



QUINTAS DE EMOÇÕES

Um olhar sobre as emoções e a
educação emocional

**CADERNOS DE
EDUCAÇÃO EMOCIONAL**

MARILENE SALGUEIRO

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

APOIO:

Libellus
Editorial

PROVE[®]
PROGRAMA DE VIVÊNCIA EMOCIONAL

QUINTAS DE EMOÇÕES

**UM OLHAR SOBRE AS EMOÇÕES E A
EDUCAÇÃO EMOCIONAL**

Marilene Salgueiro

QUINTAS DE EMOÇÕES

**UM OLHAR SOBRE AS EMOÇÕES E A
EDUCAÇÃO EMOCIONAL**



João Pessoa, 2026

Conselho Editorial

Dilaine Soares Sampaio (UFPB)
Elisa P. Gonsalves Possebon (UFPB)
Fabricio Possebon (UFPB)
Fátima Sousa Lima (UFOPA)
Luiz Fernando Dias Pita (UERJ)
Jeane Odete Freire dos Santos Cavalcanti (UNIESP)
Maria Lúcia Abaurre Gnerre (UFPB)
Marilene Salgueiro (UFPB)
Tânia Maria Goretti Donato Bazante (UFPE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Catalogação na fonte – Libellus Editorial

Salgueiro, Marilene.

QUINTAS DE EMOÇÕES. Um olhar sobre as emoções e a Educação Emocional
/Marilene Salgueiro - João Pessoa: Libellus Editorial, 2026.

72 p.; 21 cm x 29,7 cm.

Bibliografia

ISBN: 978-65-5264-103-8

Educação I. Título II. Série III.

CDU 396

CDD 364

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.

Dedicatória

Este livro é uma homenagem in memoriam a minha mãe, Auzenda de Oliveira Salgueiro. Minha maior inspiração na vida. Amor eterno. Através das suas mãos calejadas pelo trabalho e ao mesmo tempo contraditoriamente delicadas traçou e eternizou através das linhas bordadas em ponto de cruz o nosso projeto " Quintas de emoções " que nomeia essa obra. Com Amor, sempre e para sempre.

Ao meu filho Ariel que me permitiu viver da forma mais intensa e verdadeira a mais linda emoção: o amor. Parte da minha história. Constitutivo do meu eu mulher, mãe. Sempre ao meu lado. Sempre presença.

AGRADECIMENTOS

As minhas alunas Gláucia e Joyce que fizeram os primeiros passos da educação emocional comigo. Alfabetizandas e alfabetizadoras vimos este horizonte se descortinando. Bolsistas do Pibid e extensão estiveram vários semestres juntas e entre estudos, projetos, cafés e bolos pude ver suas trajetórias se desenvolvendo. De graduandas são hoje profissionais competentes, mães, mulheres fortes e apoio constante. Serei sempre grata.

A Kamaylla Ellen, bolsista Pibic. Dedicada, motivada, atenta. Seguiu as trilhas da educação emocional com uma avidez poucas vezes vistas. Fez do projeto de pesquisa o tema do seu TCC. Foi um prazer ser sua orientadora e acompanhar seus passos em todos estes momentos da sua formação.

Nesta trajetória trilhamos redes interdisciplinares. A Educação Emocional nos permitiu orientar alunos da física e foi um prazer caminhar com a Ana Paula; do Serviço Social, que nos trouxe a Luana Trajano e da Psicopedagogia que nos trouxe o Wesley Araújo.

São muitos e tantos que caminharam e caminham sempre neste desafio de fortalecer a educação emocional, aos colegas do Núcleo de Educação Emocional do Centro de Educação da UFPB, meus agradecimentos, em especial a Dra. Elisa Possebon idealizadora e criadora do Neemoc.

Aos colegas docentes da educação superior e básica da Paraíba e demais estados que estiveram comigo participando de palestras e cursos de formação continuada sobre educação emocional vocês são a ponte sólida para tudo acontecer.

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Capítulo 1 QUINTAS DE EMOÇÕES – Educação emocional no ensino superior: impactos das emoções na vida acadêmica.....	10
1.1 Emoções e vivências Individuais e sociais.....	12
1.2 Ações e reações: Impactos extensionistas.....	13
Capítulo 2 O Medo em Perspectiva: Interfaces entre o Inato e o Social	22
2.1 Medo social e a violência no cotidiano.....	24
2.2 O Medo no Contexto Acadêmico: Experiências, Desempenho e Relações de Poder.....	25
Capítulo 3 TDICs na formação de professores: Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação de professores em habilidades socio emocionais	30
3.1 Introdução	30
3.2 Metodologia.....	31
3.3 Questões de pesquisa	32
3.4 Definição dos repositórios	32
3.5 Análise da literatura selecionada	33
3.6 Discussão	39
3.7 Produção de conhecimento sobre o tema	39
3.8 Conclusões.....	50
Capítulo 4 RELAÇÕES DE TRABALHO E EDUCAÇÃO EMOCIONAL.....	56
4.1 Introdução.....	56
4.2 Trabalho e Subjetividade.....	57
4.3 Educação emocional e sujeito trabalhador	62
4.4 Educação emocional e espaços laborais acadêmicos: quando o fazer supera o ser.....	66
SOBRE A AUTORA.....	70

APRESENTAÇÃO

Esta obra apresenta um olhar cuidadoso e sensível sobre as emoções e a educação emocional e os caminhos construídos individualmente e através das parcerias estabelecidas entre a autora e suas e seus estudantes nos primeiros contatos com a educação emocional através de grupos de estudos e projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, compondo o Núcleo de Educação Emocional.¹

Os artigos que fazem parte desta obra são resultados de reflexões da autora sobre sua trajetória na temática da educação emocional e artigos resultantes dos projetos realizados.

O destaque a ser feito é a dinâmica que se estabeleceu ao longo de quase uma década (da criação do núcleo,) em relação aos debates sobre a importância das emoções no espaço acadêmico no cenário nacional e local.

Numa sociedade marcada historicamente por olhares racionais e cognitivos e uma educação tradicionalmente cognitivista desvia o foco para olhar o sujeito de forma integral. Emoção, cognição, espiritualidade e matéria passam a figurar no contexto de quem entende que a educação precisa avançar em relação à formação humana de forma mais complexa.

Justificado pessoalmente na trajetória da autora destaca-se a importância da educação emocional como um referencial para estabelecer novos caminhos pessoais e profissionais que estabeleceu o entendimento de que a educação emocional rompe paradigmas exatamente porque ela não é apenas aprender conceitos, internalizar conteúdo. Trata-se de sentir, vivenciar, entender. Olhar para si e perceber-se e também se trata de um olhar para o outro.

Com uma trajetória acadêmica expressivamente voltada para um universo o mais racional possível é fácil entender essa introdução acima. Desde o trabalho de conclusão de curso de especialização, a dissertação de mestrado e tese de doutorado assim como as minhas pesquisas foram sobre a relação entre trabalho e educação. Minha primeira experiência profissional foi como Orientadora Educacional do Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial onde fazia orientação profissional e palestras sobre vocação e importância laboral. Na UFPB assumi até 2019, entre outras, a disciplina de educação e trabalho e meus projetos, orientações e publicações eram sobre a temática. Qual a importância disso nesse momento?

¹O Núcleo de Educação Emocional/ Neemoc foi criado através da Resolução Nº 06/2017 CONSUNI/UFPB, vinculado ao Centro de Educação e tendo seu regulamento aprovado pela Resolução Nº 06/2017/CONSEPE/UFPB. A criação do Neemoc e a primeira Coordenação foi responsabilidade da Dra. Elisa Possebon.

Essa temática é extremamente “rígida”, “racional”, “dura”. As relações no mundo do trabalho são estabelecidas pelas relações de classe e entre quem manda e quem executa.

Nas leituras, pesquisas e atividades nunca existiu menção ou espaço para emoções, educação emocional ou integralidade do ser.

Nesse sentido iniciar um trabalho com a educação emocional significou uma imersão em conteúdos e conceitos novos, horas de leituras e debates e vivências que externavam o entendimento dos meus limites tênues entre me abrir profissionalmente para um novo paradigma e lidar com meu próprio eu.

Entre avanços e retrocessos o convite que deixamos nesta obra para cada um e cada uma é emocionar-se. Como as linhas bordadas em pontos de cruz naquelas toalhas que eternizaram nosso “Quintas de emoções” precisamos traçar linhas para fazer uma educação que seja aquela que se inicia e prolonga-se ao longo da vida. Isto porque “[...] É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (MORIN, 2000, p. 14).

A obra está dividida em 4 capítulos. No capítulo 1 intitulado: QUINTAS DE EMOÇÕES – Educação emocional no ensino superior: impactos das emoções na vida acadêmica, apresenta o projeto de extensão desenvolvido nos anos de 2019 e 2020, as atividades desenvolvidas, os resultados, ancoragem teórico-metodológica e os impactos vivenciados por suas/seus participantes.

O capítulo 2 com o título: O Medo em Perspectiva: Interfaces entre o Inato e o Social é uma reflexão sobre a emoção do medo inato e socialmente construído, desenvolvido a partir de um projeto de pesquisa (PIBID/UFPB). Analisa a emoção do medo, sua vivência inata, seus impactos na convivência social e sua construção social e sua interferência no processo de ensino e aprendizagem.

No capítulo 3 apresentamos um artigo resultado da pesquisa sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, intitulado: TDICs na formação de professores: Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação de professores em habilidades socio emocionais que objetivou realizar levantamento de evidências por meio de Revisão Sistemática de Literatura sobre o uso das TDICs na formação do docente da educação básica em habilidades socioemocionais. Destaca a importância dos aspectos socioemocionais na formação e prática pedagógica docente e o uso das TDICS na formação docente.

Por fim, no capítulo 4 resgatamos o início da nossa trajetória profissional enquanto pesquisadora da área de trabalho e educação com um artigo sobre as relações no mundo do trabalho e a educação emocional: relações de trabalho e educação emocional, objetiva discutir

e analisar as relações entre trabalho, subjetividade e educação emocional, a partir da premissa de que o homem inserido no contexto do trabalho no capitalismo é um sujeito educado pela divisão do trabalho, inerente à sociedade produtiva reflete-se sobre a importância da resignificação das relações, das emoções e da educação emocional neste contexto. Este texto é representativo da nossa trajetória em busca de novas possibilidades profissionais e pessoais na busca por romper as barreiras impostas histórica e socialmente por uma postura rígida, racional e cognitiva que impediu por décadas o olhar para o lado “humano”, sensível, emocional e integral.

Embora independentes os textos apresentados convidam a uma reflexão sobre o necessário olhar para a educação, os educadores e educandos sob a perspectiva integral e humanizada. Um olhar que pressupõe ser possível avançar. Fazer educação emocional.

CAPÍTULO 1

QUINTAS DE EMOÇÕES – Educação emocional no ensino superior: impactos das emoções na vida acadêmica

Este artigo visa apresentar o desenvolvimento e resultados obtidos no projeto de extensão desenvolvidos no período de 2019 a 2021 no âmbito do PROBEX/UFPB.²

O projeto apresentado se aportou na perspectiva do reconhecimento de que a legislação em pauta sobre a Educação e Ensino Superior ao longo da história da Educação brasileira e as formas de organizações didático pedagógicas das instituições de ensino consideram, relevantes, os aspectos teórico-cognitivos para a formação dos estudantes e se constituem como transmissoras de saberes historicamente construídos, elencados em projetos pedagógicos de cursos lineares, disciplinares e em sua maioria rígidos.

A necessidade de entender que os sujeitos da educação, docentes e discentes são constituídos de histórias e vivências pessoais e estabelecem suas práticas e aprendizagens na e a partir das conexões e relações estabelecidas consigo e com os outros nos coloca o desafio de encontrar respostas para além dos aspectos cognitivos do ato pedagógico. Nesse cenário emergem as discussões acerca dos aspectos socioemocionais, que, aliados aos aspectos cognitivos podem, no ato pedagógico desenvolver o ser integral. Despertam-nos, sobretudo, para a necessidade de tornar a escola um espaço formador do homem integral. Esse desenvolvimento do ser humano, que se realiza desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro.

Segundo Delors (2012, p. 82), "a educação é, inicialmente, uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade". Neste sentido, e, considerando que nenhuma atividade humana é apenas o resultado de experiências individuais, mas resultam de suas experiências sociais, coletivas, principalmente interativas, pode-se afirmar ou reafirmar que neste aspecto, objetividade/subjetividade; indivíduo/sociedade vivenciam experiências socioemocionais em relação à construção de saberes e, assim, o espaço

² Fizeram parte do projeto os seguintes estudantes:

Glauca da Silva Cavalcante (Bolsista)

Joyce Egles Henriques de Lima (Voluntária)

Luana Trajano da Silva (Voluntária)

Wesley Alves de Araujo (Voluntário)

do aprender, é um espaço privilegiado para a expressão do homem sujeito, sujeito social e sujeito emocional.

O medo tem sido uma emoção que acompanha o estudante desde o início de sua vida universitária. O ingresso no curso superior é permeado de questionamentos, surpresas, inseguranças e novidades. A atual forma de acesso ao Ensino Superior no Brasil, o Sistema de Seleção Unificada – SISU possibilita uma mobilidade em que grande parcela dos estudantes deixa seus Estados e cidades de origem e se mudem para outros locais ficando longe de suas raízes, da família e de amigos. Ao iniciarem a vida acadêmica se deparam com o medo relacionado ao desconhecido, ao novo e sobretudo o medo gerado pela estrutura, organização e práticas pedagógicas dos cursos.

Considerando os aspectos elencados e a importância da mudança de foco em relação à formação dos estudantes no cotidiano universitário, entendendo aqui a formação em seu aspecto mais amplo de atendimento e cuidado com a integralidade humana, aliando os aspectos cognitivos e emocionais, propôs-se neste projeto a Educação Emocional como foco de ação e a emoção do medo como tema a ser trabalhado. O entendimento de que o medo é uma emoção vivenciada em diversas situações do cotidiano acadêmico e que causa sofrimento e impactos negativos no desenvolvimento pedagógico torna fundamental realizar ações que abordem este tema e propiciem práticas de superação.

No contexto de entendimento da importância dos aspectos emocionais para e na educação destacamos a emoção do medo como uma emoção que acompanha o estudante desde o início de sua vida universitária. O ingresso ao curso superior é permeado de questionamentos, surpresas, inseguranças e novidades. A atual forma de acesso ao Ensino Superior no Brasil, o Sistema de Seleção Unificada – SISU possibilita uma mobilidade em que grandes parcelas dos estudantes deixam seus Estados e cidades de origem e se mudem para outros locais ficando longe de suas raízes, da família e de amigos. Ao iniciarem a vida acadêmica se deparam com o medo relacionado ao desconhecido, ao novo e também e, sobretudo, o medo gerado pela estrutura, organização, relações humanas e práticas pedagógicas dos cursos.

