorado. De acordo com Alencar e Fleith (2003), o número de trabalhos que abordam a criatividade no campo da Educação ainda é escasso, levando em consideração o período de estudos sobre criatividade na Psicologia que ocorreu entre 1950 e 1960.

Embora a criatividade seja uma temática que também é discutida no campo da Psicologia, procedeu-se a busca na base de dados da Biblioteca Digital do Domínio Público apenas no campo da Educação. Após a pesquisa, organizamos as produções por tipo de trabalho, título, autor/autora, ano, instituição, logo após, por meio das leituras dos estudos, destacamos os principais assuntos tratados, autores, objetivos e resultados das pesquisas.

Trazemos um quadro-síntese das produções:

Quadro 5 – Dissertações e teses sobre criatividade

DISSERTAÇÕES		
Título	Autor/autora	Ano/Instituição
Projetos de Aprendizagem e a relação professor-aluno: Possibilidades de autonomia, colaboração, criatividade e apropriação das tecnologias	ARAÚJO, Angela Lage de	2005/UFRGS
Expressividade e Criatividade no processo educativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental	WERLANG, Carmen Maria	2005/UNOESC
A criatividade humana que a escola ainda desconhece: seus fundamentos a partir de Maturana	OLIVEIRA, Eleusa Gomes de	2007/UNIUB
Experiências formativas: contribuições da semana de criatividade para a formação de educadores	PONICK, Edson	2007/Escola Superior de Teologia
A criatividade na prática docente do professor de arte: um estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina-PI	COSTA JÚNIOR, José Ribamar Santos	2008/UFPI
Concepções de criatividade no contexto contemporâneo: um enfoque histórico-cultural	BIFFI, Flaviana de Cássia Maschietto	2008/USF
Arte-educação, criatividade, percepções: um olhar sobre o programa escola da família	SENE, Marta Regina	2008/ UNESP ARARAQUARA
A modelagem matemática e suas implicações para o desenvolvimento da criatividade	PEREIRA, Emanueli	2008/UEPG
As exigências de criatividade na educação do trabalhador para o mercado de trabalho pós-automatização	LEÃO, Tatiana Calheiros Lapas	2008/UFMS
Criatividade: implicações educacionais e formativas	PARPINELLI, Roberta Stubs	2008/UEM
O processo de educação da criatividade em um curso técnico de propaganda	MIYATA, Edson Seiti	2008/UFRJ
O raciocínio lógico e a criatividade na resolução de problemas matemáticos no ensino médio	A LVARENGA, Rosana Cristina Macelloni	2008/UNESP MARÍLIA

Criatividade: caminho desenhante para altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei	PERIPOLLI, Arlei	2010/UFSM
TESES		
Criatividade em educação popular: um diálogo com Paulo Freire	ROSAS, Agostinho da Silva	2008/UFPB
Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais	SILVA, Kátia Regina da	2008/UFRJ

Fonte: DPBD, 2021.

Após o levantamento preliminar, verificamos através do título e dos resumos que a criatividade é um constructo presente em diferentes processos educativos: experiências formativas; na prática educativa; no trabalho, como possibilidade de apropriação de conhecimentos; na resolução de problemas, entre outros. Ressaltamos que a criatividade ainda não está presente na prática de grande parte das escolas brasileiras, talvez pelo fato de não ser uma política pública e, geralmente, decretos e normas que movem boa parte da Educação do Brasil, como enfatiza Brandão (2019). No entanto, isso não impede que os/as docentes insiram a criatividade em seu dia a dia com diversos enfoques.

Dos trabalhos destacados, cada um deles trata da criatividade com um foco diferente: criatividade aplicada aos processos de trabalho; criatividade em atividades que utilizaram a modelagem matemática como metodologia de ensino e investigação; criatividade na prática pedagógica do professor de arte; criatividade no adolescente institucionalizado que cumpre medida socioeducativa; concepções de criatividade sob a ótica de alunos do ensino superior nos cursos de Administração de Empresas e Tecnologia em Gestão; Contribuições da Semana da Criatividade para formação de educadores e educadoras; criatividade no processo educativo; expressão da criatividade na construção de experiências formativas; a aprendizagem da criatividade em uma disciplina específica da propaganda chamada Criação Publicitária; desenvolvimento da criatividade nos alunos de matemática e, a criatividade dos alunos a partir do trabalho com projetos de aprendizagem, tendo em vista a relação professor-aluno.

Foi observado que dos trabalhos pesquisados no banco de dados do Biblioteca Digital Domínio Público, realizados em diferentes regiões do Brasil, quatro enfocaram nos estudos com alunos, cinco nos professores, um evidenciou os processos de trabalho e, os demais, em outros processos educativos. Na composição temática das

duas teses temos: criatividade em Educação Popular e criatividade na prática pedagógica e sua relação com a inclusão em educação.

Através do estudo, observamos que nenhum dos trabalhos fez referência à investigação de como se apresenta a criatividade na formação de docentes nos cursos de licenciatura no ensino superior, o que evidencia um possível indicativo de que a criatividade ainda não é uma temática abordada na formação de docentes e que, certamente, reflete negativamente no desenvolvimento da criatividade na escola.

De todas as dissertações e teses encontradas na base de dados, apenas cinco delas se aproximam da temática estudada: “Criatividade: caminho desenhante para altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei.” (PERIPOLLI, 2010); “A criatividade na prática docente do professor de arte: um estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina-PI” (COSTA JÚNIOR, 2008); “Concepções de criatividade no contexto contemporâneo: um enfoque histórico-cultural” (BIFFI, 2008); “Criatividade em educação popular: um diálogo com Paulo Freire” (ROSAS, 2008), e “Expressividade e criatividade no processo educativo nos anos iniciais do ensino fundamental” (WERLANG, 2005).

A dissertação intitulada “Criatividade: caminho desenhante para altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei.” (PERIPOLLI, 2010) teve como objetivo analisar descritivamente a criatividade do adolescente institucionalizado, como indicativo para altas habilidades/superdotação e a compreensão desta pelos/as docentes que atuam no Centro de Atendimento Socioeducativo - CASE - evidenciando-a nas práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada com sete sujeitos, cinco professoras que atuavam na escola dentro do CASE e dois adolescentes em conflito com a lei que cumpriam medidas socioeducativas de internação. Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos: entrevista semiestruturada, anotações em diário de bordo ou de campo, observações e gravações.

Como problemática de pesquisa. Peripolli (2010, p. 18) estabeleceu algumas questões: “Como se apresenta a criatividade em adolescentes institucionalizados? Ela evidencia um possível caminho desenhante para altas habilidades/superdotação? Qual a compreensão e o aproveitamento da criatividade pelos professores nas práticas pedagógicas?”. Esses questionamentos levaram o pesquisador a buscar soluções.

A pesquisa verificou que dos 88 trabalhos encontrados sobre a temática, nenhum deles fez referência à investigação de como se apresenta a criatividade em adolescentes institucionalizados que evidenciam um possível indicativo para altas habilidades/superdotação e sua compreensão e aproveitamento nas práticas pedagógicas dos/as docentes.

No capítulo VI, - Ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural, Peripolli (2010) apresenta a criatividade e a sua evolução cronológica. O autor propõe uma reflexão acerca da percepção, compreensão e valoração da criatividade. Ao refletir sobre a criatividade no espaço de ensino-aprendizagem o autor apresenta a criatividade como um dos elementos importantes tanto na constituição, quanto da gestão do Projeto Político Pedagógico.

Algumas concepções de criatividade são descritas desde a antiguidade até os dias atuais, abordando vários enfoques: na antiguidade, os estudiosos acreditavam que os Deuses conferiam aos seres humanos poderes, tonando-se criativos; na Idade Média a criatividade esteve ligada à bruxaria ou sinal de desajustamento e insanidade; no século XVIII, muitos pensadores associaram criatividade à genialidade. (PERIPOLLI, 2010).

De acordo com Peripolli (2010, p.117), “[...] Embora alusões à criatividade sejam descritas em períodos distintos da História, foi unicamente a partir da metade do século XX que ocorreram as primeiras sistematizações de estudos e concepções sobre ela”. Vale dizer que todos esses termos foram superados ao longo dos anos, passando a ser entendida como um fenômeno humano.

Hoje, algumas das teorias mais antigas foram abandonadas, tendo em vista as novas descobertas. O estudo da criatividade realizado resultou na defesa desta como inerente a todos os seres humanos, fundamental para o seu processo de desenvolvimento, que pode ser aprimorado ao longo dos anos através da prática. De acordo com Peripolli (2010, p.156) “[...] o âmago do percurso, no processo criativo, é a sua própria capacidade de imaginação criadora em uma relação dialógica com o mundo, em uma configuração desenhante de tal práxis”.

A pesquisa revelou que a prática pedagógica da escola, campo de pesquisa, está relacionada ao ato criador, à criticidade, à reflexão como capacidades inerentes a todos os seres humanos e, acima de tudo, nos adolescentes que ali estão cumprindo medida socioeducativa. Para Peripolli (2010, p.156) é possível entender a criatividade “[...] como uma abertura permanente à inclusão, ao resgate da cidadania, à constante

preocupação com o que se faz e com o que se sente, ou seja, como pensar, produzir e se realizar coletiva e criativamente”.

A pesquisa também constatou que a ação dos/as docentes, na escola, foi repensada a partir de muitas reflexões de suas práticas e de um novo entendimento das políticas educacionais, compreendidas como uma realidade que privilegia e valorizam experiências, habilidades, competências e atitudes que permeiam o fazer pedagógico dos/as docentes. Dessa forma, observou-se que as práticas pedagógicas favorecedoras da criatividade vêm sendo implantadas e fazem parte do cotidiano da escola, campo de pesquisa, uma vez que há uma preocupação explícita e constante dos/as docentes e da gestão da escola em proporcionar o desenvolvimento e expressão da criatividade por meio de diagnóstico, ações, recursos, formação continuada e de uma gestão participativa e coletiva. (PERIPOLLI, 2010).

Costa Júnior (2008), em sua pesquisa intitulada: “A criatividade na prática docente do professor de arte: um estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina-PI”, apresenta algumas reflexões acerca da prática pedagógica do/a docente de arte, um profissional que dentre tantas competências, exige-se a criatividade. O objetivo principal do trabalho foi analisar como a capacidade criativa do/a docente de arte do ensino fundamental, manifesta-se na prática pedagógica em escolas públicas municipais de Teresina, além disso, buscou caracterizar a prática pedagógica criativa que estão presentes na forma de ensinar desses/as docentes; conhecer quais as concepções dos/as docentes sobre criatividade; caracterizar o perfil criativo do/a docente de arte pesquisado e, por fim, saber os maiores impedimentos encontrados em sua prática pedagógica.

Consoante Costa Júnior (2008), os problemas apontados na prática pedagógica do/a docente, normalmente, estão relacionados a sua formação inicial ou continuada. Além disso, ao longo de sua experiência como professor de arte, observou muitos fatores que influenciam a prática dos/as docentes de arte, cita como exemplo “[...] a carga horária reduzida, a obrigatoriedade de se cumprir o calendário escolar repleto de avaliações, testes diagnósticos, recuperações paralelas, encontros pedagógicos, conselhos de classes, reuniões com os pais, realização de eventos, entre outros.” (COSTA JÚNIOR, 2008, p.14).

Outros fatores dizem respeito ao ambiente adequado para realizar as atividades, ao número excessivo de alunos e alunas em sala, como também, escolas

e alunos/as sem condições financeiras de adquirirem o mínimo de material necessário para uma prática artística.

Costa Júnior (2008) aponta algumas possibilidades que podem contribuir para o trabalho pedagógico do/a docente de arte, como o teatro, a música, a fotografia, o desenho, o cinema, a dança, porém, essas possibilidades só poderão contribuir se o/a docente souber como utilizá-las. É nesse ponto que surge a necessidade de acessar uma das mais valiosas potencialidades do ser humano: a criatividade.

Os estudos sobre a criatividade no campo da Educação são imprescindíveis, portanto, é preciso rever os paradigmas educacionais e inovar nas práticas educativas das escolas. Diariamente, os/as docentes são desafiados/as a criar metodologias e estratégias que preparem o/a aluno/a para questionar, refletir, mudar e criar. Nas práticas educativas devem ser desenvolvidas a imaginação, flexibilidade, criticidade, originalidade, curiosidade, experimentação, entre outras.

Ao analisar as falas dos/as docentes, Costa Júnior (2008) percebeu alguns pontos em comum: dos quatro sujeitos pesquisados, três apontaram o fato de todas as pessoas possuírem o potencial criativo, porém, só um docente fez referência à possibilidade do desenvolvimento desta característica. Além disso, outras características muito presentes nas falas dos sujeitos dizem respeito à ideia de inventar, criar, produzir algo novo. Tais concepções estão de acordo com as definições dadas à criatividade de Wechsler (2008), Alencar (2003) e Ostrower (2014), que veem a criatividade inerente a todo ser humano, que independe de raça, nível social, sexo ou idade. Outro ponto comum observado pelo pesquisador é que os entrevistados têm a noção de que a criatividade não é algo exclusivo da arte, manifestando-se por todos os campos do conhecimento humano. Assim, como nenhum deles se referiu à escola como um ambiente adequado para favorecer a criatividade nos processos de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito às concepções dos/as docentes em relação à criatividade, Costa Júnior (2008, p.95) nos diz que:

[...] apesar de suas definições estarem de acordo com alguns conceitos sobre criatividade, eles ainda não têm consciência crítica sobre o seu agir criativo, guiando-se mais pelo conhecimento empírico, ou seja, percebemos em suas definições a falta de um embasamento teórico consistente e que fundamente a sua prática em sala de aula. Acreditamos, contudo, que isso se deve a falhas em sua formação docente.

Dessa forma, embora se apresentem falhas na formação docente e apareçam dificuldades no desenvolvimento de uma prática de ensino criativo, é possível que o/a docente se utilizando de sua capacidade criativa e possa reverter essas situações, superando as barreiras impostas, promovendo um ensino mais criativo. O estudo apontou que todos os/as docentes pesquisados apresentam características de uma prática pedagógica criativa, alguns mais, outros menos. E que a formação continuada é um fator determinante para isso.

A dissertação intitulada “Concepções de criatividade no contexto contemporâneo: um enfoque histórico-cultural”, (BIFFI, 2008), buscou investigar algumas concepções de criatividade presentes no contexto contemporâneo sob a ótica de três posições sociais: a dos/as estudantes que frequentam o ensino superior, nos cursos de Administração de Empresas e Tecnologia em Gestão, em instituições de ensino privado de uma cidade do interior do estado de São Paulo; a de alguns de seus professores; e, a de gestores atuantes no mercado de trabalho da mesma região. Ela foi constituída tendo como objetivo problematizar o que é ser criativo e verificar as possíveis implicações dessas concepções para o sucesso (ou fracasso) profissional e acadêmico do indivíduo na atualidade.

O trabalho tece algumas considerações sobre a definição de criatividade através da retomada de alguns fatores que norteiam tais definições no campo da Psicologia, Educação e Administração de empresas que, segundo Biffi (2008), são fundamentais para análise das transformações nas concepções de criatividade presentes atualmente. De acordo com Alencar e Fleith (2003), até os anos 1970, a maioria dos estudos sobre a criatividade esteve centrado no perfil do indivíduo criativo, podendo ser constatado somente após este período um aumento das pesquisas que visavam desvendar alguns fatores pertencentes ao contexto social no qual o indivíduo está inserido.

Para explorar a criatividade na concepção de alunos e docentes, Biffi (2008) faz algumas reflexões acerca das práticas ou tendências pedagógicas vigentes e, sobre o quanto a criatividade é permeada pela complexidade de fatores sociais, históricos e culturais. Inicialmente, traz algumas características da pedagogia jesuítica centrada, exclusivamente, no/a docente e no conteúdo, controlado pelos princípios religiosos. Na pedagogia tradicional, todo o processo é centrado no/a docente e no aluno passivo, que recebe as informações transmitidas pelos professores e reproduzidas pelos alunos até que sejam decoradas. Conforme Biffi (2008), a Escola

Nova foi a primeira iniciativa que levou os/as alunos/as a superarem as limitações da escola tradicional, despertando a vontade de aprender, apontando para mudanças.

Durante as entrevistas realizadas com docentes e estudantes da universidade privada em estudo, foi percebido que as concepções de criatividade estão perpassadas pelas ideias do novo, do diferente e do único, levando o pesquisador a inferir que, “[...] para ser considerada criativa, a atividade humana (seja uma idéia (*sic*), um produto, um serviço, (*sic*) etc.) deve, de alguma forma, conter elementos que a tornem diferente, exclusiva ou singular em algum dos seus aspectos.” (BIFFI, 2008, p.86).

Na análise dessa autora, essas concepções de criatividade dos entrevistados, podem fazer parte de um discurso que perpassa a área de Administração, na qual os entrevistados estão inseridos e interagindo, que é por eles apropriado.

Na pesquisa, quando indagados sobre a concepção que os/as docentes têm em relação ao que é ser um/a aluno/a criativo/a, eles afirmaram que:

[...] o aluno criativo é aquele que questiona, que participa das aulas, que demonstra interesse pela matéria lecionada e por aprender; é aquele aluno que contribui para o desenvolvimento do seu aprendizado e que, ao desempenhar uma determinada tarefa, não somente realiza o que foi solicitado, mas acrescenta algo novo. (BIFFI, 2008, p.105).

Biffi (2008) enfatiza ainda que os/as docentes trazem em seus relatos a percepção de que para que o/a aluno/a seja criativo é necessário que se tenha o contexto educacional favorável, que se institua de modelos e estratégias de ensino que possibilitem não só os/as alunos/as, mas, também, os/as docentes serem criativos.

Docentes e gestores/docentes também foram questionados sobre o que é ser um professor ou professora criativos. Na concepção deles “[...] o professor criativo é aquele que possibilita ao aluno a participação, a contribuição e o interesse em suas aulas, apresentando e utilizando estratégias diferenciadas das esperadas pelos mesmos, como exposição oral e leitura e discussão de textos.” (BIFFI, 2008, p.109).

Através das investigações realizadas, pode-se constatar que, na concepção dos/as alunos/as, “[...] o professor criativo é aquele que consegue, nos atributos de sua atividade docente, inovar, surpreender, utilizar novas técnicas, fugindo do trivial, fazendo com que o aluno participe e se interesse pelas aulas tornando o seu aprendizado mais agradável.” Além disso, estimulam a participação dos/as alunos/as

em sala de aula, interação com eles, não só na comunicação, mas, no diálogo; torna a aula mais dinâmica; utiliza práticas, recursos e estratégias diferentes dos tradicionais, que faz o/a aluno/a apreender algo novo. (BIFI, 2008, p. 112).

Já para os gestores entrevistados, “[...] ser criativo é conseguir transformar conhecimentos e vivências em algo novo e/ou diferente que possa ser utilizado no ambiente de trabalho agregando ou gerando resultados (lucro, produtividade, ideias etc.) para si ou para a organização.” (BIFI, 2008, p. 118). Como é percebido através da pesquisa, os gestores associam a criatividade, principalmente, ao contexto empresarial, a fatores como lucratividade, produtividade, competitividade, entre outros.

A tese intitulada “Criatividade em educação popular: um diálogo com Paulo Freire”, (ROSAS, 2008) teve como objetivo pensar a criatividade no contexto da educação popular. Para tanto, Rosas (2008, p. 19) buscou responder à seguinte questão: “A criatividade é um constitutivo do fenômeno educação popular?” O autor enfatiza que para responder à questão articulando criatividade à educação popular, requer interpretação da diversidade conceitual de criatividade em educação popular.

Na pesquisa, percebe-se a relevância do estudo da criatividade na perspectiva de educação popular.

O reconhecimento sobre a relevância atribuída à criatividade, como fundamento e princípio que emergem do debate sobre educação, transita como conceito universal. Sugere carência de argumentação teórico-filosófica que delimite significado e sentido epistemológicos às práticas pedagógicas. (ROSAS, 2008, p.23).

O autor enfatiza ainda que no contexto da educação popular não é diferente, a criatividade ainda é pouco abordada como tema gerador. De acordo com Rosas (2008), Paulo Freire reconhece a relevância atribuída à criatividade, porém, não assumiu como categoria central de pesquisa. Nas pesquisas realizadas no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação de universidades federais, Rosas (2008) verificou que em 30 anos, apenas três dissertações abordavam o tema da criatividade. Além dessas produções, ao pesquisar nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd/GT - 06 - selecionadas para a pesquisa, encontrou apenas um artigo entre os 103 analisados.

A partir das análises, Rosas (2008, p.25) atento à dinamicidade de criatividade em educação popular, optou por adotar “[...] a perspectiva filosófico-educacional de Paulo Freire como resposta possível à extração de argumentos teóricos dirigidos à

elaboração conceitual de criatividade em educação popular. Uma criatividade libertadora”. A criatividade libertadora foi um termo elaborado por Rosas (2008) para diferenciar criatividade em educação tradicional de criatividade em educação popular com Paulo Freire. De acordo com o autor, o debate sobre a criatividade em educação popular ultrapassa a dimensão do novo, do diferente, exprime radicalidade elaborada do coletivo, na dinamicidade política das relações humanas.

O estudo sobre a criatividade em educação popular levou o pesquisador a repensar sobre a criatividade de uma maneira diferente do fazer criativo em educação tradicional, bancária, tentando a sua superação por uma práxis libertadora. O estudo exigiu uma singularidade a ser atribuída à criatividade em educação popular. A singularidade é definida pelos argumentos da educação mediada pelo pensamento de Paulo Freire. Assim, “[...] vão exprimir contrários emergentes de pares dialéticos que se formam quando se confrontam educação e educação popular, criatividade e criatividade libertadora.” (ROSAS, 2008, p.26).

As obras de Paulo Freire foram relevantes como referencial teórico e filosófico no estudo do pesquisador, porque se trata de uma produção atemporal, que nos habilita a refletir a radicalidade implícita na ação criativa em educação popular atualmente. De acordo com esse autor, a trajetória de vida de Paulo Freire, representa, historicamente, o seu protagonismo revolucionário e crítico em favor da humanização libertadora dos sujeitos. A partir disso, desvelou a criatividade em educação libertadora. Mesmo não utilizando a criatividade como tema gerador, é marcante a categoria criatividade em toda a sua obra. Assim, “[...] o pensamento de Paulo Freire sobre educação passou a configurar lugar comum de onde se extraiu os fundamentos e princípios para a compreensão de criatividade em educação libertadora.” (ROSAS, 2008, p.140).

Ainda, conforme Rosas (2008), ao longo do percurso histórico e conceitual da criatividade, houve a necessidade de superar as velhas perspectivas que afirmaram a criatividade como uma condição divina, como influência da biologia. O fato é que por muito tempo os pensadores que defendiam um pensamento psicológico sobre criatividade argumentavam que ela era privilégio de alguns indivíduos com altas habilidades. Nesse percurso, a criatividade foi assumindo uma condição inerente aos seres humanos como um ato de cultura.

Neste sentido, com o passar dos anos, a ação criativa foi tomando outras dimensões, afastando a noção de pecado, de bruxaria, impondo castigo aos

“atrevidos(as)”. Rosas (2008, p. 299) afirma que ao longo do tempo, “[...] passa-se a reconhecer a importância da criatividade nas relações humanas. Ao mesmo tempo em que se atribui à escola a função de incentivar aprendizagem de habilidades fundamentais à expressão da ação criativa.”

Nessa direção, as discussões formuladas sobre criatividade foram se intensificando a partir do Seminário Oficina sobre Educação Popular na América Latina e Caribe e da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, onde foram proporcionados argumentos atribuídos à educação popular e daí pensar sentidos para a criatividade. É verdade que nem sempre os fóruns representam um cenário que traduza a realidade de lutas dos movimentos sociais, mas, não interferiu negativamente na pesquisa, visto que, o que se pretendeu na pesquisa de Rosas foi identificar elementos que delimitassem a essência da educação popular, e, para este aspecto, os documentos foram suficientes. Além disso, o foco principal da análise dos fóruns possibilitou caracterizar a educação popular. (ROSAS, 2008).

[...]Criatividade libertadora exige postura crítica de sujeito consciente de seu papel político-social no enfrentamento de situações contra à cidadania e democracia; criatividade libertadora exige do ser humano entendimento de sua vocação ontológica para a vida, para o coletivo na busca do ‘ser mais’; exige participação ativa, exige respeito à singularidade humana em sua pluralidade; exige atitude revolucionária, ética e compromisso com a luta coletiva contra a sectarização dos direitos. (ROSAS, 2008, p. 303).

Nesse sentido, a criatividade quando não apresenta característica exclusiva da educação popular, veste-se de ação libertadora, quando não, veste-se de ação opressora. Sendo assim, o que vai tornar uma prática mais libertadora ou mais opressora, serão as atitudes de homens e mulheres. (ROSAS, 2008).

A dissertação intitulada “Expressividade e criatividade no processo educativo nos anos iniciais do ensino fundamental” (WERLANG, 2005) teve como objetivo principal investigar situações pedagógicas em que haja maior probabilidade do desenvolvimento potencial criativo e expressivo.

Para atingir este objetivo geral, há os objetivos específicos:

Identificar os momentos educativos em que ocorre a contribuição para o desenvolvimento da expressividade e da criatividade; verificar como o professor pode contribuir no desenvolvimento da expressividade e da criatividade humana; caracterizar as atividades propostas pelos professores e que contribuem no desenvolvimento expressivo e criativo de cada ser, além de observar se as aulas de artes propiciam

maior contribuição para o desenvolvimento da expressividade e da criatividade. (WERLANG, 2005, p. 37)

É importante ressaltar que embora o trabalho aborde a relevância da expressividade e criatividade no processo educativo, para atender as especificidades do nosso trabalho utilizaremos apenas o tema da criatividade.

Quando se fala em criatividade, geralmente os autores remetem a definição e sua evolução, visto que ainda é um tema muito complexo e que necessita de aprofundamento teórico. Inicialmente, a pesquisa segue uma breve evolução da criatividade em diferentes áreas. Como aponta Werlang (2005), a evolução da criatividade tem acontecido, paulatinamente, ao longo dos anos, superando a série de mitos existentes em relação e, sobretudo, à maneira como surge o produto criador.

O estudo apontou que na contemporaneidade não se pode mais afirmar que a criatividade acontece apenas na arte. Foi provado cientificamente que tanto na ciência quanto na arte são idênticas as forças geradoras da criatividade. Assim, “Educar para a criatividade requer que se explorem as potencialidades em todas as áreas, não existindo uma área específica que seja responsável pelo desenvolvimento criativo, porque em todas as circunstâncias da vida manifestamos a criatividade.” (WERLANG, 2005, p.45).

Outra questão relevante apontada por Werlang (2005), é que a criatividade não depende apenas de fatores internos como foi defendido ao longo dos anos, pois, essa teoria foi refutada pela comprovação da influência de variáveis externas, como a família, a escola e a sociedade. Nesse sentido, a criatividade deixa de ser vista como lampejo de inspiração e, finalmente, passa a ser vista como processo, dando relevo à preparação do ser humano, através dos estímulos, dedicação, esforço consciente e conhecimento amplo de uma área do saber. Portanto, a manifestação da criatividade não depende só de nós, mas, também, do contexto social do qual fazemos parte.

Vale dizer ainda que o processo criador não é tão fácil de ser explicado devido à complexidade da ação criativa. Nesse sentido, o processo criador realiza-se no interior do ser humano, mas, ainda não se tem explicação de como acontece sua dinâmica. Consoante Werlang (2005, p. 45), “[...] nesse processo, a criação é articulada de maneira peculiar, alterando-se de acordo com os tipos de comportamento, e, principalmente, esse processo é uma operação complexa sobre a qual existem concordâncias parciais e muitos questionamentos”. Já em relação ao produto, o autor enfatiza que é mais fácil identificar a criatividade devido à facilidade

de observá-lo, já que o resultado da ação se materializa e pode ser visualizado. (WERLANG, 2005).

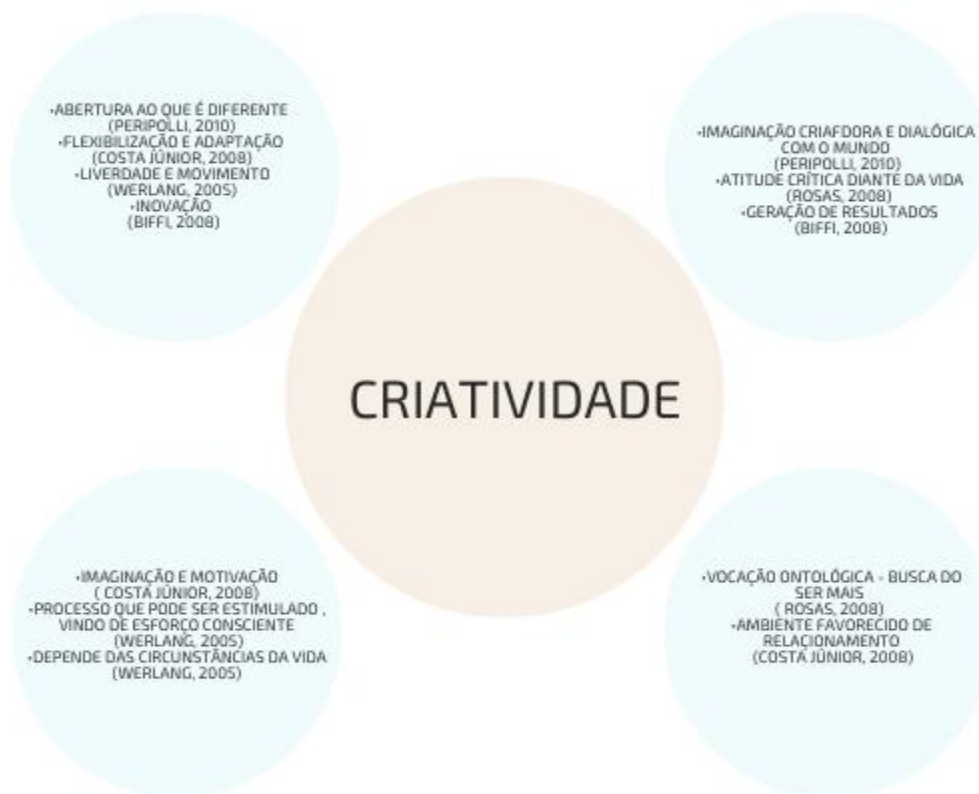
Percebeu-se em sua pesquisa alguns momentos em que os/as docentes contribuíram com o desenvolvimento criativo dos/as alunos/as quando propiciou a expressão desses, quando propiciou a invenção e a criatividade e “[...] quando deu liberdade para o mesmo poder agir.” (WERLANG, 2005, p.121). Para além disso, um dos quesitos importantes para estimular a criatividade dos/as alunos/as é aceitar a curiosidade, incentivando-os a buscar e vivenciar coisas novas. Infelizmente, a escola continua silenciando-os, trabalhando em “caixinhas”, tendo momento específico para cada coisa e fazendo com que eles e elas mantenham sua curiosidade.