Todos estes fatores relacionados à vivência emocional dos estudos causa entre outras coisas processos de adoecimento mental que são cada vez mais usuais no ambiente acadêmico e que precisam de ações efetivas para minimizá-los e combatê-los. Considerando os aspectos elencados em relação à formação dos estudantes no cotidiano universitário, entendendo aqui a formação em seu aspecto mais amplo de atendimento e cuidado com a integralidade humana, aliando os aspectos cognitivos e emocionais, propõe-

se neste projeto a Educação Emocional como foco de ação e a emoção do medo como tema a ser trabalhado. O entendimento de que o medo é uma emoção vivenciada em diversas situações do cotidiano acadêmico e que causa sofrimento e impactos negativos no desenvolvimento pedagógico torna fundamental realizar ações que abordem este tema e propiciem práticas de superação.

O Projeto objetivou, assim, discutir como os estudantes vivenciam o medo enquanto emoção natural e emoção socialmente construída no cotidiano acadêmico especificamente no curso de Pedagogia do CE/UFPB; para isso realizou diversas ações que propiciaram o conhecimento/reconhecimento das emoções, iniciando com um diagnóstico relacionado aos medos dos estudantes no ambiente acadêmico. Ofertado inicialmente aos estudantes do curso de pedagogia a participação foi ampliada para outros cursos por solicitação de suas/seus estudantes.

Dentre as ações propôs espaços de diálogos, realização de palestras, oficinas, vivências de educação emocional e fórum de debates sobre educação emocional, emoções e emoção do medo.

Adotou um método voltado à realidade mundo/vida, sob a ótica reflexiva, o que atribui sentido e cientificidade a prática extensionista ao realizar suas ações a partir da realidade na qual os estudantes estão inseridos. Ou seja, baseia-se no tripé da crítica, da construção do conhecimento e da nova síntese desse conhecimento voltado à ação. (FAZENDA, 1997, p. 174).

Uma das principais atividades do projeto foi o Fórum denominado “Quintas de Emoções”. Este fórum realizado uma vez por mês, sempre às quintas-feiras se tornou um espaço fixo de realização de educação emocional com vivências emocionais em relação com as Práticas Integrativas e Complementares (PICs) proporcionando aos estudantes debates, reflexões, yoga, biodanza, vivências de relaxamento e concentração. O grande impulso do Quintas de Emoções não foi o desenvolvimento de estratégias teóricas e sim as práticas que resultaram em desenvolvimentos contínuos e processuais.

1.1 Emoções e vivências individuais e sociais

O entendimento das emoções trazidas aqui passa necessariamente pelas contribuições das neurociências. Assim trazemos a ideia difundida por (DAMÁSIO, 2004, p. 61) de que “uma emoção propriamente dita é uma coleção de respostas químicas e neurais que formam um padrão distinto”, essa perspectiva do autor é integradora e concebe

a emoção não apenas como uma reação meramente subjetiva, mas um fenômeno biológico complexo, parte do funcionamento do organismo como um todo.

Nessa abordagem, as emoções são respostas automáticas do corpo diante de estímulos internos ou externos, ocorridas a partir dos sistemas neurais e de alterações químicas específicas como por exemplo a liberação de neurotransmissores. Quando ocorrem estas alterações o corpo se manifesta quais são as manifestações? São mudanças fisiológicas diversas: variações na frequência cardíaca, na respiração e na tensão muscular entre outras

A emoção é compreendida, portanto, como um conjunto organizado de respostas com funções protetivas e adaptativas, fundamentais a sobrevivência, a convivência e a experiência individual e social.

Neste sentido as emoções podem cumprir as seguintes funções sociais: comunicar nossos sentimentos, influenciar a forma como as pessoas interagem e se relacionam, facilitar e possibilitar ou dificultar interações sociais.

A resposta é necessária quando um estímulo a solicita ao organismo. Damásio classifica este estímulo como estímulo-emocional-competente (EEC): objeto ou acontecimento cuja presença real ou lembrada desencadeia a emoção. As respostas são automáticas." (DAMÁSIO, 2004, p.261).

Para Damásio (2004), as emoções sinalizam ao organismo o que é relevante para sua sobrevivência e bem-estar.

Na educação, essa perspectiva ganha especial relevância ao evidenciar que os processos de ensino e aprendizagem não podem ser compreendidos apenas sob o aspecto cognitivo. As emoções, enquanto padrões neurobiológicos, influenciam diretamente a atenção, a memória e a motivação dos sujeitos. Influenciam suas relações interpessoais, suas dinâmicas cotidianas. Como estudantes o processo deixa de ser o aprender e o fazer para assumir o ser, o sentir, o estar e o (com) partilhar.

Reconhecer as emoções como “parte” do processo possibilita ressignificar e reconsiderar práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento emocional, promovendo ambientes de aprendizagem que favoreçam não apenas o desempenho intelectual, mas também o equilíbrio emocional, afetivo e social dos estudantes

1.2 Ações e reações: impactos extensionistas

No ano de 2019 o projeto ocorreu de forma presencial. Com o advento da pandemia

da Covid 2019 em 2020 o projeto migrou para o modelo online e foi realizado através de lives prioritariamente no instagram e palestras postadas no youtube.

Os impactos das ações online surpreenderam a equipe do projeto tendo em vista ser uma novidade. O formato de lives estava sendo utilizado pela primeira vez. Redimensionar o principal objetivo do projeto que eram as vivências e as PICs para este formato exigiria um novo olhar. Foi fundamental o estabelecimento de parcerias com diversos especialistas, um ressignificado das possibilidades da ação extensionista. Um novo olhar para a divulgação do trabalho.



O projeto na plataforma instagram foi se definindo a partir dos estudos e conhecimento da equipe de todas as vicissitudes envolvidas no formato. A equipe iniciou com a criação da identidade visual da página. A criação da logo e as postagens diárias com divulgação das atividades.

Novas abordagens teórico-metodológicas e um entendimento de que aos poucos o ‘quintas de emoções’ ia crescendo, não apenas em número de participantes, mas sobretudo em importância e impacto sócio-emocional para todos os envolvidos. O instagram do projeto atingiu o número de 2704 seguidores. No total foram realizadas 20 lives sobre as temáticas:

TEMA	PARTICIPANTES
A emoção do medo no ensino superior	Prof. Dra. Marilene Salgueiro e Graduanda Gláucia Cavalcante
Os benefícios da yoga para a saúde física e emocional	Prof. Dra Cristiane Angelo

A ciência da felicidade em tempos de pandemia	Prof. Dra. Valdiney Gouveia
Emoções positivas	Prof. Dra. Marilene Salgueiro e Dra Maira Cordeiro
Diálogos sobre extensão em tempos de ensino remoto	Prof. Dr, Lincoln Eloi e Prof ^a . Dra. Marilene Salgueiro
Educação Emocional no Ensino superior	Prof ^a . Dra Marilene Salgueiro e Graduando Wesley Araujo
Autorregulação emocional e gerenciamento do estresse,	Dr Gabriel Namur
Regulação emocional: fazendo as pazes com nossas emoções	Dr. Luiz Lopes
Sobre ser professor: emoções na pandemia	Mestre Hugo Alexandre Graduanda Luana Trajano
Sobre ser estudante: emoções na pandemia	Graduandos rebecca barbosa e Ariel Salgueiro
sobre ser mãe: emoções na pandemia	Raquel Monteiro mãe de dois, Dra em Língua portuguesa, Joyce Egles mãe de dois, mãe atípica, graduanda
sobre formação docente: emoções na pandemia:	Michelle Braz Professora da rede estadual do RS
Emoções e motivação	Psicóloga Twanne Figueiredo, Dra. Marilene Salgueiro
setembro amarelo: a importância da prevenção	psicólogo linniker Moura
Meditação e emoções	Felipe Holanda e Glaucia
Gestão escolar e emoções: o trabalho remoto	Dra. Daniele Ventura
Habilidades socioemocionais na BNCC	Joyce Egles e Glaucia Cavalcante graduandas
Tecendo redes interdisciplinares: educação emocional na psicopedagogia e no serviço social	Wesley Araujo e Luana Trajano, graduandos

A emoção do medo Dra Marilene Salgueiro	Dra Marilene Salgueiro
Live da gratidão Dra Marilene Salgueiro e Gláucia Cavalcante	Dra Marilene Salgueiro e Gláucia Cavalcante

Ampliar a discussão sobre as emoções e conceber a prática pedagógica na e em relação entre conhecimento e emoção, cognitivo e emocional e os impactos da Educação Emocional e compreender a importância dos aspectos socio emocionais, que, aliados aos aspectos cognitivos podem, no ato pedagógico desenvolver o ser integral eram os objetivos iniciais do projeto. Com o advento da pandemia do Covid 19 e a alteração do ‘desenho metodológico’ e ambiente de atuação ampliaram os estudos, debate, público e possibilidades do projeto.

A participação dos diferentes “atores” da educação — professores, estudantes, gestores e mães, possibilitou a construção de um diálogo múltiplo e marcado pela compreensão das emoções sob perspectivas diferenciadas. Naquele histórico de incertezas, as emoções predominantes de medos e surpresas, ouvir as vozes desses “atores” especificamente revelou, não apenas experiências individuais, mas também uma dimensão coletiva das emoções vivenciadas o que podia ser reforçado com as interações que ocorriam no chat das lives.

Nesse cenário, o projeto foi ressignificado pelos participantes como um “espaço de alegria”, “espaço de esperança” e “momento de partilha”, segundo relatos de participantes das lives registradas, evidenciando o papel das interações sociais na (re)construção das emoções.

Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, sendo as emoções mediadoras fundamentais nos processos de aprendizagem e construção de significados. Assim, o diálogo entre os sujeitos da educação, em contextos de partilha, favorece não apenas a expressão emocional, mas também a elaboração coletiva dessas vivências.

A contribuição de profissionais de áreas diversas do conhecimento possibilitou um diálogo de saberes. As emoções humanas foram debatidas vivenciadas por psicólogos, pedagogos, cientistas das religiões, psicopedagogos e especialistas em Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) — possibilitou um diálogo de saberes. Morin (2000) defende a necessidade de uma educação pautada na complexidade, capaz de

integrar diferentes dimensões do conhecimento e superar a fragmentação dos saberes.

No momento de instabilidade causado pela COVID, as lives foram espaços de acolhimento, empatia e construção de vínculos e funcionaram como um fazer “educação emocional” significativo, valorizando as emoções como dimensão fundamental da prática pedagógica, o projeto contribui para uma educação mais humanizada, sensível e comprometida com a formação integral dos sujeitos.



Além das lives o projeto abordou outras perspectivas de interação a partir da plataforma instagram para interação com o público participante. Foi criado a série: “Minuto da emoção”, em que eram compartilhados semanalmente posts sobre educação emocional, habilidades socioemocionais e emoções. Estes posts geravam uma conexão direta com os usuários do canal e estabeleciam uma interconexão com os conteúdos vinculados identificados com questionamentos e comentários.



“...a capacidade do Instagram de servir como uma ferramenta eficaz para a disseminação do conhecimento acadêmico. As estratégias de comunicação utilizadas no perfil analisado demonstraram como é possível traduzir conceitos complexos em conteúdo acessível e atrativo, alcançando assim um público mais amplo e diversificado.”(SILVA, 2018,p. 20).

Outro recurso como para engajamento e debate da temática do projeto fora as “Dicas de leitura”. Semanalmente eram postadas dicas de leituras com indicações de artigos, livros e outras publicações com comentários da equipe do projeto e a interação foi extremamente positiva.



Nas tessituras das redes e nas interações dialógicas a distâncias, vivenciamos no período pandêmico um espaço de diálogo, troca e construção que extrapolando os muros de tijolos da instituição acadêmica comprovou ser possível realizar a extensão e ir além das tarefas

acadêmicas realizando parcerias e humanidades através das emoções e da educação emocional.

O uso do Instagram possibilitou o alcance de diferentes públicos, a ampliação do diálogo sobre o apoio, produção de conteúdo voltados as emoções, educação emocional, saúde mental, emoção do medo.

Possibilitou, enfim, fazer educação e extensão quando não se sabia possível.



As imagens acima representam identidades visuais criadas pela equipe do projeto. “A comunicação digital torna-se essencial em um mundo amplamente conectado às telas virtuais. Laços são gerados cada vez mais comumente através de conexões em redes e mídias sociais, causando efeito de hibridização da comunicação” (KOTLER, KARTAJAYA

e SETIAWAN, 2017). No entanto, é fundamental ressaltar aqui que os designs elaborados eram feitos por uma equipe de estudantes licenciados da área de humanas, sem conhecimentos técnicos e que foram aprendendo e desenvolvendo as habilidades necessárias no processo.

O resultado que a página: A emoção do medo trouxe foi o número de inscritos, interações, participantes nas lives e demais atividades.

Referências:

BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: CNE, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: CNE, 2006.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO; Liber Livros Editora, 2009.

CASASSUS, Juan Gutiérrez. Aprendizajes, emociones y clima de aula. **Revista de Pedagogia Crítica**, v. 6, n. 7, dic. 2008.

CUNHA, L. A. **Estado e Educação**. Campinas: Papirus, 1999.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa: prazer, dor e o cérebro emocional**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DANTAS, Taísa Caldas. Experiência de pessoas com deficiência no ensino superior: um olhar sobre a vivência de empoderamento e autoadvocacia. **Revista Educação Especial**, v. 31, p. 525-538, 2018.

DELORS, Jacques (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Fernando Nogueira. O medo enquanto emoção social: contributos para uma sociologia das emoções. **Fórum Sociológico**, [s. l.], 2019. Disponível em: <http://forumsociologico.fcsh.unl.pt/PDF/295-313.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

GONSALVES, Elisa; SALGUEIRO, Marilene. Currículo, diversidade religiosa e emoção: olhares multiculturais. **Revista Semestral de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 13, sér. 21, p. 297-320, 2019.

KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan. Marketing 4.0: Do Tradicional ao Digital. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

RAMOS, Maria J. L.; POSSEBON, E. G.; SALGUEIRO, Marilene. A formação de professores em educação emocional no município de Queimadas-PB: uma realidade possível para diminuição dos conflitos em sala de aula e a construção de um espaço acolhedor. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, 3.; *JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, 2., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: CINTEDI, 2018.