Em seu estudo, a autora observou algumas características básicas que contribuem para o desenvolvimento expressivo e criativo. Destacou as atividades que mais os/as alunos/as gostavam: “[...] a liberdade para criar e para falar e o ‘movimento’”. Os/as alunos/as deixaram claro o interesse deles quando queriam criar, movimentar-se e falar sobre o que tinham feito. (WERLANG, 2005, p.121).

Além dos fatores pedagógicos destacados que contribuíram para expressividade e a criatividade, a pesquisadora cita a troca de ideias entre os colegas, a imitação, exposição de ideias e manifestações de sentimentos como primeiro passo para que os/as alunos/as se sentissem com mais segurança e confiança no dia a dia da escola.

Werlang (2005) observou nas aulas de arte que os/as alunos/as se sentiam mais à vontade para expressar as suas ideias com os colegas, além disso, manifestavam alegria sempre que se anunciava a aula dessa disciplina. Nas aulas, os alunos e alunas desenvolvem sua imaginação e é possível se expressarem com mais facilidade a criatividade. Portanto, é importante pensar no interesse dos/as alunos/as e propiciar condições para que eles sejam capazes de vivenciar atitudes positivas em relação à vida. Em termos de síntese, a criatividade pode se apresentar da seguinte forma:

Figura 4 - Síntese sobre a criatividade



Fonte: a autora, 2021.

4.3 A CRIATIVIDADE COMO CONSTRUCTO TEÓRICO

A discussão dos conceitos de criatividade traz reflexões sobre a importância da criatividade na vida do indivíduo em diversos espaços de sua convivência, inclusive, na educação, onde deve permear todos os níveis desde a pré-escola até a educação superior, nos diversos setores, administrativo, institucional, docente. O diálogo da escola com a sociedade tem que permitir o surgimento da apreciação da criatividade como um bem cultural.

Vale salientar que diante da complexidade em relação à definição da criatividade, é importante olhar por diferentes ângulos para que possamos, através dos vários enfoques, aguçar o olhar sobre a criatividade. Os autores desses estudos coadunam com a mesma ideia de que a criatividade é um elemento essencial em diversas áreas do conhecimento e em diferentes contextos ambientais. Corroboramos com a ideia de Alencar e Fleith (2003), quando afirmam que a criatividade é inerente

a todos os seres humanos e que é preciso motivação intrínseca e extrínseca para que o potencial criativo seja desenvolvido.

Segundo Wechsler (2008), o desenvolvimento da criatividade na perspectiva cognitivista busca entender o tipo de pensamento que leva o indivíduo a ser criativo e o caminho para se obter um produto criativo. Por sua vez, sob o prisma cognitivista, o desenvolvimento do pensamento criativo é possível por meio de estratégias específicas, como: tempestade de ideias e soluções de problemas.

Para a autora:

A abordagem teórica que explica a criatividade como produto prioriza a originalidade deste para o indivíduo ou sua relevância para o meio social. O produto criativo pode ser avaliado sob diversas formas, principalmente pelo impacto que causa em áreas específicas do conhecimento, ou pelo preenchimento de necessidades sociais existentes. (WECHSLER, 2008, p.19).

Neste sentido, para que um produto seja considerado criativo, é necessário que seja inédito, original e atenda às necessidades da sociedade em um determinado momento da história.

Já na concepção de Alencar e Fleith (2003, p.16), as autoras assinalam que:

[...] Por meio de uma análise do comportamento das pessoas que deram contribuições criativas, constatou-se que as grandes ideias ou os produtos originais ocorrem, especialmente, em pessoas que estejam adequadamente preparadas, com amplo domínio de conhecimentos relativos a uma determinada área ou das técnicas já existentes.

Esse contexto ressalva que a preparação e o conhecimento aprofundado desempenham um papel crucial na facilitação da criatividade, proporcionando uma base sólida para a geração de inovações.

É importante enfatizar que a criatividade é um processo desenvolvido em todos os seres humanos ao longo da sua existência e está relacionada a sua capacidade de inovar e encontrar soluções diversas para problemas do dia a dia em busca do bem viver. Ao desenvolver o potencial criativo, a pessoa amplia o olhar sobre a realidade a qual está inserida e passa a enxergar as coisas de diferentes formas: começa a apreciar e valorizar as coisas; enxergar diferentes formas de agir diante de um

problema; dar espaço para expressão, começa a experimentar coisas diferentes e a expandir a resolução de problemas, entre outros.

A criatividade tem sido propagada por várias áreas do conhecimento, no entanto, ainda não se tem um acordo quanto ao significado exato do termo. Alencar e Fleith (2003) discorrem sobre várias definições desde as mais antigas às mais atuais, como: crença na criatividade como dom divino ou lampejos de inspiração, ou se é criativo ou não; associação entre alta criatividade, desajustamento e loucura também é comum; criatividade apenas dependente de fatores intrapessoais, descartando as contribuições do meio no processo criativo.

Vale salientar que muitas dessas concepções pré-concebidas foram substituídas pela concepção de que todas as pessoas têm certo grau de habilidades criativas e que podem ser desenvolvidas e aprimoradas ao longo de sua existência. Além disso, passou-se a enfatizar como pré-requisitos para a produção da criatividade “[...] a preparação do indivíduo, sua disciplina, dedicação, esforço consciente, trabalho prolongado e conhecimento amplo em uma área do saber.” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p.6).

Alencar (2007) construiu um modelo de desenvolvimento para criatividade que contempla diferentes aspectos. Esse modelo foi construído após observações de práticas pedagógicas inibidoras da criatividade em diversas escolas brasileiras, essas práticas são tradicionais que enfatizam a memorização e reprodução dos conteúdos, baixas expectativas em relação à aprendizagem e capacidades dos alunos, centralidade do conhecimento no professor, entre outros aspectos da educação bancária.

O modelo de desenvolvimento da criatividade tem orientado um Programa de Criatividade que Alencar (2007) tem desenvolvido em diversos espaços. O modelo para o desenvolvimento contempla as habilidades criativas dos participantes: fluência; flexibilidade; originalidade; traços de personalidade que se associam à criatividade; iniciativa; independência; autoconfiança; persistência, entre outros. O modelo também promove um clima psicológico que faz refletir sobre valores de apoio à criatividade; redução de bloqueios; domínio de informações e técnicas e, exercícios que favorecem a produção criativa.

Após desenvolver o Programa de Criatividade, Alencar (2007) realizou pesquisas nas escolas para saber a sua eficácia e constatou que o Programa

contribuiu para o desenvolvimento das habilidades dos envolvidos, gerando mudanças na maneira de pensar, ensinar e perceber o/a aluno/a.

Diante disso, observa-se que o desenvolvimento da criatividade provoca alterações no comportamento e na personalidade dos indivíduos, resultando, portanto, em modificações na identidade. Alencar e Fleith (2003) citam um estudo que Alencar fez para investigar a personalidade de 29 cientistas brasileiros que se destacavam por sua produção criativa, e os resultados indicaram que os traços da personalidade mais proeminente foram persistência e dedicação ao trabalho. Outras características também foram ressaltadas, como: entusiasmo, imaginação e responsabilidade.

A partir daí, observamos que os traços da personalidade de um indivíduo determinam se o indivíduo é criativo ou não. Esse movimento passa pela construção da identidade, isto é, à medida que o indivíduo desenvolve os traços da sua personalidade, autodetermina-se como tal. Diante disso, perguntamo-nos: a criatividade está na identidade? A identidade é criativa? É possível criar uma identidade criativa? Como se constrói uma identidade criativa?

4.3.1 Criatividade existencial

É na família, onde acontecem os primeiros incentivos para o desenvolvimento da criatividade na criança, o primeiro modelo para ela. É na família que as crianças são educadas, incentivadas, apoiadas e nutridas de experiências que contribuem para seu desenvolvimento. Os pais são os primeiros influenciadores no desenvolvimento do potencial criativo das crianças através dos atributos da personalidade dos pais, formas de agir e criar os filhos, o ambiente do lar e a forma de relacionamento, as expectativas em relação à criança, grau de confiança em relação à criança de explorar o mundo. (ALENCAR; FLEITH, 2003).

De acordo com Oliveira (2010, p.2), “[...] se a família provê à criança experiências favorecedoras ao seu desenvolvimento criativo, estimuladoras de sua curiosidade natural e fortalecedoras de sua autoestima, certamente a criatividade aflorará com maior facilidade.”

Nos primeiros anos de vida da criança cabe à família prover condições que favoreçam seu desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo e criativo, fortalecendo sua autoestima e propiciando oportunidades de aprender a conhecer e desenvolver suas potencialidades. É importante dizer que os pais podem incentivar o potencial

criativo dos filhos, assim como, os filhos podem ter influência na criatividade dos pais à medida que ambos experimentam situações que os levem para tal. Além disso, Oliveira (2010, p. 85) aponta como característica da família ser intergeracional, visto que, os valores familiares são passados de uma geração para outra, como por exemplo: o médico que segue a carreira do pai; o filho de um músico que se torna músico; docente cujos pais são docentes.

Sabe-se que, desde o nascimento, a criança vai se desenvolvendo por meio da observação das pessoas de seu convívio, à medida que vai crescendo vai expandindo seus interesses e manifestando de forma embrionária o pensamento criativo. Além disso, vai desenvolvendo a linguagem e expandindo sua imaginação. Alencar e Fleith (2003) salientam a importância de desenvolver a imaginação da criança nos primeiros anos de vida, especificamente entre dois e seis anos, quando o jogo imaginativo ocorre com mais frequência: a criança imita os mais velhos, transforma objetos (faz, por exemplo, de uma caixa, uma casa), ela tem amigos imaginários, dramatiza histórias com facilidade, cria histórias fantásticas.

Já a imaginação vai se declinando à medida que a criança vai crescendo e desenvolve a razão e o raciocínio. O declínio da imaginação e da curiosidade começa a ocorrer com mais intensidade quando a criança começa a frequentar a escola. É nela que a criança aprende a reproduzir conteúdo, adaptar-se aos padrões estabelecidos, é ensinada a dar uma única resposta para um determinado problema; a criança começa a ser emoldurada nas normas da escola. (ALENCAR; FLEITH, 2003).

O declínio da imaginação é evidenciado em um estudo realizado com crianças testadas e acompanhadas até a idade de quinze anos. Foi identificado um índice decrescente do potencial criativo em relação à idade dos sujeitos. Nesse estudo, foi constatado que crianças com cinco anos de idade apresentam 98% do seu potencial criativo, com dez anos cai para 30% do seu potencial criativo, com quinze anos cai para 12% e, com mais de vinte e cinco anos, o adulto possui apenas 2% do potencial criativo. Naturalmente, já nascemos com o potencial altamente criativo, mas, com o passar dos anos, o potencial criativo vai drasticamente declinando. (OLIVEIRA, 2011).

De acordo com a autora, “[...] aprendemos a ser não criativos à medida que crescemos e o declínio da criatividade não é devido à idade, mas aos bloqueios mentais criados ao longo de nossa vida, pela família, pela escola, pela sociedade.” (OLIVEIRA, 2011, p.5).

Por outro lado, as atitudes dos pais são muito importantes para o desenvolvimento criativo da criança: estímulo à independência e a autoconfiança, estímulo aos interesses infantis, relacionamento não possessivo pais-crianças, abertura às próprias experiências, exploração do seu mundo interior. (ALENCAR; FLEITH, 2003). Como fatores inibidores citam o autoritarismo, hostilidade à rejeição e à crítica constante.

A família é muito importante no desenvolvimento do potencial criativo das crianças e adolescentes, portanto, precisa desenvolver algumas atitudes que contribuam para tal: ensinar a expressar suas emoções, respeitar a individualidade de cada um, desenvolver valores, aprender a valorizar a si mesmo e o outro, enfim, fazer do lar um lugar de descontração e humor; atuem como modelos de criatividade para seus filhos. (OLIVEIRA, 2010).

É necessário criar um ambiente familiar propício para o desenvolvimento do potencial criativo das crianças, assim, as experiências familiares são essenciais para adquirir as habilidades de pensar; resolver problemas; questionar; expressar o que sente; oportunizar tomadas de decisões; propiciar um ambiente aberto ao criativo; lidar com ambos os tipos de pensamento divergente e convergente; e, a curiosidade. (ALENCAR; FLEITH, 2003).

De acordo com Carson (2013, p.139), o pensamento divergente é “[...] uma marca registrada da mente criativa.”, porém, nem sempre os diversos espaços educativos desenvolvem esse pensamento. O que é mais comum é o pensamento convergente que leva o indivíduo a encontrar uma resposta correta para um problema definido. Ainda de acordo com a autora, as pessoas que tendem a pensar de forma divergente conseguem ver diversas soluções para os problemas, diferentemente da maioria das pessoas que pensam de forma convergente.

Em alguns casos, é possível ser desenvolvido o potencial criativo em ambientes sem diálogo, repressores, com regras rígidas de conduta, isto é, “[...] um ambiente inibidor da criatividade com lares desestruturados podem levar algumas crianças a serem criativas como uma forma de compensação às suas frustrações.” (OLIVEIRA, 2010, p.85). Embora esses ambientes apresentem aspectos que bloqueiem a criatividade da criança ou adolescente, eles encontram inspirações para desenvolver o seu potencial criativo. A autora cita como exemplo o caso de Cecília Meireles que foi morar com sua avó ainda criança e tinha pouco contato com outras pessoas. A maior parte do tempo ficou sozinha em um ambiente de silêncio e solidão, e encontrou

nesse lugar coisas positivas que a fizeram mergulhar num mundo mágico das letras e da imaginação. (OLIVEIRA, 2010).

4.3.2 As contribuições de Rolando Toro

A criatividade proposta por Rolando Toro (2000), afasta-se da concepção elitista que separa os criadores das pessoas comuns. Uma concepção que reforça a trágica dissociação do ser humano e sua obra, a ideia de que a criatividade é um privilégio de poucos. O autor defende a ideia de que todo ser humano traz em si o poder de manifestar as coisas do universo; de ser capaz de criar; de inovar; de inventar e, de se mover para descoberta.

Rolando Toro (1991a) destaca as dificuldades intelectuais para aqueles que geralmente abordam o fenômeno criativo como uma manifestação do espírito. Ele propõe abandonar os tradicionais enfoques da psicologia da criatividade e assumir que nossa grandeza não está no espírito, mas sim na existência. De maneira bastante radical, afirma que nossa grandeza reside em nossa vida. Portanto, a essência da criatividade, para ele, é criar a si mesmo.

O autor não propõe a atividade criativa como um modo de psicoterapia, mas, sim, como a expansão dos impulsos naturais criativos, embora, eventualmente, os exercícios produzam efeitos terapêuticos reconhecidos. Assim, a criatividade é “[...] como a função sexual, ou a função de autotranscendência, uma extensão do processo de viver.” Dessa forma, o artista é apenas aquele que tem a coragem de expressar suas potencialidades criativas, que tem a necessidade de frutificar. (TORO, 1991a, p.4).

Logo, a criatividade está ligada ao instinto de exploração e aos impulsos de inovação presentes nos organismos vivos.

Para Toro, (1991a, p.3):

Se o ato de viver é uma manifestação sutil do portentoso movimento de um universo biologicamente organizado e em permanente “criação atual”, a criatividade humana poderia ser considerada como uma extensão destas mesmas forças biocósmicas expressas através de cada indivíduo. Nós somos o mensagem, a criatura e o criador ao mesmo tempo.

De acordo com Toro, a criatividade é o ato de criar a si mesmo num processo que está sempre em evolução, pois, os impulsos de inovação inerentes aos sistemas biológicos culminam na criatividade humana. Nessa compreensão, a criatividade tem uma dimensão que é também endógena, vinculada a um potencial genético, mas que precisa de ecofatores que deem condições necessárias para manifestar e expandir o seu potencial criativo. Os ecofatores estão sempre presentes no meio em que convivemos, porém, eles tanto podem estimular como podem inibir o potencial criativo do indivíduo. No entanto, precisamos acessar os ecofatores positivos para que a potencialidade criativa seja desenvolvida. (TORO, 1991a)

Os ecofatores são caracterizados em positivos e negativos. Os chamados ecofatores positivos contribuem para o desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo, são fatores que estimulam e facilitam a expressão, os que qualificam o indivíduo com estímulos positivos, presença afetiva, incentivo, entre outros. Já, os ecofatores negativos são os fatores do ambiente que impedem ou distorcem a expressão da vida, isto é, impedem o desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo e o desqualifica, como: julgamentos, indiferença, preconceito, discriminação, entre outros. Diante disto, cada um de nós pode ter a compreensão daquilo que nos organiza, que nos integra e nos faz mais leve, pleno e feliz; e daquilo que oprime, envenena e desorganiza, podendo eventualmente conduzir o organismo à doença e à morte. (TORO, 1991a).

Toro (1991a, p. 57) considera que a repressão da criatividade tem consequências gravíssimas para o indivíduo e para a sociedade, podendo desencadear através da obstrução do impulso criador, alguns efeitos como:

1) Dissociação afetivo- práxis – que é a desvinculação do que o indivíduo sente (afetivo) e suas ações. A pessoa está impedida de realizar o que sente; Mecanização: o sujeito se move a partir da repetição de padrões impostos de fora ocasionando atentado à função global de viver; 2) Descompensação e perda da homeostase: a repressão da criatividade impede o fluxo organizador do sistema vivo ao quebrar-se a conexão em feedback com o mundo, trazendo como consequência (*sic*), graves perturbações nos sistemas auto-regulados (*sic*) do organismo; e, 3) Despersonalização: a expressão do criativo é a versão pessoal do gênio da espécie, é o modo de relação entre a identidade e a alteridade. A função criadora é aquela que alinha à existência individual. A repressão da criatividade, portanto, tem o efeito de despersonalizar a si mesmo e projetar uma percepção despersonalizada dos outros.

Toro (1991a, p. 5) assinala que os efeitos provocados pela repressão dos impulsos criativos trazem, em seu conjunto, “[...] o apagamento de todos os outros impulsos inatos, a diminuição da qualidade de vida, de seu sentido epifânico e de sua exaltação, vale dizer da glória de viver.” Como se a vida perdesse o sentido, “[...] não apenas como nostalgia de integração do Homem com sua obra, mas como gesto desesperado de sobrevivência.”

As pessoas que mais reprimem a autoexpressão de seus impulsos criadores, são aquelas que têm um comportamento inútil, pessoas insensíveis, rotineiras, vazias de sentido. Toro (2000) enfatiza que existem pessoas assexuadas e frias, sexofóbicas, puritanas, histéricas e perversas, que não são, senão, a expressão trágica da repressão cultural sobre seus impulsos sexuais naturais.

A criatividade não está relacionada apenas à produção de uma obra de arte, criação de uma música, poesia, mas, na capacidade que o ser humano tem de criar a si próprio; de se reorganizar diante de situações adversas; de, assim como um rio, modificar o fluxo da vida; de sentir e expressar o que sente; de transformar-se; de explorar e buscar novos estímulos, novas sensações e, de alguma forma, expressar as maravilhas que sente diante do universo. Se formos capazes de sentir-expressar o que vivemos, já estamos nos modificando, movendo-nos e criando. (TORO, 2000).

4.4 PROCESSOS CRIATIVOS E IDENTITÁRIOS: UM CONSTRUCTO TEÓRICO

Embora cada teoria tenha suas concepções acerca da criatividade e da identidade, durante nosso estudo, percebemos que os autores coadunam da mesma ideia de que a identidade é um constructo que está em permanente transformação, e, que ao longo da nossa existência, iremos passar por processos de metamorfose como aponta Ciampa (2009). Quanto à criatividade, os autores estudados defendem que ela é inerente a todos os indivíduos e que para desenvolvê-la é necessário estimular o seu potencial criativo, propiciando as condições necessárias para que cada indivíduo possa expressá-la.

Pensando nos processos criativos e identitários construídos ao longo desse trabalho, queremos destacar, dentre muitos aspectos importantes para construção da identidade e da criatividade, dois que consideramos primordiais nesses processos: as marcas biológicas dos nossos ancestrais e a relação Eu-Tu. É importante dizer que

esses aspectos não são mais importantes do que outros abordados, mas, são os que julgamos com aspectos comuns a todos os autores analisados.

Falar em ancestralidade é falar do quem veio antes de nós, de quem lutou pela sobrevivência para que estivéssemos aqui hoje, de quem caiu e se levantou, de quem viveu e depois morreu, de quem sofreu e se libertou, de quem lutou e depois amou, de quem chorou e depois sorriu, de quem foi e é nossa principal referência. Graças a quem veio antes de nós, temos evoluído em humanidade, pois, muitos dos problemas que nossos ancestrais enfrentaram serviram para que hoje pudéssemos viver melhor. Por tudo que viveram devemos honrá-los.

É importante tomar consciência dos traços biológicos que se carrega da família e aceitá-los como forma de reverenciar quem veio antes e que são responsáveis por nossa existência. Sabemos que não é fácil acessar a realidade de quem veio antes de nós, pois, iremos conhecer uma realidade com coisas boas e coisas ruins, acessar dores, angústias, sofrimentos, tristezas, mas, também, iremos encontrar alegria, amor, prosperidade, potencialidade, criatividade, entre muitas outras coisas. No entanto, acreditamos que seja muito importante para a construção da nossa identidade e desenvolvimento do potencial criativo, conhecer as marcas que carregamos da nossa família e que precisam ser preservadas ou ressignificadas. (CIAMPA, 2009).

A consciência da nossa própria identidade passa pelo reconhecimento dos traços biológicos dos nossos ancestrais, pois, interferem no nosso modo de ser, de agir e de pensar em todas as fases da nossa vida; infância, adolescência, fase adulta e velhice.

Nessa direção, é preciso ampliar o nosso olhar para a construção dos processos criativos e identitários, pois, para evoluirmos enquanto pessoa e nos afirmarmos no mundo, precisamos nos sentir parte dessa totalidade, isto é, ter consciência de que o que cada um faz de bom ou de ruim reverbera em todos os seres. Tomando consciência disso, aumenta a nossa responsabilidade conosco, com o outro e com o planeta. (CIAMPA, 2009).

Nesse estudo, vimos que tudo está interligado e que as relações que estabelecemos ao longo da nossa existência é um dos aspectos que determina a nossa identidade e que contribui para o processo de construção da nossa identidade. Sobre esse aspecto, queremos enfatizar a questão da relação “Eu-Tu”, abordada por Buber (2001). Na nossa concepção, por meio da relação Eu-Tu, os indivíduos afirmam

sua identidade. Portanto, é essencial que ambos sintam a presença do outro, sejam reconhecidos e se conectem por meio do diálogo, seja por expressão oral ou corporal.

A falta de aproximação e diálogo leva o indivíduo a perder sua identidade, uma vez que o ser humano vive de relações e depende do Eu-Tu para existir. Buber (2001) afirma que não pode haver meio entre Eu-Tu, pois todo meio é obstáculo, e dificulta o encontro com o outro. Portanto, o que é mais importante no processo identitário é o diálogo e a presença do Eu-Tu.

Nas palavras de Buber (2001, p. 52):

Relação é reciprocidade. Meu Tu atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele. Nossos alunos nos formam, nossas obras nos edificam. O 'mau' se torna revelador no momento em que a palavra-princípio sagrada o atinge. Quanto aprendemos com as crianças e com os animais! Nós vivemos no fluxo torrencial da reciprocidade universal, irremediavelmente encerrados nela.

Assim, a reciprocidade apontada por Buber (2001), certamente, é uma condição *sine qua non* para que cada indivíduo se reconheça como sujeito e não como objeto, aceitando-se e aceitando o outro como ele é. Uma coisa a se pensar nesse processo criativo e identitário, é como tem acontecido esse processo com os educadores/as emocionais nas escolas.

5 A CRIAÇÃO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS DO/A DOCENTE DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL

5.1 APRENDER A SER DIFERENTE

O estudo mostra o que os/as educadores/as emocionais aprenderam e expressaram em relação às emoções e a Educação Emocional. Inclui a ampliação do olhar sobre as emoções; pensar, sentir e agir diferente, inclusive mudando visões sobre determinados comportamentos e culturas, afastando preconceitos. Com os novos saberes os/as educadores/as aprenderam a “ser diferentes”, tornando-os mais flexíveis e abertos ao novo.

5.1.1 Aprender e aceitar o diferente

A investigação permitiu identificar fortes evidências de que a condição de docente de Educação Emocional facilita um aprendizado relacionado com a abertura para novas experiências. Nesse ponto, a cada nova experiência que o indivíduo passa, redes de neurônios são rearranjadas, muitas sinapses são reforçadas e é possível muitas respostas ao ambiente. Isso é possível devido à capacidade que o sistema nervoso tem de alterar a sua função sob influências ambientais, o que Relvas (2009) chama de plasticidade cerebral, que ocorre por meio da conexão e da reconexão das sinapses nervosas, organizando e reorganizando as informações dos estímulos motores e sensitivos.

Os estudos apontam que a plasticidade cerebral é mais comum em crianças, porém, também ocorre em adultos, por isso, são importantes as estimulações em qualquer etapa da vida. Para Relvas (2009) os exercícios orientados têm por finalidade estimular as sinapses nervosas para que ocorra um rearranjo dessas informações neurais, sejam elas sensitivas e/ou motoras.

Nessa concepção:

Ao criar algumas condições favoráveis para esses estímulos, os aprendentes têm mais possibilidade de desenvolver competências e habilidades (capaz de saber e fazer) quanto à musicalidade, ao raciocínio lógico-matemático, a inteligência espacial, à inteligência sinestésica (motricidade). Quanto às emoções, o equilíbrio psicológico depende de exercícios mentais e motores, realizados nos primeiros

minutos de existência, que se estendem até a adolescência, além de estimular e fortalecer conexões do sistema límbico. O estímulo certo, na hora certa, pode proporcionar a capacidade de controlar emoções e realizar movimentos afetivos, com o corpo não se desapropriando da razão. (RELVAS, 2009, p. 17).

Além dos estímulos mentais e motores, para o enriquecimento do cérebro, é preciso também olhar para a qualidade geral dos ambientes de aprendizagem. O cérebro reage tanto a ambientes estimuladores quanto a ambientes que ameacem sua aprendizagem. Assim sendo, é necessário eliminar os fatores negativos que incluem: a questão dos julgamentos, desqualificações das pessoas, apontar o dedo, exigir aquilo que o outro não tem condições de dar, entre outros aspectos.

Durante muito tempo, acreditou-se que o cérebro do adulto era estável e imutável, com memória e capacidade fixas. No entanto, os neurocientistas comprovaram que o cérebro muda durante a vida e que isso ocorre a partir de situações desafiadoras e ambientes estimulantes, agradáveis e divertidos que forneçam o necessário para o cérebro reconfigurar-se. Portanto, o cérebro de um adulto, remodela-se, para aprender a sentir-se melhor, e, quando estimulado, aprende a se autorreparar. Nas palavras de Relvas (2009, p. 17), “[...] essa plasticidade dispara um mecanismo pelo qual o cérebro remodela-se para aprender a sentir-se melhor, ou pode ser induzido a se autorreparar para pensar melhor, denominando-se processo de autopoiese humana.”

A aquisição de novos conhecimentos durante a formação em Educação Emocional permitiu aos docentes expandirem a consciência em relação às emoções e mudarem sua visão sobre determinados comportamentos e culturas, afastando, inclusive, preconceitos. Por exemplo, constatou-se a dificuldade de compreender os exercícios de yoga, como os mudras, por os associarem a informações preconceituosas. Apesar da porcentagem de rejeição ter sido pequena (7,7%), consideramos importante destaque porque se trata de uma mudança significativa de comportamento. Consideramos que estamos diante de um processo genuíno de aprender a aceitar a diversidade.

[...] os mudras, principalmente, porque tinha algumas colegas que faziam e tudo o mais. Eu achava pretensão, e dizia: mas isso não serve, na minha visão. Mas, quando a gente começa a praticar, quando internalizamos que realmente vai dar certo, dá. O mudra nos ajuda, nos concentra, nos fortalece. Então, isso mudou a minha visão,

porque antes eu via e não acreditava, e hoje eu acredito e faço. (Educadora E7).