SALGUEIRO, Marilene. Emocionar-se: o movimento da busca. **Portal Educação Emocional**, mar. 2019. Disponível em: <http://www.educacaoemocional.com.br/emocionar-se-o-movimento-da-busca>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SALGUEIRO, Marilene. Relações de trabalho e educação emocional. **Portal Educação Emocional**, mar. 2019. Disponível em: <http://www.educacaoemocional.com.br/emocionar-se-o-movimento-da-busca>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SILVA, Fabrício Alexandre da. **A didatização do discurso acadêmico em perfil do instagram**: análise de estratégias de divulgação científica. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5952>. Acesso em: 15 jan. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização Michael Cole *et al.* Tradução José Cipolla Neto, Maria Marta Guerini Carone, Álvaro Cabral. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 2

O Medo em Perspectiva: Interfaces entre o Inato e o Social

As emoções são dinâmicas e trazem vida ao indivíduo, por meio delas é possível se sentir livre ou aprisionado. Além de inatas aos seres vivos, podem ser derivadas de vários processos, os quais concomitantemente denominam um conjunto de experiências vivenciadas pelo ser.

Dentre as emoções vivenciadas ao longo da vida destacam-se as emoções básicas que são constitutivas do ser, inerentes e inatas. São a emoção da alegria, da tristeza, a surpresa, o nojo, raiva e o medo.

Casassus (2009), afirma que as emoções são um componente fundamental do ser humano e possuem influência sobre o seu desenvolvimento e identidade, no entanto, sentidas de modo exacerbado ou desequilibrado exercem forças capazes de impedir o desenvolvimento de atividades simples do cotidiano, além de favorecer diversos desequilíbrios no sujeito.

Aqui, vamos priorizar uma reflexão sobre a emoção do medo e sua importância na vida em sociedade. O medo é uma das seis emoções inatas, constituintes do ser, mas é uma emoção que tem um grande poder social. O medo é uma das maiores heranças emocionais da nossa espécie. Mas existe uns aspectos que alguns autores e pesquisadores estão se aprofundando, que são os aspectos sociais que compõem a emoção do Medo. Por isso, é uma emoção que é socialmente construída cumprindo papéis de acordo com as necessidades impostas pelos sujeitos e os lugares que ocupam.

O medo inato é uma emoção biológica, uma resposta orgânica:

“O medo é uma emoção associada ao perigo, em que a consciência está centrada na ameaça. A intensidade do medo depende se a ameaça é imediata ou está pendente. Tem como função a defesa, pois obriga a uma reação do indivíduo aos perigos. Observam-se reações fisiológicas despoletadas pela segregação da adrenalina, como aceleração cardíaca, dilatação das pupilas e aumento de produção de açúcar no sangue.” (A. FREITAS-MAGALHÃES, 2013,p.570)

“O medo construído socialmente afeta os sujeitos de maneira tal que constantemente estímulos emocionais competentes são criados em seu cotidiano pela sociedade, por meio das mídias, das religiões, das relações de poder, incentivando o indivíduo a estar sob alerta constante, o que, por meio dessa intensa reação pode-se dar margem para as síndromes, tais como, síndrome do pânico, crise de ansiedade etc. É o que Bauman (2008) define como medo enraizado na rotina.

O tecido social quando favorável a tais estímulos, acarreta os indivíduos a depender do grupo certa endemia.” (CAVALCANTE e SALGUEIRO, 2020, p. 4).

Como se formam os processos de construção social de determinado fenômeno e em determinado tempo e espaço na interação entre os sujeitos? O medo se torna uma construção social, no espaço, tempo, na construção cultural e na relação entre os indivíduos.

Existe um limite ou uma linha muito tênue, que separa, o medo natural e o medo social. Essa linha tênue diz respeito a tudo aquilo que os sujeitos nas suas relações e sobretudo nas relações hierárquicas e nas relações de poder, estabelecem como “naturalizado”. Então o medo social é uma emoção provocada em muitas situações por relações de poder desequilibradas.

Então qual é a função social do Medo? Ou função do medo social? É a função de disciplinar, de dominar, de controlar e de manter uma ordem social estabelecida.

“Os climas emocionais podem caracterizar diferentes sistemas[...] são fenômenos de grupo, [...] A participação de cada indivíduo, com seu status, papel social, capacidade de intervenção e de protagonismo etc., contribui para o clima emocional global, sendo cada um deles sente a emoção em termos do papel e do lugar que ocupa no grupo.” (DIAS, 2007, p. 78).

O medo pode ser compreendido, em parte, como um fenômeno historicamente construído e socialmente transmitido entre gerações. Em determinados contextos, populações que vivenciaram eventos traumáticos coletivos, como guerras, tendem a perpetuar, no imaginário social, representações associadas ao medo desses acontecimentos. Esse processo de transmissão intergeracional contribui significativamente para a manutenção de estados de insegurança e do medo, aqui considerados socialmente construídos e perpassados pela situação.

O mesmo fenômeno pode ocorrer em locais em que se observam repetições de catástrofes naturais tais como terremotos, vulcões ou outros desastres que geram um alerta interno ocasionando a emoção do medo.

Em contraste a estes medos historicamente observados, vivenciamos na modernidade o surgimento de novas configurações do medo, associadas ao avanço da modernidade e aos processos de desenvolvimento econômico, cultural e tecnológico. A sociedade contemporânea tem sido frequentemente caracterizada como uma “era das incertezas”, (John Kenneth Galbraith (1977) na qual em que se observam alterações nas relações e interrelações estabelecidas.

Nesse contexto, as contribuições de Bauman (2008) sobre a ‘modernidade líquida’ se tornam relevantes quando destaca a fragilidade dos vínculos sociais.

No ambiente digital, essa condição se torna ainda mais evidente, uma vez que as interações são mediadas por tecnologias que frequentemente obscurecem a identidade do outro.

A ausência de referências concretas sobre os interlocutores nas redes sociais amplia a sensação de incerteza, suscitando questionamentos sobre quem é o outro com quem se interage e quais significados essa relação assume. Assim, o medo, nesse cenário, passa a estar profundamente relacionado à indeterminação e à dificuldade de reconhecimento nas interações sociais contemporâneas.

2.1 Medo social e a violência no cotidiano

O medo pode assumir contornos que ultrapassam os limites da proteção para a qual é naturalmente constituído e assumir um papel que paralisa a vida. Fenômenos da vida social podem enfatizar esse medo e transformá-lo em algo desafiador e em adoecimento. Nesse sentido, destaca-se a violência como um dos principais dispositivos contemporâneos de produção e disseminação do medo.

A intensificação da violência e da criminalidade tem consolidado gradativamente para um cenário marcado pela insegurança. Tais manifestações não apenas geram temor imediato, mas também evocam um medo mais profundo e universal: o medo da morte. Este, por sua vez, configura-se como uma das bases estruturantes das experiências humanas relacionadas ao perigo, à ameaça e à vulnerabilidade. Assim, o medo da violência não se limita ao evento em si, mas remete à possibilidade de aniquilação do indivíduo, atingindo diretamente seu instinto de sobrevivência.

O objeto do medo não se restringe ao ato violento em si, mas àquilo que ele representa: uma ameaça concreta à integridade física e à continuidade da existência. O medo aparece a partir de uma ameaça. Quando agredidos somos ameaçados. A agressão, simboliza o perigo imediato, e a possibilidade iminente do “não existir” enquanto ser.

E essa situação de violência exacerbada corrompe e exacerba uma fragilização das relações sociais. À medida que a sensação de insegurança se amplia, as interações humanas tendem a ser mediadas pela desconfiança. Isto tende a se ampliar a partir dos instrumentos de controle sociais e governamentais, como as mídias.

“Toda a construção, principalmente mediática da comunicação e da informação cumpre dois papéis, informar o que é extremamente necessário ou amedrontar-nos. A polarização daquilo que é o mal ou o bem, do bandido e do mocinho, do lobo mau contra o caçador, da saúde e da doença, da vida e da morte, e assim sucessivamente. Desse modo, a exploração do maniqueísmo na sociedade também é uma construção social do medo, e age através do desenvolvimento do imaginário pessoal e coletivo.” (SALGUEIRO, 2021, p.106).

Para Bauman (2008, p.172) uma sociedade assim se configura “numa espécie de círculo vicioso, ela exacerba, por sua vez, a fragilidade crônica dos vínculos humanos e aumenta os temores que essa fragilidade tende a gerar.” Assim sendo, há uma posição de alerta estabelecida de forma recíproca nos indivíduos, como que o outro o fosse atacar ou ser atacado a qualquer momento.

Pode-se assim pensar que o medo é o que em primeira instância nos protege e salva e, em segunda instância, é o que nos aprisiona e aliena. (SALGUEIRO, 2021,p. 110).

“A crise de confiança gerada pelo medo social, termina se instalando nos indivíduos sem que eles possam notá-la. Os sujeitos questionam sua própria capacidade e passam a agir numa perspectiva de autossabotagem, pânico e outras derivações da emoção do medo social e que podem inclusive evoluir para situações mais graves como o adoecimento e a depressão se não forem bem vivenciados. Ao considerar o ser humano como um ser integral, ou seja, um ser físico, mental, emocional e espiritual observamos que cada uma dessas dimensões influencia na outra. Nesse sentido, os impactos do medo produzidos socialmente no ambiente acadêmico podem ser devastadores e causar entre outros problemas o adoecimento mental dos estudantes. É nesse contexto que a Educação emocional pode ser importante, como possibilidade de resgatar a formação do ser em sua integralidade, aliando aos aspectos cognitivos já considerados como fundamentais no contexto acadêmico os componentes emocionais. Assim a preocupação com o desenvolvimento de competências emocionais dos sujeitos deve estar presente nos projetos pedagógicos dos cursos. A concepção deve ser a de entender a constituição integral do ser como um processo.” (SALGUERO e DANTAS, 2020, p. 55)

Entre as consequências, está esse limite tênue do Medo inato e o medo social. O que é que esse medo social ele nos provoca? desesperança, insegurança e solidão. Aqui, temos sujeitos que estão solitários, afastados do relacionamento com o outro.

2.2 O Medo no Contexto Acadêmico: Experiências, Desempenho e Relações de Poder

O ambiente acadêmico é um ambiente social em que relações de poder são exercidas na maioria das vezes por quem ensina e quem aprende. Na universidade as emoções são vivenciadas a partir do momento de início do curso.

O ingresso no curso superior é permeado de questionamentos, surpresas, inseguranças e novidades. A atual forma de acesso ao Ensino Superior no Brasil, o Sistema de Seleção Unificada SISU possibilita uma mobilidade em que grande parcela dos estudantes deixa seus Estados e cidades de origem e se mudam para outros locais ficando longe de suas raízes, da família e de amigos. No ingresso ao ambiente universitário estes estudantes se deparam com um “novo mundo”. Este “novo” a princípio permeado de esperanças, expectativas, e uma

urgência típica da juventude pode se tornar rapidamente um ambiente desconfortável, desmotivador e hostil.

Ao iniciarem a vida acadêmica os estudantes se deparam com o desconhecido, com o novo e vivenciam emoções diversas, entre elas, o medo. O medo produzido socialmente, gerado pela estrutura, organização pedagógico-curricular e pelas práticas pedagógicas dos cursos, concomitante com a necessidade de estabelecer novas relações pessoais o que impacta o desenvolvimento acadêmico.

Ao longo do processo as emoções vão se manifestando em diversas facetas que são sempre desafiadoras: a alegria do sucesso da aprovação, a surpresa com o novo ambiente, o medo do novo.

No decorrer do tempo a manifestação do medo se torna muito frequente; o medo de falhar, de não corresponder, de não alcançar o que esperam “dele”. Medo de prova, medo de falar em público, medo de seminário. Medo de docentes. Estes medos manifestos ou ocultos acompanham a rotina e o desempenho, social, mental e acadêmico dos estudantes evidenciando situações que não observadas e acolhidas se transformam em espelhos de uma instituição que falha na educação emocional.

Em pesquisa realizada com estudantes do curso de pedagogia do Centro de Educação da UFPB no ano de 2019, com 69 participantes³.

Dos participantes, chamam a atenção os seguintes dados: 79% dos estudantes afirmam que tem medo de fracassar, 50,7% afirmam que tem medo de não concluir o curso, 37,7% sentem medo de apresentar trabalho oral, 25% sentem medo de fazer prova e 43,5% afirmaram ter medo de tirar nota baixa. Estes dados enfatizam o medo relacionado ao próprio desempenho e ao quanto se sentem despreparados por não se sentirem aptos para atenderem a expectativas internas ou externas.

Questionados sobre medos relacionados aos docentes, obtivemos os seguintes dados: 43,5% afirma que sim e 34,8% talvez. Apenas uma minoria dos estudantes afirma que nenhum docente lhe causa medo: 21,7%. O fato de os estudantes sentirem medo de algum docente 58% o que por si só expressa uma situação alarmante na relação professor/aluno o que sugere uma relação marcada por ameaças, afrontas e relações de poder e hierarquia. “Muitas situações sociais podem desencadear em nós sentimentos de incomodo, desconforto ou embaraço. Parece que a maioria das pessoas sente com frequência apreensão diante de certas circunstâncias

³ A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética –CAEE número 12851519.6.0000.5188 e contou com a participação da Bolsista Gláucia da Silva Calvalcante, Graduanda de Pedagogia. Publicada como artigo nos Anais do CONEDU 2020.

sociais específicas. Por exemplo, numa pesquisa realizada em empresas francesas, 58% dos empregados relatam a apreensão de ocupar um cargo de chefia porque têm medo de se expressar em público. (CHRISTHOPHE,2025,p.23)

A mesma questão direcionada na relação com colegas evidencia uma situação diferenciada: apenas 8,7% afirmam ter medo de algum colega, 15,9% talvez, enquanto 75,4% dizem que não. Observem que na relação em que não existe diferença hierárquica, de poder, de submissão a emoção do medo tende a ser diluída ou não existir.

Quando não reconhecido, o medo social pode comprometer a participação, a autonomia e o engajamento do aluno. Em contrapartida, contextos educativos que valorizam o erro como parte do processo de aprendizagem e promovem relações respeitadas tendem a reduzir tais medos.

O medo exerce influência significativa sobre os processos de aprendizagem. Situações que geram ansiedade e insegurança podem dificultar a concentração, a memória e o raciocínio, prejudicando o desempenho escolar. Além disso, experiências recorrentes de medo podem impactar a construção da identidade, levando o sujeito a desenvolver crenças negativas sobre si mesmo.