Tinha sim, a questão dos mudras, quando eu via as pessoas fazendo, porque, para mim, remete que a questão do oriente é questão de Buda, hoje não. Hoje eu vejo como um lugar de tranquilidade, de paz, de renovação. (Educadora E11).

Apesar de fazer parte de uma cultura milenar, é fato que os/as docentes não conheciam o yoga e suas técnicas. Constatamos um processo de desconhecimento sobre culturas diferentes, o que pode causar distanciamentos ou preconceitos.

No Brasil, recentemente, o yoga foi incorporado como Prática Integrativa e Complementar - PIC - através da Portaria nº 849, de 27 de março de 2017, que a identifica como uma prática corporal que combina posturas físicas, técnicas de respiração, meditação e relaxamento.

O Ministério da Saúde define o Yoga como:

É uma prática que combina posturas físicas, técnicas de respiração, meditação e relaxamento. Atua como uma prática física, respiratória e mental. Fortalece o sistema músculo-esquelético, estimula o sistema endócrino, expande a capacidade respiratória e exercita o sistema cognitivo. Um conjunto de ásanas (posturas corporais) pode reduzir a dor lombar e melhorar. Para harmonizar a respiração, são praticados exercícios de controle respiratórios denominados de prânâyâmas. Também, preconiza o autocuidado, uma alimentação saudável e a prática de uma ética que promova a não-violência. A prática de Yoga melhora a qualidade de vida, reduz o estresse, diminui a frequência cardíaca e a pressão arterial, alivia a ansiedade, depressão e insônia, melhora a aptidão física, força e flexibilidade geral. (BRASIL, 2017).

Essa prática proporciona benefícios à saúde e qualidade de vida para às pessoas, por esse motivo foi inserido ao Sistema Único de Saúde – SUS. De acordo com a portaria citada, o intuito do Yoga é melhorar a saúde das pessoas que o praticam.

A incorporação do Yoga a práticas de saúde é recente e, mais recente ainda, é sua aproximação com o campo da Educação. As licenciaturas não fazem uma interlocução com processos de educação em saúde, nem incorporam técnicas dessa natureza como procedimentos úteis e necessários para a promoção do bem-estar. Destarte, o não contato dos/as educadores/as emocionais com o Yoga antes da Educação Emocional, causou-nos estranheza ao iniciar a formação, uma vez que eles

não sabiam que os mudras são técnicas que fazem parte do Yoga, que causam benefícios à saúde.

Possebon (2019) explica que o mudra é uma técnica que utiliza as mãos, posições corporais e a respiração para ampliar a energia vital do corpo. Enfatiza, ainda, os gestos aliados à intenção promovem no indivíduo a circulação de energias vitais produzindo bem-estar.

O mudra, apenas como gesto mecânico, não produz vivência plena, é necessário que tenha a intenção, conhecimento do que ele simboliza e seja emocionado. O autor destaca que se fizermos o mudra sem conhecer o que simboliza, de nada adianta, precisamos colocar uma intenção geral de bem-estar, harmonia, e procurarmos sentir em nós mesmos o que acontece. É importante enfatizar que a partir do momento que o/a educador/a emocional teve acesso ao conhecimento sobre os mudras permitiu abertura para novas experiências. Através de novas aquisições, os/as docentes puderam compreender o significado dos mudras e mudaram de concepções e posturas. (POSSEBON, 2019).

A exemplo dos mudras, podemos afirmar que os/as educadores/as emocionais começaram a ter conhecimento de temáticas que, até então, não faziam parte dos seus conhecimentos. Os novos saberes falam de emoções, saúde emocional, qualidade de vida, bem-estar, práticas integrativas e complementares, entre outros.

É perceptível nos depoimentos dos/as educadores/as o quanto o conhecimento sobre as emoções e as práticas de Educação Emocional ampliaram suas percepções em relação a um novo jeito de viver no mundo, de forma mais saudável. Pensar e sentir faz parte da metodologia utilizada pelos/as educadores/as emocionais em sua prática docente. Aprenderam não só os conteúdos, mas, a sentir, conviver, lidar com as emoções e, ter mais assertividade em suas ações. Conhecimentos que, de alguma maneira transformam as pessoas em seres melhores.

O exercício de ser docente em Educação Emocional tem favorecido uma aprendizagem sobre a diversidade sobre as diferentes culturas, modificando a visão e o comportamento dos professores e professoras. Para tanto, os/as docentes mostraram-se disponíveis para conhecer o novo e incluir em seu cotidiano as práticas integrativas e complementares.

5.1.2 Aprender sobre as emoções que protegem

Outro tema que se mostrou relevante é o que trata das emoções do medo e da raiva. O medo e a raiva são classificados por Charles Darwin como emoções básicas, isto é, emoções inatas presentes em todas as culturas, revelando um padrão universal de respostas, através do comportamento, expressões e ativações corporais. (POSSEBON, 2017).

Nas palavras de Possebon e Possebon (2020, p. 73):

O medo é ativado por uma percepção de dano ou perigo. O dano ou perigo pode ser físico ou imaginário; qualquer que seja a sua natureza, o importante é que o estímulo se apresente para o ser como uma ameaça ao seu bem-estar físico ou psíquico.

O medo é uma emoção que traz consigo sensações desagradáveis como sudorese, aumento da pressão arterial, tensão, mal-estar, daí o fato das pessoas o compreenderem como uma emoção negativa. No entanto, a pessoa só terá capacidade de defender-se e perceber que está correndo risco de ser atacada, se tiver consciência emocional.

Frente aos dados, percebe-se que antes da formação em Educação Emocional, os/as educadores/as entendiam as emoções da raiva e do medo como negativas, destacando inclusive terem sido educados/as para não demonstrarem tais emoções:

Quando a gente vai falar de emoções, falar de nós mesmos, às vezes, a gente tem medo de expressar o que está sentindo, porque a gente foi reprimida durante muito tempo e, às vezes, nós temos dificuldade de dizermos quem somos, de mostrar quem a gente é. (Educadora E1).

Na própria raiva e no medo também, porque eu já venho, assim, de leituras e de situações, assim, que eu preciso vivenciar melhor essa emoção do medo, porque isso já me travou bastante. E as aulas de Educação Emocional, assim, abriram muito o horizonte do que eu conheço delas e tal, mas principalmente com relação à emoção da raiva, porque confesso que eu tinha um temperamento, assim, bem impaciente. [...] A relevância que é a Educação Emocional, porque a gente está mexendo em algo que a gente é acostumado a não falar, somos acostumados a esconder por diversos motivos. Desde crianças: não é para falar das emoções nem para demonstrar. E por que não falar, expressar? Hoje eu tenho essa visão pela infância que tive, porque eu não podia chorar. (Educadora E3).

[...] eu não prestava muita atenção, assim, nas minhas emoções. Digamos assim, essas emoções básicas do dia a dia, que você já

conhece, medo, raiva, tristeza, alegria, dor, surpresa, eu não dava muita atenção para essas emoções, não. Depois que eu passei a estudar, a trabalhar com essas emoções continuamente, eu percebi que é muito importante a gente aprender a ter outra percepção dessas emoções. (Educadora E4).

Para os/as docentes, o curso de Educação Emocional ampliou seus conhecimentos em relação às emoções. Perceberam que é natural o ser humano sentir raiva e medo, aprenderam a lidar melhor com elas e vê-las, também, como emoções protetivas. Além disso, aprenderam que a pessoa regulada emocionalmente aprende a dar melhores respostas quando surgirem tais emoções.

Além da ampliação da visão de mundo, os/as educadores/as registraram um conjunto significativo de mudanças comportamentais após estarem na condição de professores e professoras de Educação Emocional. Dentre as mudanças, destacam-se a capacidade de serem mais flexíveis e de dialogar com pessoas que pensam diferente; aprenderam a lidar com a diversidade; aceitar o outro como ele é; respeitar a opinião do outro; aprenderam a ter calma, relaxar e pensar melhor; refletir para entender a emoção do outro; olhar a pessoa de um modo diferente; escutar; dialogar mais; e, conviver melhor.

Nas palavras do educador:

[...] É como eu já havia falado em outros momentos, a Educação Emocional me trouxe essa reflexão, para esse autoconhecimento de entender a emoção do outro, por exemplo, a raiva. Se o outro estiver com raiva e quiser me provocar, eu não vou olhar com esse olhar crítico, com uma crítica negativa, e sim tentar entender o que leva aquela pessoa a sentir raiva e todos os outros sentimentos envolvidos. (Educador E9).

Nem sempre é fácil lidar com as questões emocionais do outro, principalmente, quando se manifesta a emoção da raiva. Aprender a lidar com essa emoção em si mesmo e no outro é um aprendizado que faz parte da Educação Emocional. As emoções são autoprotetivas, isto é, quando a pessoa está regulada emocionalmente o organismo se protege diante de situações ameaçadoras, através de enfrentamento ou fuga.

Os depoimentos apontaram ainda que os/as educadores/as emocionais aprenderam a perceber o medo e a raiva como emoções protetivas e que ajudam a viver melhor, a lidar melhor com as emoções do outro e com suas próprias emoções, aprendendo a se proteger diante da emoção do medo e da raiva. Conforme Possebon

e Possebon (2020, p. 56), “A criação de um novo entendimento da realidade significa inovar, traçar novas configurações, desta vez mais favoráveis para si.” Isso significa que os/as educadores/as emocionais começaram a libertar-se do que aprisiona, distanciar-se do que impede o bem-estar.

Vale dizer que a raiva é uma emoção universal e mobiliza energia necessária para reações de autodefesa ou ataque. Prepara o indivíduo para enfrentar situações consideradas ofensivas ou depreciativas, isto é, tem caráter protetiva. Além do mais, a raiva pode se manifestar de forma agressiva quando uma pessoa demonstra hostilidade ou quando reagem à determinada situação para se defender. Para Possebon e Possebon (2020, p. 72) “As pessoas não agridem por sua natureza biológica, elas agridem pelas experiências sociais que adquirem ao longo da vida.”.

Já o medo, quando regulado emocionalmente, leva o indivíduo a dar a melhor resposta diante de situação de perigo. Por exemplo, diante de um animal feroz, que ameaça sua vida, o indivíduo reage para se proteger. É importante enfrentar o medo quando não se está diante de situações que podem ameaçar sua vida.

O estudo nos mostra que, embora socialmente a raiva e o medo sejam emoções negativas, elas protegem a vida, a questão é como vivenciá-las de maneira que não haja dano para as pessoas e, isto é possível, através da conscientização das emoções e da regulação emocional.

5.1.3 Aprender sobre a expressão das emoções

Os professores e professoras relataram que após a docência em Educação Emocional começaram a expressar mais os próprios sentimentos, emoções e o que pensam. É muito importante esse aprendizado para os/as docentes, uma vez que, não basta apenas saber o que é cada emoção, é necessário saber identificar qual é a emoção que está sentindo. Identificar suas emoções e a do outro leva o indivíduo ao autoconhecimento e a uma nova forma de lidar com as emoções.

Vejamos os depoimentos das educadoras:

Porque, ao trabalhar as emoções, o convívio da gente hoje em dia é o que a gente expressa. E para mim tem melhorado muito por conta disso, porque cada vez mais que a gente tem o conhecimento, conseguimos lidar com qualquer situação. E dentro da Educação Emocional a gente trabalha desde o pequenininho até o grande. Então, tanto você está preparada para lidar, como, quando alguém vem lhe fazer algo, você também sabe como orientar, fazer. Então, para mim está sendo muito importante essa questão. (Educadora E6).

Eu acho que todo mundo precisa passar por uma experiência assim, de conhecer suas emoções. Emoções nos levam a ser o ser humano que a gente é, é das nossas emoções. Então, assim, o que me marca é isso, é o conhecer, eu tenho que conhecer, tenho que autoconhecer-me, devo saber quando estou triste, com raiva, dos meus momentos. (Educadora E12).

A partir do conhecimento sobre as emoções, os/as educadores/as começaram a expressar melhor o que sentem e o que pensam, reconhecendo-se como sujeitos capazes de ampliar sua conexão com seus pares, potencializando sua autonomia e comunicação. Percebeu-se que a ampliação de visão sobre os cuidados consigo e com o outro levou os/as educadores/as a melhorarem sua qualidade de vida. Constatou-se maior conscientização a respeito da integração consigo mesmo e com o outro, facilitando a compreensão sobre os acontecimentos da vida.

É importante enfatizar que a expressão das emoções, dá-se tanto pela linguagem verbal como não verbal, isto é, além da fala, podemos expressar nossas emoções através de gestos e expressões faciais. A partir das expressões, identificamos e interpretamos as emoções. Nas palavras de Souza, (2019, p. 39), “[...] o seu olhar comunica, a forma como você fala e age, seu traje comunica, sua expressão fácil e corporal comunicam, a velocidade de seus gestos, o ambiente também comunica.”

Além do mais, as emoções podem apresentar diversas reações fisiológicas que acontecem de forma involuntária e inconsciente, como: alteração na voz; alteração do batimento cardíaco e respiração; sudorese; dilatação das pupilas; tremor; calor, entre outros aspectos. Para interpretar a emoção, é importante fazer a conexão entre o pensamento, sentimentos e a reação. De acordo com Possebon e Possebon (2020), uma das competências a ser desenvolvida na Educação Emocional é a consciência emocional, que é a capacidade de perceber os sentimentos e emoções da pessoa; identificá-los, e rotulá-los.

É importante enfatizar que na maioria das vezes não temos consciência das emoções, elas surgem de forma rápida sem que tenhamos consciência delas, no entanto, ao tomarmos consciência, podemos interferir em nossas reações. Como é o caso da emoção da raiva, nosso corpo reage involuntariamente, mas, podemos utilizar de mecanismos que ajudem a regulá-la, como: a respiração; óleos essenciais; chás; entre outros, sendo a respiração o mais acessível no momento da raiva. Assim, sabendo identificar as emoções, seremos capazes de lidar melhor com o outro em

diversas situações e controlar nossas ações, dando melhores respostas emocionais aos sentimentos.

O psicólogo e pesquisador estadunidense Paul Ekman (2011), foi um estudioso sobre as emoções, expressões faciais e linguagem corporal. O seu mais recente estudo foi sobre a fisiologia das emoções. Ele iniciou seus estudos com pacientes psiquiátricos, indivíduos considerados normais, adultos e crianças de diferentes pontos do planeta, inclusive do Brasil. Sua preocupação era avançar nos estudos sobre as emoções e proporcionar um melhor entendimento sobre a natureza delas, já que, para o psicólogo, as emoções determinam a qualidade das nossas vidas. Além do mais, tinha como preocupação oferecer ferramentas para melhorar a relação entre as pessoas.

Paul Ekman (2011) constatou em sua pesquisa que a maioria das pessoas tem dificuldades em reconhecer as sensações de outras pessoas, a menos que as expressões sejam fortes. Ele afirma que quando a pessoa está com a emoção descontrolada, as expressões faciais são mais fáceis de serem identificadas, porém, em alguns casos as expressões são muito sutis, apenas uma alteração nas pálpebras ou no lábio superior.

De acordo com o autor:

Ficamos frequentemente tão concentrados no que a pessoa diz que perdemos completamente os sinais sutis. Isso é uma pena, pois estaríamos numa situação melhor se pudéssemos detectar, desde o início, como a outra pessoa está se sentindo na interação. (EKMAN, 2011, p. 92).

Aprender a identificar a própria emoção e a do outro não é fácil, no entanto, o estudo de Ekman (2011) nos mostra que é possível aprender ao longo do tempo, e que isso depende do nosso estado de ânimo. Segundo o autor, uma pessoa que está enfrentando dor física contínua, dormindo mal, com perturbações mentais, pode falhar na interpretação da emoção. Para Ekman (2011, p. 92), “Cometeremos erros, mas, se isso acontecer, aprendemos com eles, para reduzir a probabilidade de acontecerem novamente.”

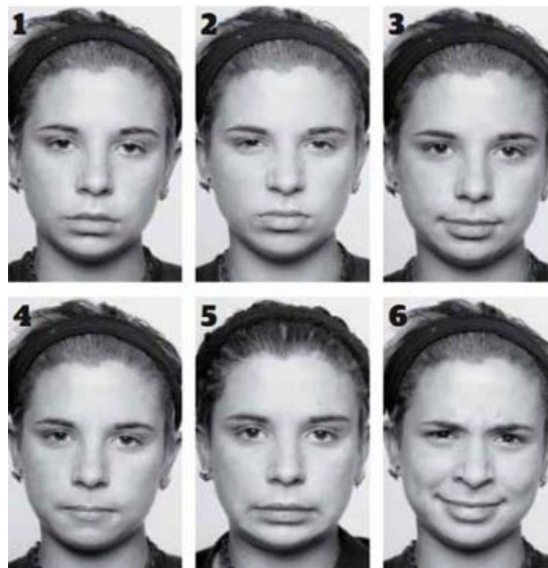
A expressão facial é uma das maneiras de expressar a emoção. O nosso corpo nos prepara para lidar com estímulos que nos provoca emoções. Ainda, de acordo com Ekman (2011), podemos até esconder o que estamos pensando, mas, dificilmente, conseguiremos esconder nossa expressão facial diante de uma emoção.

Apesar de variarem na expressividade, as emoções não são invisíveis ou silenciosas. Os outros que nos observam e nos escutam podem dizer como estamos nos sentindo, a menos que façamos um esforço concentrado para esmagar nossas expressões. Mesmo assim, algum traço das emoções escapa e pode ser detectado. (EKMAN, 2011, p. 72).

Desse modo, mesmo que tentemos esconder o que estamos sentindo, existem sinais sutis que demonstram quando começa e termina uma emoção. Por exemplo, quando estamos tristes nossa voz fica, automaticamente, mais suave e baixa, e os cantos internos de nossas sobrancelhas são puxados para cima. Percebemos que a emoção está acabando quando a voz muda e não vemos mais a expressão no rosto.

Vejamos algumas imagens de microexpressões faciais estudadas por Ekman;

Figura 5 - Microexpressões faciais estudadas por Ekman



Fonte: Ekman, 2011, [S.l].

As imagens de um dos testes idealizados pelo pesquisador descrevem, respectivamente: tristeza; nojo; alegria; raiva controlada; medo controlado; e, raiva controlada.

O estudo de Ekman (2011), mostra-nos que, através das microexpressões faciais é possível interpretar a emoção expressada pelas pessoas. De acordo com o autor, nós não nascemos com a aptidão para identificar os sinais das expressões, e mesmo sendo difícil identificar as emoções, podemos aprender a fazer isso.

Os/as educadores/as emocionais enfatizaram que aprenderam a expressar melhor o que pensam e a expressar suas emoções, como também, reconhecer as emoções dos outros depois do conhecimento sobre as emoções e da docência em Educação Emocional, como podemos observar em seus depoimentos.

Porque, assim, quando a gente é, num contexto como esse de Educação Emocional, a gente não para simplesmente para ouvir a pessoa e vê-la justamente como uma pessoa, a gente olha para ela, escuta, dependendo do contexto em que ela esteja dizendo. A gente tem o olhar além. Então, entendemos que aquele é um momento, mas ele tem raízes, históricos. Ela está passando por um momento em que não está equilibrada emocionalmente. E aí a gente tem que ter um olhar, uma fala mais flexível, porque não é somente a pessoa pela pessoa. Ali ela está demonstrando um universo de emoções que só a partir desses conteúdos a gente pode visualizar melhor. É muito mais profundo o olhar agora para as pessoas e a realidade delas. (Educadora E3).

Aprender a expressar as emoções significa lidar melhor com o outro. Isso ocorre a partir do momento que a pessoa confia mais em si mesma e supera a insegurança e o medo de não conseguir, o que, muitas vezes, faz-nos travar. Adquirir conhecimentos, reconhecer seu valor, fortalecer sua identidade dentre outras coisas, ajudam a pessoa a adquirir mais confiança para expressar o que sente e pensa, como também, expressar suas emoções. Contudo, o reconhecimento da emoção é muito importante para melhorar a comunicação interpessoal.

5.1.4 Aprender a cuidar de si e do outro

Cuidar de si e do outro foram temas citados entre os/as educadores/as emocionais durante a entrevista. A formação em Educação Emocional e a docência levaram os/as educadores/as a entrarem no processo de autoconhecimento e a pensarem mais sobre o seu bem-estar. Diante disto, ocorreu uma mudança de atitude e comportamento em relação a si e ao outro. Os/as educadores/as destacaram que começaram a pensar mais sobre: suas próprias emoções e as emoções do outro; como reagir diante das emoções; na sua saúde física e emocional; na sua realização pessoal e profissional; nas suas próprias ações e ações do outro; e, no bem-estar de si próprio e do outro.

O desafio posto é identificar o processo como vem ocorrendo a construção da identidade profissional de professores e professoras que atuam na Educação Emocional, neste momento, em que se acentuam as discussões acerca dos conhecimentos adquiridos na docência e os impactos da Educação Emocional na vida dos/as docentes.

Os/as educadores/as emocionais começaram a fazer coisas diferentes em três níveis: desenvolvimento da capacidade de cuidar; expansão da consciência; e, mudanças de comportamentos.

O desenvolvimento da capacidade do autocuidado é um dos intuitos da Educação Emocional e está ligado ao cuidado com a sua saúde mental, emocional e física. Quando se trata de Educação Emocional, o autocuidado passa pela regulação das emoções, pois, à medida que os/as educadores/as aprendem a lidar com suas próprias emoções e a dos outros, começam a regular-se emocionalmente provocando bem-estar. Para Boff (2017, p. 27), “[...] o ser humano é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. Colocar cuidado em tudo o que projeta e faz, eis a característica singular do ser humano”.

Os educadores emocionais relataram que, após ministrar a Educação Emocional, passaram a lidar melhor com suas emoções e compreender as emoções dos outros. Em consequência, perceberam uma redução no adoecimento. Ao tomar consciência da importância do autocuidado e das práticas necessárias para promover o bem-estar pessoal, os educadores começaram a se amar mais, a praticar exercícios físicos, a cuidar mais de si e a expressar seus sentimentos.

A educadora E3 relata que:

Acho que essa questão da respiração. E, assim, em casa mesmo a gente aprende o valor da tranquilidade, de procurar em meio a um turbilhão de atividades, de coisas, você reserva um tempinho para si, pelo menos, ali para fechar o olho, escutar uma música leve, tentar sentir mais o seu corpo. Acho que antes de começar outra tarefa, ou seguir, ou no intervalo entre uma e outra. Não tem como não mudar mais a partir do conhecimento, da prática da Educação Emocional. Não tem como não mudar.

A mudança começa a partir do conhecimento sobre as emoções e o efeito delas no corpo. Todas as coisas que os/as educadores/as começaram a fazer diferente após a docência estão relacionadas a cuidar de si mesmo, lidar com as próprias emoções

e com as emoções do outro, além de, relacionarem-se melhor consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Cassasus (2007) chama atenção para o corpo que sente, o corpo que recebe os golpes da vida, que se contrai, que sua e que se estira. O corpo, no qual, são registradas nossas emoções, medo, desejos, angústias, entusiasmos etc.

Conforme o autor, corpo e mente precisam estar integrados para que possam sentir as emoções, “[...] se a mente está desligada do corpo, um não toma consciência do que está passando.” O autor, afirma ainda que observar o corpo é a primeira etapa da Educação Emocional, pois, é através desta capacidade que desenvolvemos a competência de conhecer o que ocorre com o corpo. (CASSASUS, 2007, p. 51, tradução nossa).

De acordo com os dados obtidos, pode-se afirmar que a expansão da consciência dos/as educadores/as emocionais têm colaborado para que eles aprendam a dizer “não”: não aceitar tudo; dar limites; não atender telefone durante as refeições; repetir exercícios de Educação Emocional, pensar mais no outro e na família. Como já mencionado anteriormente, o ser humano, ao longo da vida, desenvolve a consciência através de estímulos internos e externos. A partir do momento que se amplia o conhecimento sobre a Educação Emocional, amplia-se a consciência sobre as emoções possibilitando a mudança de comportamento em si mesmo. Isso só é possível a partir da consciência das próprias emoções. “Se não se pode ver e compreender o mundo emocional de maneira experiencial em si mesmo, dificilmente poderá ver e compreender o mundo emocional do outro.” (CASSASUS, 2007, p. 153, tradução nossa).

As mudanças emergem a partir dos processos vivenciados pelos/as educadores/as emocionais tanto na formação em Educação Emocional quanto na docência. De alguma forma, os/as educadores/as demonstraram em seus relatos que começaram a fazer coisas diferentes que têm provocado bem-estar. As mudanças ocorridas na vida dos/as educadores/as estão relacionadas a hábitos, comportamentos e concepções sobre as emoções. Dessa forma, o conhecimento emocional provocou mudanças positivas nos/as educadores/as emocionais como podemos observar nos relatos apresentados na tese.

Além disso, apontam que o cuidado não é apenas consigo mesmo, mas, também, com o outro:

Eu acho que com essas aulas de Educação Emocional eu aprendi muitas coisas, porque tinha coisas, assim, sobre mim mesmo, sobre as minhas emoções que eu não sabia e aprendi. E, assim, aprendi o mais importante, a cuidar de mim, porque agora eu estou cuidando. (Educadora E1).

Assim, eu gosto muito de fazer atividade física. Passei mais a cuidar de mim, a fazer atividade física, a caminhar. Assim, quando eu tenho tempo, tiro um tempo só para cuidar de mim. Eu acho isso extremamente importante. (Educadora E4).

A questão da flexibilidade com as pessoas, em entender o outro, ouvir. A questão do acolhimento, daquele suporte àquela criança, até mesmo àquele colega. E, assim, eu sinto que isso aí está funcionando, porque as crianças, os adolescentes vêm até a mim e falam o que estão sentindo, o que podem fazer. Então, assim, isso aí já é fruto do processo aqui que está passando para eles. (Educador E10).

Antes da Educação Emocional, eu era, assim, muito acelerada, não parava para pensar mesmo, não parava para olhar para mim, não parava para ver a importância que era a vida. Hoje já paro, olho, penso, reflito. Então, assim, hoje me vejo noutro lugar, como outra pessoa. Uma pessoa que busca a cada dia se reconhecer, se reestruturar emocionalmente, olhando de dentro para fora, olhando de dentro para dentro de mim, o que antes eu não fazia. Eu não parava para olhar para mim. Antes eu não tinha tempo de olhar para mim, olhava muito para os outros. Meu tempo era para o outro, e não para mim. Hoje eu tenho tempo para mim. Hoje eu olho e não faria mais o que já fiz comigo mesma. (Educadora E12).

Observamos nas falas dos educadores que cuidar do outro faz parte da natureza de cada um deles; no entanto, apenas a partir da formação e da prática na Educação Emocional é que começaram a adquirir o hábito de cuidar mais de si, atitude revelada pela maioria dos entrevistados. Dessa forma, o autocuidado conduz o indivíduo a viver melhor e ter mais qualidade de vida. Os educadores emocionais acolheram em si uma mudança, e essa transformação os tornou pessoas melhores.

De acordo com Boff (2017), a dimensão do cuidado está em nós e é preciso desenvolvê-la. Desenvolver nossa capacidade de sentir o outro, de ter compaixão com todos os seres que sofrem, humanos e não humanos, de obedecer mais a lógica do coração, da cordialidade e da gentileza do que a lógica da conquista e do uso utilitário das coisas.

A partir dos dados obtidos, pode-se perceber nos depoimentos dos/as educadores/as emocionais, o desenvolvimento da capacidade de cuidar de si e do outro, tanto no que se refere às questões que envolvem as emoções, quanto físicas e mentais. O cuidado é uma verdadeira afetação e ligação afetiva com o outro, que,

inicialmente, começa por si mesmo. Tendo como raiz primeira a humanidade, pois, sem cuidado, não existiria e nem teria condições de sobreviver. “Nós mesmos somos filhos e filhas do cuidado.” (BOFF, 2015, p. 125). Nesse sentido, nós não teríamos condições de viver se não tivéssemos tido o cuidado amoroso dos pais e demais pessoas no início de nossa existência.

Os relatos evidenciaram ainda, que os professores e professoras aguçaram novos olhares sobre as emoções e aprenderam a lidar melhor com cada uma delas, evidenciando novas ações diante dos conflitos do dia a dia. Observa-se que o processo de autoconhecimento provocou mudanças significativas na vida dos/as educadores/as emocionais que tomaram para si a responsabilidade de cuidar das emoções de crianças e adolescentes que cursam a disciplina de Educação Emocional.

Os depoimentos também acenaram que os/as docentes começaram a se expressar melhor e a autoestima ficou mais elevada.

Assim, em situações eu aprendi a me controlar, a lidar com as minhas emoções, porque, antes, eu toda vida fui assim, com qualquer coisa eu sempre estava chorando, ficava nervosa, começava a tremer, tinha medo de falar. E, assim, eu, agora, consigo falar mais, porque, tinha vezes, com meus alunos, tudo bem, na sala de aula, mas eu tinha medo de falar em público, quando, até, assim, quando tinha os planejamentos, que uma pessoa me chamava para eu falar alguma coisa. (Educadora E1).

Comecei igual te falei de abrir a câmera de tirar foto, de questão assim de melhorar a minha autoestima, entendeu? Eu me sinto hoje mais empoderada. Não sou mais aquela de dois anos atrás não. Eu me amo do jeito que eu sou. (Educadora E2).

A partir da fala dos/as educadores/as emocionais, percebemos a importância de trabalhar as emoções com os professores e professoras. É preciso levar em consideração o contexto pessoal e profissional desses profissionais para que se promova mais saúde emocional. A escola tem causado adoecimento nos profissionais devido às pressões decorrentes das exigências da profissão, violência nas escolas, sobrecarga de trabalho, falta de valorização profissional e condições de trabalho, entre outros aspectos. Quando o ambiente de trabalho é gerador de angústias, provoca nos/as educadores/as adoecimento tanto emocional quanto mental e físico.