Nesse cenário, os impactos psicossociais do medo no ambiente acadêmico manifestam-se de forma severa, atua como um vetor preponderante para o adoecimento mental e o declínio do rendimento dos estudantes (CASASSUS, 2009; SILVA; RIBEIRO, 2021).

Diante desse panorama, a educação emocional emerge como uma estratégia pedagógica possibilitadora de superação do paradigma cognitivo-racional visando a formação integral do sujeito.

Ao articular os parâmetros cognitivos e afetivos que foram historicamente dissociados na educação, a inclusão das competências socioemocionais nos currículos é um caminho em construção . Sob essa ótica, o desenvolvimento humano deve ser concebido não como um produto final, mas como um processo contínuo e indissociável de constituição do ser em sua totalidade (MORIN, 2011).

Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que o medo, longe de ser apenas um obstáculo, pode constituir-se como uma importante dimensão formativa. Quando reconhecido e trabalhado de forma consciente, ele contribui para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos sujeitos.

Na contemporaneidade, portanto, os processos de comunicação e a difusão de comunicação em massa são feitas a partir de uma ótica de dualidade que ora nos leva a crer na sensação de utilidade pública , o que é uma verdade e é necessária, mas que ultrapassa este

limite de necessidade social quando se torna exacerbada e amplifica as dimensões de possibilidade de “criação do medo social”. Na ótica disseminada na teoria da modernidade líquida e do medo líquido este medo se torna difuso, fluido e onipresente, sendo constantemente realimentado pelas narrativas públicas (BAUMAN, 2008).

A eficiência dessa dinâmica está no ambiente criado e mantido pelo maniqueísmo. Ao estabelecer que existe uma luta eterna entre o bem contra o mal, o criminoso e os demais a mídia vai forjando uma máquina de controle, hierarquia e dependência socioemocional e passível de adoecimento.

O medo, portanto, deixa de ser natural, biológico, mecanismo de defesa, protetivo e passa a ser produção social, cultural. Dita comportamentos, aprisiona, sufoca.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marco Antonio. Formação do Gestor Escolar: pressupostos teórico-

BAUMAN, Zygmunt. Medo líquido. Tradução Carlos Alberto de Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livros Editora, 2009.

CAVALCANTE, Gláucia Da Silva et al.. **Do medo natural ao medo socialmente construído: impactos nas vivências acadêmicas**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68352>>. Acesso em: 15/06/2026 16:53

CHRISTOPHE, André. Et al. O novo medo dos outros.: ansiedade, timidez e fobia social no século XXI. Tradução de Idalina Lopes. Vozes, Petrópolis/RJ. 2025.

DIAS, Fernando Nogueira. O medo social e os vigilantes da ordem emocional. Instituto Piaget, 2007.

FREITAS-MAGALHÃES, A. **A psicologia das emoções: O fascínio do rosto humano**. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2013.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani César de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SALGUEIRO, M. (2021). "COVID-19 e medo social: vivências emocionais em tempos de pandemia". In Reis, B., Um mundo de incertezas; as leituras possíveis de um tempo pandêmico (pp. 95-111). Lisboa: NIP-C@M & UAL.

SALGUEIRO, M. DANTAS, C. TAISA. Educação emocional no ensino superior: um estudo sobre a emoção do medo nas vivências acadêmicas dos estudantes. In Perspectivas de atuação no caos: textos e contextos [recurso eletrônico] / Fabiana Maris Versuti; Rafael Lima Dalle Mulle; Deise Aparecida Peralta; Harryson Júnio Lessa Gonçalves (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

CAPÍTULO 3

TDICs na formação de professores: Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação de professores em habilidades socio emocionais

3.1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado da pesquisa sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na formação de professores em habilidades socio emocionais na formação de professores que objetivou realizar levantamento de evidências por meio de Revisão Sistemática de Literatura sobre o uso das TDICs na formação do docente da educação básica em habilidades socioemocionais. Destaca a importância dos aspectos socioemocionais na formação e prática pedagógica docente e o uso das TDICs na formação docente.

A formação de professores no Brasil estabelece os cursos de Licenciaturas e de Pedagogia como espaço formativo. Esta formação se dá no entendimento de que as licenciaturas são cursos que objetivam formar professores para a educação básica atendendo às modalidades da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. A partir do reconhecimento da estrutura dessa formação e de que a legislação em pauta e as organizações didático-pedagógicas das instituições formadoras consideram, ao longo do tempo, relevantes os aspectos teórico-cognitivos para esta formação entende-se que as instituições que se consolidam como formadoras se constituem como transmissoras de saberes historicamente construídos, elencados em projetos pedagógicos lineares, disciplinares e em sua maioria rígidos. A necessidade de entender que os sujeitos da educação, docentes e discentes são constituídos de histórias e vivências pessoais e estabelecem suas práticas e aprendizagens na e a partir das conexões e relações estabelecidas consigo e com os outros nos coloca o desafio de encontrar respostas para além dos aspectos cognitivos do ato pedagógico. Nesse cenário emergem as discussões acerca dos aspectos socio emocionais, que, aliados aos aspectos cognitivos podem, no ato pedagógico desenvolver o ser integral. Elas nos despertam, sobretudo, para a necessidade de tornar a escola um espaço formador do homem integral.

“Esse desenvolvimento do ser humano, que se realiza desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Nesse sentido, a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade” (DELORS, 2012 p. 82).

No contexto socioeconômico e cultural na sociedade do conhecimento e da informação é necessário o entendimento da organização do espaço/tempo, da relação entre professores/alunos e da interação precisam ser permeadas pelo uso das Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação (TDICs) que são determinantes na contemporaneidade. Assim, a estrutura e organização dos cursos diferenciam-se. A inserção de tecnologia com toda a sua parafernália no cotidiano escolar fornece a base para uma potencial revolução no aprendizado, deslocando, inclusive, o *locus* do poder do professor para o aprendiz. A informática abre um espaço sem fronteiras nas mãos dos aprendizes; através dela é possível se trabalhar em tempos e maneiras individualizadas em velocidades variadas. Por muito tempo, a educação tem feito promessas infundadas para atender às necessidades únicas dos indivíduos e ensiná-los de que maneira aprender. A era da informação com seus computadores pessoais pode tornar essa meta realidade (SILVA, 2004, p. 21).

3.2 Metodologia

Essa pesquisa adotou a revisão sistemática de literatura como metodologia. A Revisão Sistemática de Literatura parte da definição de um protocolo onde se estabelecem as questões de pesquisa e critérios para seleção dos estudos pesquisados sendo importante estabelecer critérios de avaliação de qualidade para a tomada de decisão final sobre o escopo a ser pesquisado. Estes critérios devem ser determinados no início da pesquisa. “Uma revisão sistemática de literatura é uma forma de estudo secundário que utiliza uma metodologia bem definida para identificar, analisar e interpretar todas as evidências disponíveis a respeito de uma questão de pesquisa particular de maneira imparcial e repetível” (Kitchenham e Charters, 2007).

Realizando uma revisão sistemática da literatura (RSL) que possibilite evidenciar e identificar conteúdos cientificamente desenvolvidos sobre o tema é possível desenvolver um panorama global de uma área do conhecimento e a geração de dados que subsidiem as práticas pedagógicas socio emocionais na educação básica. Segundo Morandi e Camargo (2015, p.141): Uma revisão sistemática de literatura é uma forma de estudo secundário que utiliza uma metodologia bem definida para identificar, analisar e interpretar todas as evidências disponíveis a respeito de uma questão de pesquisa particular de maneira imparcial e Repetível. Identificar e analisar evidências com o intuito de subsidiar práticas efetivas pode ser um contributo fundamental para o avanço na priorização das competências socio emocionais e do desenvolvimento do sujeito em sua integralidade.

A Revisão Sistemática de Literatura deste estudo foi realizada a partir da utilização da Plataforma Qeeds (Sumarize).

3.3 Questões de pesquisa

A pesquisa foi realizada com base nas seguintes questões:

Questão 1. As tecnologias digitais e de informação e comunicação (TDICs) têm sido adotadas no Brasil em processos de formação docente em habilidades socio emocionais?

Questão 2. Como as TDICs através de uma intervenção podem colaborar com a formação docente aliada as habilidades socio emocionais?

3.4 Definição dos repositórios

Após a elaboração do protocolo de pesquisa onde definiu-se os repositórios digitais sendo escolhidos o Scielo, Educapes Educar em Revista, Exedra Revista Científica, Renote (UFRGS), Revista Currículo sem Fronteiras, Revista FGV online, Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, Revista e-curriculum, Science@direct, Eccos Revista Científica, ANPED Sul, WCBIE, (Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação) e Google Scholar.⁴

Ainda na etapa de metodologia e seguindo o protocolo elaborado, os estudos deveriam responder na busca, a critérios de seleção estabelecidos e definidos como critérios de inclusão e de exclusão. Como critérios de inclusão estão: ser acessível de forma livre na Web de maneira gratuita, atender aos descritores formação docente e habilidades/competências socioemocionais, descritora formação docente, tecnologias e habilidades socioemocionais, atender aos descritores formação docente e tecnologias educacionais, contexto educacional brasileiro, educação básica, educação emocional, habilidades emocionais, reportar-se à formação docente e estudos realizados no período 2009 a 2019. Os critérios de exclusão foram

⁴ <https://educapes.capes.gov.br>
<https://revistas.ufpr.br/educar>
<https://www.esec.pt/exedra-revista-cientifica>
<https://seer.ufrgs.br/renote>
<http://www.curriculosemfronteiras.org/>
<https://www5.fgv.br/fgvonline/Revista>
<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>
<https://revistas.pucsp.br/curriculum>
<http://www.sciencedirect.com>
<https://periodicos.uninove.br/>
<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal>
<https://br-ie.org/pub/index.php/wcbie>
<https://scholar.google.com.br/>

estudos realizados na educação superior, docentes da educação superior, estudos realizados antes de 2009, estudos realizados fora do Brasil, textos somente com o descritor tecnologia, texto somente com o descritor formação docente, somente com o descritor formação docente e habilidades socioemocionais, textos somente com habilidades emocionais, somente com o descritor formação docente e tecnologias.

Como resultado das questões de pesquisa e a definição dos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos foi definida a seguinte *string* de busca: ("Docentes da Educação Básica") AND ("tecnologias de informação e comunicação " OR "Educação Emocional" OR "emoção" OR "habilidades socio emocionais" OR "Formação docente" OR "formação de professores" OR "Habilidades socio emocionais" OR "Inteligência emocional" OR "Tecnologia Digital" OR "Sistema" OR "aplicativo" OR "informática"). É relevante destacar que a string acima sofreu alterações ao longo do processo de busca nas bases de dados para atender as especificidades definidas pelas próprias bases. Em determinadas bases houve também alteração dos descritores com a utilização de sinônimos também predefinidos no protocolo de pesquisa, sendo eles: Atitudes, emoção, Habilidades socio emocionais, formação de professores, Inteligência emocional, competências socio emocionais, valores, PP, Sistema, aplicativo, informática, Programa de computadores, software que se reportam às palavras-chave Tecnologias de informação e comunicação, Aprendizagem socio emocional, Competência socio emocional, Docentes da Educação Básica, Educação Emocional, Formação docente Habilidades socio emocionais, Tecnologia Digital. Essa adequação foi necessária porque após testarmos a string gerada pela plataforma o resultado foi negativo em todas as bases. Por fim utilizamos um refinamento especificando Competências Socio emocionais a partir do definido na BNCC: autogestão, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, autonomia e responsabilidade que combinadas à formação docente e tecnologias (e derivados) não retornam resultado. E ainda: inteligência Emocional, Educação Emocional, Emoções.

3.5 Análise da literatura selecionada

Após a definição de todos os critérios e realização da pesquisa nas bases de dados (repositórios digitais selecionados). No final do processo de busca com a variação de string e descritores obtivemos os seguintes resultados. Buscas com retorno positivo: 2400 artigos nas bases: Scielo, Anped Sul, Educapes, Educar em Revista, Exedra; Revista Científica, Renote, Google Scholar, Revista Currículo sem Fronteiras, Revista FGV Online, Revista Texto Livre, Revista e-curriculum. Resultados com retorno negativo, com nenhum artigo

encontrado nas bases ACM Digital Library, Science@Direct, Scopus. Na pré-análise buscamos identificar e selecionar artigos que remetessem aos descritores diversos definidos com variações e combinações diversas.

Tabela 1 – Resultado das buscas por artigos

Retorno das bases	Aceitos 2400	Rejeitados - 2109	
Scielo, Anped Sul, Educapes, Educar em Revista, Exedra; Revista Científica, Renote, Google Scholar, Revista Currículo sem Fronteiras, Revista FGV Online, Revista Texto Livre, Revista e-curriculum			
	1º filtro	2º filtro	3º filtro
	Artigos incluídos na plataforma	Artigos Aceitos	Artigos Rejeitados
Scielo	230	34	196
ANPED SUL	07	03	04
Eccos Revista Científica	02	01	01
Educapes	07	04	03
Educar em Revista	03	02	01
Exedra: Revista Científica	01	01	00
Google Scholar	11	05	06
Renote – UFRGS	03	02	01
Revista Currículo sem fronteiras	03	03	00
Revista FGV Online	01	01	00
Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia	01	01	00
Revista e-Curriculum	10	02	08
Science@Direct	01	00	01

WCBIE	11	06	05
Total	291	65	226

Fonte: Os dados foram extraídos da Plataforma Qeeds, da própria autora disponível em: <https://qeeds.nees.com.br/Marilene/habilidades-socioemocionais-na-formacao-de-professores/>

Após a realização das buscas nas bases realizou-se uma pré-análise a partir da qual definiu-se quais artigos seriam importados para a plataforma e seriam utilizados efetivamente na pesquisa passando posteriormente por duas análises: uma primeira análise com os critérios de inclusão e exclusão e uma segunda análise considerando a validação de qualidade após elaboração de Checklist de Avaliação de Qualidade. Destacamos os resultados quanto aos artigos encontrados, quais artigos após analisados a partir dos critérios de avaliação de qualidade responderam as seguintes perguntas:

1. No estudo foram consideradas evidências de formação docente, tecnologias educacionais, Habilidades socioemocionais?
2. O artigo é sobre formação docente, tecnologias e habilidades socio emocionais, ou emoções ou competências emocionais?
3. Existe descrição clara da metodologia utilizada no estudo?
4. O objeto de pesquisa aborda os descritores selecionados: formação docente, Tecnologias Educacionais, Habilidades Socio emocionais no estudo?
5. O artigo é sobre formação docente, tecnologias e habilidades socio emocionais, ou emoções ou competências emocionais?
6. O estudo apresenta conclusões de forma clara?
7. Houve a descrição ou referência a estudos similares pelos autores?