Apesar do adoecimento emocional dos/as educadores/as ser uma realidade presente nas escolas do nosso país, ainda não tem se dado a devida atenção quanto

a essa problemática tão urgente e necessária de ser discutida no âmbito da Educação. As doenças emocionais, também chamadas de psicossomáticas, provocam sintomas físicos como: dores de cabeça; dores no estômago; coração acelerado; náuseas; entre outras, causados por algum sofrimento emocional.

É importante enfatizar que para diminuir o adoecimento emocional é preciso investir na saúde emocional dos/as educadores/as através de estratégias que os levem a buscar saídas para os desafios do dia a dia. A partir da pesquisa com os/as educadores/as emocionais, constatamos algumas possibilidades de superação dos entraves emocionais do cotidiano, dentre elas destacamos o resgate da criatividade e o fortalecimento da identidade dos/as educadores/as emocionais.

5.5 APRENDER A LIDAR CONSIGO MESMO

Professores e professoras relataram que ao trabalharem mais sobre as emoções, adquiriram mais confiança em si, elevaram a autoestima, sentiram-se mais calmos e realizados como pessoa e profissional.

Eu acho que passei a, como eu posso dizer, meu Deus? A valorizar mais as coisas, a me valorizar também, a me amar, a gostar de mim do jeito que eu sou, a me aceitar do jeito que eu sou. Acho que, porque, assim, às vezes, a gente pensa: Ah, eu sou gorda. Eu aprendi a lidar com isso, porque, assim, às vezes, porque sou um pouco cheinha. Independente de eu ser gorda, magra, a gente tem de aprender a lidar com o jeito que a gente é, temos que nos aceitarmos. E eu acho que eu agora me aceito como sou. (EE1).

A Educação Emocional contribuiu de uma forma significativa para o meu currículo, não só, assim, na forma profissional, mas também no crescimento da vida pessoal. Eu gostaria de agradecer esse espaço que foi tão significativo, assim, na minha vida. (EE4).

Eu acho que consegui mudar muito bem, assim, nervosismo. Aquela questão de agir diante de alguma situação, acredito que eu mudei muito. (EE6).

O depoimento dos/as educadores/as demonstram que eles passaram a ter mais confiança em si mesmo, sentiram-se com mais capacidade de realizar eventos habituais, começando a ter uma imagem mais positiva de si mesmo. A autoestima é definida por Freire e Tavares (2011, p. 2) como “[...] a avaliação afetiva do valor, apreço ou importância que cada um faz de si próprio”. As evidências da nossa

pesquisa têm apontado que o desenvolvimento da autoconfiança elevou a autoestima dos/as educadores/as emocionais e fortaleceu a sua identidade.

A autoconfiança é um componente fundamental no trabalho da Educação Emocional, através dela, os/as educadores/as ampliaram sua capacidade criativa de resolver os problemas. Nas palavras de Souza (2022, p.17), “A forma como a pessoa se vê e se percebe está diretamente relacionada ao valor próprio e ao julgamento que faz de si mesmo e nas disposições de suas competências as quais fundamentam os pilares fundamentais da autoestima.”

A elevação da autoestima foi evidenciada pelos professores e professoras entrevistados como um dos aspectos importantes para sua vida. Ao olhar para si mesmo, perceberam qualidades que não viam antes da docência em Educação Emocional. A proposta de Educação Emocional com vivências levou os professores e professoras a se empoderarem e criarem estratégias de enfrentamento para seus limites e desafios cotidianos. Eles e elas enfatizaram que olhar no espelho e reconhecer sua beleza física não quer dizer que está com a autoestima elevada, é necessário reconhecer-se como um ser único e aceitar-se como é.

Reconhecer sua singularidade e aceitar-se do jeito que é faz parte do crescimento e fortalecimento da identidade do indivíduo. Quanto mais autoaceitação e autoconfiança a pessoa tiver menos será atingida por julgamentos negativos do outro, assim, a autoestima será elevada. Do contrário, se a pessoa não está com a identidade fortalecida e autoconfiante sua autoestima tenderá a ser baixa. Contudo, de acordo com os depoimentos dos professores e professoras, as competências socioemocionais colaboraram com a elevação da autoestima.

É importante enfatizar que, mesmo com a identidade fortalecida e regulada emocionalmente, é possível que o julgamento negativo do outro afete a nossa autoestima. Isso ocorre porque a autoestima se desenvolve tanto por motivação interna como externa.

Do mesmo modo que reforçadores positivos geram sensações agradáveis, as críticas e punições podem gerar condições corporais adversas. A pessoa que é valorizada, reconhecida, sente-se competente e aquela que é punida e criticada diante de seus feitos sente-se incompetente. Assim, à medida que há a interação com o ambiente, a referência individual de si mesmo é construída. Essa referência pode ser positiva ou negativa. (SILVA; MARINHO, 2003, p. 2).

A construção da autoestima se desenvolve por meio das relações familiares e sociais, ou seja, as interações geram referências individuais sobre si, podendo ser influenciadas por reforço positivo ou negativo. Assim, as relações interpessoais desempenham um papel significativo na determinação do nível de autoestima e confiança que o indivíduo desenvolve em relação a si mesmo.

É importante enfatizar que a autoestima e autovalorização são temáticas relevantes a serem trabalhadas nas escolas, pois, muitas vezes, a falta de reconhecimento do próprio valor atravessa gerações. Dependendo do seu contexto familiar, o indivíduo vai ter mais facilidade, ou não, de reconhecer o seu próprio valor, por exemplo, uma pessoa pode ser valorizada na família e não ser na escola e no trabalho ou vice-versa. Assim, “[...] parece não haver dúvida de que indivíduos tendem a ter um sentimento generalizado de apreciação de si mesmo, introduzindo a complexidade de como essa estrutura fundamental pode ser única e, ao mesmo tempo, divisível.” (ASSIS; AVANCI, 2004, p. 30).

Durante a entrevista, grande parte dos/as educadores/as demonstraram dificuldades em reconhecer suas qualidades. A educadora E1 passou um tempo pensando e quando, inicialmente, conseguiu expressar o que os outros falam dela, que é calma, só depois que percebe de si mesma, que é uma pessoa carinhosa e que gosta de cuidar dos outros. É comum as pessoas relatarem que sentem mais facilidade de falar sobre os defeitos e sentem dificuldades em reconhecer em si mesmo suas qualidades.

Ainda de acordo com a educadora E1, a Educação Emocional a ajudou a pensar mais sobre suas qualidades e a perceber que era muito carinhosa e calma. Segundo a educadora nunca tinha parado para pensar sobre suas qualidades.

As minhas qualidades. É tão difícil a gente falar de nós mesmos que tem hora que eu não sei nem falar como sou. Acho que passo calma, como sempre as pessoas falam para mim, que são mais próximas, que sempre eu sou calma. Tem hora, claro, que também um pouco explosiva. Deixa-me ver, meu Deus, como mais eu sou. (EE1).

Vale ressaltar que apesar dos educadores e educadoras sentirem dificuldade em expressar suas qualidades, todos conseguiram atribuir a si mesmo qualidades e se orgulharam de poder identificá-las. A autovalorização é uma das características das pessoas com autoestima elevada. Diante disso, reconhecer o seu valor, ter

autoconfiança, autoestima elevada são componentes essenciais para o reconhecimento das qualidades.

A educadora E2 revelou que depois da Educação Emocional se sente mais empoderada. Antes, ela tinha muito medo e não demonstrava suas qualidades, quem realmente ela é. Hoje, ela se considera uma pessoa feliz, com a autoestima elevada, uma pessoa lutadora, batalhadora pela vida. Em relação às qualidades a educadora E2 relata que antes da Educação Emocional a autoestima era baixa, mas, que hoje, percebe-se uma pessoa linda e maravilhosa.

[...] então eu me considero hoje uma pessoa feliz, com a autoestima elevada, uma pessoa lutadora, batalhadora pela vida, trabalhadeira e a mulher eu vejo hoje a mulher, que antes assim a gente via muito a professora, a mãe eu me via, mas hoje eu sou uma mulher empoderada e não deixava transparecer isso, eu vivia muito cabisbaixa, hoje não, eu me vejo. Eu via todo mundo e eu ficava por último, né? Questão de calar, ter medo, eu tinha muitos medos, tudo pensava no amanhã, medo do futuro, medo do presente. Eu vivo presente, sou feliz. (EE2).

A autoestima é uma temática de grande relevância a ser abordada na escola, pois pode variar ao longo da vida, aumentando ou diminuindo de acordo com as experiências vividas pelo indivíduo. Na perspectiva de Voli (1998), a autoestima apresenta conotações de responsabilidade por si mesma e, ainda, sua relação consigo mesma e com os demais. O autor inclui a autoestima entre os elementos básicos do crescimento pessoal, “[...] uma vez que elevar o próprio sentido de responsabilidade corresponde a assumir encargo por nossa vida, e essa é uma manifestação básica do crescimento como pessoas.” (VOLI, 1998, p. 50). Os professores e professoras com autoestima elevada se sentem mais motivados para realizarem as atividades cotidianas; identificam suas qualidades; encontram-se em paz consigo mesmo e com o outro e, apresentam mais facilidade em manterem boas relações com os demais.

A educadora E3 também expressou dificuldade em falar sobre suas qualidades, expondo a questão dos julgamentos e os defeitos que para ela são mais fáceis de identificar em si mesma. Relatou que se vê uma pessoa de confiança, educada, pacífica, responsável, que gosta de fazer amizades, não tem problema em sorrir, em estar perto, também, de quem sinta que é recíproco, procura se colocar no lugar do outro e ajudá-lo. Procura sempre dar o seu melhor e, quando não sabe, procura ajuda.

De acordo com a educadora E3, a demonstração de carinho e afetividade dos alunos e alunas por ela tornaram-se muito mais afetiva. A docente assegurou, ainda, que a disciplina e a vivência com os/as alunos/as transformaram a sua vida.

Qualidade. É tão difícil a gente descrever a qualidade, porque nos julgamos tanto que a gente quer logo dizer os defeitos. Eu trabalhei essa atividade com meus alunos. Eles diziam: professora a lista dos defeitos eu sei, mas a das qualidades eu não sei muito não, a dos defeitos posso listar. A gente tem uma tendência. Eu posso dizer, assim, me considero, da forma como me vejo. Me vejo uma pessoa de confiança, sou educada, gosto de fazer amizades, não tenho problema em sorrir, em estar perto também de quem eu sinta que é recíproco, procuro, assim, ajudar o outro ou fazer ao outro aquilo que eu gostaria que me fizessem. (EE3).

É muito importante que o professor e professora consiga listar também suas qualidades e diminua os julgamentos negativos sobre si mesmo, pois, à medida que as qualidades se sobressaem, a autoestima aumenta conseguindo, assim, ficar bem consigo mesmo e com o outro. Uma cultura onde não se tem o hábito de enfatizar o que se tem de bom reflete também a dificuldade que as pessoas têm de perceberem suas próprias qualidades. Por isso, é importante, desde pequeno, desenvolver competências emocionais nas crianças para que possam olhar para si mesmo e qualificar o que tem de bom. A família é muito importante para realçar essa questão, pois, é onde deveria ser um lugar de afeto, acolhimento, elogios, valorização e atenção.

A educadora E4 não apresentou dificuldade em elencar suas qualidades ao ser indagada. “Eu sou uma pessoa corajosa, determinada, confiante, perseverante, que me amo, acima de tudo, tenho amor-próprio e gosto de ajudar as pessoas. Isso me define. Sou sincera.” (EE4). É importante destacar que a autovalorização dos professores e professoras fica mais acentuada após a processo de autoconhecimento e novo olhar sobre si mesmo.

Em seu depoimento, a educadora E5 afirmou que depois da docência em Educação Emocional, sentia-se mais empática, grata, mais amável, autoconfiante, afetuosa, alegre e segura. De acordo com os relatos, percebemos que a formação em Educação Emocional e a docência contribuíram para que os/as educadores/as emocionais identificassem algumas qualidades que não tinham percebido antes.

Depois da Educação Emocional, eu me sinto, assim, bastante solidária, empática, grata todos os dias sempre, me sinto mais autoconfiante, autorregulada, ainda mais amável, sempre fui, assim, carismática com o outro. Eu gosto de ouvir, sou ouvinte, afetuosa e alegre. E algo, assim, que eu acho que ainda preciso melhorar é me expor mais, porque, às vezes, eu internalizo. Me expressar mais. Isso é um bloqueio que eu tive no passado. E aí hoje me sinto mais autoconfiante e segura em alguns aspectos. (EE5).

A educadora E6 afirmou que não consegue dizer não a uma pessoa que está precisando de ajuda, mesmo que não esteja dentro da realidade dela. Apesar de ter consciência que, para se fazer o bem ao outro, é preciso estar bem consigo mesmo. A professora afirma que faz o impossível para ajudar o próximo e não o magoar. Ela reconhece que necessita desenvolver mais em si o autocuidado para depois cuidar do outro. Essa dificuldade de dizer não está ligada ao medo de julgamentos e de rejeição.

Pronto. É o que eu digo, não consigo magoar o próximo de jeito algum, prefiro, não me prejudicar, mas ser uma coisa não tão beneficiadora para mim, mas eu não digo não ao próximo, não consigo dizer: Não, não vou fazer isso, mesmo que não esteja dentro da minha realidade. Eu não consigo. Sempre faço algo para que não machuque o próximo de uma forma ou de outra. Isso, às vezes, eu sei que atrapalha um pouco, porque a gente tem que se sentir bem primeiro para poder. Mas eu sou uma pessoa assim totalmente coração, não é que seja bondoso, não vou dizer assim, mas uma pessoa que faz o impossível para ajudar o próximo e não consigo magoar o próximo. Eu sou uma pessoa assim. (EE6).

A educadora E7 identifica como qualidades suas “[...] se colocar no lugar do outro e ajudar o próximo”, e afirma que fica muito feliz quando tem oportunidade de ajudar. Relata ainda que mesmo não estando bem tenta sempre dizer coisas boas e motivar o outro a ficar melhor. A educadora relatou que com a Educação Emocional ela identificou que tem mais paciência com as pessoas.

[...] Alguém está passando por necessidade, alguém está sofrendo uma injustiça, estou vendo aquilo ali. Gente, eu tenho que interferir. Não de forma abrupta, mas eu tenho de conversar, chegar. Acho que as minhas qualidades são essas. É ajudar ao próximo, me colocar no lugar do outro. Acho que isso é rico. Eu fico feliz com isso. (EE7).

Na fala da professora E8, percebe-se a dificuldade em reconhecer suas qualidades. De forma tímida, afirma que se considera uma pessoa dedicada e responsável: “Falar da gente é mais difícil, mas, assim, eu sou uma pessoa que, as meninas dizem, assim, que eu sou uma pessoa que tem cara de brava, chata e tal, mas, às vezes, é só o jeito mesmo. Eu sei que, assim, sou muito dedicada àquilo que eu faço, com o que quero, responsável com minhas coisas.” (EE8).

O educador E9, reconhece-se como uma pessoa no casulo para crescer. Uma pessoa que era muito introspectiva e que, mesmo assim, não permite que a timidez ou o medo o aprisione. Uma pessoa que reconhece os defeitos e, principalmente, as qualidades, autoidentifica-se como uma pessoa muito aberta ao diálogo; muito carinhosa; amorosa; brincalhona; competitiva; e, gosta de desafios. O educador E9 relata ainda que apesar da timidez é muito comunicativo e muito fácil de se socializar com todas as pessoas. Além disso, considera-se livre de preconceito sobre questões religiosas, homofobia, racismo, origem, enfim, nada disso o impede de fazer amizades.

Que eu sou uma pessoa muito aberta ao diálogo, sou uma pessoa muito carinhosa, amorosa. Eu sou uma pessoa que, em casa, brinco como criança com minhas filhas. A mãe, às vezes, fala: a gente carrega nove meses na barriga, para quando ela nascer ser esse grude todo com o pai. Mas eu sou aquela pessoa do abraço, do carinho, do cheiro, da minha família. E sou uma pessoa, apesar da timidez, como eu já falei várias vezes, sou uma pessoa muito comunicativa, muito fácil de socializar com todas as pessoas. Sou uma pessoa livre de preconceito, não tenho preconceito com nada. Assim, se eu tiver, acho que não me conheço suficiente, porque não ligo com questões religiosas, homofobia, racismo, enfim, nada disso me impede de fazer amizades. Então, sou uma pessoa competitiva, gosto muito de desafios. E é, mais ou menos, por aí. (EE9).

Ainda em relação ao educador E9, quando questionado sobre a descoberta de qualidades após a Educação Emocional, ele enfatizou mais uma vez o fato de estar superando a timidez e falar ao microfone, até palestras realiza. Expôs que, muitas vezes, faltou aula no ensino médio quando tinha que realizar alguma apresentação de trabalho, pois, ele não conseguia. Vale dizer que, durante toda a entrevista, o educador E9 deu ênfase a sua timidez e a dificuldade de expressar-se em público e, que após a Educação Emocional, está conseguindo superar o medo de falar em

público. A dificuldade de falar em público tem a ver com a dificuldade de mostrar quem é, reconhecer sua grandeza, suas potencialidades.

Eu não digo, assim, qualidade, mas, por exemplo, há alguns meses ou anos atrás, mesmo no meio profissional, eu não falava ao microfone, de jeito nenhum, tinha essa dificuldade. Esse ano não, já, em eventos da escola falei ao microfone duas vezes, falei, enfim, até minipalestra eu realizei. Então, era uma coisa, digamos assim, muito longe da minha realidade, porque no meu Ensino Médio eu faltava às aulas que tinham apresentação, justamente para não apresentar. E hoje eu me vejo dando palestra. (EE9).

Em relação ao educador E10, ele se considera uma pessoa carinhosa e que está sempre disposto a servir o outro. Dedicado ao que faz, principalmente, àquilo que ama: a família, trabalho e amigos. Além disso, descobriu, após a Educação Emocional, que é uma pessoa persistente e perseverante. Antes desistia muito fácil das coisas, iniciava e parava. Hoje quando quer uma coisa luta e vai atrás.

Hoje, sou uma pessoa carinhosa, onde olho o outro, sirvo também. Eu sou uma pessoa, assim, dedicada ao que faço, principalmente aquilo que eu amo, minha família, meu trabalho, meus amigos, aquelas pessoas que estão ao meu redor. Então, assim, eu acho que a gente também tem que ver as outras pessoas com outros olhos, como aquelas pessoas se comportam. [...] Ser persistente e perseverante, porque, assim, eu desistia muito das coisas no meio do caminho. Eu iniciava e parava. Então, assim, comecei a ter essas qualidades de seguir em frente. Hoje, assim, quando eu quero uma coisa, eu luto, vou atrás. (EE10).

Já no depoimento da educadora E11, percebe-se o quanto a Educação Emocional colaborou com a percepção de si mesma e o autocuidado. Durante a entrevista, demonstrou ter o perfil de uma pessoa doadora, que está sempre disponível para ajudar o outro. Em sua fala, demonstra sentir orgulho de ser quem é, uma pessoa que se diz humilde e que evidenciou estar de bem consigo mesma.

Deixa-me ver. Está difícil falar de qualidades, mas, assim, eu acho que uma das qualidades que a Educação Emocional trouxe para mim foi essa de eu conseguir ver a questão da humildade, dessa humildade que está dentro da gente e, às vezes, a gente não consegue enxergar como humildade. As pessoas costumam dizer que você é besta, mas isso é porque a gente tem humildade, isso é minha essência. Então, foi isso que eu consegui descobrir, que tenho essência, sou assim. E a humildade, eu acho que sou muito. (EE11).

Em relação às qualidades da educadora E12, ela se considera muito humilde, que consegue entender o outro, e que o outro não é igual a ela. Gosta de ajudar às pessoas e gosta de ser solicitada para ajudar. Tem medo de magoar as pessoas com palavras, e considera-se muito cautelosa em relação a essa questão. Com a Educação Emocional, a educadora E12 aprendeu a ser grata, que hoje sabe que precisa reconhecer e valorizar as pequenas coisas.

As minhas qualidades, eu acho, com toda modéstia, sou muito humilde, eu consigo entender o outro, ver a fase do outro, saber que o outro não é igual a mim, ele não tem que ser igual a mim. Eu acho que é isso. [...] Gosto de ajudar às pessoas. Se eu estiver fazendo algo que não seja tão urgente e eu tiver que parar para fazer para outra pessoa, faço e não espero nada em troca. Faço pelo mérito de ajudar e pronto. Eu gosto de ser solicitada para ajudar.

Percebe-se que não foi fácil para os/as educadores/as emocionais reconhecerem suas qualidades. A maioria afirmou que é mais fácil reconhecer os defeitos do que a qualidade e precisaram pensar um pouco mais sobre o que iriam apontar sobre si mesmo. É importante dizer que durante a entrevista, percebi em suas expressões, que foi difícil para eles reconhecerem e falarem sobre suas qualidades. Nesse sentido, podemos afirmar que o papel da escola é muito maior do que apenas repassar conteúdo. Educar é criar condições para que alunos e alunas desenvolvam habilidade cognitiva, mas, também, aprendam a viver melhor no mundo.

A confiança em si mesmo leva o indivíduo a afirmar sua identidade, ocupar o seu lugar de existência, sentir-se seguro para dar respostas assertivas e se expressar melhor no mundo. Os/as educadores/as afirmaram que se sentem com mais capacidade de realizar tarefas do seu cotidiano, as quais achavam que não eram capazes. Foi afirmado, inclusive, que antes da docência em Educação Emocional, não conseguiam falar ao microfone na escola, mas, que agora, conseguem fazer palestras de forma tranquila e se dispõem a falar nos eventos da escola.

Os professores e professoras afirmam com alegria sobre a superação do medo de falar nas reuniões e eventos da escola. Ainda em relação à dificuldade de expressão, enfatizamos que a vergonha e o medo são emoções que impedem o indivíduo de se expressar, destacar suas potencialidades, limitações e mostrar quem ele é.

Vejamos o relato de educadores e educadoras:

Há alguns meses ou anos atrás, mesmo no meio profissional, eu não falava ao microfone, de jeito nenhum, tinha essa dificuldade. Esse ano não, já, em eventos da escola falei ao microfone duas vezes, falei, enfim, até minipalestra eu realizei. Então, era uma coisa, digamos assim, muito longe da minha realidade, porque no meu Ensino Médio eu faltava às aulas que tinham apresentação, justamente para não apresentar. E hoje eu me vejo dando palestra. (EE9).

Eu acho que hoje como resultado vejo mais segurança, me sinto mais segura no trabalho, no que vou fazer. Antes eu me sentia insegura nesse sentido, tenho que fazer um encontro com os pais por exemplo, eu me sentia insegura. Eu fazia, mas me sentia insegura. Hoje não. Hoje eu se sinto com tranquilidade em fazer esse trabalho, me sinto segura em fazer o que eu estou fazendo. Quando vou fazer sinto que isso faz bem, é a segurança que acontece comigo mesma. (EE11).

É importante destacar que a realização pessoal e profissional inclui reflexões sobre sua identidade. À medida que os/as educadores/as iniciaram o processo de autoconhecimento, começaram a ter um olhar diferente sobre si e sobre o outro, começaram a perceber algumas mudanças: começaram a ter um olhar mais amoroso para si e para o outro; sentem-se mais seguros para tomar atitudes; aceitam suas limitações; sabem lidar melhor com suas emoções, com as frustrações, decepções, entre outras. Os depoimentos acenaram que grande parte dos/as docentes se tornaram protagonistas da sua própria vida.

Pensar sobre as emoções, as ações e o bem-estar do outro está presente no cotidiano dos/as educadores/as emocionais. As relações interpessoais interferem muito no estado emocional das pessoas, pois, é na relação com o outro que os estímulos competentes aparecem e, tanto podem provocar bem-estar, como desestabilizar emocionalmente uma pessoa.

A capacidade de autorregular-se emocionalmente surge como importante nesse contexto.

[...] um educador, como um profissional da relação, deve desencadear o desenvolvimento global de seu aluno e priorizá-lo no âmbito das relações interpessoais, mas necessita primeiramente conhecer a si mesmo. Quando repensa suas atitudes, sua prática cotidiana, seu comportamento, sua expressão verbal e não verbal, pode ressignificar internamente os modelos de compreensão que detém acerca de seus alunos. Faz-se necessário refletir sobre as relações interpessoais, sobretudo nos espaços educacionais, pois são inúmeros os conflitos que têm marcado o início do Século XXI, indicando a necessidade de

repensar a dimensão humana, e não apenas social e econômica. (GASPAR, 2009, p. 25).

Essa compreensão possibilitou aos educadores mudanças em suas práticas no cotidiano escolar, que incluem um novo olhar mais afetivo para os/as alunos/as e um empenho maior em investir na capacidade de superar as suas dificuldades. Percebe-se, na fala dos professores e professoras, que o clima da sala de aula melhorou após as aulas de Educação Emocional na escola, tanto professores e professoras, como alunos/as elevaram sua autoestima e estão mais capacitados em lidar com os desafios encontrados no cotidiano escolar como podemos comprovar na fala dos/as educadores/as:

Eu confirmo isso por conta dos relatos que recebi e, digamos assim, do feedback: ah, professor, suas aulas me acalmam. Professor, suas aulas me fazem sentir melhor. A partir de suas aulas eu procurei acompanhamento psicológico. Tinha uma menina mesmo, particularmente, da turma do 7º ano, lá da escola, que em todas as aulas eu perguntava para ela se ela estava bem. Ela nunca disse que estava bem. Nunca dizia. Aí teve um momento em que eu perguntei, recentemente, há um mês. Aí perguntei: E como você está? Está bem? Ela disse: Estou indo. Aí eu disse: olha que evolução! Ela nunca disse, o ano todo. Dessa vez ela disse que estava melhorando, buscando uma melhora. Aí ela chega parou e se percebeu melhorando. Foi muito gratificante. (EE9).

Sim, através das práticas a gente já sente, vamos dizer, essas melhoras do comportamento. Eu, adentro da sala, sempre falava em tom alto, com os meninos: olha, senta aí! Então, assim, eu comecei a analisar de uma forma diferente. Chegar lá: olha, por favor! Com mais calma. Como eu disse agora há pouco, se eu falar em tom alto com os meninos, eles vão falar alto também. Se eu falo baixinho, eles vão parar e ouvir. Então, assim, isso aí eu estou aprendendo e tentando mostrar para eles também. (EE10).

[...] eh, aos alunos o que existia muito deles era a questão da baixa estima, entendeu? Aquele aluno que tem dificuldade de aprendizagem ele chegava... porque é um quarto ano, desmotivado, muito e hoje assim eles se sentem capazes, foi um trabalho de empoderamento deles. De mostrar a eles que são capazes, que eles podem, né? E em relação a isso assim, foi demais, porque assim, eram umas crianças muito tímidas, além de tímida, a gente via o olhar baixo, não olhava no olho. E assim, a gente fez um trabalho que hoje chega na minha sala para você ver a diferença. Qualquer atividade proposta, eles fazem. Não tem aquela questão, eu não sei, eu não sei, todos sabem. [...] Então assim, muita coisa a questão da autoestima deles são elevadas. Hoje avançaram bastante, né? Que eu peguei aluno pra alfabetizar, eu peguei aluno de quarto ano que... de primeiro, segundo, terceiro, todos os primeiro, segundo, terceiro e quarto e hoje eles, todas as atividades assim avançado aqui pra o quarto ano, mas avançado, já estão lendo, outros já estão lendo o texto, né? Então assim, eles avançaram, porque a questão tinha dificuldade de aprendizagem muito. E outros também a questão da autoestima, [...] então, a educação emocional fez eu ter uma sensibilidade bem maior de

percepção. A gente percebia, mas não sabia como trabalhar, agora eu sei. Entendeu? (EE2).

A pesquisa demonstrou que a forma afetiva com que os/as educadores/as passaram a se relacionar com os/as alunos/as permitiu que os discentes se sentissem mais seguros para perguntar e participar de atividades escolares.

As relações interpessoais que se estabelecem entre professor e aluno deixam marcas de relevância na vida dos alunos, por suas palavras e gestos. Algumas vezes essas marcas contribuem para a aprendizagem dos alunos e favorecem uma relação afetiva positiva, que poderá repercutir nas formas de relações com o conhecimento. (GASPAR, 2009, p. 25).

A disciplina de Educação Emocional na escola tem possibilitado aos educadores e educadoras, como também, aos alunos e alunas adquirirem um novo olhar sobre a vida, sobre seu lugar no mundo, além disso, contribui para melhorar a aprendizagem escolar. Um aprendizado que não se dá apenas por parte dos/as alunos/as, mas, também, dos/as docentes.

5.5.1 Descobertas de si

Após a docência, os/s educadores/as emocionais, descobriram algumas coisas de si mesmo: paciência; calma; que pode e está empoderado/a; descobriu sua beleza; melhorou a autoestima; mais sensível, mais misericordioso/a consigo, mais afetuoso/a consigo e com a criança interior; que é mais capaz do que imaginava; mais forte; que tem potencial; que é flexível; que é acolhedor/a; ansioso/a; grato/a. Os educadores e educadoras descobriram formas criativas de lidar com suas emoções e as emoções dos outros.

A maioria das descobertas de si mesmo estão voltadas para o fortalecimento da sua identidade, seu bem-estar, seu crescimento pessoal. Identificar e reconhecer suas potencialidades é transformador. Os/as docentes se sentem mais fortalecidos para lidar consigo mesmo e com o outro, não imaginavam que iriam passar por algumas situações e enfrentar. Ser mais afetuoso/a consigo foi destaque na fala dos educadores e educadoras. Não é possível uma pessoa ser afetuosa com o outro se não é consigo mesma.

A docência em Educação Emocional tem contribuído para que os profissionais olhem mais para si e se percebam como pessoas capazes de superar suas limitações. Reconhecem que têm muito a aprender ainda e, às vezes, acham que não vão chegar a lugar nenhum, mas, percebem que ainda têm muito a conquistar, que podem ir além do que imaginavam. Os depoimentos apontam para uma transformação na vida dos/as educadores/as emocionais. Através da descoberta de si, percebem mudanças em si mesmo e no outro.

Na fala dos/as educadores/as, percebe-se o quanto a docência, os encontros de Educação Emocional e as vivências contribuem para seu processo de autoconhecimento. As vivências propostas nas aulas os motivam a enfrentar os desafios do dia a dia e conseguir o que desejam. De acordo com a educadora E3 “[...] é a vivência dessa prática, olhando para aqueles meninos com tantas questões, com tantos problemas familiares e tudo o mais, não tem como a gente não olhar para dentro de si.”

Em relação à questão da flexibilidade com as pessoas, entender o outro, ouvir, acolher e dar suporte aos alunos e alunas, também faz parte da vida dos educadores e educadoras. Afirmam que essas mudanças fazem parte do processo que estão vivenciando na docência:

Meu cunhado é muito preconceituoso e eu sempre ficava estourada, discutia com ele e tudo. Só que eu agora aprendi a lidar, converso com ele, digo que não é assim, que a gente tem de respeitar as pessoas independente do que aquelas pessoas sejam e do que gostam e do que não gostam. (EE1).

[...] porque, assim, nós vivemos em uma diversidade cultural, e as pessoas pensam diferente, há pensamentos diferentes. Nós temos que respeitar a opinião do outro, e especialmente aquelas que não são bem reguladas emocionalmente, que não trabalham essa área nós temos que respeitar também a opinião delas. Isso acontece assim, ou em sala de aula, ou no dia a dia, no trabalho. Aquelas pessoas que são mais explosivas, não sabem gerenciar as suas emoções. Como você já tem um conhecimento nessa área, você aprende a ouvir mais e intervir nas horas certas. (EE4).

[...] porque a gente tem que entender o outro, as emoções do outro, no caso, como eu falo? Tem uma palavrinha. Eu acho, assim, a questão de olhar as pessoas com os olhos diferentes. Como eu disse, aprendi a questão do medo. A gente também tem que ouvir o sentimento também daquela pessoa, o porquê, porque ela está passando aquele momento. Então, assim, eu acho importante a gente também olhar essa pessoa de um modo diferente. (EE10).

Educadores e educadoras afirmam que priorizavam mais os outros do que a si mesmos e que após a formação em Educação Emocional e a docência, as prioridades mudaram. Relataram que o trabalho continua sendo importante, mas, hoje, têm como prioridade as suas pautas pessoais e familiares. As educadoras perceberam que tinham outras prioridades, que precisavam alcançar metas pessoais, dar mais atenção a sua família, inserir o lazer em sua rotina, uma vez que estavam totalmente focadas no trabalho:

Eu pensava muito nos outros, só na minha família e não pensava em mim. Tudo eu priorizava mais para a minha família do que para mim, ou seja, tudo eu priorizava mais para meu filho, não cuidava de mim, tudo meu era para ele, tudo para ele. E assim, eu disse: meu Deus, tenho que ter para mim também. E acho que agora eu estou bem. (EE1).

Tenho outras prioridades. Eu acho que antes a prioridade, o foco era trabalho, trabalho, trabalho, porque a gente precisa dele, mas agora eu comecei a ver que a prioridade não é só o trabalho, que eu não vivo só para o trabalho, que tenho metas a serem alcançadas, eu tenho família a ser construída, talvez. Então, tenho que olhar por outros horizontes. Antes eu estava fechada aqui e agora vejo que o leque é bem maior. (EE7)

Olhar, primeiramente, para si mesmo, porque eu sou uma pessoa que totalmente, não consegue machucar o próximo. Claro que a gente não tem que machucar, assim, de uma forma, mas você pensar em si, primeiramente. Como se diz, amar primeiramente a si. Não é que você vá dizer: ah, que se vire o mundo. Mas você estando bem, algo que você faça e esteja bem, isso aí eu aprendi com a Educação Emocional. Olhar a si próprio. Primeiro querer bem a si próprio do que aos demais. Isso aí foi essencial para mim. (EE6).

O autocuidado faz parte do trabalho da Educação Emocional. Para que possamos cuidar do outro é necessário que estejamos bem emocionalmente e fisicamente. Um dos primeiros passos é olhar para si, aceitar-se, fortalecer sua identidade e desenvolver os seus potenciais genéticos. Portanto, para que aconteça uma mudança substancial no indivíduo, é necessário conhecer a si mesmo, assim, como, todas as emoções, para que possa lidar com cada uma delas.

Nas palavras de Possebon e Possebon (2020, p. 31):

A Educação Emocional traz em si a exigência de se aliar conhecimento e autoconhecimento de todos os profissionais da educação e dos estudantes, colocando-se como um elemento de ordem subjetiva, que

atenta para o desenvolvimento pessoal dos sujeitos através de conhecimentos e vivências. Ao colocar a Educação Emocional na escola todas as pessoas que a integram estarão assumindo a tarefa de melhorarem não apenas como profissional, mas sobretudo, como pessoa.

Nessa perspectiva, o autocuidado tem a ver com estratégias que proporcionem melhor qualidade de vida para as pessoas. Por meio da Educação Emocional, os/as educadores/as emocionais buscaram estratégias de autocuidado. Vale dizer que é fundamental o autoconhecimento, a saúde mental e bem-estar físico de quem cuida.

O olhar para si, a outra direção do autocuidado, vai ao encontro de um cuidado dirigido a si mesmo. Relaciona-se a processos mais subjetivos, de sensibilização em relação aos aspectos pessoais, de aumento da capacidade de autopercepção e autoconhecimento que vão direcionar as condutas de autocuidado para conjuntos específicos de atividades escolhidas pelo sujeito percebidas como fontes de saúde e bem-estar. (HERMEL; PIZZINATO; URIBE, 2015, p. 15, tradução nossa).

A partir do desenvolvimento das habilidades emocionais, os/as educadores/as emocionais começaram a pensar mais sobre a autovalorização. Aprenderam a valorizar a si mesmo e aceitar-se do jeito que é, diminuíram os julgamentos e tornaram-se mais amorosos/as consigo. Além do mais, passaram a ter atitudes positivas diante da vida. É importante ressaltar que os/as educadores/as emocionais, ao iniciaram o processo de conhecimento e autoconhecimento, perceberam mudanças em si mesmo e nas demais pessoas que convivem. De acordo com Bisquerra (2008), o autoconhecimento é um dos aspectos mais importantes da Educação Emocional.

Nas falas dos educadores e educadoras emocionais, percebe-se a importância da Educação Emocional para desenvolver o autoconhecimento. Olhar para si mesmo, reconhecer suas próprias emoções, comportamentos, reconhecer os próprios limites, é uma construção diária e leva o indivíduo a pensar mais sobre si mesmo e sua relação com o outro, como podemos observar na fala dos/as educadores/as:

Olha, eu acho que, quando a gente fala das emoções, discutimos, lemos, conhecemos. Isso é algo muito importante para mim enquanto pessoa e para aqueles alunos que a gente está ali formando. Então, eu vejo, assim, que é uma oportunidade imensa da gente conhecer a nós mesmos. A Educação Emocional é um convite a esse autoconhecimento, um convite ao silêncio, a pensar sobre a vida, sobre sonhos, sobre projetos. Não tem como ser a mesma pessoa, depois de conhecer a Educação Emocional. (EE3).

[...] a Educação Emocional me trouxe a reflexão para o autoconhecimento, de entender a emoção do outro, por exemplo, a raiva. Se o outro estiver com raiva e quiser me provocar, eu não vou olhar com esse olhar crítico, com uma crítica negativa, e sim tentar entender o que leva aquela pessoa a sentir raiva e todos os outros sentimentos envolvidos. (EE9).

Assim, é crível apreender na fala dos/as educadores/as emocionais que o autoconhecimento faz com que eles saibam lidar melhor com os seus processos internos, a vida e com as emoções do outro, favorecendo a criação de vínculos mais afetivos.

As Práticas Integrativas e Complementares colaboram para o desenvolvimento do processo de autoconhecimento, dessa forma, ressaltamos mais uma vez, a importância da Educação Emocional como formas de estarmos atentos as nossas próprias emoções e às dos demais. O autoconhecimento nos permite ampliar nossas percepções sobre nós mesmos e desenvolver os nossos potenciais que são bloqueados ao longo dos anos. Nesse sentido, torna-se fundamental aprender a lidar com as próprias emoções como se apresenta no depoimento:

Como eu já citei anteriormente, eu não prestava muita atenção, assim, nas minhas emoções. Digamos assim, essas emoções básicas do dia a dia, que você já conhece, medo, raiva, tristeza, alegria, dor, surpresa, eu não dava muita atenção para essas emoções, não. Depois que eu passei a estudar, a trabalhar com essas emoções continuamente, eu percebi que é muito importante a gente aprender a ter outra percepção dessas emoções. (EE4).

Os educadores e educadoras também apontaram importante melhora na sua saúde física. De acordo com os depoimentos, melhorou a respiração; diminuiu a ansiedade; a insônia; a dor de cabeça; a tensão muscular e, a hipertensão. Vale dizer que todas essas doenças apresentadas são psicossomáticas, isto é, causadas a partir da desregulação emocional. Ao aprender a lidar melhor com as emoções, consequentemente, algumas doenças melhoraram.

Há relatos de que os exercícios de Educação Emocional têm contribuído para melhorar da saúde física, através um dos exercícios, sendo os mais utilizados, os de respiração.

A minha saúde física acho que melhorou também, porque eu consigo fazer mais meus exercícios, minhas coisas, porque eu trago os exercícios da Educação Emocional para casa, de inspiração e expiração, e eu acho que isso contribui muito para a saúde física. (EE1).

Os exercícios de respiração são muito utilizados nas aulas de Educação Emocional, em todas as vivências propostas um dos exercícios é o de respiração. Diante de uma situação em que a pessoa foi movida pela raiva, medo, ansiedade, o exercício de respiração ajuda a manter o equilíbrio e diminuir o estresse causado por algum estímulo que a levou a uma reação. Professores e professoras relataram utilizá-lo em momentos de raiva e que tem contribuído para melhorar os sintomas apresentados. O exercício de respiração é utilizado pelos professores e professoras para melhorar a concentração dos/as alunos/as e regular as emoções.

Acho que essa questão da respiração. E, assim, em casa mesmo a gente aprende o valor ali da tranquilidade, de procurar em meio a um turbilhão de atividades, de coisas, você reserva um tempinho para si, pelo menos, ali para fechar o olho, escutar uma música leve, tentar sentir mais o seu corpo. Acho que antes de começar outra tarefa, ou seguir, ou no intervalo entre uma e outra. Não tem como não mudar mais a partir do conhecimento, da prática da Educação Emocional. Não tem como não mudar. (EE3).

Ultimamente eu tenho estudado mais Educação Emocional do que o próprio conteúdo de Educação Física. As outras vivências práticas eu, como sempre fiz, artes marciais, desde criança. Então, a arte marcial também, querendo ou não, ela tem uma doutrina bem reguladazinha. Exercício de respiração, de concentração, a questão da própria disciplina, ficar repetindo exercícios e movimentos. Então, isso me direciona, digamos assim, a um bem-estar, tanto físico quanto emocional também. (EE9).

Na Educação Emocional, os/as docentes utilizam algumas técnicas que os ajudam a diminuir a insônia, muitas vezes ocasionada por preocupações, ansiedade, estresse, entre outros. Durante a entrevista os/as educadores/as relataram que utilizam chás calmantes, mudras, músicas relaxantes, exercícios de respiração para diminuir os estresses do dia a dia. A educadora E1 falou que quando acorda no meio da noite com insônia, levanta e faz os exercícios de Educação Emocional que aprendeu e consegue aliviar um pouco o que está sentindo e depois vai dormir

Inclusive assim, as minhas filhas quando elas apresentam crise de ansiedade eu digo: gente, vamos botar em prática o que a gente aprendeu. Só a respiração, o exercício, você tirar cinco minutos por dia isso já muda. Hoje, apesar de passar tanta coisa eu não tomo nenhuma medicação para ansiedade. Se fosse o quê? Há mais de três, quatro anos atrás eu tomava. Porque eu não sabia lidar, entendeu? Em casa, minhas filhas. Elas fazem, especialmente eu uma

que tem convulsão, epilepsia. A gente foi para um neuro e encaminhou para o psicólogo. O que a gente fez? Exercícios. (EE2).

No próprio treinamento, na primeira reunião que tive aqui em cima, eu estava esperando o professor falar. Aí comecei a ficar um pouco ansiosa. E eu já me sento perto da porta, porque é melhor para mim. E aí ele tinha acabado de falar de respirar. O coração acelerou, eu comecei a olhar para o lado de forma discreta, porque eu não vou trazer nenhum mal para o meio das pessoas. Ele tinha acabado de falar em respiração. Sabe uma coisa assim: ele acabou de dizer 'faz'. Aí ali mesma, parei. Escorei um pouco a cabeça. Acho que eu não comentei isso contigo. Escorei um pouco a cabeça na parede. Durante um minuto, assim, fechei o olho. Aí eu disse: vou fazer. E eu fazendo. Aí chega ali, uma, duas, três vezes. É incrível como funciona! Eu não saí, meu coração parou de acelerar, aquela tensão por meio do estresse, por causa da tensão, e aquilo conseguiu acalmar. Então, eu só pude conhecer isso através da disciplina. E aí no dia a dia em casa, resolvendo tudo na emoção da raiva, que é bem presente para mim, eu tento trazer isso, por mais que eu esteja sentindo, eu preciso agir de outra forma. Meu primeiro passo é esse respirar, tirar o foco da mente daquela situação e trazer para outra coisa, para o outro lado. [...] A Educação Emocional foi uma construção nossa. (EE3).

A respiração é um exercício prático de autocuidado, proposto em todas as aulas de Educação Emocional para atuar na regulação das emoções dos/as alunos/as. Esse exercício pode ser realizado em situações em que a pessoa tenha passado por estresse ou que precise aquietar sua mente. Na proposta do Programa de Vivência Emocional - PROVE - tem um exercício que se chama “abelhinha” – um exercício de respiração, realizado de coluna ereta com olhos e ouvidos fechados. A pessoa respira lentamente e expira fazendo o som de um zumbido parecido com o da abelha. Nesse exercício é recomendado uma repetição de dez vezes. Além do mais, “[...] muitos alunos considerados agitados mudaram seu comportamento, demonstrando atitudes mais tranquilas na escola.” (POSSEBON; POSSEBON, 2020, p. 21).

A proposta de vivência ocorre tanto individualmente quanto em grupo, organizada didaticamente através do Programa de Vivência Emocional - PROVE - de autoria da professora Dra. Elisa Possebon. É uma plataforma *on-line* que facilita o trabalho do/a docente através da elaboração de planos de aula de educação emocional. O PROVE permite que o/a docente faça escolhas sobre competências, habilidades e estratégias que deseja utilizar na sua sala de aula.

Uma das professoras relatou que após a formação em Educação Emocional conseguiu regular suas emoções e melhorou o nível de hipertensão. De acordo com o depoimento, o que contribuiu para isso foram os exercícios aprendidos na formação,

conseguiu, também, diminuir o estresse e a correria do dia a dia, bem como, o conhecimento sobre as emoções contribuiu para isso, como relata a educadora E11:

Minha pressão chegava ao pico de vinte por doze, por dez, dezessete por onze. Hoje não. Hoje minha pressão é doze por oito, treze por oito, por nove. Então, assim, acho que foi uma das coisas que consegui foi regular a pressão, o que antes eu não conseguia.

Além da regulação das emoções, para que a professora tivesse eficácia na diminuição do nível da sua pressão arterial, foi necessário mudar alguns hábitos cotidianos que prejudicavam sua saúde física e emocional: dormir, no mínimo, oito horas por dia; comer alimentos mais saudáveis; ouvir músicas; ficar um tempo sem fazer nada; passear etc. Portanto, destaca-se outra lógica a partir da Educação Emocional, a do autocuidado eficaz para promover saúde.

5.5.2 Cuidar das relações interpessoais

As relações interpessoais são uma temática que precisa ser trabalhada na escola, pois, quando as relações são satisfatórias, há melhor desempenho tanto de professores e professoras quanto de alunos e alunas. Logo, “[...] o papel das relações interpessoais necessita não apenas ser discutido teoricamente, mas vivenciado diretamente na relação professor-aluno, para que se estabeleça uma relação de confiança e autoridade.” (LUCATTO, 2011, p. 19).

Em nossa pesquisa, o que se tem observado na fala, dos/as educadores/as emocionais é que quando o diretor/a, coordenador/a, psicólogo/a e outros profissionais da escola colaboram com o trabalho de Educação Emocional, percebe-se que as relações interpessoais melhoram; aprende-se a dialogar mais; envolvem-se mais nas atividades e, o trabalho flui com mais facilidade. Portanto, é imperioso o envolvimento de todos para que adquiram a capacidade de resolver os conflitos da escola. “É dessa capacidade que as pessoas necessitam para pensar sobre si mesmas, autocompreender-se, e promover mudanças atitudinais que poderão favorecer ou não o contexto da situação ensino-aprendizagem.” (LUCATTO, 2011, p. 19).

Educadores e educadoras ao realizarem formação em Educação Emocional desenvolvem competências socioemocionais que irão influenciar no desenvolvimento

das competências socioemocionais dos/as alunos/as. Consideramos que, para que se tenha bons resultados na escola, é imprescindível que todos os/as docentes desenvolvam competências socioemocionais em si mesmos para que possam colaborar com a alfabetização emocional dos seus educandos, preparando-os para a vida. Santos (2018, p. 3) enfatiza que dentro das reformas educacionais, a Educação Emocional deveria ter prioridade devido a sua relevância no contexto educacional. “A Educação Emocional não é a solução para todos os problemas existentes no contexto escolar, mas ela pode funcionar como um instrumento pedagógico de grande relevância e minimizar esses entraves sociais e educacionais.

Durante nossa pesquisa, constatamos que a Educação Emocional por ser uma temática que aborda as emoções ultrapassa os muros da escola e se reflete nas relações interpessoais dos/as educadores/as, de alunos/as, das famílias e de toda comunidade escolar. Somos seres de relações e a forma como tratamos o outro reflete-se em nós e vice-versa. Seja direta ou indiretamente, de alguma forma, somos atingidos pelas ações e emoções do outro.

Conforme os dados apresentados, os professores e professoras afirmaram que começaram a evitar ou se afastaram de pessoas tóxicas que lhes faziam mal. É possível perceber que os conteúdos trabalhados na disciplina de Educação Emocional permitem que os/as docentes reflitam sobre suas relações interpessoais e saibam identificar aquelas que são nutritivas (causam bem-estar) e, as que são tóxicas, (causam mal-estar). Grande parte dos/as docentes revelaram que começaram a agir com mais sabedoria diante de pessoas tóxicas, como podemos conferir:

Consegui, sim, porque eu, assim, quando, porque a gente sabe que tem um ambiente que tem aquelas pessoas, como você falou, que fazem mal para a gente, não nos sentimos bem e tal, mas eu aprendi a lidar também. Até lá nos grupos. Vou citar exemplos, só não vou dizer o nome, tem uma pessoa com que eu me sentia muito mal, quando ela chegava perto de mim, até, assim, quando ela olhava para mim, eu não gostava, não queria estar perto daquela pessoa, e agora aprendi a conviver, a separar. Eu sei que ela está ali, não sei se ela gosta de mim ou se é o jeito dela, mas aí aprendi a lidar. Ela fica lá no cantinho dela e eu fico no meu. (EE1).

Assim, eu sempre fui do meu jeito, mas aí mudanças para melhor, vejo que continuo a mesma. Em alguns aspectos eu vejo que em alguma coisa melhorei. E das pessoas tóxicas eu tentei me afastar, porque não são muitas, mas vi que aquelas pessoas não estavam me fazendo bem. Então, eu procurei me afastar. (EE5).

No sentido de não dar importância, digamos assim, para críticas que não são construtivas, e valorizar aquelas que são construtivas, aquelas pessoas que estão ao seu lado e contribuem para sua felicidade. Então, as pessoas também, digamos assim, que são tóxicas, as que não gostem ou, não sei, por algum motivo, a gente não, digamos assim, alimentar sentimento de raiva ou de qualquer outro sentimento negativo por essa pessoa, porque, às vezes, são pessoas que não se encontraram, digamos assim. Então, buscam estar bem falando mal, criticando ou julgando outras pessoas. Então, isso para mim não é importante. A partir do momento que uma pessoa não contribui para minha felicidade eu não vou permitir que ela contribua para minha tristeza ou para alguma coisa nesse sentido. (EE9).

Aprender a lidar com pessoas tóxicas é uma das aprendizagens necessárias para saúde emocional, pois, nem sempre é possível se afastar da pessoa, como por exemplo, um colega de trabalho, um familiar, colega de sala de aula. Há relatos que afirmam que quando começaram a lidar com suas próprias emoções e a dos outros, conseguiram se aproximar mais das pessoas, serem mais afetuosos, e aprenderam a lidar melhor com as emoções, criando laços mais afetuosos. Assim, lidar com o outro é um aprendizado importante para uma convivência saudável.

Eu sempre fui uma pessoa, assim, bastante carinhosa, principalmente com minha mãe, mas com meu pai eu já não tenho esse vínculo como tenho com ela. Eu, assim, há um tempo, não tinha coragem de chegar no meu pai e abraçá-lo, nem um aperto de mão, por ele ser ignorante, mas hoje eu vou lá, abraço. E, assim, era aquele negocinho que tinha na cabeça: olha, eu posso ir lá e ele vir gritar ou falar alguma coisa. Então, assim, acho que melhorou nesse aspecto, na relação entre pai e filho. E na escola mudou também, como eu disse, sou uma pessoa muito tímida, medrosa, e com isso, esse processo, depois da Educação Emocional, melhorou também essa relação, essa questão do medo. (EE10).

Os resultados da nossa pesquisa indicam que a docência em Educação Emocional contribui para que os professores e professoras refletissem mais sobre temas que são trabalhados recentemente na escola como: emoções; bem-estar; autoconhecimento; autoestima; autoconfiança; autorregulação; práticas integrativas e complementares, dentre tantos outros aspectos. A partir dessas reflexões, os professores e professoras começaram a enxergar as emoções de uma forma diferente, o que tem provocado mudança de atitudes desses profissionais, como podemos verificar nas declarações a seguir:

[...] eu já venho, assim, de leituras e de situações, assim, que eu preciso vivenciar melhor essa emoção do medo, porque isso já me travou bastante. E as aulas de Educação Emocional, assim, abriram muito o horizonte do que eu conheço delas e tal, mas principalmente com relação à emoção da raiva, porque confesso que eu tinha um temperamento, assim, bem impaciente. (EE3).

A autoestima também eu achava que era fácil, autoconfiança. E aí, porque eu sempre fui assim, procurei minha autoestima, meu empoderamento da melhor forma. E aí eu queria que as pessoas fossem do mesmo jeito que eu era, chegar, sentir bem e que as pessoas também se sentissem bem, mas aí cada um tem o seu momento de estar bem ou não. E aí hoje eu vejo de outra forma também, que é um processo, que não é fácil, e isso só se aprende com o tempo, a partir das práticas, no caso, as práticas integrativas que são aplicadas. (EE5)

Educadores e educadoras afirmam que a Educação Emocional tem impactado positivamente a vida de cada um e que aprenderam a lidar melhor com as atitudes das outras pessoas. A pesquisa mostrou que os impactos positivos que os/as docentes trouxeram surgiram a partir do novo olhar que eles adquiriram em relação a si mesmo e ao outro; em relação as suas próprias emoções e a dos outros; do cuidado; da empatia; da gratidão, entre tantos outros conteúdos da vida que suscitar bem-estar individual e social. Destaco a fala dos educadores e educadoras que melhoraram suas relações a partir da Educação Emocional:

[...] Eu sempre fui uma pessoa, assim, bastante carinhosa, principalmente com minha mãe, mas com meu pai eu já não tenho esse vínculo como tenho com ela. Eu, assim, há um tempo, não tinha coragem de chegar no meu pai e abraçá-lo, nem um aperto de mão, por ele ser ignorante, mas hoje eu vou lá, abraço. E, assim, era aquele negocinho que tinha na cabeça: olha, eu posso ir lá e ele vim gritar ou falar alguma coisa. Então, assim, acho que melhorou nesse aspecto, na relação entre pai e filho. E na escola mudou também, como eu disse, sou uma pessoa muito tímida, medrosa, e com isso, esse processo, depois da Educação Emocional, melhorou também essa relação, essa questão do medo. (EE10).

Na forma de agir diante de qualquer situação. Assim, ser uma pessoa melhor. Não é que a gente tem de aturar tudo ou aguentar, mas saber como reagir diante de cada e qualquer situação. E, assim, realmente, no meu convívio de casa, tem ajudado bastante. No trabalho também. Sempre a mudança para melhor. (EE6).

As declarações dos educadores e educadoras revelaram que quando o indivíduo passa pelo processo de autoconhecimento e aprende a lidar com os conflitos interpessoais, as relações mudam para melhor.

Sabemos que os conflitos interpessoais em algumas situações são salutares e até podem colaborar com o crescimento do indivíduo. Entretanto, o que grande parte dos/as docentes evidenciou na pesquisa foi a diminuição dos conflitos que enfraquecem a convivência e prejudicam o andamento das atividades escolares. Perceberam também que a violência na escola diminuiu, o que tem colaborado para que o clima da escola melhorasse. Isso implica dizer que o trabalho que o professor e professora de Educação Emocional realiza na escola tem colaborado para o bem-estar da comunidade escolar.

5.6 CUIDAR COM O OUTRO

Educadores e educadoras afirmam que a Educação Emocional se estendeu para outros espaços não escolares, como as famílias e amigos. Há relatos de que parentes próximos conseguiram regular a emoção da raiva, uma amiga conseguiu diminuir a ansiedade, mediar conflitos nos grupos da igreja. De acordo com os/as docentes, a partir do momento que eles mudam as pessoas que estão perto, também mudam.

Para a melhoria dessas pessoas acredito que não, porque eu teria que, assim, dialogar com elas, de mostrar essas práticas para elas. Só, talvez, através de forma indireta. Quando eu mudo o meu comportamento, então, isso de algum modo é sentido por eles, pelas pessoas quem convivem comigo, meu esposo que é a pessoa mais direta, mais próxima a mim hoje. Então, de algum modo consigo contribuir. (EE3). Eu tenho como exemplo meu esposo. Pela convivência, depois do conhecimento que eu tive. Ele é totalmente uma pessoa muito explosiva. E diante do que eu vivenciei na Educação Emocional consegui passar para ele calma diante de qualquer situação. E realmente estou conseguindo êxito, tanto na vida dele como na minha, porque ele também não tinha conhecimento de como reagir diante da raiva. E com a minha presença, eu sempre passando para ele a questão como tem que ser, ele realmente mudou muito. (EE6). Eu creio que sim, Graça, porque, assim, sempre estou procurando trabalhar com eles para que regulem as emoções, no caso, até da minha família mesmo, nos grupos que eu participo, da igreja, também, porque eu participo de um grupo da igreja lá da minha comunidade. Aí, de vez em quando tem uns atritos e eu sempre estou

procurando acalmar e ensiná-los a trabalhar com as emoções também. (EE1).

Os educadores e educadoras perceberam mudanças de atitudes em pessoas próximas na regulação da raiva, mediação de conflitos e no controle da ansiedade. A partir das vivências de Educação Emocional, os/as educadores/as parece que se propõem a colaborar com o bem-estar do outro, ajudando-os a enxergar outras possibilidades que possam se regular emocionalmente. As narrativas dos/as educadores/as nos fazem refletir sobre a questão de se comprometer com seu bem-estar e o bem-estar do outro, quando se está no lugar de educador emocional.

Percebemos que alguns educadores/as emocionais tiveram dificuldades em perceber se estão contribuindo para que outros indivíduos pudessem ser pessoas melhores, no entanto, durante a entrevista, todos, sem exceção, demonstraram que estão contribuindo de alguma forma para o bem-estar das pessoas, sejam alunos/as, colegas de trabalho, familiar, entre outros. Reconhecer o bem que se faz ao outro nem sempre é fácil, como também não é fácil reconhecer o bem que os outros nos fazem. No entanto, é um exercício que se deve praticar diariamente, pois, traz bem-estar para ambos, tanto para quem faz o bem como para quem o recebe.

A Educação Emocional relaciona a possibilidade de despertar um modo de ser atento a si e ao outro, a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais desenvolvidas durante a formação e a docência em Educação Emocional. É um trabalho que envolve teoria e Vivência Emocional criada por Possebon (2017).

De acordo com Possebon e Possebon (2020, p. 10), “[...] a proposta de educação assentada na abordagem da Vivência Emocional - VE - é organizada para o bem-viver do indivíduo, a fim de trazer à tona sua grandeza interior que servirá de base para as relações humanas.”