Ao final do processo de análise, e da avaliação de qualidade foram selecionados para finalização da pesquisa 20 artigos conforme tabela abaixo

TÍTULO	AUTOR/ES	DATA DE PUBLICAÇÃO
1. Implicaciones de la reflexión y la mediación didáctica en docentes en formación durante su práctica educativa	Espinosa Rios; Edgar Andrés; González López; Karen Dayana; Hernández Ramírez; Lizeth Tatiana	2019

2. Competencias tic para el desarrollo profesional docente en educación básica	Hernandez Suarez; César Augusto; Arévalo Duarte; Mayra Alejandra; Gamboa Suarez; Audin Aloiso	2016
3. Criatividade e silêncio: encontros e desencontros entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em um curso de licenciatura indígena na Universidade Federal de Minas Gerais	Juarez Melgaço Valadares, Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco	2018
4. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas	Daian Modelski; M. M. Casartelli Giraffa; Alam de Oliveira	2019
5. Cinema: instrumento pedagógico na educação emocional	Solange Castro Schorn e Eliane Gonçalves dos Santos	2016
6. Tablets Educacionais: formação de professores e mudanças na aprendizagem	Luciane Real e Mara Tavares	2015
7. Mulheres e formação docente em tempos de TIC: narrativas de experiências de inclusão, competências e empoderamento na UFPB Virtual	Rita Cristiana Barbosa	2015
8. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp	Rodrigo Camargo Aragão	2017
9. Formação docente: as especificidades do ensino online, inteligência socio afetiva no processo de ensino-aprendizagem em EAD	Ana Cecilia Machado Dias; Ana Lúcia Guimarães; Heloísa Teixeira Argento; Nívea Cristina Vieira Lemos	2016

10. A formação de professores para o uso das tecnologias: um mosaico de concepções e emoções	Daniela Karine Ramos	2009
11. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line	Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e Katia Alexandra de Godoi e Silva	2014
12. Reequacionar o atual perfil de competências em docência	Virgílio José Monteiro Rato	(2018)
13. Educomunicação e a formação de professores no século XXI	Ismar de Oliveira Soares	2014
14. El uso de mapas mentales en la formación inicial docente / The use of mind maps in initial teacher training	Juan Manuel Muñoz González e Rocío Serrano Rodríguez	2014
15. Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos	Gecilvone Passos Gonçalves e Antonio Germano Magalhães Junior	2019
16. Aplicativos para Tablets: Ferramentas para o Pensar	Débora Valletta	2016
17. ProUCA-TO: Espaço de Construção de Competências Socioemocionais	Rosária Nakashima; Marilene Andrade; George França	2015

18. Educação, tecnologias e narrativas pibidianas: a incorporação das TIC nas experiências de professores em formação	Joice Nunes Lanzaarini e Felipe Gustsack	2016
19. A formação teórico-prática do pedagogo: (re) definindo conceitos	Nathana Fernandes e Naila Cohen Pomnitz	2016
20. Autoevaluación y Emociones en la Formación Inicial de Profesores de Educación Física	Albert D. Moreno; Carmen C. Triguero; Enrique G. Rivera	2013

Selecionados os artigos realizou-se a leitura e análise do conteúdo ressaltando uso dos descritores no conteúdo, metodologia utilizada, área de abrangência, tipo de intervenção, público atingido, local de realização do estudo e data de publicação. Do total de 20 artigos, desses, em relação à metodologia encontramos dois artigos que tratam de Estudo de caso, 11 que apresentam metodologia de pesquisa qualitativa, um que define o método como estudo de descritivos, dois de pesquisa qualitativa-experimental, um que se define como design metodológico e design-based research, uma pesquisa participante; uma pesquisa experimental de caso único e um estudo fenomenológico. Quanto ao tratamento nos conteúdos do descritor total da pesquisa, no estudo foram consideradas evidências de formação docente/Tecnologias Educacionais/Habilidades Socioemocionais 16 atendem a este critério e quatro atendem parcialmente. Quanto ao critério da pergunta se o estudo apresenta conclusões de forma clara os resultados foram: 17 estudos atendem a este critério e três atendem parcialmente. Por fim, em relação ao questionamento de que houve a descrição ou referência a estudos similares pelos autores os resultados demonstram que sete estudos apresentam esta referência, 11 não apresenta e dois apresentam de forma parcial. Os 20 artigos analisados tratam de formação docente através de cursos, treinamento e projetos. Destes destacamos: Competência TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica, de Hernandez Suarez, César Augusto, Arévalo Duarte, Mayra Alejandra, Gamboa Suarez, Audin Aloiso (2016) que atendeu um total de 255 docentes da educação básica. Tablets Educacionais: formação de professores e mudanças na aprendizagem, de Luciane Real e Mara Tavares (2015) que atendeu 134 docentes da educação

básica. Mulheres e formação docente em tempos de TIC: narrativas de experiências de inclusão, competências e empoderamento na UFPB Virtual, de Rita Cristiana Barbosa (2015) com participação de 90 docentes em formação. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp, de Rodrigo Camargo Aragão (2017) com um total de nove participantes. ProUCA-TO: Espaço de Construção de Competências Socioemocionais, de Rosária Nakashima, Marilene Andrade e George França (2015) do qual participaram 20 docentes. Os demais artigos não definem o número de participantes.

3.6 Discussão

Após a trajetória de pesquisa já descrita identificamos nos artigos estudados que uso de tecnologias utilizadas em cursos e/ou capacitação de docente são utilizadas como instrumento e/ou recurso didático pedagógico no desenvolvimento da formação, por exemplo: cursos realizados na modalidade de Educação a distância e uso das tecnologias para formação a partir da utilização de recursos de mídias e redes sociais o que indica uma concepção procedimental. Nesse sentido as TDICs não aparecem como possibilidade e conteúdo teórico-metodológico a ser desenvolvido. Em relação às habilidades socio emocionais verificamos que a mesma aparece como uma habilidade a ser desenvolvida para o desenvolvimento da formação docente de forma isolada, mas nunca como conteúdo prioritário a ser trabalhado ou como foco principal da formação. Os estudos apresentam parcialmente evidências relacionadas à questão da pesquisa. Encontramos evidências do uso de Tecnologias na formação docente, mas estas não aparecem no sentido de intervenção. Em relação às habilidades sociais as evidências são apenas indicativas de estudos relacionadas ao seu desenvolvimento no escopo de formações. Não existe evidência que relacione a utilização de tecnologias em formação docente para habilidades socioemocionais.

3.7 Produção de conhecimento sobre o tema

As produções selecionadas e analisadas compreendem o período de tempo entre 2009 a 2019 e refletem uma concepção teórico-prática que permeia o contexto educacional brasileiro naquele período. No que diz respeito ao uso de TDICs na formação docente em habilidades socioemocionais consideramos inexistente cursos ou programas de formação docente que utilizem as tecnologias como meio para desenvolver o conteúdo em habilidades socioemocionais e possibilite seu uso para aplicação na educação básica. A inserção de critérios

responsáveis pela utilização das TDICs na formação docente aparece a partir de experiências individualizadas em contextos particulares e demonstram o uso de tecnologias utilizadas apenas como instrumento utilizado em cursos e/ou capacitação. Nesse sentido as TDICs não aparecem como possibilidade teórico-metodológica. Em relação às habilidades socioemocionais verificamos que a mesma aparece como uma habilidade a ser desenvolvida na formação docente, mas nunca como conteúdo principal. Consideramos que isso reflete a forma como se dá historicamente a construção dos modelos teórico-metodológicos da formação docente no Brasil que consideram as habilidades e competências cognitivas como fundantes do processo educacional. A especificação e preocupação dos aspectos socioemocionais surgem num período recente, a partir dos anos 2000, sendo citada no Relatório Delors e apontada em estudo subsequente realizado pela UNESCO como mais importante do que os aspectos cognitivos no ensino e aprendizagem.

Os estudos apontam de forma isolada o trabalho com competências emocionais, emoções, habilidades socioemocionais e sempre como habilidade a ser desenvolvida por estudantes e alunos e não como teoricamente norteadoras da formação docente. Considerando enquanto especificação o contexto de produção e expressão das habilidades socioemocionais as mesmas aparecem no sentido de proporcionar um melhor respaldo para que docentes possam lidar com aspectos sociais e emocionais dentro da escola sem, contudo, apontar a importância de como desenvolvê-las. A formação docente concentra-se no saber-fazer e nos saberes cognitivos. Podemos dizer em relação às tecnologias que boa parte aponta uma preocupação com os caminhos trilhados pela educação básica nacional sobre sua utilização e sobre a produção de materiais com um enfoque meramente tecnicista. As tecnologias digitais não aparecem como possibilidade teórico-metodológicas de trabalho pedagógico. Para Duarte (2003)⁵: “Assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. (...) é uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2003, p. 39).

Visando refletir sobre as TDICs e sobre a forma pela qual ela propicia o aprendizado, Maçada e Tijiboy (2010, p. 3), afirmam que os modos pelos quais aprendemos estão relacionados com os acoplamentos contingentes tanto das tecnologias quanto das instituições

⁵ DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, p. 86).

sociais. Não é trivial interagirmos com diferentes modos sociais e institucionais de organização dos saberes, como também não é trivial que esses acoplamentos se deem através da linguagem oral, escrita ou por processos digitais. A ideia é que cada ecologia cognitiva – a rede atualizada de relações entre os sujeitos, tecnologias e instituições – produz regimes cognitivos diferenciados.

Inerente a isso, evidenciamos que ainda não é objetivo ou preocupação do Estado, a partir de suas ações e proposições de políticas públicas, uma formação docente adequada e efetiva em relação à temática analisada em nosso estudo. Portanto, é imperativo compreender e conceber que as exigências, desde o planejamento das ações, sua execução e a fase de avaliação deverão ser permeadas de rigor e busca de qualidade. Em relação à importância da reflexão e o conhecimento acadêmico, é válido ressaltar o que diz Gómez (1995, p. 103):

A reflexão implica na imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente.

Percebe-se que o contexto das habilidades (ou competências) socioemocionais é relativamente novo no contexto brasileiro e surge recentemente nos documentos legais norteadores das Políticas Públicas, obtendo destaque apenas na Base Nacional Comum Curricular de 2018. Isto impõe urgência na elaboração de Políticas efetivas de formação docente.

No que concerne as habilidades socio emocionais, ela se torna objeto de estudo nos últimos anos a partir das preocupações relativas ao entendimento da formação do ser integral. A disseminação dos estudos das neurociências tem dado contribuições para a área da Educação Emocional que se propõe desenvolver as habilidades socio emocionais. Cassasus aborda o conceito de Educação Emocional e sua importância: “El concepto de educación emocional se basa en el principio de que cada uno tiene en sí, la fuente de su propio conocimiento, y que el profesor solo puede ayudar a generar las condiciones para que la persona pueda “sacar hacia fuera” (ex ducare en latín) lo que contiene. En este sentido cada uno es su propio maestro.” (2008, p. 83)⁶.

Ampliar a discussão sobre as emoções e conceber a prática pedagógica na e em relação

⁶ CASASSUS, Juan Gutiérrez. **Aprendizajes, emociones y clima de aula**. Revista de Pedagogia Crítica. N. 7. V. 6. Diciembre 2008.

entre conhecimento e emoção, cognitivo e emocional e os impactos da Educação Emocional. Neste contexto, a Educação Emocional surge como relevante e pode ser entendida como um processo permanente que se dá ao longo da vida, potencializando o desenvolvimento emocional como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo e conteúdo teórico-prático fundamental para a formação de professores. Isto nos coloca no lugar de pensar a formação docente para além do fazer reativo às demandas técnicas da sociedade e da ciência. Ela possibilita ações que integram as emoções e possibilitam a descoberta das competências emocionais dos sujeitos da educação, docentes, discentes e demais envolvidos no processo formativo.

A seguir apresentamos na tabela 2 as principais teses encontradas nos artigos estudados.

TÍTULO	AUTOR/ES	DATA DE PUBLICAÇÃO	PRINCIPAL ACHADO
1.Implicaciones de la reflexión y la mediación didáctica en docentes en formación durante su práctica educativa	Espinosa Rios; Edgar Andrés; González López; Karen Dayana; Hernández Ramírez; Lizeth Tatiana	2019	Trata de um processo de formação de professores mediado por tecnologias com ênfase na necessidade interdisciplinar e desenvolvimento de novas habilidades relacionadas a aspectos não cognitivos.
2.Competencias tic para el desarrollo profesional docente en educación básica	Hernandez Suarez; César Augusto; Arévalo Duarte; Mayra Alejandra; Gamboa Suarez; Audin Aloiso	2016	Busca trabalhar com o nível de habilidades em TDICs. Destaca a importância das competências de ensino relacionadas a habilidades, atitudes, motivação, valores éticos, emoções, interesses, traços de

			personalidade e outros componentes sociais e comportamentais.
1. 3.Criatividade e silêncio: encontros e desencontros entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico em um curso de licenciatura indígena na Universidade Federal de Minas Gerais	Juarez Melgaço Valadares, Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco	2018	Desenvolve estudos relativo à formação dos futuros docentes indígenas, como interculturalidade, tecnologia, saúde, território e educação escolar indígena a partir da criação de cinco agrupamentos temáticos: Tecnologia e Trabalho, Saúde, Educação e Escola Indígena, Território e Ambiente e, por fim, Relação com o Conhecimento relativo à dimensão sociocultural e emocional, marcada pelo acolhimento e acompanhamento dos alunos indígenas pelos docentes e bolsistas envolvidos no curso.
4.Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas	Daian Modelski; M. M. Casartelli Giraffa; Alam de Oliveira	2019	Reflexão sobre aspectos relacionados ao uso de Tecnologias Digitais (TDs) nas práticas docentes,e

			como essa relação é muitas vezes tratada no contexto da formação do professor. Destaca as emoções e sentimentos como aspectos relevantes a serem tratados no contexto de formação.
5.Cinema: instrumento pedagógico na educação emocional	Solange Castro Schorn e Eliane Gonçalves dos Santos	2016	Destaca a relevância do uso do cinema nas práticas pedagógicas e a utilização de um filme que trata do universo emocional como elemento teórico-prático na formação e prática de professores.
6.Tablets Educacionais: formação de professores e mudanças na aprendizagem	Luciane Real e Mara Tavares	2015	Destaca o uso de tablets educacionais na formação e prática de professores, enquanto recurso tecnológico e enfatiza o desenvolvimento das emoções como entraves ou facilitadoras da aprendizagem.
7.Mulheres e formação docente em tempos de TIC:	Rita Cristiana Barbosa	2015	Análise da Educação a Distância enfatizando