O aprendizado sobre as emoções faz com que o indivíduo dê melhores respostas ao bem-estar de si mesmo e do outro. Os educadores e educadoras afirmam que muitas vezes agiam por impulsos diante de algumas situações e começaram a ter autorregulação emocional, evitando, assim, conflitos desnecessários. A docência em Educação Emocional tem colaborado para que os/as educadores/as tomem atitudes diferentes das que estavam acostumados.

5.7 EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA

O trabalho de Educação Emocional permite que o aluno tenha mais abertura para o diálogo, expressar suas emoções, sentimentos e conviver melhor com outras pessoas. Um dos objetivos da disciplina é fazer com que os alunos aprendam a lidar com suas emoções e vivam melhor, com mais saúde física e emocional.

A Educação Emocional implica o conhecimento e autoconhecimento de questões pertinentes ao universo emocional, além da aquisição de competências e habilidades que poderão proporcionar a consciência e a modulação das ações, de forma a aprender sentir e a agir no sentido de proporcionar bem-estar. (POSSEBON, 2017, p. 9).

A Educação Emocional se apresenta como importante no âmbito da Educação, é através dela que a escola forma pessoas mais afetivas e com mais capacidade de lidar com as emoções. Embora a Educação Emocional seja uma disciplina complexa, difícil de mensurar seus impactos no indivíduo, é possível afirmar que ela está organizada para colaborar com o bem-estar das pessoas.

A Educação Emocional é considerada inespecífica pelo fato de que não se pode identificar com precisão seus impactos no indivíduo. Por esta razão considero ineficaz a utilização de testes e medidas como única possibilidade para alcançar índices de alguma emoção no indivíduo. A verdadeira medida e a vida, é a atitude afetiva voltada para o bem viver. (POSSEBON, 2017, p.15).

Nessa direção, ao despertar para as emoções, o/a aluno/a pode sentir a necessidade de procurar outros profissionais para trabalhar seus medos, frustrações, angústias. A partir do trabalho de Educação Emocional, os/as alunos/as passaram a procurar mais a psicóloga da escola para conversar sobre seus medos, suas angústias e frustrações. É salutar e necessário o diálogo com profissionais de outras áreas do conhecimento para cuidar do emocional do indivíduo, principalmente, da psicologia, pois, ambas têm em comum o cuidado com a saúde emocional das pessoas.

É importante destacar que o sujeito que se dispõe a desenvolver o autoconhecimento e aprender a lidar com as emoções, constrói um outro tipo de comportamento diante da vida. Isto é, amplia-se sua capacidade criativa para

desenvolver estratégias e soluções para resolução de problemas do seu cotidiano. Sendo assim, todas as melhoras no comportamento dos/as alunos/as contribuíram para que a sala de aula tivesse um clima mais afetivo e harmônico, de modo que, os/as alunos/as realizassem as vivências de Educação Emocional e participassem, oralmente, das atividades tirando suas dúvidas e expressando cada vez mais o que sentem.

Além de perceber melhoras em seu bem-estar, os/as educadores/as emocionais relataram que contribuem para que os/as alunos/as se sintam melhores nos seguintes aspectos: mediação de conflitos; respostas assertivas quando sentem raiva; regulação emocional; motivação; enfrentamento dos medos; diminuição dos conflitos nas aulas; alunos e alunas mais afetivos e companheiros; diminuição da ansiedade; alunos e alunas mais calmos; e, a maior procura ao atendimento psicológico.

Há relatos que os/as educadores/as perceberam melhoras também no seio familiar:

[...] estou procurando trabalhar com eles para que regulem as emoções, no caso, até da minha família mesmo, nos grupos que eu participo, da igreja, também, porque eu participo de um grupo da igreja lá da minha comunidade. Aí, de vez em quando tem uns atritos e eu sempre estou procurando acalmar e ensiná-los a trabalhar com as emoções também. (EE1).

Eu acredito que sim. E tenho a materialização disso através das respostas dos alunos. Por uma atividade. Eu achei incrível a atividade da emoção da raiva. Eram quatro questões que a gente elaborou e a última questão era: o que eu devo fazer, quando eu sinto raiva? A primeira questão era: eu sinto raiva de que? Uns responderam numa palavra só: tudo. Mas ao longo das aulas e a última questão: o que eu devo fazer quando estou com raiva? Ali foi uma materialização. Podemos agir assim. Aí eles respiraram, pensaram. Eu devo fazer posturas, como teve alguns que colocaram. Preciso fazer postura, me acalmar mais, preciso respirar. (EE3).

Sim, com toda certeza. Eu confirmo isso por conta dos relatos que recebi e, digamos assim, do feedback: ah, professor, suas aulas me acalmam. Professor, suas aulas me fazem sentir melhor. A partir de suas aulas eu procurei acompanhamento psicológico. Tinha uma menina mesmo, particularmente, da turma do 7º ano, lá do Vital, que em todas as aulas eu perguntava para ela se ela estava bem. Ela nunca disse que estava bem. Nunca dizia. Aí teve um momento em que eu perguntei, recentemente, há um mês. Aí perguntei: E como você está? Está bem? Ela disse: Estou indo. Aí eu disse: olha que

evolução! Ela nunca disse, o ano todo. Dessa vez ela disse que estava melhorando, buscando uma melhora. Aí ela chega parou e se percebeu melhorando. Foi muito gratificante. (EE9).

De modo geral, em questão de comportamento, alguns, assim, eram agitados e hoje eles não são tão agitados quanto antes. A questão da comunicação entre aluno-aluno e aluno-professor. (EE5).

A partir dos depoimentos, percebem-se mudanças no comportamento dos/as alunos/as em sala de aula. Registramos que o trabalho de Educação Emocional que está sendo desenvolvido na escola diminuiu a violência entre alunos/as em sala de aula e, conseqüentemente, gerou mais concentração durante as atividades propostas. No entanto, ainda são grandes os desafios do dia a dia em sala de aula devido os contextos sociais dos/as alunos/as que ocasionam inseguranças, baixa autoestima, tristeza, raiva, violência, fatores podem acarretar violência na escola.

Educadores e educadoras citaram em suas declarações que a autoestima dos/as alunos/as melhorou com as aulas de Educação Emocional. Embora alguns alunos/as estejam na escola almejando fazer uma faculdade e ter sucesso profissional, muitos deles ainda não têm perspectiva de vida. Uma das temáticas de Educação Emocional é “projeto de vida”, na qual os professores e professoras fazem reflexões em sala de aula sobre essa temática e provocam nos/as alunos/as o desejo de pensar sobre seus projetos e o que é necessário para concretizá-los.

Um dos alunos tinha muitos problemas neurológicos. E aí ele tinha mudança de comportamento, tornava-se agressivo. Ele foi para vários médicos. E aí na aula eu comecei a conversar com ele e com os outros alunos também. E, assim, sempre feliz, tentando ouvir, conversar com eles e procurar saber onde eles precisariam, com a palavra certa, que eu utilizasse para eles e qual o caminho certo para eu ver e poderia proporcionar bem-estar para cada um, porque cada um é diferente. Eu tentava procurar de alguma forma. E aí como um deles tinha a autoestima baixa, não tinha sonho, autoconfiança, motivação, aí eu procurava trabalhar a partir de umas reflexões, de questões relacionadas a tal assunto, a tal fato. E depois começaria com as práticas. E aí a prática e algo que, quando eles vão começando a se permitir, quando vão começando a se aceitar, eles começam a mudar também por dentro. E aí pude ver, assim, a mudança deles em vários aspectos. Principalmente quem está de 2019 até esse ano. Eu comecei a observar esses dias como eles estão diferentes. (EE5). A Educação Emocional é um convite a esse autoconhecimento, um convite ao silêncio, a pensar sobre a vida, sobre sonhos, sobre projetos. Não tem como ser a mesma pessoa, depois de conhecer a Educação Emocional. Vai se configurando ali, vai se concretizando e se concretizou. A escolha é do indivíduo. Se não puder evoluir, pelo

menos, estaciona, não dá para regredir, para ser o que era, manter as velhas práticas. (EE3).

Ao iniciar o trabalho de Educação Emocional na escola, principalmente, nas turmas do fundamental II, os/as docentes perceberam que grande parte dos adolescentes não tem sonhos e nem projetos de vida. São jovens, que diante da situação social e econômica em que vivem, ficam sempre às margens da sociedade sem muita perspectiva de vida. Foi a partir daí, que os/as docentes começaram a inserir no currículo de Educação Emocional a temática sobre projeto de vida, na qual os/as alunos/as têm a oportunidade de pensar sobre a vida e seus sonhos. Dessa forma, compreendemos que as questões referentes ao projeto de vida desenvolvido nas aulas de Educação Emocional na escola, tornam-se um assunto de maior importância desde o ensino fundamental. Assim, vivenciam um contínuo processo de construção de si, traçando caminhos para realização de seus projetos.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - propõe “[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (BRASIL, 2018, p. 15). Além do mais, propõe que a escola, nos anos finais do fundamental II, contribua com o delineamento do projeto de vida dos/as alunos/as, não somente em relação ao futuro, como também, a continuidade dos estudos no ensino médio. Conforme a BNCC, esse processo de reflexão com os jovens sobre o que cada um quer ser no futuro, e de planejar suas ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

Nas aulas de Educação Emocional os/as alunos/as fazem reflexões sobre o momento atual com vistas a realizar projetos futuros. Não adianta pensar ou sonhar algo para realizar no futuro se não começar a traçar caminhos para chegar lá a partir de agora, com perspectivas, planos, sonhos, tanto na vida pessoal como profissional. Os educadores e educadoras ajudam os/as alunos/as a pensarem em sonhos que façam sentido para vida de cada um, sonhos e projetos que sejam possíveis de concretizar.

O trabalho com Projeto de Vida na escola estimula os/as alunos/as a pensarem no seu futuro e ir planejando ações que os levem a concretizá-las. Além disso, possibilita aos alunos e alunas tornarem-se ativos da sua própria vida, uma vez que, irão projetar o que desejam realizar ao longo da vida.

É importante ressaltar que muitos dos jovens quando pensam em Projeto de Vida pensam logo no aspecto profissional, isto é, concluir os estudos para conseguir um emprego. Sendo assim, a escola pode colaborar para que ampliem esse pensamento e ampliem suas ideias tanto para a vida pessoal quanto profissional. O trabalho que os educadores e educadoras emocionais estão realizando é muito importante para os jovens que, em sua maioria, ainda não despertaram para planejar o futuro. Alunos/as, ao receberem do/a docente orientações necessárias para pensar no Projeto de Vida, terá mais autonomia para transformar sua realidade e viver melhor.

5.7.1 Motivação para aprender

A motivação para estudar, ainda não é uma realidade da maioria dos/as alunos/as que estão na escola e, portanto, precisam ser desenvolvidas ações que ajudem os/as alunos/as a se motivarem. Frequentemente, muitos/as docentes queixam-se de que seus alunos/as não têm interesse para aprender, não se esforçam nem parecem mostrar interesse pelo que a escola lhes propõe. Contudo, a motivação precisa acontecer tanto por parte do/a aluno/a como dos/as docentes para que a aprendizagem se torne possível.

Para Genari (2006), a motivação não é algo que possa ser diretamente observada, é preciso a observação do comportamento para que seja detectado a sua existência. Uma pessoa é motivada tanto por fatores internos como externos.

a motivação para a aprendizagem é influenciada por processos internos, tais como crenças, pensamentos, expectativas e sentimentos relacionados ao processo de aprender, ressaltando assim, a importância das variáveis psicológicas no processo ensino-aprendizagem. (GENARI, 2006, p. 12).

Ainda de acordo com a autora, o docente motiva seus alunos/as, encorajando seus recursos interiores, como a autoestima, a autorrealização, a autonomia e o senso de competência. Portanto, não se trata de dar recompensas para que o/a aluno/a se motive a aprender, é preciso despertar a curiosidade, os desejos e os sonhos.

Na concepção de Godoi (2001), as crianças pequenas não precisam de recompensas para aprender, pois elas buscam dar um sentido ao seu mundo e

apresentam uma série de interesses, habilidades e particularidades. A autora enfatiza ainda que a motivação por meio de recompensas colabora para o declínio do interesse dos/as alunos/as por aquilo que estão aprendendo. É um desafio, para os educadores e educadoras, eliminar as recompensas externas que prejudicam a motivação dos/as alunos/as, evitar a desmotivação e suscitar o interesse pela aprendizagem.

Professores e professoras relatam que as aulas de Educação Emocional têm ajudado os/as alunos/as a ficarem mais motivados nas aulas ao realizarem as vivências de Educação Emocional e expressarem o que estão sentindo, seus sonhos e projetos. Percebe-se a importância de se trabalhar temáticas que abordem as emoções e sentimentos, uma vez que os/as alunos/as para aprenderem a norma culta da língua portuguesa, matemática, ciências, geografia etc., precisam estar regulados emocionalmente e expressarem suas emoções, caso contrário, não conseguem assimilar os conteúdos e ter um bom desempenho na escola.

5.8 O SENTIR DOS EDUCADORES

Gratidão, isso, a gratidão também faz parte da descoberta dos/as docentes. Há relatos de não saberem o que era gratidão antes da Educação Emocional. Na concepção dos professores e professoras, gratidão era apenas dizer obrigado/a de maneira mecânica por algo que recebeu, no entanto, descobriram que vai além disso, é a capacidade que a pessoa tem de reconhecer que recebeu algo importante de alguém. É uma nova forma de ver o mundo.

A gratidão é uma das emoções trabalhadas nas aulas de Educação Emocional. Os educadores e educadoras ao terem conhecimento do real significado dessa emoção, começam a reconhecer sua importância.

Descobri que eu tinha gratidão e eu não sabia que era gratidão. Eu aprendi o que é gratidão. E, às vezes, eu tinha o hábito de gratidão, mas eu mesma não reconhecia que era gratidão. Mas eu tinha. Então, aprendi, depois dos meus vinte e tantos anos, quando eu fiz o curso, aprendi o que era gratidão. Eu achava que eu agradecia, por exemplo, assim, eu tinha que agradecer, porque era minha obrigação agradecer. Só que eu aprendi que tem pessoas que nem por obrigação fazem isso. Então, aprendi que o que eu tenho é gratidão. Reconheço que uma pessoa parou de fazer algo ou ela poderia estar fazendo outra coisa ou, então, ela poderia me dar um não, mas ela me

deu um sim e fez algo para mim. Então, isso eu aprendi, que uso de gratidão. (EE12).

O conhecimento dos/as docentes sobre a gratidão mudou a sua percepção em relação ao outro e ao mundo. Passaram a reconhecer a importância de ser grato na vida, reconhecer o valor das coisas que recebem e do esforço que o outro faz para lhes oferecer algo, seja material ou por alguma atitude de solidariedade. É importante enfatizar que a gratidão é uma emoção aprendida, nós não nascemos com ela e, por isso, precisa ser desenvolvida.

Educadores e educadoras, também registraram que após a formação em Educação Emocional e a docência, começaram a pensar mais sobre a superação dos medos. Conforme Possebon e Possebon (2020), o medo é uma emoção inata e aparece quando a pessoa percebe que está sendo ameaçada, isto é, quando interpreta que algum dano está por vir. O medo pode ser real ou imaginário. Vale dizer que, durante o período em que se está sentindo medo as sensações são desagradáveis. Além disso, é uma emoção que também protege as pessoas do perigo.

Na fala da educadora, observamos:

Agora que realmente comecei a pensar muito mais coisas diferentes sobre a vida. Voltando para mim, por exemplo, tentar romper certos medos, inseguranças, coisas que a gente sai carregando ao longo da vida, que tanto travam. E aí vejo os conteúdos, a questão das práticas me fazem refletir muito sobre isso. É uma emoção que me trava muito. E, de fato, isso acontece. Então, não tem como não olhar para mim, não enxergar coisas diferentes. É uma oportunidade de me trabalhar também (EE3).

Os medos apresentados pelos/as docentes foram: falar em público; medo de expressar o que estava sentindo; medo do futuro; medo do presente; e, de mostrar quem é. A formação em Educação Emocional fez com que muitos docentes enfrentassem seus medos, principalmente, o de falar em público e expressar o que estavam sentindo, como podemos perceber no relato dos/as educadores/as emocionais.

Há alguns meses ou anos atrás, mesmo no meio profissional, eu não falava ao microfone, de jeito nenhum, tinha essa dificuldade. Esse ano não, já, em eventos da escola falei ao microfone duas vezes, falei, enfim, até minipalestra eu realizei. Então, era uma coisa, digamos

assim, muito longe da minha realidade, porque no meu Ensino Médio eu faltava às aulas que tinham apresentação, justamente para não apresentar. E hoje eu me vejo dando palestra. (EE9).

Em relação do medo, como eu estava falando, porque em casa eu tinha bastante medo. Esse medo, assim, que era de coisas, vamos dizer, das quais eu não deveria ter medo, assim, um exemplo, medo de falar em público. E hoje eu vejo, assim, de uma forma diferente. A partir do momento em que eu aprendi como lidar, qual o significado do medo. Então, assim, a partir do conhecimento que eu tive, na prática, que eu comecei a autoconhecer-me (sic). (EE10).

A percepção dos/as docentes sobre as emoções durante a formação fez com que eles e elas comessem a compreender melhor como lidar com seus medos e enfrentá-los. O medo gera desconforto e mal-estar e, muitas vezes, as pessoas não sabem como lidar.

Aprender a lidar com o medo requer a criação de um novo entendimento e significação da situação, assim como o desenvolvimento de uma atitude protetiva. Isso significa libertar-se do que aprisiona, distanciar-se do que impede o bem-estar. A criação de um novo entendimento da realidade significa inovar, traçar novas configurações, desta vez mais favoráveis para si (POSSEBON; POSSEBON, 2020, p. 95).

Considerando as reflexões de Possebon e Possebon (2020) sobre a questão do medo, é possível perceber que a partir dos novos entendimentos, os educadores e educadoras emocionais ressignificaram o medo e traçaram novas configurações favoráveis para si, conseguindo superar o medo de falar em público.

A ansiedade também faz parte do cotidiano dos/as educadores/as. Afirmaram sofrer com excesso de preocupação e, que a partir da regulação emocional, aprenderam a diminuir as preocupações. A ansiedade faz parte do ser humano, portanto, todo mundo experimenta a ansiedade, porém, se o indivíduo estiver sofrendo com o excesso de ansiedade, experimentará ansiedade crônica, sendo necessário aprender a lidar com ela, praticar os exercícios de Educação Emocional, procurar ajuda de especialista e, em alguns casos, tomar fármacos.

Os educadores e educadoras emocionais enfatizaram que:

Antes de eu começar o curso de Educação Emocional, já tinha problema com ansiedade. E o que eu ainda, algumas vezes, já consegui, mas o que ainda não consigo é eu sozinha fazer um exercício na hora da crise, mentalmente estou ainda aprendendo, tentando. Eu consigo, sim, respirar, parar para respirar um pouco, não muito tempo. Eu sinto alívio com o exercício de respiração. Na crise

de ansiedade faço muita respiração, então, consigo parar e dizer assim, no meu subconsciente vem e diz: respira, respira forte. Então, sim, ajuda. (EE12).

Descobri que sou ansiosa. E antes eu não percebia isso, mas hoje percebo que tenho. Se eu for fazer alguma coisa, com quinze dias antes já estou aperreada querendo fazer, estou sofrendo por isso. E hoje consigo lidar com a situação com mais tranquilidade. Por exemplo, se eu fosse fazer uma viagem. Então, quinze dias antes estava lá sofrendo pela viagem, sofrendo para organizar as coisas. E eu não conseguia identificar que isso era ansiedade. Eu não achava que era uma pessoa ansiosa, eu achava que era normal. Comer rápido, por exemplo, pegar a comida e engolir. Não, hoje eu sei, quando estou ansiosa, acelerada, sei que estou comendo rápido. Então, eu desacelero. Hoje é um processo que preciso a cada dia estar aprendendo a lidar mais com essa situação. Comer sem estar com fome, por exemplo. Não estava com fome, mas ia lá comer. E aí eu descobri que isso é ansiedade, que eu não prestava atenção nisso. (EE11).

Inclusive assim, as meninas quando elas apresentam crise de ansiedade eu digo: gente, vamos botar em prática o que a gente aprendeu

Só a respiração o exercício você tirar cinco minutos por dia isso já muda. Hoje, apesar de passar tanta coisa eu não tomo nenhuma medicação para ansiedade. Se fosse o quê? Há mais de três, quatro anos atrás eu tomava. Por que eu não sabia lidar, entendeu? (EE2).

Na fala dos educadores e educadoras percebe-se o quanto os exercícios de Educação Emocional têm contribuído para diminuir a ansiedade. O exercício de respiração é o que mais os/as docentes utilizam para regular suas emoções. É um exercício que qualquer pessoa pode fazer diante de uma crise de ansiedade, raiva ou estresse.

A partir dos depoimentos, constatamos que não basta teorizar as emoções em sala de aula, é preciso ensinar técnicas que colaborem com a regulação delas. Vale dizer que, embora os fármacos melhorem os sintomas, é preciso trabalhar as questões emocionais que induzem aos estados de ansiedade.

Professores e professoras demonstram capacidade para adotar comportamentos que provocam bem-estar. Isto é, competência emocional para lidar com situações que provocam mal-estar, como é o caso da ansiedade. A ansiedade é uma doença que acomete muitas pessoas e, por não saberem lidar em sua fase inicial, ela acaba evoluindo para um transtorno. No nível mais elevado da doença, as práticas em Educação Emocional já não são suficientes, necessitando de outras formas de intervenção. É importante enfatizar que muitas das doenças estão interligadas com as

emoções, são psicossomáticas, ao serem reguladas as emoções os sintomas melhoraram.

Sadock, Sadock e Ruiz (2017) afirmam que a ansiedade é caracterizada mais comumente como uma sensação desagradável, muitas vezes, acompanhada por sintomas como: cefaleia; palpitações; aperto no peito; leve desconforto estomacal; diarreia; urgência urinária; inquietação, indicada por não conseguir ficar em pé ou sentado por muito tempo. Os sintomas vão variar de pessoa a pessoa.

Sadock, Sadock e Ruiz (2017, p. 388) conceituam a ansiedade como:

uma resposta normal e adaptativa que tem qualidades salva-vidas e adverte sobre ameaças de dano corporal, dor, impotência, possível punição ou frustração de necessidades sociais ou corporais; separação de entes queridos; ameaça ao sucesso ou à posição individual; e, por fim, sobre ameaças à unidade ou integridade. Ela impele o indivíduo a tomar as medidas necessárias para evitar a ameaça ou reduzir suas consequências.

A ansiedade causa sofrimento e sensações desagradáveis, medo de que algo desagradável aconteça, sofre-se por antecipação. O sofrimento por ansiedade excessiva é muito comum em pessoas que apresentam alguma desregulação emocional. Portanto, quanto mais cedo o indivíduo tomar consciência de que apresenta sintomas de ansiedade excessiva, melhor, pois, procura ajuda profissional para amenizá-la.

As emoções do medo e da vergonha podem aumentar a ansiedade, por exemplo, o indivíduo quando tem medo de falar em público, pode ficar ansioso. Isto é, em quaisquer situações que precise se expressar. Quanto a vergonha, o indivíduo tem receio de que outros percebam que está nervoso.

Além dos efeitos motores e viscerais, a ansiedade afeta o pensamento, a percepção e o aprendizado. Tende a produzir confusão e distorções da percepção, não apenas do tempo e do espaço, mas também das pessoas e dos significados dos acontecimentos. Essas distorções podem interferir no aprendizado ao diminuir a concentração, reduzir a memória e perturbar a capacidade de fazer relações. (SADOCK; SADOCK; RUIZ, 2017, p. 158).

Nesse sentido, educadores e educadoras precisam estar atentos ao comportamento dos/as alunos/as, observando se a ansiedade está interferindo na aprendizagem. Além do mais, ela pode dificultar ou impedir que vivenciem

experiências novas, que os ajudem a crescer, tanto em nível pessoal como profissional. Antecipar situações que, no imaginário do/a aluno/a causa sofrimento, faz com que adoecem emocionalmente e não enfrentem seus medos.

Outra temática que os/as educadores/as começaram a pensar foi sobre a relação entre as emoções e o corpo. Considerando que as emoções negativas afetam diretamente o corpo, através das sensações e do adoecimento dos órgãos, perceberam que precisariam mudar algumas atitudes diante dos estímulos emocionais competentes que os desregulavam emocionalmente, podendo, assim, adoecer.

Nas palavras de Possebon e Possebon (2020, p. 27), “A emoção é uma reação intensa e relativamente breve que surge a partir de um estímulo, gerando movimentos expressivos e causando sensações corporais.”. As sensações variam de pessoa a pessoa, pois, vai depender da intensidade com que a pessoa as percebe. Além disso, “[...] surge da avaliação que a pessoa faz da realidade, tudo depende de como percebemos a situação.”. (POSSEBON; POSSEBON 2020, p. 33).

Um corpo emocionado apresenta algumas sensações, como por exemplo: uma pessoa com raiva tem seus batimentos cardíacos acelerados, pressão sanguínea sobe, a musculatura tende a ficar rígida e pode ter dor de cabeça. “Isso significa que a emoção tem a capacidade de afetar o corpo e não só uma parte dele.” (POSSEBON; POSSEBON, 2020, p. 19).

É importante enfatizar que para cada emoção existe uma reação no corpo. Dependendo da intensidade, pode provocar adoecimento do corpo, principalmente, as emoções da raiva, tristeza e medo, conhecidas como universais, uma vez que estão presentes em todos os seres. Essas emoções, se não forem reguladas, podem provocar adoecimento na pessoa, como por exemplo: o medo, que é uma emoção que traz sensações desagradáveis, embora a emoção do medo seja protetora em situações de perigo, se uma pessoa se encontra desregulada no medo, atinge diretamente, o sistema urinário, ocasionando adoecimento.

Portanto, os autores enfatizam que:

Isso significa que a vida que existe no corpo do indivíduo e que circula nas suas vísceras também oferece a matéria-prima do universo emocional e que é, no mínimo, limitante organizar uma proposta de educação emocional que reduza tal atividade a propostas meramente cognitivas, independente da sua corporeidade. (POSSEBON; POSSEBON, 2020, p. 9).

A proposta de Educação Emocional defendida por Possebon e Possebon (2020) está ligada com a Vivência Emocional. Em sua prática, dá-se ênfase não só à cognição, mas, à vivência, através das Práticas Integrativas e Complementares, oficialmente reconhecidas na realidade brasileira por meio de portarias ministeriais. De acordo com os autores, “[...] o poder reorganizador da vivência deve-se à qualidade única de surgir como a primeira expressão afetiva de nosso organismo, com sensações corporais fortes. O potencial transformador da Educação Emocional, precisa se realizar por intermédio da vivência.” (POSSEBON; POSSEBON, 2020, p. 10).

É interessante destacar que todos os/as docentes, a partir das suas vivências com Educação Emocional, começaram a prestar mais atenção na sua saúde emocional. As vivências de Educação Emocional com os exercícios das Práticas Integrativas e Complementares (yoga, *biodanza*, aromaterapia, cromoterapia) têm contribuído para a saúde emocional de docentes e alunos/as. Além do conhecimento sobre as emoções é necessário aprender técnicas que colaborem com a sua regulação emocional.

Sim, passei a prestar mais atenção, assim, à questão da saúde, porque o importante não é esperar a doença, mas evitá-la enquanto a gente está bem de saúde, a gente cuidar é me cuidar enquanto estou com saúde, não deixar para me cuidar quando estou doente. Então, eu só fazia isso quando estava doente. Hoje não. Hoje eu me cuido, olhando para mim nesse lugar. Passei mais, assim, a viver o hoje mesmo, a viajar ou estar com as pessoas que eu amo no hoje, ou estar mais presente com a vida para mim é hoje, para mim não existe o amanhã. (EE11).

Os estudos de Alzina (2005) apontam que as emoções têm certa influência na saúde das pessoas. As emoções negativas debilitam o sistema imunológico e as emoções positivas, especialmente, bom humor, otimismo e esperança, contribuem para melhorar as enfermidades e facilitar o processo de recuperação. Destarte, a interligação entre as emoções e a saúde é um fator que merece atenção.

5.9 MOTIVAÇÃO E IMAGINAÇÃO

Educadores e educadoras emocionais sentem-se mais motivados em desenvolver seu trabalho, porque percebem a satisfação dos/as alunos/as em participar das aulas de Educação Emocional; veem resultados positivos em relação

às mudanças de comportamento dos/as alunos/as, concentração nas atividades e nos diálogos e reflexões em sala de aula. Na percepção dos professores e professoras, a Educação Emocional vai além dos conteúdos e, por isso, passaram a realizar seu trabalho com mais amor, dedicação e empenho. Além disso, os/as docentes se identificam com a disciplina porque faz com que os/as alunos/as saiam das aulas com mais capacidade de lidar com suas próprias emoções e a emoção dos demais.

Nas palavras de Possebon e Lima (2020, p. 11):

O ofício docente está para além do domínio do conteúdo. Ser docente é reconhecer-se como um sujeito histórico que assume seu poder de criação e a indissociabilidade razão-emoção. Ser docente é ser protagonista da sua história e estar ciente de que seu fazer pedagógico não está atrelado à transmissão e sim à criação.

Os educadores/as emocionais sentem-se protagonistas no seu fazer docente, colaborando para o bem-estar dos alunos e alunas. É um trabalho diferenciado, pois, o/a educador/a observa o/a aluno/a de forma integral, desenvolvendo o cognitivo, emocional e corporal. A docência em Educação Emocional motivou os/as educadores/as a desempenharem melhor a sua função em sala de aula, além disso, relataram que aguçou a curiosidade em saber mais sobre as emoções:

[...] porque a gente percebe que não é só uma questão de conteúdo. Me sinto sim, bem mais motivada, porque, assim, você percebe que ali não é uma questão só de um conteúdo, de uma emoção que a gente vai trabalhar. Assim, a gente vai, é ir além do conteúdo, muito além do conteúdo. Isso me motiva muito mais mesmo. (EE3).

[...] Hoje eu me sinto mais motivada, assim, até para pesquisar, quando eu vejo um assunto sobre Educação Emocional já quero ler, ver, quero ouvir o que fala, buscar, encontrando formas de trabalhar com as pessoas. Hoje me sinto mais motivada. Teve um período em que eu até, antes da Educação Emocional, eu pensei em deixar de ser professora. Foi um período em que a gente não era visto como professor. Então, assim, pensava em deixar. Hoje não. Hoje, mesmo que eu me aposente, quero continuar sendo professora, dando minha contribuição, enquanto estiver nesse mundo eu quero continuar contribuindo. (EE11).

Os/as docentes também registraram que se sentem mais estimulados em desenvolver seu trabalho e realizar suas tarefas do dia a dia. Registraram, como motivação, o fato de estarem vivos; olhar mais para si; ser mais amoroso/a consigo, diminuindo a culpa; percebem que seu trabalho está fazendo bem aos alunos/as;

percebem mudanças no seu jeito de viver, provocando bem-estar; sentem mais dedicação ao que fazem; fazem coisas novas; e, sentem-se bem ao ajudar o outro. Nesse sentido, pode-se colocar em tela que, estar bem consigo e ajudar o outro são fatores que estimulam os educadores e educadoras a desenvolverem seu trabalho:

Por causa desse olhar, é um convite também. Quando a gente dá aula do processo das emoções, é um convite para a gente mudar, a voltar o olhar para nós mesmos. Não tem como. Então, isso motiva a agir diferente, a atitudes diferentes, tanto nas aulas como no dia a dia. Não tem como não levar para casa. (EE3).

Porque você passa a querer, assim, fazer com que as pessoas venham se sentir bem, venham gostar da aula, sair da aula felizes, em paz, com essa sensação. Toda aula que você vai ministrar, você quer que as pessoas saiam dali com a sensação de paz, de leveza, de bem-estar. Então, você vai sempre procurar buscar algo que elas se sintam renovadas. (EE4).

São muitos os fatores que levam uma pessoa a sentir-se estimulada em desenvolver suas atividades diárias, as condições físicas e emocionais, sabidamente, interferem na maneira como as pessoas lidam com os desafios que encontram. Além das condições de trabalho e salário digno, outros fatores contribuíram para que os educadores e educadoras se sentam mais estimulados em desenvolver as atividades do dia a dia como podemos perceber nos registros da pesquisa. Vale dizer que o estímulo surge a partir da valorização da vida.

Esses fatores fazem com que os/as educadores/as queiram dar o seu melhor no cotidiano escolar. A capacidade de se automotivar e motivar o outro é uma das competências desenvolvidas nas aulas de educação emocional. Durante os depoimentos, percebe-se o quanto os/as educadores/as desenvolvem essa capacidade e quanto tem ajudado os alunos/as a serem pessoas melhores.

É interessante destacar que durante a entrevista, em vários momentos, mostraram a satisfação em ajudar o/a aluno/a a se sentir bem, haja vista que, cerca de 90%, consideram que isso acontece durante as aulas de Educação Emocional, e são percebidos através das falas e mudanças de comportamento de alunos e alunas.

Você passa a querer, assim, fazer com que as pessoas venham se sentir bem, venham gostar da aula, sair da aula felizes, em paz, com essa sensação. Toda aula que você vai ministrar, você quer que as pessoas saiam dali com a sensação de paz, de leveza, de bem-estar. Então, você vai sempre procurar buscar algo que elas se sintam renovadas. (EE4).

Acho que sim, até então, assim, tiro pela minha turma, porque eu tinha aluno que não respeitava o outro, era estourado, queria estar brigando e, depois, assim, que eu fui conversando com eles, fui passando, ensinando a eles como lidar com as emoções, e eu vi resultado, porque eles mudaram mais, aprenderam a esperar por sua vez, a falar, a ter mais paciência com o colega, a ser mais amoroso com o outro. E há até relato de aluno que aprendeu a lidar com as coisas em casa também. (EE1).

Buscar ser uma pessoa melhor e dar o melhor para as pessoas têm motivado professores e professoras a desenvolverem seu trabalho como educador/a emocional. Os/as docentes demonstram desejo de mudança de atitudes. Essas mudanças têm a ver com o autocuidado; com o cuidado com o outro; com a forma diferente de enxergar a vida; com amorosidade consigo e com o outro, entre outros. É uma construção diária e que permanece ao longo da vida.

O ser humano traz em si uma grandeza interior, um lugar que podemos nos mover no amor em direção ao outro. Em termos de síntese podemos afirmar que a Educação Emocional é um processo de formação humana que envolve as dimensões física, vital, mental, emocional e espiritual do indivíduo, a partir da mobilização de diferentes emoções, tendo em vista a construção do bem viver – uma vida social assentada na solidariedade, na reciprocidade, na responsabilidade e na integridade. (POSSEBON; POSSEBON, 2020, p. 36).

Através da disciplina de Educação Emocional, consideramos que é possível e necessário educar emocionalmente as pessoas para que possam viver bem e felizes. Para tanto, é necessário que o/a educador/a amplie o seu fazer pedagógico atrelando razão e emoção. Ser docente “[...] é ser protagonista da sua história e estar ciente de que seu fazer pedagógico não está atrelado à transmissão e sim à criação.” (POSSEBON; LIMA, 2020, p. 11).

É importante enfatizar que à medida que o/a educador/a se torna protagonista no seu fazer pedagógico, amplia sua capacidade de criar coisas novas e muda seu jeito de viver, pensar, sentir e agir. Desse modo, é possível compreender que tanto o/a aluno/a quanto o/a docente, a partir da formação em Educação Emocional, desenvolvem habilidades que o tornam criativos, isto é, aprendem uma forma diferente de existir e de fazer.

5.9.1 O campo da educação emocional

O campo da Educação Emocional se refere a um “[...] processo de conhecimento e autoconhecimento de questões pertinentes ao universo emocional, além da aquisição de competências e habilidades que poderão proporcionar a consciência e a modulação das ações, de forma a aprender sentir e a agir no sentido de proporcionar bem-estar.” (POSSEBON, 2017, p. 9). Assim sendo, o/a educador/a emocional busca ir além da compreensão dos conteúdos de Educação Emocional, proporciona aos/às alunos/as situações de aprendizagem que os levem a aprender, sentir e agir, proporcionando bem-estar.

A Educação Emocional é uma disciplina teórico-vivencial que atua na melhoria dos vínculos e das relações entre os indivíduos a partir do autoconhecimento. Ela não aborda apenas o aspecto cognitivo, mas, também, a vivência. “A proposta de Educação assentada na abordagem da Vivência Emocional – VE - é organizada para o bem-viver do indivíduo, a fim de trazer à tona sua grandeza interior que servirá de base para as relações humanas.” (POSSEBON; POSSEBON, 2020, p. 10).

Na perspectiva de Alzina (2005, p. 2), “Se a Educação quer preparar para vida, deve atender aos aspectos emocionais de forma prioritária”. O autor propõe alguns objetivos para Educação Emocional: ter melhor conhecimento das próprias emoções; identificar as emoções dos demais; denominar as emoções corretamente; desenvolver a habilidade de regular as próprias emoções; desenvolver a habilidade de gerar emoções positivas; prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas; desenvolver a automotivação e, adotar uma atitude positiva diante da vida.

A educação emocional propõe o desenvolvimento de competências emocionais. Concebemos a educação como um processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potencializar o desenvolvimento das competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com objetivo de capacitá-la para a vida. Tudo isso tem como finalidade aumentar o bem-estar pessoal e social. (ALZINA, 2005, p. 2).

A longo da pesquisa, verificou-se que os/as educadores/as emocionais no dia a dia em sala de aula, dedicam-se à proposta da disciplina de Educação Emocional, demonstrando um olhar mais afetivo para os/as alunos/as. De acordo com os dados advindos da entrevista, os/as docentes afirmaram que veem mudanças significativas

no comportamento dos/as alunos/as em sala de aula, nas aulas de Educação Emocional:

[...] eu tinha aluno que não respeitava o outro, era estourado, queria estar brigando e, depois, assim, que eu fui conversando com eles, fui passando, ensinando a eles como lidar com as emoções, e eu vi resultado, porque eles mudaram mais, aprenderam a esperar por sua vez, a falar, a ter mais paciência com o colega, a ser mais amoroso com o outro. (EE1).

[...] E hoje eles estão mais, não tem conflito, eu não tenho visto mais conflito lá nas aulas, na escola, tem mais afetividade, companheirismo. E, assim, é uma amizade, um ciclo bem lindo de amizade entre eles. Até os professores também têm comentado sobre isso. (Educadora EE3).

A metodologia diferenciada utilizando técnicas das Práticas Integrativas e Complementares leva os/as alunos/as ao bem-estar subjetivo. Para Alzina (2005, p. 4), “A Educação Emocional segue uma metodologia eminentemente prática (dinâmicas de grupos, autorreflexão, razão dialógica, jogos etc.) com o objetivo de favorecer o desenvolvimento das competências emocionais.” É importante destacar que a Educação Emocional tem caráter preventivo, ajudando às pessoas a regularem-se emocionalmente, promovendo saúde física e emocional. Os problemas ocasionados por desregulação emocional podem produzir comportamentos inadequados como: uso de drogas; violência; ansiedade; depressão; estresse, entre outros aspectos negativos. (BISQUERRA, 2008).

Durante a pesquisa, os/as educadores/as emocionais afirmaram que começaram a pensar em coisas diferentes sobre a vida: valorização pessoal; autoaceitação; rompimento de certos medos, inseguranças que travam; ter outra percepção sobre as emoções; olhar para si; viver o hoje; dar prioridade a si e a família; e, prestar mais atenção à saúde e às emoções.

A partir dos temas trabalhados na formação em Educação Emocional e na docência, os professores e professoras se despertaram para pensar sobre coisas diferentes sobre suas vidas. As reflexões sobre o autocuidado e a valorização pessoal conduzem os profissionais a melhorar o seu estilo de vida e, conseqüentemente, sua saúde física e emocional.

Consoante Possebon e Lima (2020, p. 11):

O ofício docente está para além do domínio do conteúdo. Ser docente é reconhecer-se como um sujeito histórico que assume seu poder de criação e a indissociabilidade razão-emoção. Ser docente é ser protagonista da sua história e estar ciente de que seu fazer pedagógico não está atrelado à transmissão e sim à criação.

Nesse sentido, os educadores e educadoras criam espaços escolares acolhedores, com escutas sensíveis, com diálogos qualificados entre docentes e alunos/as. Além do mais, colaboram para que o clima da escola seja mais afetivo, envolvendo todos que fazem parte da comunidade escolar. Navarro (2017) ressaltar alguns aspectos que envolvem o clima escolar: a estrutura e organização; as relações interpessoais; comportamento dos/as alunos/as; o efeito das competências socioemocionais dos/as docentes como a empatia, comunicação e resolução de conflitos.

A Educação Emocional contribui para que se crie um clima escolar positivo, buscando desenvolver competências emocionais nos/as alunos/as para que saibam lidar com as suas próprias emoções e, também, com as dos demais; melhorem a convivência com os colegas, diminuindo os conflitos em sala de aula, aspecto essencial para que o clima escolar seja positivo e favoreça a aprendizagem.

É importante lançar olhares mais atentos às práticas de Educação Emocional que estão surgindo nas escolas. Essa mudança de olhar é expressa no depoimento da educadora EE12: “[...] a gente consegue enxergar melhor, entender melhor as pessoas. Com alunos, por exemplo, tem alunos meus que eram muito resistentes a algumas coisas. Então, eu comecei a olhar não só pedagogicamente.” Somente a partir da formação e da docência em Educação Emocional que é possível olhar o outro de forma integral.

[...] um processo educacional contínuo e permanente, que visa promover o desenvolvimento emocional como complemento essencial do desenvolvimento cognitivo, ambos elementos essenciais no desenvolvimento da personalidade integral. Para isso, propõe-se o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades sobre as emoções a fim de capacitar o indivíduo para melhor enfrentar os desafios que surgem no cotidiano. Tudo isso visando aumentar o bem-estar pessoal e social. (BISQUERRA, 2008, p. 327).

A partir da docência, os/as educadores/as começaram a prestar mais atenção em temáticas que não estavam acostumados, as quais contribuíram para o seu próprio bem-estar e dos/as alunos/as. Perceberam que as temáticas trabalhadas na

disciplina de Educação Emocional colaboraram para que eles pudessem ampliar suas concepções sobre as emoções, sobre a vida e iniciassem um processo de autoconhecimento e autocuidado. O conteúdo da Educação Emocional, em geral, refere-se aos seguintes temas: conceito de emoção; sentimento; tipos de emoções (positivas, negativas, emoções básicas, secundárias etc.); medo; tristeza; raiva; nojo; alegria etc.

Os temas são desenvolvidos na disciplina de Educação Emocional em todos os níveis de ensino, desde a educação Infantil, fundamental, médio e universitário, o que vai diferenciar é o enfoque que será dado em cada nível.

Os objetivos gerais da educação emocional podem resumir-se nos seguintes termos: adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções; identificar as próprias emoções e dos demais; desenvolver a habilidade para regular as próprias emoções; prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas; desenvolver a habilidade para gerar emoções positivas; desenvolver habilidade para automotivar-se; adotar uma atitude positiva diante da vida; aprender a fluir etc. (ALZINA, 2005, p. 97, tradução nossa).

A proposta de Educação Emocional tem como foco o desenvolvimento de habilidades que geram bem-estar nas pessoas. Para tanto, é importante que o/a docente participe da formação em Educação Emocional e desenvolva as habilidades em si mesmo, para depois desenvolvê-las nos/as alunos/as.

Podemos perceber na fala das educadoras:

A gente sabe das emoções, mas diante da Educação Emocional a gente sabe, agora, como agir diante de cada uma, cada situação. Se você está com medo de alguma coisa, sabe como reagir. Se você está com raiva. A questão da gratidão, o conhecimento da gratidão, o que é realmente gratidão. E altruísmo, uma coisa que eu não sabia, assim, em mente, e a gente sabe diferenciar realmente. (EE6).

Eu acho que foi isso, porque existem coisas que a disciplina, os conteúdos, a vivência com os alunos, eles transformam a gente, mostram ou deixam que surja em nós o que, talvez, nem sabíamos que existia. Eu nunca tive problema com isso, mas fiquei muito mais afetiva ao demonstrar, ao vivenciar isso com eles. (EE3).

A educação Emocional me influenciou em tudo, tanto primeiramente igual eu falei desde o início, a transformação foi em mim, né? Desde o início que eu comecei a participar do curso eu percebi isso e eu comecei a achar desde o início. E assim, a partir... não adianta eu querer transformar meus alunos se eu não mudar, entendeu? Então isso foi muito bom, porque primeiramente o processo foi em mim,

depois que passou para eles, por isso que fluiu desse jeito. Porque senão não fluiria. Então hoje foi uma coisa que deu muito certo na minha vida pessoal. Na minha vida profissional e no meu dia a dia. Entendeu? Hoje as coisas que me afetariam muito hoje já não me afetam. Passou aquele momento porque a gente é humana, né? mas depois, já não carrego mais aquele peso nos meus ombros, isso aqui ficava enorme, hoje me sinto mais leve. (EE2).

Educadores e educadoras puderam perceber que a formação em Educação Emocional era diferenciada, pois, não se tratava apenas de estudar os conteúdos, mas, de vivenciar na prática exercícios de yoga, biodança, aromaterapia, cromoterapia, entre outros. Como podemos observar nas falas dos/as educadores/as emocionais, o fazer pedagógico da Educação Emocional transformou também a vida dos/as docentes, pois, desenvolveram em si o autoconhecimento e aprenderam a lidar melhor com suas emoções. Pode-se dizer que a metodologia vivencial utilizada na Educação Emocional mobiliza tanto docente como aluno/a para o bem-estar. “A gente passa a ter outra percepção dessas emoções e passa a querer conhecer mais para aprender a gerenciar mais nossa vida.” (EE4).

5.9.2 Atitude crítica e resultados

Educadores e educadoras começaram a perceber a lógica da vida de forma diferente do que viam antes, destacaram: autovalorização; percepção da existência de outras possibilidades; modificação certas visões e posturas; gerenciamento melhor as emoções; valer-se de cada momento da vida valorizando-a; valoração maior as pessoas; inserção de hábitos saudáveis no dia a dia; o saber lidar com as atitudes dos outros; dar mais importância à vida, como enfatiza as educadoras:

No caso, para mim, aperfeiçoou, porque apenas por causa das terapias, de algumas literaturas, eu já tentava ver de forma diferente, mas a Educação Emocional vem e dá esse impulso a mais, é como mais uma prova: olha, é isso aqui também. Olha para isso aqui também. Eu sei que você já sabe disso, mas está na hora de tentar modificar certas visões, outras posturas de antes. Ela só vem para complementar. (EE3).

Mudou muito o meu jeito de ver a vida, o mundo. Aproveito quem está perto de mim da forma que eu tiver, assim, tento valorizar ao máximo. E isso é importante e eu não valorizava. Isso é importante e eu me trancava no meu mundinho e ficava ali. E não é isso o que eu quero para mim. (EE7).

O processo de autoconhecimento leva as pessoas a terem outro olhar sobre a vida. Entre os participantes da pesquisa, 90% afirmam que, ao iniciar a formação e a docência em Educação Emocional, começaram a valorizar mais a vida e a si mesmos. Isso inclui a mudança no estilo de vida, a autoaceitação e a ampliação do olhar para as coisas e para si. Começaram a pensar em coisas boas sobre si e melhoraram a autoestima. Neste sentido, a pessoa que está no processo de autoconhecimento, toma consciência de que é o criador da sua própria vida. Para Cassasus (2017), na Educação Emocional, sabemos onde estamos quando começamos, porém, não sabemos onde nos levará esse caminho. O autor enfatiza que ao embarcar com abertura no processo de Educação Emocional, abrimo-nos a possibilidade da transformação pessoal.

Professores e professoras são unânimes em afirmar que começaram a perceber a lógica da vida de forma diferente da que viam antes da formação em Educação Emocional. Começaram a apreender as coisas sobre outras perspectivas, enxergar outras possibilidades para resolver os problemas do dia a dia. Sobre essa questão, percebe-se que a mudança não ocorreu só nos/as alunos/as, todos os/as educadores/as que tomaram para si a responsabilidade de desenvolver as competências socioemocionais nos/as alunos/as, de alguma forma perceberam mudanças em suas vidas. Neste sentido, os/as educadores/as ao alfabetizarem emocionalmente os alunos/as, também estão sendo alfabetizados emocionalmente.

Os temas que envolvem as emoções têm se mostrado relevantes e necessários de serem trabalhados nas escolas, uma vez que, estamos vivendo em uma sociedade analfabeta emocionalmente, e que carece de conhecimento sobre como lidar com as emoções e seus impactos na saúde emocional das pessoas. Mendes (2016) realizou uma pesquisa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul que objetivou desenvolver dez oficinas com as seguintes temáticas: as emoções e sentimentos; sua ação nas condutas do cotidiano e da escola; autoestima; autoconceito; empatia; e, assertividade e autoimagem. As oficinas foram realizadas com grupos de discentes do 9º ano de uma escola municipal de Porto Alegre.

Após as oficinas, foram realizados testes utilizando duas escalas e, ao analisar as respostas dos/as alunos/as, demonstrou-se que quando a dimensão emocional é intencionalmente desenvolvida, por meio de uma ação educativa organizada no contexto escolar, pode modificar de forma positiva os níveis de afetos positivos, afetos negativos e autoestima dos/as alunos/as, fato que pode levar a repercussões positivas

na vida acadêmica e pessoal deles. A investigação concluiu que as temáticas desenvolvidas nas oficinas de Educação Emocional contribuíram para elevar os afetos positivos e autoestima dos/as alunos/as, assim, como, diminuir seus afetos negativos.

Bebrens e Machado (2005) elaboraram um estudo fazendo uma reflexão sobre a necessidade de propor às escolas Educação Emocional em todos os níveis de ensino. Enfatizam que a Educação Emocional procura atender o ser humano em sua inteireza de forma mais complexa, em seus múltiplos aspectos: intelectual, biológico, emocional e espiritual. Além disso, alerta sobre a necessidade de o/a docente buscar formação continuada sobre a Educação Emocional e inserir a temática no currículo das escolas.

Alfabetizar-se emocionalmente é um aprendizado necessário em todas as etapas da vida e exige que cada indivíduo desenvolva competências socioemocionais que provoque bem-estar, melhorando sua saúde física e emocional e suas relações com outros sujeitos. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante quando a aprendizagem de outras disciplinas como língua portuguesa e matemática.

Rêgo e Rocha (2009) realizaram um estudo para avaliar a importância da Educação Emocional no contexto da Educação e as conclusões apontaram que as competências emocionais podem contribuir para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, conduzindo o ser humano para o equilíbrio entre a razão e a emoção. A pesquisa constatou que a performance na vida é determinada não apenas pelo QI (quociente intelectual) mas, principalmente, pelo QE (quociente emocional). O estudo mostrou ainda que a inteligência emocional é alcançada através de vivências e esforços individuais e coletivos, contudo, que requer persistência.

Destacamos também, o estudo realizado na Universidade de Barcelona de Pérez e Filella (2019), que teve como objetivo contribuir com orientações para a elaboração de programas de Educação Emocional nas escolas como conteúdo, metodologias e estratégias para trabalhar com crianças e adolescentes de 3 a 16 anos. O estudo apontou a importância de se trabalhar a Educação Emocional na escola de forma contínua e permanente, em todas as etapas educativas.

Para as pesquisadoras:

Do ponto de vista da educação emocional, não basta fazer 'algumas atividades' de vez em quando. Exige-se um trabalho intencional, sistemático e eficaz que exija um conjunto organizado, coerente e

integrado de atividades articuladas entre si com um objetivo comum. (PÉREZ; FILELLA, 2019, p. 8, tradução nossa).

Os estudos de Navarro (2017) apontam que os programas de Educação Emocional desenvolvidos tanto na escola, como fora dela, podem ser aplicados em quaisquer idades. Sendo assim, a Educação Emocional pode ser iniciada na escola e desenvolvida ao longo de toda a vida. Em se tratando dos programas desenvolvidos nos espaços escolares, Navarro (2017) descreve dois: o universal e o específico.

No Universal, aplicam-se a todos os cursos e se trabalham diferentes competências emocionais. Os específicos, dirigem-se a determinados alunos/as para trabalhar determinadas competências. “Seu enfoque pode ser preventivo ou corretivo, dependendo dos casos.” (NAVARRO, 2017, p. 123, tradução nossa).

Esse estudo enfatiza a importância de desenvolver programas de formação de professores e professoras em Educação Emocional. De acordo com a autora:

Atualmente, temos estudos que começam a mostrar que a inteligência emocional do professor influencia os processos de aprendizagem, o desempenho acadêmico e profissional, a qualidade das relações interpessoais e o clima da sala de aula. (NAVARRO, 2017, p.221, tradução nossa).

Ao considerar a capacidade do professor de compreender e gerir suas próprias emoções, bem como as emoções dos alunos, a autora indica que isso pode criar um ambiente mais propício para a aprendizagem, promovendo um clima de sala de aula mais positivo e estimulante. Além disso, sugere que a inteligência emocional do professor está intrinsecamente ligada ao seu próprio desempenho profissional, destacando a importância do desenvolvimento dessa habilidade não apenas para o bem-estar dos alunos, mas também para o próprio sucesso do professor em sua prática educativa.

5.9.3 Formação em educação emocional e o exercício da docência

No decorrer da pesquisa fomos percebendo que os/as educadores/as emocionais se identificaram com a proposta de Educação Emocional desenvolvida nas escolas públicas da cidade de Queimadas. Todos os/as docentes além de terem a formação em Educação Emocional, mostraram-se aptos a lecioná-la, uma vez que

demonstraram abertura para desenvolver em si mesmo as habilidades socioemocionais.

Possebon e Possebon (2020) constataram em pesquisas com os/s educadores/as emocionais de Queimadas que 93% ficaram mais afetivos com seus educandos e passaram a ouvi-los mais; 96% afirmaram que o curso de Educação Emocional permitiu que eles pudessem refletir mais sobre as emoções dos alunos/as. Com isso, os/as educadores/as começaram a enfatizar mais as questões emocionais em seu cotidiano, motivando-se para desenvolver as habilidades socioemocionais nos/as alunos/as.

Ao serem questionados se conseguem perceber mudanças nas relações que tinham com as pessoas, cerca de 90% afirmaram que sim.

Mudou. Não vou dizer que de um dia para o outro, mas a passos lentos. Eu comecei a ver coisas diferentes na minha relação com meu esposo, em casa, e no todo também. Antes da gente tentar discutir, revidar alguma coisa, paro e penso um pouquinho. É o limite do outro. [...] Mas eu acho que a consciência, a visão diferente que a Educação Emocional traz para mim enquanto pessoa é um passo muito grande. Você vê algo diferente, existem outras possibilidades. E aquela que eu tinha não resolve, não é satisfatória e ainda traz consequências. Então, é melhor caminhar por uma via mais branda, mais séria que a Educação Emocional me proporcionou. (EE3).

Mudou muito o meu jeito de ver a vida, o mundo. Aproveito quem está perto de mim da forma que eu tiver, assim, tento valorizar ao máximo. E isso é importante e eu não valorizava. Isso é importante e eu me trancava no meu mundinho e ficava ali. E não é isso o que eu quero para mim. (EE7).

Saber lidar com as emoções foi citado pelos educadores e educadoras como um novo jeito de viver, de cuidar de si e do outro. Através dos depoimentos verificamos que a formação em Educação Emocional é imprescindível para que os educadores e educadoras emocionais possam desempenhar bem o seu ofício de docente em sala de aula. Embora a Educação Emocional seja uma disciplina nova e que está sendo consolidada nas escolas públicas de Queimadas, há relatos de resultados positivos em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas: o aumento das habilidades socioemocionais; relações interpessoais mais harmônicas; aumento da autoestima; menores índices de agressão e violência na escola; redução nos sintomas de ansiedade e, melhora no rendimento escolar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Mendes (2016, p. 61) nos chama atenção para a importância de se realizar mais pesquisas sobre Educação Emocional no Brasil, uma vez que muitos problemas são enfrentados, pois, “[...] o desinteresse na aprendizagem, a indisciplina em sala de aula e a evasão escolar, estão relacionados com as habilidades emocionais e sociais, que se fossem melhor desenvolvidas, poderiam, quem sabe, minimizar muitos deles e melhorar as relações, o clima e a aprendizagem escolar.”

Recomenda-se atenção às questões que surgirão devido a tentativa de inovação da Educação com a implantação da Educação Emocional nas escolas, uma vez que essa disciplina não promete solução para todos os problemas, mas, propõe um caminho que pode trazer bem-estar para as pessoas, boas relações interpessoais, conhecimentos e habilidades socioemocionais que podem ser utilizadas dentro e fora da escola. (ALZINA, 2005).

A resposta que diz respeito a uma nova maneira de olhar a vida demonstrou que os educadores e educadoras emocionais compreenderam que precisariam melhorar o seu estilo de vida para favorecer sua saúde emocional e física. Frente a essa questão, considera-se hábito saudável aqueles que contribuem para o bem-estar do indivíduo como: ter uma boa alimentação; dormir o tempo suficiente para descansar; manter relações de amizade saudáveis; ter horário para descansar; ter momentos de lazer, entre outros:

Sim, no caso, a família, uma atenção maior. A minha pessoa, como eu disse, eu só vivia do e para o trabalho e hoje penso a questão do lazer, sair um pouco da rotina. Questão do trabalho também, olhar com outros olhos, ver, analisar tudo o que acontece e refletir também sobre aquele dia em que foi passado. (EE10).

Os educadores e educadoras emocionais observaram diversos resultados positivos da Educação Emocional, tanto em suas vidas quanto nas vidas dos alunos. Em relação aos estudantes, notaram uma maior tranquilidade, desenvolvimento da capacidade de esperar, demonstração de paciência entre os colegas, manifestações de afeto mais frequentes e aprimoramento na regulação das próprias emoções. Esses aspectos indicam que a implementação da Educação Emocional contribuiu significativamente para o bem-estar emocional e o relacionamento interpessoal na comunidade escolar. Tornou-se recorrente o fato de os/as docentes afirmarem que aprenderam a lidar melhor com as emoções; falar em público; melhorou a relação com a família; passaram a pensar mais antes de agir; a partir da mudança de si percebem

que pessoas próximas também mudaram; mais união na família; e, têm mais segurança.

Acho que sim, até então, assim, tiro pela minha turma, porque eu tinha aluno que não respeitava o outro, era estourado, queria estar brigando e, depois, assim, que eu fui conversando com eles, fui passando, ensinando a eles como lidar com as emoções, e eu vi resultado, porque eles mudaram mais, aprenderam a esperar por sua vez, a falar, a ter mais paciência com o colega, a ser mais amoroso com o outro. E há até relato de aluno que aprendeu a lidar com as coisas em casa também. (EE9).

Eu acho que aprendi a lidar com as minhas emoções, como eu já falei, porque eu tinha medo de falar e agora consigo falar, consigo falar mais, assim, a minha emoção, a raiva ou uma tristeza. Quando eu estou triste eu não passo mais a minha tristeza, porque, se eu estou passando por algum problema, eu não posso descontar no outro. Eu tenho que aprender que, se estou triste, com raiva, tenho que regular aquela minha raiva, eu não posso passar a minha raiva para outro. Aprendi a lidar mais. (EE1).