narrativas de experiências de inclusão, competências e empoderamento na UFPB Virtual			o uso das TICs e desenvolvimento de habilidades não cognitivas, aspectos emocionais na formação docente.
8. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp	Rodrigo Camargo Aragão	2017	Analisa as emoções de professores de inglês via uso do WhatsApp utilizado como tecnologia e como recurso facilitador das expressões emocionais.
9. Formação docente: as especificidades do ensino online, inteligência sócio afetiva no processo de ensino-aprendizagem em EAD	Ana Cecilia Machado Dias; Ana Lúcia Guimarães; Heloísa Teixeira Argento; Nívea Cristina Vieira Lemos	2016	Discute a centralidade da formação docente a partir do ensino online. Aborda a questão das emoções e afetividade no caminho da aprendizagem.
10. A formação de professores para o uso das tecnologias: um mosaico de concepções e emoções	Daniela Karine Ramos	2009	Aborda a formação de professores para o uso de tecnologias e as emoções envolvidas no uso do computador no processo de ensino e aprendizagem.
11. Formação de professores a distância e as perspectivas	Maria Elizabeth Bianconcini de	2014	Discute a facilidade dos ambientes online

de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line	Almeida e Katia Alexandra de Godoi e Silva		na formação de professores.
12. Reequacionar o atual perfil de competências em docência	Virgílio José Monteiro Rato	2018	Apresenta aspectos relativos ao acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e pelo processo de globalização econômica, social e cultural e destaca a importância das competências socio emocionais e éticas na formação e prática profissional de professores.
13. Educomunicação e a formação de professores no século XXI	Ismar de Oliveira Soares	2014	Apresenta a tese central da Educomunicação como possibilidade teórico-metodológica para formação de professores e defende a relevância dos aspectos socio emocionais e de habilidades não cognitivas para o desenvolvimento dos

			sujeitos da educação, professores e alunos.
14.El uso de mapas mentales en la formación inicial docente / The use of mind maps in initial teacher training	Juan Manuel Muñoz González e Rocío Serrano Rodríguez	2014	Discute a necessidade do uso das TICs na educação bem como a necessidade do desenvolvimento da habilidade em TICs pelos professores. Destaca o uso de Mapas Mentais como instrumento tecnológico e como possibilidade de fomentar habilidades cognitivas e desenvolver a inteligência emocional.
15.Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos	Gecilvone Passos Gonçalves e Antonio Germano Magalhães Junior	2019	Discute a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais a partir de um estudo da implementação da implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais (PDCS), promovida pela Secretaria de Educação do

			Ceará (SEDUC)
16.Aplicativos para Tablets: Ferramentas para o pensar	Débora Valletta	2016	Discute o uso das tecnologias móveis , especificamente dos Tablets como recurso metodológico na prática pedagógica. Enfatiza a importância das habilidades socio emocionais na interação entre os alunos e para o trabalho em equipe.
17.ProUCA-TO: Espaço de Construção de Competências Socio emocionais	Rosária Nakashima; Marilene Andrade; George França	2015	Discute a integração das TDICs e o desenvolvimento das habilidades para sua utilização pelos professores. Apresenta proposta de um curso de formação com ênfase no desenvolvimento das habilidades socio emocionais dos estudantes.
18.Educação, tecnologias e narrativas piridinas: a incorporação das tic nas experiências de professores em formação	Joice Nunes Lanzarini e Felipe Gustsack	2016	Apresenta as concepções de professores em formação sobre as TICs e a influência dos aspectos socio

			emocionais para os professores em formação.
19. A formação teórico-prática do pedagogo: (re)definindo conceitos	Nathana Fernandes e Naila Cohen Pomnitz	2016	Destaca os conhecimentos fundamentais no processo de formação de professores e a importância das habilidades socio emocionais como educação para a vida. Objetiva que na formação de professores estes aspectos sejam enfatizados.
20. Autoevaluación y Emociones en la Formación Inicial de Profesores de Educación Física	Alberto Moreno D.; Carmen Trigueros C.; Enrique Rivera G.	2013	Reflete sobre a importância atribuída ao uso das TICs. Apresenta a defesa de que as emoções são fundantes na autoavaliação e devem ser consideradas no processo formativo de professores. Destaca que o ensino e aprendizagem são condicionados por processos emocionais que os apoiam e fazem sentido.

A análise da pesquisa evidencia uma lacuna significativa entre as demandas contemporâneas da educação e as ações efetivamente implementadas em relação à formação docente voltada para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação de professores em habilidades socioemocionais

As evidências encontradas apontam que, embora a temática das habilidades socioemocionais tenha adquirido maior visibilidade no contexto educacional com destaque legal após a sua inserção na Base Nacional Comum Curricular, ainda são quase inexistentes as políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores com ênfase numa estrutura apropriada e direcionada para uma atuação segura voltada para as emoções aliadas aos aspectos cognitivos.

Nesse sentido, a ausência dessas políticas públicas demonstra que a formação docente permanece historicamente vinculada a perspectivas técnicas, operacionais e racionais, priorizando competências cognitivas e metodológicas em detrimento da dimensão humana e emocional do processo educativo.

A pesquisa apresentada evidencia outra preocupação que deve permear o debate e servir de norteador para debates e proposições sobre a formação docente. Além da necessidade de efetivação nas práticas pedagógicas da temática das habilidades socioemocionais é importante refletir sobre como as TDICs podem ser aliadas como suporte pedagógico nesse processo. Em plena era digital como aliar as tecnologias digitais e de comunicação no trabalho com as emoções? Como a produção de materiais pedagógicos e desenvolvimento de programas permanentes de Educação Emocional podem ser priorizados neste contexto tecnológico?

3.8 Conclusões

O presente estudo é resultado de uma pesquisa realizada através de uma Revisão Sistemática de Literatura que teve como objetivos realizar um levantamento bibliográfico com vistas a uma revisão sistemática da teoria produzida sobre o uso das TDICs na formação do docente da educação básica em habilidades socio emocionais. Identificar se as TDICs são utilizadas em estratégias de formação docente para o desenvolvimento das habilidades socio emocionais. Verificar se as práticas de formação docente utilizam referenciais relativos ao desenvolvimento das habilidades socio emocionais. Partindo destes, visou levantar evidências com o propósito de subsidiar gestores da educação na elaboração de políticas públicas para a temática estudada. Do total de artigos pesquisados e na análise aprofundada e sistematizada dos artigos selecionados identificamos que as preocupações se restringem ao uso das

tecnologias como suporte ou aparato da própria proposta de formação, seja curso, projeto ou treinamento. Poucos estudos apresentam respostas às questões de pesquisa e/ou evidenciam o uso das tecnologias na formação docente para as habilidades socio emocionais. As abordagens apontam situações isoladas de tratamento das habilidades socio emocionais (ou competências), educação emocional ou emoções.

A maior evidência foi o número reduzido de estudos que de fato evidenciassem o uso das TDICs na formação do docente da educação básica em habilidades socio emocionais. São usadas como suportes para outras proposições, mas não como proposta ou aporte teórico-metodológico.

Não se encontram aportes de relação linear entre TDICs e formação docente para a temática propriamente dita, embora estudos comprovam os avanços do uso das TIDCs em ampla escala nos ambientes educacionais. Mais uma vez aliados aos aspectos cognitivos-rationais.

As publicações analisadas não apresentam evidências e/ou processos de intervenção sistematizada e com proposição clara definidas por políticas públicas correspondentes. Consideramos os resultados fundamentais para o entendimento da necessidade premente de reflexão sobre o uso das TDICs na formação docente em habilidades socio emocionais para que se projetem futuras ações globais de formulação de políticas públicas adequadas.

A oferta de cursos de formação deve possibilitar ao gestor escolar se inserir no contexto das novas abordagens educacionais, propiciar ao outro experimentar o diferente em si próprio, gerar mudanças significativas no meio educacional. A abordagem metodológica deve contemplar e permitir lançar mão do trabalho articulado entre a aplicação pedagógica dos conteúdos curriculares presente nas diferentes áreas do conhecimento e pelo manuseio dos diversos recursos tecnológicos disponíveis, entre o fazer pedagógico e o administrativo. Uma formação que considere o desenvolvimento de ações no lócus onde o profissional atua para que haja avanços no processo educativo. Uma educação formativa includente, valorativa, concebida no chão da escola, legitimada e apoiada pelos segmentos sociais, em muito pode contribuir para ampliar os espaços de efetiva participação. (AMARAL, 2008, p.6).

Diante do exposto, nota-se que é inerente à educação entender que estamos diante de novas formas de ver, sentir e agir dos seres humanos - a maioria deles impulsionada pelo avanço do desenvolvimento científico-tecnológico, caracterizando, além de novas formas de relação, novas formas de ensino-aprendizagem. Isso se traduz, para alguns, em reelaboração da prática. Por isso, cada vez mais é preciso enfatizar as diferenças, as contradições ou relações dialógicas entre a proclamada crise dos paradigmas e a emergência de novos paradigmas. As

habilidades socio emocionais aliadas as TDICs são o caminho a ser alcançado.

Retomando a questão central sobre o tipo de indivíduo que se pretende formar e que deve permear todas as nossas incursões nesta problemática: é necessário repensar que tipo de educação se impõe pensando em indivíduos e em suas identidades. É necessário termos em vista a (re) construção de uma prática a partir da compreensão e intervenção que contribuam para estabelecer novas formas sociais e educativas que rompam com este processo de desumanização ora posto. É fundamental compreender o processo de construção do conhecimento e a ciência como produto histórico-cultural, seu papel na sociedade, os usos da tecnologia, suas implicações econômicas, políticas e sociais e seus efeitos sobre a construção do indivíduo em sua integralidade.

As contribuições das neurociências destacam a compreensão acerca da relação entre emoção e aprendizagem e servem como referencial para a educação emocional. Estudos de António Damásio demonstram que emoção e cognição são indissociáveis, e ultrapassam a percepção tradicional que concebe a separação entre razão e emoção e a razão como símbolo da aprendizagem.

Para Assis: “Em lugar de ajustar-se reativamente e defensivamente às inovações tecnológicas, deve-se considerar que a educação tem um papel ativo e estimulador a desempenha”.

É importante destacar uma menção histórica acerca da inserção dos aspectos socioemocionais no campo educacional. Esses aspectos aparecem com maior ênfase, pela primeira vez, no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre a Educação para o Século XXI, que propõe quatro pilares fundamentais para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS et al., 2012).

O pilar “aprender a ser”, em especial, evidencia a necessidade de promover o desenvolvimento integral do sujeito, valorizando aspectos ligados à consciência de si, ao equilíbrio emocional, à capacidade reflexiva e às relações interpessoais. De modo complementar, o pilar “aprender a conviver” ressalta a importância da empatia, do respeito à diversidade, da cooperação e da resolução de conflitos. Estes são elementos que dialogam com a perspectiva atual do desenvolvimento das habilidades socioemocionais e da educação emocional.

Essa perspectiva encontra respaldo em outro estudo desenvolvido pela UNESCO, realizado entre os anos de 1995 e 2000, envolvendo países da América Latina. Os resultados evidenciaram que o ambiente emocional constitui o fator mais relevante para o desempenho

dos estudantes quando comparado a outros elementos, como gestão escolar, infraestrutura, corpo docente e contexto familiar (CASASSUS, 2009).

No Brasil, enquanto preocupação expressa por política pública na legislação essa menção só aparece na Base Nacional Comum Curricular em 2017 (BNCC) com a definição de competências socio emocionais. As competências socioemocionais têm recebido crescente atenção na educação, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O termo “competências” é definido na BNCC como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Essas competências aparecem como possibilidade do desenvolvimento de competências não cognitivas e pressupõe que os estudantes precisam ser capazes de: 1. Aprender a agir, progressivamente, com autonomia emocional, respeitando e expressando sentimentos e emoções; A autonomia emocional aqui definida refere-se à capacidade do indivíduo de reconhecer, compreender, regular e expressar adequadamente suas emoções. Essa competência não implica ausência ou desconhecimento das próprias emoções ou de terceiros mas a sua validação e o desenvolvimento gradual da capacidade de lidar com situações emocionais. Bisquerra (2009) destaca que a educação emocional deve promover competências que auxiliem os estudantes a compreenderem seus estados afetivos, desenvolvendo estratégias para enfrentar desafios, frustrações e conflitos de forma construtiva.

2. Atuar em grupo de maneira funcional, competência que envolve habilidades de cooperação, comunicação, participação, escuta ativa e resolução de conflitos. Trata-se de uma competência social indispensável para a convivência democrática e para o desenvolvimento de aprendizagens significativas possibilitando a troca de conhecimentos, experiências e diversas perspectivas bem como o compromisso com o bem estar social e do grupo do qual se faz parte.

Del Prette e Del Prette (2017) definem as habilidades sociais como um conjunto de comportamentos aprendidos que contribuem para relações interpessoais saudáveis e eficazes. Entre essas habilidades destacam-se a cooperação, a empatia, a comunicação assertiva e a capacidade de resolver problemas coletivamente.

3. Se mostrar apto a construir novas relações, com respeito à diversidade e se mostrando solidário ao outro; envolve a capacidade de reconhecer e valorizar as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e individuais, desenvolvendo atitudes de empatia, acolhimento e solidariedade. Estabelecer relações positivas e sensibilidade a si e ao outro.

4. saber quais são e acatar as regras de convívio social. Pressupõe entender que as normas sociais organizam as relações humanas, promovem a cooperação e contribuem para a garantia de direitos e deveres coletivos. O convívio social harmônico é pressuposto para relações emocionalmente saudáveis. Conforme Freire (1996), a formação cidadã exige que os sujeitos compreendam o sentido das normas e participem da construção de práticas democráticas, desenvolvendo responsabilidade, respeito mútuo e compromisso com o coletivo.

Por fim, a pesquisa demonstra uma necessidade premente de políticas públicas que além de promoverem uma formação docente crítica, e voltada para a educação emocional e desenvolvimento das habilidades socioemocionais garanta a sua efetiva ação nos ambientes educacionais. Não é apenas formar profissionais, legislar e inserir conteúdos sobre educação emocional, emoções e habilidades socio emocionais nos currículos escolares, É necessário construir processos formativos e garantir ambientes adequados, humanizados e autônomos que possibilitem a formação de sujeitos capazes de compreender a si mesmos, o outro e o mundo de forma ética, sensível e reflexiva

Dois pilares se colocam como considerações: a importância de enfrentar os desafios de formar docentes para a atuação com as habilidades socioemocionais e fomentar pesquisas sobre uso de recursos tecnológicos que ampliem as possibilidades de atuação e consequentemente os resultados educacionais esperados.

Referências

AMARAL, Marco Antonio. Formação do Gestor Escolar: pressupostos teórico-metodológicos para a gestão das tecnologias na educação. **Caderno Temático - Gestão Escolar**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1529-6.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

BISQUERRA, Rafael. **Educação emocional e bem-estar**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: out. 2019.

CASASSUS, Juan Gutiérrez. Aprendizajes, emociones y clima de aula. **Revista de Pedagogia Crítica**, v. 6, n. 7, dic. 2008.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Competência social e habilidades sociais**: manual teórico-prático. Petrópolis: Vozes, 2017.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília, DF: MEC/UNESCO/Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 86).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**. Technical Report EBSE 2007-001. Keele: Keele University/Durham University, 2007.

MAÇADA, Debora Laurino; TIJIBOY, Ana Vilma. **Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos**. 1998. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br>. Acesso em: [insira o mês e ano de acesso, ex: dez. 2019].

SILVA, A. C. da. Escola da linearidade presente à possível hipertextualidade um caminho a ser trilhado. *In*: SILVA, A. C. da (org.). **Infovias para a educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

CAPÍTULO 4

RELAÇÕES DE TRABALHO E EDUCAÇÃO EMOCIONAL

4.1 Introdução

Este artigo objetiva discutir e analisar as relações entre trabalho, subjetividade e educação emocional, a partir da premissa de que o homem inserido no contexto do trabalho no capitalismo é um sujeito educado pela divisão do trabalho, inerente à sociedade produtiva. Os profissionais inseridos nas instituições laborais em geral não se apercebem de como realizam ações que são balizadas pela necessidade de satisfazer às expectativas e cumprir imposições demandadas pelo modelo vigente e que nessa postura se degradam, perdem a sua identidade, realizam uma prática que nega os ideais da construção de vida plena e consequentemente, aliena (estranha) sua relação consigo e com ou outros. Ocorre aqui mutilação e desvalorização do ser humano, principalmente em relação ao trabalhador. Para Marx, isso é o que aniquila o homem: “... degradam-no a uma insignificante peça de máquina; aniquilam, com o tormento do seu trabalho, o conteúdo do próprio trabalho...; deformam as condições nas quais ele trabalha... transformam o período de sua vida em tempo de trabalho... sob o rolo compressor do capital.”

Este paradigma, longe de causar impactos consoantes com o que seria esperado, em termos de ação humana e do exercício de todas as atividades inerentes à vida, entre estas o trabalho, leva o sujeito a preocupar-se com processos e resultados e desenvolve duas concepções contraditórias. A primeira que é a redefinição do processo de uso da força de trabalho com a intensificação de características negativas presentes há muito tempo nas relações de produção e a segunda que se apresenta por formas de gestão que qualificam o trabalho e as tarefas estimulando o individualismo, a competitividade e responsabilizando os trabalhadores pela qualidade e pelos resultados obtidos. As questões para que? Para quem? Como e porquê? Não importam e não importam também as expectativas e necessidades do sujeito. A lógica é o mercado em detrimento do humano. A educação frente a essa perspectiva se torna útil ao modelo de produtividade quando se alinha ao objetivo de formar sujeitos para a inserção no mercado de trabalho de forma linear. A questão é o papel que se busca em relação à educação é pensá-la para e a partir dos sujeitos em sua integralidade para não voltarmos toda a atenção para a lógica do capital. Quando isso ocorre a educação perde a sua essência. Anísio Teixeira destaca com fidelidade esta ideia: (...) a educação não é apenas um processo de formação e

aperfeiçoamento do homem, mas o processo econômico de desenvolver o capital humano da sociedade. (TEIXEIRA, 1957: 28).

A partir dessa premissa buscamos identificar a relação entre trabalho, subjetividade e educação emocional destacando a importância dessa para o desenvolvimento do homem e o fortalecimento de sua subjetividade enquanto ser integral.

4.2 Trabalho e subjetividade

Devemos considerar que a educação tem um papel ativo e estimulador a desempenhar e deve cumprir um importante objetivo, a saber, a promoção da inovação do progresso técnico e científico, da ética e da estética sem perder de vista o sujeito como centro do processo. Para isto, é necessário estabelecer práticas que considerem novas formas sociais para romper com o processo de desumanização cada vez mais crescente em nossa sociedade.

O mundo moderno é o mundo da destruição da própria subjetividade. A crise instaurada no mundo do trabalho e nas relações que aí acontecem, portanto, é a explosão da própria base da sociabilidade. “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem” (ENGELS, MARX, 1996) como parte de um processo de humanização se inverte agora e o papel do trabalho na transformação do homem em macaco é a história a ser contada doravante. Os sujeitos que precisam lutar pela sobrevivência e se adaptar ao curso do mundo sofrem um processo de esgotamento do que um dia se insinuou como subjetividade e experiência da individualidade. As necessidades materiais fabricadas exteriormente aumentadas pelas tecnologias em curso, pela sociedade da informação, pelas exigências exacerbadas de consumo tornam-se absurdas e insensíveis e reconfiguram as relações humanas e o ver, o sentir e agir.

A sociedade ancorada nos preceitos do produto em detrimento do sujeito se consolida como espaço de pressa, de superficialidades de relações alteradas pelo uso das tecnologias em voga, de redes sociais que ocupam o lugar do diálogo “olho no olho”, de consumo descartáveis em que nas relações humanas os sujeitos tornam-se descartáveis também. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias (BAUMAN, 2008, p. 20).

Diante disto, propomos uma reflexão acerca da importância do resgate da subjetividade no mundo produtivo. Se considerarmos o trabalhador moldado pelo capitalismo em suas diversas fases, ou mesmo que ele é “subjetivado”, a nova ordem mundial, o advento das novas tecnologias pressupõe um novo homem, “novo” tipo de sujeito, definido, sobretudo, pela

capacidade de adaptação, resolução de problemas e flexibilidade, atributos considerados essenciais ao mundo da produção reestruturado.

O pressuposto de que cabe ao trabalhador realizar suas atividades a partir das exigências do cotidiano laboral é responsável pela formação de uma nova relação simbólica entre o trabalhador e o processo de trabalho; pode trazer consequências negativas a si próprio tais como: homogeneização dos indivíduos, conflitos intraclasses que se traduzem em resultados perversos nas relações pessoais.

O sujeito inserido na sociedade atual que o pressupõe a partir do seu fazer e do seu ter, passa a responder aos anseios sociais e a sofrer pessoal e emocionalmente com as consequências de uma sociedade pautada no individualismo, consumo em massa e descartáveis, tecnologias, comunicação digital e relações líquidas. O lugar das relações humanas e da expressão das emoções e do afeto é substituído pela pressa, pelas incertezas e pelos contextos “*on line*”.

Segundo Forrestier: (1997, p. 22): “... não temos outra utilidade a não ser a que nos é conferida pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego, por aquilo em que nos empregam (...)”. A questão aqui é a de que o homem sujeito é reflexo do homem social e do homem trabalhador. A sociedade e o trabalho forjam a subjetividade e as consequências daí advindas.

Assim, pressupomos que, ao vivenciar o cotidiano do trabalho, os sujeitos a ele vinculados, criam formas, práticas e significados para seu fazer, advindas da cultura, experiências, práticas sociais, sexo, aspirações, desejos. Não podemos desconsiderar que: “O modo de produção capitalista é também um modo de produção de subjetividade” e que ‘tanto capitalistas quanto trabalhadores’ estão dominados pela lógica do ‘capital’ (GALLO, 1998, P.2).

Gramsci (1989, p. 382) também traduz bem esta ideia quando discute a formação do “homem trabalhador” no período do fordismo industrial; ao discutir o “americanismo/fordismo”, Gramsci analisa como o sujeito é forjado pelo mundo do trabalho. Sua ideologia possibilitou o surgimento de novo tipo de homem, correspondente ao novo tipo de produção. Foi o processo histórico de criação do novo trabalhador para o capital e para o poder dominante da sociedade capitalista.

Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção: até agora esta elaboração acha-se na fase inicial e por isto aparentemente idílica. (GRAMSCI, 1984, p. 267).

De forma geral, podemos afirmar que a concretude de como se trata do ser humano em suas várias dimensões, e como este é entendido como ser integral passa a ser imperativo. Mais uma vez parece-nos estar de volta a velha dicotomia objetividade/subjetividade, no contexto da

sociedade tecnologicamente definida, sendo necessário refletir sobre o homem no processo de criação, produção de si mesmo enquanto criador dos bens materiais inerentes ao capitalismo.

Etimologicamente o termo subjetividade quer dizer qualidade ou caráter de subjetivo que vem do latim *subjectivum* e significa relativo ao sujeito, existente no sujeito. Descartes, Marx, Foucault, Sartre e Gramsci, todos têm se deparado com a questão do sujeito utilizando-se em seus estudos de referências que os levaram compreender a sua construção e inserção no mundo.

Se considerarmos que o homem é “subjetivado” nessa nova ordem mundial, feito “novo” tipo de sujeito, sobretudo definido por sua capacidade de adaptação, resolução de problemas, agilidade tecnológica e flexibilidade, atributos considerados essenciais à sociedade, consideraremos o homem apático, conformado, interagindo sem questionamentos, atendendo às demandas passivamente. Realmente, o novo modo de gestão da força de trabalho, derivado das transformações sociais e laborais, é bastante eficaz nesta subjetivação.

A busca da totalidade humana no e pelo trabalho, se por um lado torna-se cada vez mais complexa pelas situações historicamente determinadas, por outro é o eixo central que move o homem. No embate das forças pode se dar pelo homem, pelo próprio trabalho, pela transformação/superação deste trabalho estranhado, devendo para isto ocorrer transformação/superação das relações sociais de produção, dadas. Se não entendemos assim, caímos no risco do determinismo, que leva a crer no fim das liberdades, das individualidades, da cidadania, da democracia; enfim no fim do humano Marx (1983, p. 217). (...) o reino da liberdade começa no ponto em que termina o trabalho determinado pela necessidade e os fins exteriores: ele é, pela própria natureza das coisas, exterior à esfera da produção material. (...) mas continua a subsistir um reino da necessidade. É para além desse reino que começa o desenvolvimento das potencialidades do homem, que é o verdadeiro reino da liberdade, mas que só pode desenvolver-se apoiando-se nesse reino da necessidade: A redução do número de horas do trabalho diário é a condição fundamental. Depreende-se daí que a noção do sujeito se solidifica ou se constrói nas relações sociais, no contexto em que ele se encontra inserido.

Portanto, a subjetividade é expressa e exercida nos processos de subjetivação do cotidiano. A expressão do poder, da dominação, da autonomia, das emoções como alegria, tristeza e raiva, por exemplo, são resultados das experiências individuais e interações sociais.

Ainda sobre o assunto, apontam Ferreti e Silva Júnior (1997, p. 2): (...) é necessário compreender como se organizam a economia e o universo simbólico-cultural e aí o concurso da educação – a partir das novas formas de trabalho e suas relações e mediações com a produção de uma nova subjetividade no atual estágio da história.

A totalidade particular dos trabalhadores se mostra influenciada nos processos de trabalho, a subjetividade é exercida nos processos de subjetivação da vida humana cotidiana. Subjetivar o homem no/pelo trabalho e em processos de precarização em toda sua vida socioeconômica e cultural é manobra de poder.

O homem que surge da sociedade disciplinar não terá as mesmas características que teve o homem renascentista, o medieval ou o antigo. A modernidade assistiu, pois a uma nova constituição do sujeito, melhor dito, dos sujeitos sujeitados a práticas sociais que interatuam com elas, e que se reestruturam tão rapidamente como uma nova disposição no campo do saber e nas relações de forças conforme a ordem estabelecida; a disciplina, por definição, regulamenta tudo. A disciplina não deixa escapar nada. Não só ela não permite o *laissez-faire*, mas seu princípio é que as coisas mais ínfimas não devem ser deixadas entregues a si mesmas. A menor infração à disciplina deve ser corrigida com tanto maior cuidado quanto menor ela for. Já o dispositivo de segurança (...) deixa fazer [*laissez-faire*]. Não é que deixa fazer tudo, mas há um nível em que o *laissez-faire* é indispensável. Deixar os preços subirem, deixar a escassez se estabelecer, deixar as pessoas passarem fome, para não deixar que certa coisa se faça, a saber, instalar-se o flagelo geral da escassez alimentar (FOUCAULT, 2008, p.59).

Para Aranha as iniciativas de controle, adaptação e disciplinamento que acontecem na relação entre capital e trabalho no interior do processo produtivo e conseqüentemente geram relações de competitividade e conflito entre os trabalhadores demonstram como, nos entrelaçamentos e nas contradições entre o discurso e a prática, os detentores do poder e aqueles que determinam os rumos dessa relação, conseguem a criação nela de uma “segunda natureza humana” de seus trabalhadores e familiares:” (...) a construção da fábrica racionalizada e a padronização mundial de um perfil de trabalhador e de funcionário. E veremos como se fazem presentes, de forma espantosa, (...) a racionalidade, a busca da criação de uma segunda natureza humana”.⁷ (ARANHA 2000, p. 166)

Estas iniciativas são, por si, resposta ao modelo de gestão do mundo produtivo reestruturado, em que se busca a participação, o envolvimento e o consentimento dos trabalhadores por métodos como parcerias e envolvimento sugeridas pela gestão de competências e que, para nós, parecem ser coercitivos. As relações de poder aí estabelecidas são passadas de forma dissimulada e levam os trabalhadores a se sujeitar ao que lhes é proposto. O que de fato parece ocorrer é uma perda da identidade do trabalhador.

⁷ Para ARANHA, 2002, a segunda natureza humana se dá através do trinômio “competência técnica/consentimento construído/controlado disciplinar permanente”, processo reforça e estimula a reforma intelectual e moral dos trabalhadores.

A análise do processo de produção capitalista revela que na relação entre trabalhadores e empresários, por mais que o discurso diga o contrário, as regras sempre são ditadas pelo capital. Na sua maioria, os trabalhadores devem mudar à sua maneira de pensar de forma que se identifiquem com o seu trabalho, com os objetivos da empresa e façam dela parte do seu projeto de vida.