É interessante destacar que a metodologia teórico-vivencial utilizada pelos docentes colaborou para mudança de comportamento dos alunos e alunas em sala de aula. A aula é dividida em uma parte teórica e outra prática, onde os educadores propõem vivências de Educação Emocional utilizando exercícios do yoga, biodanza, mandalaterapia, aromaterapia, entre outras. Os exercícios de respiração têm ajudado docentes a acalmar como podemos observar no depoimento da educadora:

Os exercícios de respiração. oh! tudo que eu vou fazer assim... às vezes até sem eu perceber eu estou respirando... vem a situação eu fecho o olho, paro e respiro, passo alguns segundos assim. Eu já me vi em situações de estar... (demonstrou o exercício) e eu me ver com o dedinho assim, sem eu perceber, fazendo os mudrás entendesse? Porque aquilo me interioriza aquela respiração antes a gente fazia inconscientemente porquê... em relação aos mudrás, a gente em uma situação adversa conto até dez, até vinte, respira e a gente não sabia o que é, hoje a gente já faz trabalhando o corpo, aumenta a postura. (EE2).

De acordo com os dados apresentados percebemos que a maioria dos docentes estão abertos para o novo, para aprender cada vez mais sobre as emoções e com disponibilidade à mudança. Isso implica dizer que o estudo das emoções tem colaborado com o bem-estar dos educadores emocionais, tem impactado positivamente tanto no aspecto pessoal quanto profissional.

A partir da docência os professores e professoras ampliaram sua visão sobre as emoções, desenvolvendo as habilidades socioemocionais em si mesmos para

assim, ministrar a disciplina com maestria. Além disso, demonstram interesse em aprofundar as temáticas que envolvem as emoções para ampliar seus conhecimentos e melhorar sua prática em sala de aula.

[...] Agora que realmente comecei a pensar muito mais coisas diferentes sobre a vida. Voltando para mim, por exemplo, tentar romper certos medos, inseguranças, coisas que a gente sai carregando ao longo da vida, que tanto travam. Ainda há muito medo na minha pessoa. E aí vejo os conteúdos, a questão das práticas me fazem refletir muito sobre isso. É uma emoção que me trava muito. E, de fato, isso acontece. Então, não tem como não olhar para mim, não enxergar coisas diferentes. É uma oportunidade de se trabalhar também. (EE3).

É saber gerenciar mais as emoções, porque, assim, antes, quando eu não trabalhava com a Educação Emocional, eu não ligava muito para essa área, devido a não estudar, procurar um conhecimento, e agora que eu venho trabalhando, venho planejando, buscando conhecer mais, eu estou sabendo gerenciar, até mesmo, mais a minha vida, assim de uma forma com outra percepção. Aí eu vi um crescimento nesse lado. (EE4).

Como resultados, os/as docentes também relataram que as mudanças se estenderam para o seio familiar e perceberam mais união entre seus membros. É preciso destacar que os resultados positivos da Educação Emocional se estendem para além da escola: na família, igreja, grupos da comunidade, entre outros. Este é um dado importante porque coloca o/a docente como protagonista nos diversos espaços:

Eu tenho como exemplo meu esposo. Pela convivência, depois do conhecimento que eu tive. Ele é totalmente uma pessoa muito explosiva. E diante do que eu vivenciei na Educação Emocional consegui passar para ele calma diante de qualquer situação. E realmente estou conseguindo êxito, tanto na vida dele como na minha, porque ele também não tinha conhecimento de como reagir diante da raiva. E com a minha presença, eu sempre passando para ele a questão como tem que ser, ele realmente mudou muito. (EE6).

Isso ilustra como a Educação Emocional não só promove o autoconhecimento e o desenvolvimento emocional individual, mas também tem o poder de impactar positivamente as relações interpessoais e o ambiente familiar, permitindo uma convivência mais harmoniosa e saudável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta tese, apresenta-se em termos de síntese, o que se pode enxergar a partir do olhar de pesquisadora e participante do processo de implantação da disciplina de Educação Emocional no município de Queimadas, na Paraíba. O propósito deste trabalho foi compreender os referentes criativos e identitários dos educadores e educadoras emocionais presentes na prática pedagógica. A partir do levantamento dos dados pudemos perceber que os conceitos de criatividade e identidade são fulcrais para a tese e, por isso, configuram-se como um relevante objeto de estudo.

Apreendemos que a criatividade em Educação Emocional é uma habilidade desenvolvida, inicialmente, no processo formativo dos educadores e educadoras e na prática docente, que vai perdurar durante sua existência. Os educadores e educadoras emocionais aprenderam a ter um olhar diferenciado para si mesmos e para o outro, por meio do conhecimento e autoconhecimento. A partir das próprias experiências pessoais e profissionais sentiram a necessidade de edificar a sua própria vida. A nosso ver, autocriar-se é conscientizar-se de um problema e buscar soluções para o seu bem-estar, isto é, saber identificar o que não está bem, sentir necessidade de mudanças e ter ação para mudar.

Enfatizamos que a criatividade está em cada um de nós, mas, precisa ser desenvolvida por meio de motivação e das nossas experiências de vida. O produto produzido pela criatividade em Educação Emocional não é material, um produto que seja inédito como é apontado em estudos de Alencar (1996). O produto da criatividade em Educação Emocional é o bem-estar, assim, o maior valor que o indivíduo pode ter é ser ele mesmo. Corroboramos com Toro (2000) quando defende a ideia de que todo ser humano traz em si o poder de manifestar as coisas do universo; de ser capaz de criar; de inovar; de inventar e, de se mover para descoberta.

A identidade é, sem dúvida nenhuma, um tema importante no âmbito da Educação da Emocional, a concebemos como as características individuais das pessoas a partir da relação que ocorre em determinado território, entre indivíduos e/ou grupos que organizam sua vida cotidiana, desenvolvendo atividades semelhantes. A identidade docente do Educador Emocional se constitui individual e coletivamente a partir de um conjunto de conhecimento, experiência e valores compartilhados.

De fato, a identidade docente dos educadores e educadoras emocionais é fruto das experiências vividas na formação em Educação Emocional e no exercício da docência, a partir dela ocorrem mudanças individuais e coletivas. Nesse sentido, os educadores e educadoras emocionais são definidos pelo que fazem no exercício da docência, a partir das atividades docentes, conseguindo expressar quem é, o que o torna único, em forma de características e atributos de ordem pessoal, social e emocional.

Os resultados da tese permitem afirmar que a construção dos processos identitários dos professores e professoras de Educação Emocional é composta por quatro elementos fundamentais: diferenciação; vivência em ambiente enriquecido; motivação e imaginação; atitude crítica, resultados.

Quadro 6 - Elementos identitários do/a professor/a de Educação Emocional

Diferenciação A partir da formação e da docência em Educação Emocional, os/as educadores/as começaram a ter mais consciência de si mesmos frente ao mundo e a sua singularidade, diferente do outro. Esse processo os levou a abertura ao novo, ao que é diferente, com disponibilidade a mudanças. De acordo com Rolando Toro (2000), a diferenciação só acontece em relação com o outro, pois, nos ajuda a perceber a nossa singularidade.	Vivência e ambiente enriquecido Por meio da Vivência Emocional, a escola se tornou um ambiente propício para desenvolver as habilidades socioemocionais dos alunos/as. A partir do trabalho de Educação Emocional desenvolvido, o clima da escola tem mudado. Os professores e professoras relataram que os alunos/as estão mais concentrados, diminuiu a violência, estão mais motivados para aprender, entre outros. Neste sentido, podemos afirmar que a escola é um ambiente propício para promover o bem-estar.
Motivação e imaginação Os educadores e educadoras emocionais se sentiram mais motivados ao desenvolver o trabalho docente, verificando através de sua prática o quanto a Educação Emocional tem contribuído para o seu próprio bem-estar e dos alunos/as. Demonstraram	Atitude crítica e resultados A partir da formação e da docência em Educação Emocional, os educadores e educadoras começaram a perceber a lógica da vida de uma forma diferente do que viam antes. O autoconhecimento fez com que mudassem o seu comportamento diante de algumas situações que vivenciam. Começaram a não

satisfação em ser professores de Educação Emocional e poder colaborar com a aprendizagem e o bem-estar dos seus educandos. Sobre essa questão, percebem-se mudanças significativas no fazer pedagógico dos educadores emocionais. Passaram a ter mais curiosidade sobre as emoções.	aceitar a desqualificação do outro, tiveram mais abertura ao novo, aprenderam a lidar melhor com suas emoções e a do outro e, a prestar mais atenção nas coisas que trariam bem-estar.
--	---

Fonte: dados da pesquisa

A partir dos resultados do estudo, consideramos que o processo de desenvolvimento das aprendizagens docentes sobre Educação Emocional deu-se a partir do conhecimento sobre as emoções e as experiências vivenciadas no dia a dia da escola. Percebe-se que o exercício de ser docente favoreceu novas aprendizagens sobre as emoções, modificando a visão e o comportamento dos educadores.

A Educação Emocional promoveu uma transformação significativa na vida dos educadores, refletindo-se em comportamentos mais criativos, afetivos, assertivos e empáticos. Essa mudança pode ser observada nas atitudes renovadas dos profissionais, traduzidas em práticas pedagógicas inovadoras, relações mais empáticas com os alunos, expressão assertiva de emoções e um ambiente de aprendizado mais positivo e acolhedor. Essas são algumas das evidências tangíveis das melhorias proporcionadas pela Educação Emocional na atuação dos educadores.

A formação em Educação Emocional foi essencial na construção da identidade docente. Foi a partir dela que os educadores e educadoras tiveram compreensão sobre as emoções e as Práticas Integrativas e Complementares, além disso, por ser uma formação teórico-vivencial, puderam estudar a teoria e, ao mesmo tempo, vivenciar exercícios de diversas Práticas Integrativas e Complementares.

Através do levantamento dos dados, foi possível constatar que os referentes criativos e identitários foram construídos a partir da formação em Educação Emocional e da prática docente dos professores e professoras da disciplina de Educação Emocional, considerando o seu contexto econômico, social, vivencial e corporal, não estando dissociada de elementos subjetivos e emocionais.

Para assegurar o êxito da Educação Emocional nas escolas, recomendamos programas de formação continuada abrangendo gestores, coordenadores,

professores e demais profissionais da instituição. Esta formação deve contemplar aspectos práticos e teóricos, integrando abordagens eficazes de Educação Emocional no ambiente escolar.

Reconhecemos que esta pesquisa tem suas limitações, uma vez que envolve seres humanos suscetíveis a mudanças constantes. No entanto, consideramos que a relevância do estudo persiste. Novos diálogos e reflexões podem emergir a partir deste trabalho, enriquecendo-o e contribuindo para futuras investigações sobre o tema. Este é um convite para que outros pesquisadores se aprofundem nas nuances da Educação Emocional e explorem suas implicações na formação de professores e no desenvolvimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: teoria e pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 5, p. 45-49, 2007.
- ALENCAR, Eunice Soriano de. **A Gerência da Criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade múltiplas perspectivas**. 3ª ed. Brasília: Editora Universal de Brasília, 2003.
- ALTERIDADE. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/alteridade/>>. Acesso em: 27 de jul. 2020.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.
- ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q. **Labirinto de espelhos: formação da auto-estima (sic) na infância e na adolescência**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004.
- ALZINA, Rafael Bisquerra. La educación emocional en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Universidad de Barcelona, 2005.
- BEBRENS, Marilda Aparecida; MACHADO, Iliana Juracy de Amorim Biscaia. Os saberes docentes na educação emocional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 269-280, set/dez. 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Alguns passos no caminho de uma outra educação. In: FRANZIM, Raquel; LOVATO, Antônio Sagrado; BASSI, Flavio (org.). **Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo**. 1ª ed. São Paulo, Ashoka / Instituto Alana, 2019.
- BIFFI, Flaviana de Cássia Maschietto. **Concepções de criatividade no contexto contemporâneo: um enfoque histórico-cultural**. Itatiba, 2008. 164 p. Dissertação – Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
- BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 6ª edição, 2008. *E-book*.
- BISQUERRA, Rafael. **Psicopedagogia de las emociones**. Madrid: Síntesis, 2009.
- BORACKS, Rachel. A capacidade de estar vivo. **Revista Brasileira de Psicanálise**. Volume 42, n. 1, 112-123, 2008. Acesso em 28 de ago. de 2020. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2008000100012

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. **Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/GEPPF/Downloads/res_cne_cp_002_03072015.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=26.,da%20economia%20e%20da%20clientela.>. Acesso em: 13 de abr. de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 849, de 27 de março de 2017**. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Diário Oficial da União. 28 mar. 2017.

BRASILEIRO, Felipe Sá. **Resiliência informacional: modelo baseado em práticas informacionais colaborativas em redes sociais virtuais**. Tese. UFPB, 2017. Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9710?locale=pt_BR . Acesso em 15 de jun. de 2021.

BOFF, Leonardo. **Direitos do coração: como reverdecer o deserto**. São Paulo: Paulus. 2015.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2017.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10ª ed. São Paulo: Centauro, 2001. (Tradução do alemão. Introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben).

CARSON, Shelley. **O Cérebro Criativo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2013.

CASSASUS, Juan. **La educación del ser emocional**. Indigo/Cuarto próprio, Chile, 2007.

CAVALIERE, Gláucia de Cássia Magalhães da Silva. **A constituição da identidade profissional docente em contexto de diversidade: reescrevendo histórias de vida**. Dissertação. PPGE. UFPI, 2009.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clermont-Tonnerre e Arthur Cohn. Intérprete: Fernanda Montenegro, Marília Pera, Vinicius de Oliveira, Sônia Lira, Othon Bastos, Matheus Nachtergaele et al. Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. [S. l.]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 5 rolos de filme (106 min), son., color., 35 mm.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Tradução Joice Elias Costa).

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2009.

COSTA JÚNIOR, José Ribamar **A criatividade na prática docente do professor de arte**: um estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina – PI. Teresina, 2008. 115 f. Il. Dissertação. Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens (Métodos de Pesquisa). [S.l.] 2014. *E-book*.

DPBD. Biblioteca Digital Domínio Público. [S.l.]. Página inicial. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em 02 de jun. de 2021.

DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções**: revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. São Paulo: Lua de Papel, 2011. (Tradução Carlos Szlak).

FERRARI, Marian A. L. Dias. O papel da diferença na Construção da identidade. **Boletim de Psicologia**, v. 55, n. 124, São Paulo, p. 01-08, jun., 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsv.alud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a02.pdf>. Acesso em 5 de jun. de 2021.

FREIRE, Teresa; TAVARES, Dionísia. Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. **Rev Psiq Clín.** 2011.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 8ª ed. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2005.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **A importância do Ato de Ler**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GASPAR, Maria Aurora Dias. **Aprendendo a conviver**: um estudo que prioriza as relações interpessoais na comunidade escolas. Tese. PUC. São Paulo, 2009.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisas**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp>. Acesso em 18 de set. de 2020.

GENARI, Carla Helena Manzini. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico**, 2006. Dissertação. PPGE. PUC - Campinas, SP, 2006. 139p.

GODOI, Christiane Kleinübing. **Categorias da Motivação na Aprendizagem**. 2001. 400 f. Tese – Programa de Pós- Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

HERMEL, Schneider Júlia; PIZZINATO, Adolfo; URIBE, Magaly Calderón. (2015). Mujeres con cáncer de mama: apoyo social y autocuidado percibido. **Revista de Psicología**, 33(2), 439-467. Disponível em: <https://doi.org/10.18800/psico.201502.008>. Acesso em 15 jan. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLIMENKO, Olena. Una reflexión en torno al concepto creatividad y su relación con los componentes del proceso educativo. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte**. Medellín, Colombia n. 26, pp. 1-29, feb-may, 2009. Disponível em: <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/index>. Acesso em 18 de set. de 2020.

LIBÂNIO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *In*: **Educar**. Editora UFPR, n. 17, p. 153 – 176. Curitiba, 2001.

LIMA, Mary; SILVA, Gracy. **A constituição da identidade profissional**: desvelando significados do ser professor de didática. Dissertação. PPGE. UFPR, 2009.

LUCATTO, Lara Cucolicchio. **A justiça restaurativa na escola**: investigando as relações interpessoais, 2011. Dissertação. Faculdade de Educação, Unicamp, São Paulo, 2011. 257p.

MACÊDO, Cibele Mariano Vaz de; ANDRADE, Regina Glória Nunes. Imagem de si e Autoestima: a construção da subjetividade no grupo operativo. **Psicologia em Pesquisa**, vol.6, n.1, Juiz de Fora, jul. 2012.

MADARIAGA, José María (Coord.). **Nuevas miradas sobre la resiliência**: ampliando âmbitos y prácticas. Barcelona (España): gedisa editorial, 2014.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2019.

MANACORDA, M. A. **Karl Marx e a liberdade**. Campinas: Alínea, 2012. (Tradução Newton Ramos de Oliveira e Paolo Nosella).

MATURANA, H; VARELA, F. **De Máquinas a Seres Vivos**: autopsie – a organização do vivo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

MASINI, Fortes Elci Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

_____. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008.

MENDES, Aline Rocha. **Educação emocional na escola**: uma proposta possível. 2016. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. PUC - RS, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4ª ed. São Paulo: Editora Afiliada, 1996.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. **A coordenação pedagógica e a práxis docente**. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em: < <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8012-a-coordenacao-pedagogica-e-a-praxis-docente.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

NAVARRO, Esther Garcia. **Formación del profesorado en educación emocional**: diseño, aplicación y evaluación. Tese. Educación y Sociedad, Universitat de Barcelona, 2017.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Estudos de Psicologia**. Campinas. Jan.- mar. 2010.

_____. 'Criativar' a formação e a atuação do professor: uma necessidade no século XXI. **X Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, 2011.

ORTS, Joan Vaello. **El profesor emocionalmente competente**: un puente sobre <aulas> turbulentas. Barcelona (España): Graó, 2009.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PÉREZ, N.; FILELLA, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. **Praxis & Saber**, 10(24), 23-44. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>. Acesso em 30 de mar. 2021.

PERIPOLLI, Arlei. **Criatividade: caminho desenhante para altas habilidades/superdotação do adolescente em conflito com a lei.** Dissertação. Santa Maria/ RS. 2010.

PIRES, Michelle França Dourado Neto. **Autoconsciência, empatia e comportamento prossocial na infância.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

POSSEBON, Fabrício. **Educação Emocional e Práticas Integrativa e Complementares de Saúde.** João Pessoa: Libellus editorial, 2019.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. **O universo das emoções: uma introdução.** João Pessoa: Libellus, 2017.

POSSEBON. Elisa Pereira Gonsalves; POSSEBON, Fabrício. Descobrir o afeto: uma proposta de educação emocional na escola. **Contexto & Educação.** Editora Unijuí. ISSN 2179-1309 • Ano 35 • nº 110 • jan./abr., 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao>. Acesso em 19 de jan. de 2021.

POSSEBON. Elisa Gonsalves.; LIMA, Maria das Graças de. A pesquisa em educação popular e a construção da identidade do educador emocional. **Cadernos CIMEAC** – v. 10, n. 3, 2020. ISSN 2178-9770 UFTM | Uberaba, MG, Brasil. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac>. Acesso em 18 de jan. de 2021.

QUEIMADAS/PARAIBA. **Resolução CME nº 5, de 20 de dezembro de 2018.** Institui a implantação da disciplina de educação emocional no ensino fundamental das escolas municipais da cidade de Queimadas, 2018.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar, 2009.

RELVAS, M. P. **Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ROSAS, Agostinho da Silva. **Criatividade em educação popular: um diálogo com Paulo Freire.** João Pessoa, 2008. 323p. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

SADOCK, Benjamin J.; SADOCK, Virginia A.; RUIZ Pedro. Transtorno de ansiedade. *In: Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica.* tradução: Marcelo de Abreu Almeida [et al.]. 11ª. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2017.

SANTOS, Bruno Freitas. Educação emocional: uma breve discussão. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 24, mai. 2018, ano XVIII – ISSN 1519,6186.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. 1ª. Ed. 1ª Reimpressão. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEMS, Maria Edith Romano. **A construção da identidade do professor de educação especial em tempos de educação inclusiva**. Dissertação. PPGE. UFJF, 2008.

SILVA, Vilma Lages Lopes da. **A construção da identidade do professor de língua materna no contexto da prática pedagógica**. Dissertação, PPGE, UFPI, 2007.

SILVA, Antônio Isidro da; MARINHO, Geison Isidro. Auto-estima (*sic*) e relações afetivas. **Universitas Ciências da Saúde** - vol.01 n.02. 2003 – p. 229-237. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude>. Acesso em 22 fev. 2021.

SOUZA, Jhon Everton Ferreira de. **Comunicação Ativa: sucesso em lidar com pessoas**. [S.l], 2019. *E-book*.

SOUZA, Felipe. **Psicologia, autoestima, autoimagem, autoconceito, resiliência, felicidade e adolescência**. [S.l], 2022. *E-book*.

STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa em educação popular e a educação básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 22 set. de 2020.

TORRANCE, Ellis Paul; TORRANCE, J. Pansy. **Pode-se ensinar criatividade?** São Paulo: EPU, 1974.

TORO, Rolando. Teoria da Biodança. Coletânea de textos. TOMO I. Org. Associação Latino-Americana de Biodança (ALAB). 1991. **Pensamento Biocêntrico**. Revisão e tradução para o Português por Feliciano Flores, Porto Alegre – RS - 2012. Disponível: <https://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/bv/2014/tomos1e2debiodanza.pdf>. Acesso em 10 de mai. de 2021.

_____. **Criatividade**. Biodança: Sistema Rolando Toro. Apostila do Curso de formação docente de biodança, 1991a.

_____. **Identidade e Integração**. Biodança: Sistema Rolando Toro. Apostila do Curso de formação docente de biodança, 2000.

VANISTENDAEL, Stefan. Resiliência: el reto del cambio de mirada. *In*: MADARIAGA, José María (Coord.). **Nuevas miradas sobre la resiliência: ampliando ámbitos y prácticas**. Barcelona (España): gedisa editorial, 2014.

VITORETTI, Guilherme Bernardo *et. al.* **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** uma visão crítica de sua formulação. Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022.

VOLI, Franco. **A auto-estima (sic) do professor:** manual de reflexão e ação educativa. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade:** descobrindo e encorajando. 3ª ed. Campinas/SP: LAMP/PUC-Campinas, 2008.

WERLANG, Carmem Maria. **Expressividade e Criatividade no processo educativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Santa Catarina, 2005. 149p. Dissertação. PPGE. Universidade do Oeste de Santa Catarina.

WINNICOTT, Donald W. **A família e o desenvolvimento individual.** 4ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM DOCENTE DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

QUESTÃO ORIENTADORA DA ENTREVISTA:

Como são construídos os referentes criativos e identitários dos profissionais que se dedicam à Educação Emocional?

OBJETO DA PESQUISA:

Compreender os referentes criativos e identitários dos/as educadores/as emocionais presentes na prática pedagógica de docentes da cidade de Queimadas-PB.

DADOS PESSOAIS

Nome:

Data de Nascimento:

Idade: ()Até 25 anos

()De 26 a 30 anos

()De 31 a 35 anos

()De 36 a 45 anos

()De 46 a 55 anos

()Mais de 56 anos

Etnia:

Sexo:

() Branco

() Pardo

()Negro

() Masculi

() Feminino

Estado Civil:

()Solteiro () Casado ()Viúvo () Separado ()Outro

Naturalidade

Endereço atual:

CEP:

Cidade:

UF:

Telephones:

Celular:

E-mail:

DADOS DA ESCOLARIZAÇÃO DO DOCENTE DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL

☐ GRADUAÇÃO _____ ☐ ESPECIALIZAÇÃO _____ ☐ MESTRADO _____ ☐ DOUTORADO _____ ☐ FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO EMOCIONAL	
DADOS PROFISSIONAIS	
Tempo de atuação na Educação? _____ Tempo de atuação na Disciplina de Educação Emocional? _____ Segmento de atuação na Educação Básica: ☐ Fundamental I ☐ Fundamental II Atua em outro segmento da Educação? ☐ Sim ☐ Não Qual? _____	
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CONTINUAÇÃO DA ENTREVISTA	
Temática 1: Abertura e flexibilização	
1. Ao longo desse tempo de docência de Educação Emocional existe alguma coisa que antes você tinha rejeição ou discriminação e que agora você vê de forma diferente? Se sim. Pode me dizer um exemplo?	
1. Se você se sente mais flexível, com mais capacidade de dialogar com pessoas que pensam diferente de você. Pode dar um exemplo de alguma situação que você acha que foi flexível?	
2. Você está se sentindo menos reativa? Está se sentindo mais calma para responder as coisas de outra maneira e não rapidamente sem pensar. Pode citar um exemplo?	
3. Você começou a fazer coisas diferentes, que antes não fazia? O que?	
Temática 2: Vocação ontológica e ambiente enriquecido	
4. Depois que você começou a dar aula de educação emocional você começou a pensar mais? Você como pessoa se acha uma pessoa melhor após dar aula de Educação Emocional?	
5. Você percebeu que está contribuindo para que outras pessoas pudessem ser pessoas melhores? Quem?	

6. Percebeu mudanças nas relações que você tem com as pessoas em casa, com a família, no trabalho? Você percebeu que as mudanças tóxicas melhoraram? De que forma?	
7. O que você descobriu de si mesmo/a após a docência de educação emocional na escola?	
Temática 3: MOTIVAÇÃO e IMAGINAÇÃO	
8. Você se sente mais motivada a fazer seus trabalhos de educador/a após estar dando aula de Educação Emocional? Por quê?	
9. Você começou a pensar em coisas diferentes sobre a vida? Coisas que não eram importantes e que agora passou a ser. Coisas que não via e que agora passou a prestar mais atenção. Dê exemplos.	
10. Você se sente mais estimulada para fazer as coisas, desenvolver seu trabalho, realizar tarefas no dia a dia?	
Temática 4: Atitude crítica e resultados	
11. Você consegue perceber a lógica da vida de uma forma diferente do que você via antes?	
12. Você consegue perceber resultados da Educação Emocional, na sua vida, na vida dos outros e na sua relação com as outras pessoas? Quais são? Pode explicar como você percebe?	
Outras questões:	
13. Como estava sua saúde antes da educação emocional? Você acha que a educação emocional contribuiu para sua saúde física?	
14. Se você pudesse dizer quem é você por dentro para mim, como você se apresenta? Fale um pouco sobre suas qualidades?	
15. A educação Emocional ajudou você a perceber alguma qualidade que você não tinha percebido que tinha?	
16. Gostaria de falar mais alguma coisa que julga importante sobre você em relação a educação emocional?	
Data:	Nome / Fone do Responsável da organização que preencheu a ficha:

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE/CG – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Campina Grande
ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDDP - Biblioteca Digital Domínio Público
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CASE - Centro de Atendimento Socioeducativo
CE – Centro de Educação
CEASA – Centrais de Abastecimento S/A
CNE - Conselho Nacional de Educação
EDAC – Escola de Áudio Comunicação
GEPPF – Grupo de Estudos e Pesquisa da Pedagogia de Paulo Freire
GRUPEE- Grupo de Pesquisa em Educação e Emocionalidades
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
NEEMOC – Núcleo de Educação Emocional
PB – Paraíba
PICS – Práticas Integrativas e Complementares
PROVE - Programa de Vivência Emocional
PUC – Pontifícia Universidade Católica
QE - Quociente emocional
QI - Quociente intelectual
SEDUC – Secretaria de Educação
SRMF – Sala de Recursos Multifuncional
SUS - Sistema Único de Saúde
TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina
USF – Universidade de São Francisco
VE - Vivência Emocional

SOBRE A AUTORA

MARIA DAS GRAÇAS DE LIMA é professora efetiva da Prefeitura de Campina Grande (PB) e da Prefeitura de Queimadas (PB). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2023). Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2004), Especialização em Gestão Educacional (2012) pela Universidade Federal de Campina Grande, Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (2011) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2018). É facilitadora de Biodanza. Foi coordenadora de Educação Especial no município de Queimadas/PB. É Representante da Secretaria Municipal de Educação de Queimadas/PB no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Representante da Secretaria Municipal de Educação de Queimadas/PB, no Conselho Municipal de Educação. Pesquisadora no Núcleo de Educação Emocional do CE/UFPB. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB). Possui formação complementar em Educação Emocional, Reiki, Nãda Yoga e Biodanza. Atualmente é coordenadora do Incluir – Centro Especializado em Aprendizagem no município de Queimadas/PB.



CADERNOS DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Objetivam “divulgar a produção científica desenvolvida pelo NEEMOC, proporcionando maior intercâmbio entre a Universidade e a sociedade” (Res. Nº 24/2017, CONSEPE).

CENTRO DE EDUCAÇÃO

Diretora

Adriana Valéria Santos Diniz

Vice-Diretor

Valter Ferreira Rodrigues

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Coordenadora

Marilene Salgueiro

Vice-Coordenadora

Taísa Caldas

Equipe editorial

Marilene Salgueiro

Taísa Dantas

Elisa Gonsalves

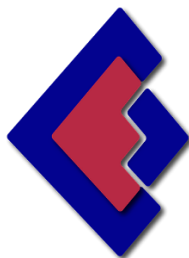
Fabricao Possebon

Maria Lucia Abaurre Gnerre

Secretaria editorial

Maria Emanuela Lima

Dedjany de Mendonça Delgado



**CENTRO
DE EDUCAÇÃO**