“Nos tempos atuais, muitos trabalhadores precisam de mostrar o seu desempenho e a sua produção, e continuam exercendo as suas atividades, mesmo fora do seu local habitual, por meio de celulares ou tablets, como as “caixinhas” observadas pelo nosso viajante. Por isso, interromper o raciocínio até mesmo para se alimentar pode ser considerado um desperdício de tempo, consciente ou inconsciente, levando pessoas a não ter limites. Outros ficam absortos pela sobrecarga de informações e hiperexposição nas redes sociais e não se dão conta de que o tempo está passando entre likes, dislikes e a observação da vida dos outros, em uma espécie de sequestro momentâneo do mundo real. Tudo isto pode prejudicar os vínculos de trabalho pelo embotamento ocasionado nos processos emotivos e senti mentais.” (WARPECHOWSKI, 2018, p. 12.)

O importante que se quer retomar é a concepção de homem trabalhador, que para o capital não modifica o de adaptado, ajustado e se possível feliz. Isto não poderia ser diferente, pois esta é a lógica do capitalismo, antes criar “gorilas amestrados”⁸ do que produzir intelectuais que pensam, questionam, se mobilizam e modificam.

Para Souza Junior (1994, p. 60): A ideologia da qualidade para a competitividade reforça os princípios individualistas, segregadores, anti-humanos. Na educação, essa ideologia volta-se para a formação de uma mentalidade e de um comportamento ajustável às demandas do mercado, ou seja, competidor consoante à lógica de competição do capital.

Neste caso na relação entre mundo do trabalho e mundo da educação o objetivo é o de forjar o homem/trabalhador a um modelo previamente idealizado, é um forjar a segunda natureza humana, uma natureza adaptada, indolente, que responda prontamente as demandas do trabalho e atenda às exigências do perfil flexível.

A relação entre a sociedade e o indivíduo é, além de dinâmica, muito complexa. No processo de construção de nossa individualidade como seres humanos vamos assumindo as linguagens, os signos, a cultura, as normas e regras da sociedade em que vivemos. Somos determinados por ela, em todas as dimensões desta individualidade, porém, por sermos dinâmicos, interagimos com o mundo que nos cerca ora passiva ora ativamente. Na mesma sociedade que somos condicionados podemos ser propositores e/ou agentes de mudanças.

É necessário e urgente que a educação emocional seja propiciada como espaço de construção de competências socioemocionais. Como um espaço para resgatar os sujeitos e sua

⁸ Termo utilizado por TAYLOR, Frederick Winslow.

importância. Não podemos perder de vista o significado do que somos: somos sujeitos do e no processo, agentes históricos que podemos transformar ou nos adaptarmos à realidade.

Somos analfabetos emocionais inseridos numa realidade sócio-laboral-cotidiana que nos aprisiona e sequestra nossas emoções. Isso deixa claro que, no trabalho, o homem não vivencia o que primeiro caracteriza este ato de trabalhar – sua própria constituição como ser.

Se vencermos as barreiras e alcançarmos a educação emocional, quando nos depararmos com a partida de alguém querido a questão será: era um amigo feliz, um pai amoroso, um filho amado, um professor atencioso? um companheiro dedicado? As teses, artigos, laboratórios? Isso será secundário.

4.3 Educação emocional e sujeito trabalhador

Ampliar o entendimento do fazer educativo para além do campo cognitivo é tarefa imperativa. Entender como o espaço laboral desconsidera a expressão das individualidades é pressupor esse como espaço em que a subjetividade do sujeito trabalhador está sendo forjada a partir dos interesses da produção e do produto que gera, isso produz competitividade, gera desconfortos, adoce as relações. Uma natureza humana forjada a partir dos interesses do modo produtivo transforma os sujeitos em resultados e anula a sua essência. “Não sois máquina! Homens é que sois!”⁹ Assim, entender o homem que sente e se emociona é tarefa imediata da educação.

Ao trazer a concepção de “segunda natureza humana” que se dá através da trinômia “competência técnica/consentimento construído/controle disciplinar permanente”, como processo que reforça e estimula a reforma intelectual e moral dos trabalhadores. (Aranha, 2002) reforça a ideia do indivíduo que subjugado a este controle e disciplinamento permanente é cotidianamente destituído de uma parte que é constitutiva de todos e todas: a integralidade e aqui o que estamos trazendo na nossa discussão: as emoções.

A emoção é um fenômeno humano integral que articula corpo, pensamento e ação, constituindo-se como uma energia que orienta a forma como o sujeito percebe, interpreta e se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o mundo. De acordo com Casassus, as emoções não são apenas reações individuais, são processos dinâmicos que influenciam diretamente a

⁹ Charles Chaplin, no filme *The Great Dictator* – O Grande Ditador. 1940.

nossa vida, nossa convivência nossa construção da identidade. “É a partir dela que se configuram as formas de perceber, pensar e agir no mundo” (CASASSUS, 2009, p. 39).

Mais uma vez pautam-se ideias da instabilidade do sujeito trabalhador, da perda de seus poderes frente ao trabalho e a necessidade de uma redefinição deste frente às tecnologias cada vez mais avançadas e “inteligentes”

A educação historicamente está impregnada por aspectos técnicos, operacionais com foco nos resultados, no desenvolvimento das aptidões e competências e focada nos resultados. Por outro lado, entendida como possibilidade de desenvolvimento humano ela tem representado a possibilidade de conhecer e reconhecer a si e aos outros e contribuir para o entendimento e reconhecimento da subjetividade humana. Ela deve ser considerada contextualizada, imbuída de fatores sociais, econômicos e culturais, e os sujeitos devem ser considerados para além do “ser” trabalhador, no sentido do sujeito em constante desenvolvimento de suas potencialidades e de construção de si próprio na relação e inter-relação com os outros.

Uma das perspectivas impostas neste momento da história da sociedade que enfatiza a competitividade, a produtividade, o consumo em massa é o enfrentamento pela via do rompimento com o paradigma da racionalidade teórica e instrumental.

Este propósito de romper paradigmas nos leva a uma profunda reflexão sobre o fazer, o ensinar e aprender, sobre a educação e seus objetivos e o nosso papel enquanto sujeitos participantes e interativos da sociedade contemporânea.

O relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO sobre a Educação para o Século XXI colocam um desafio definido em quatro pilares fundamentais para a educação a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser. Este estudo encontra ressonância em outro estudo empreendido pela UNESCO, contemplando toda a América Latina e realizado nos anos de 1995 a 2000: o ambiente emocional é o fator mais relevante no desempenho dos alunos se comparado a outros fatores como gestão, infraestrutura, corpo docente, contexto familiar, etc.(CASASSUS, 2009).

A educação emocional, emerge, como caminho para o reconhecimento do homem em seu universo integral e como centro do reconhecimento do processo de conhecer a si para conhecer ao outro e, nesse sentido, possibilita a reorganização das relações interpessoais e de ações que propiciem o bem viver.

“Nesse sentido, ousamos propor a educação emocional como um processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento de as competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento humano, com objeto de capacitá-lo para a vida e com o objetivo

de aumentar o bem-estar pessoal e social (Bisquerra, 2000). A educação emocional, como processo contínuo e permanente, deve estar presente desde o nascimento, durante a educação infantil, primária, secundária e superior, assim como ao longo da vida adulta. A educação emocional adota uma abordagem do ciclo vital, que se prolonga durante toda a vida. Ampliar a discussão sobre as emoções e conceber a prática educativa cotidiana na e em relação entre conhecimento e emoção, cognitivo e emocional é o impacto da educação emocional. Somos seres que vivemos na relação com e nesta relação precisamos estar regulados para desenvolver todas as áreas da vida.” (BISQUERRA, 2016,p23)

A educação emocional propõe o caminho da autonomia do indivíduo e a busca do bem-estar. Isto nos coloca no lugar de vivenciar nossas emoções para além de nossas ações e de pensar nossas práticas para além do fazer reativo às demandas técnicas da sociedade e da ciência e nossas relações para além dos resultados obtidos. O trabalho coletivo pressupõe interações que reverberam e fazem ecos em nossas vivências emocionais. Os aspectos aí impregnados superam o conhecer cognitivo ou o saber fazer.

Bisquerra complementa sobre busca de objetivos para a educação emocional:

“A título de exemplo, citam-se a seguir alguns dos objetivos da educação emocional: adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções; identificar as emoções dos outros; denominar as emoções corretamente; desenvolver a habilidade para regular as próprias emoções; aumentar o limiar de tolerância a frustração; prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas; desenvolver a habilidade para gerar emoções positivas; desenvolver a habilidade de automotivação; adotar uma atitude positiva em relação à vida, etc.” (2016,p2).

Neste sentido, e, considerando que nenhuma atividade humana é apenas o resultado de experiências individuais, mas resultam de suas experiências sociais, coletivas, principalmente interativas, pode-se afirmar ou reafirmar que neste aspecto, objetividade/subjetividade; indivíduo/sociedade vivenciam a construção de saberes e, assim, o espaço do aprender é privilegiado para a expressão do homem sujeito emocional.

É necessário e urgente que a educação emocional seja propiciada como espaço de construção de competências socioemocionais. Como um espaço para resgatar os sujeitos em sua integralidade e na reafirmação de sua importância. Não podemos perder de vista o significado do que somos: somos sujeitos do e no processo, impregnados de todas as partes que nos constituem.

A necessidade de entender que os sujeitos são constituídos de histórias e vivências pessoais e estabelecem suas práticas e aprendizagens na e a partir das conexões e relações

estabelecidas consigo e com os outros nos coloca o desafio de encontrar respostas para além dos aspectos cognitivos do ato pedagógico. Nesse cenário emergem as discussões acerca dos aspectos socioemocionais, que, aliados aos aspectos cognitivos podem, no ato pedagógico desenvolver o ser integral. Nos despertam, sobretudo, para a necessidade de tornar a escola um espaço formador do homem integral. Se o mundo do trabalho se caracteriza pelo desejo de controlar e moldar as respostas emocionais para um modelo que visa atender às demandas do mundo produtivo a educação emocional propõe não o caminho da adaptação e controle, mas a possibilidade de o homem buscar o caminho da autonomia, das relações saudáveis e do bem-estar de forma mais competente.

Esse desenvolvimento do ser humano, que se realiza desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Nesse sentido, “a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade”.(DELORS, Jacques . 2012, p. 82).

A formação integral aliando a crítica, criatividade e ética pressupõe o desenvolvimento de competências emocionais. Para isto, é necessário estabelecer práticas que considerem novas formas sociais para romper com o processo de desumanização cada vez mais crescente em nossa sociedade sob o bojo da globalização, da comunicação digital e massiva, das tecnologias como mobilizadoras da vida.

É preciso entender a educação como um desafio ainda persistente na busca de possibilidades críticas, reflexivas e geradora de emoções. É importante destacar a reflexão aprofundada, que deve ser feita sobre os princípios e os referenciais teórico-metodológicos do processo de educação, que se inicia e prolonga-se ao longo da vida. Isto porque [...] É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo (MORIN, 2000, p. 14). O saber, o aprender, o aprender a aprender, o saber-ser, nessa nova configuração social e educacional, pressupõe que a relação do homem com os signos é um vastíssimo campo que continua sendo explorado contemporaneamente por um conjunto de reflexões interdisciplinares. (MANCINI, 1994, p. 4).

Ampliar a visão e o entendimento de que os aspectos emocionais do ser humano que estão presentes na ação laboral e nas relações e inter-relações desenvolvidas no trabalho são da mesma importância dos aspectos cognitivos produtivistas aí presentes pode redimensionar as ações e a vida dos sujeitos envolvidos. A Educação Emocional entendida enquanto possibilidade de desenvolvimento integral do indivíduo não significa aprender ou entender

cognitivamente o que é emoção. É preciso mais. Segundo Gonsalves, (2015) a emoção já faz parte do nosso equipamento natural; não é algo a ser aprendido.

No contexto normativo a base nacional comum curricular aprovada em 2018 introduz a educação socioemocional ao apresentar o termo **competência**:

(...) mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

4.4 Educação emocional e espaços laborais acadêmicos: quando o fazer supera o ser

Um episódio ocorrido no contexto de uma Instituição de Ensino Superior, após o falecimento de um professor universitário ocorrido de forma abrupta e inesperada suscitou reflexões críticas acerca do reconhecimento do sujeito no ambiente acadêmico.

Relatos de colegas indicam que a morte foi tratada com aparente distanciamento afetivo, sobretudo por parte da administração institucional, o que gerou sentimentos de desconforto com a frieza demonstrada por colegas que partilhavam do cotidiano profissional e muitas vezes pessoal do professor.

Este episódio não é um caso isolado, pelo contrário convivemos com falecimentos no local de trabalho muitas vezes e em várias delas o relato acima se repete. Passado o clamor inicial o colega vira uma vaga a ser preenchida para que a engrenagem passe a funcionar novamente. Sem brechas.

No entanto esse sentimento era demonstrado apenas num murmurinho baixo e acanhado nos corredores e se concentravam no questionamento da falta de reconhecimento e valorização do professor enquanto trabalhador. Não se percebeu em nenhum momento um questionamento direcionado ao reconhecimento do sujeito, homem, pai, companheiro, amigo, filho. O que objetivamente evidenciava uma lacuna no reconhecimento de sua dimensão humana ou do entendimento desse professor como um sujeito em sua integralidade. A sua existência foi reduzida meramente às suas funções produtivas. Fica revelado aqui duas perspectivas: a centralidade do trabalho é o elemento definidor do valor social do indivíduo e a cognição é preponderante às emoções.

Este fenômeno é consoante com a lógica da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, aqui, o sujeito é reduzido à sua função produtiva.

No contexto educacional, essa lógica também se manifesta, mas quando espaços educacionais priorizam a eficiência, produtividade, competitividade e racionalidade, em detrimento da valorização do sujeito precisamos questionar se objetivo está sendo cumprido.

Nesse sentido, a educação contribui para a perda da identidade dos profissionais da educação, que passam a atuar de forma dissociada dos princípios humanizadores que deveriam fundamentar a educação. Como destaca Freire (1996), a educação deve ser um ato de humanização, pautado no reconhecimento do outro como sujeito histórico e social. Contudo, quando subordinada à lógica produtivista, ela tende a negar essa dimensão, promovendo relações desumanizadas e alienadas. Evidencia-se assim que a ausência da integralidade humana não é um fato isolado, mas expressão de uma sociedade e de uma educação que privilegia o fazer em detrimento do ser.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste capítulo evidenciam que as relações entre o mundo do trabalho e o mundo da educação, no contexto da sociedade capitalista, são marcadas por características de materialidade que impactam a constituição do sujeito. A centralidade atribuída à lógica produtivista, ampliada pelo processo de globalização, reestruturação produtiva e avanços tecnológicos, contribui para um “novo” perfil de trabalhador e consequentemente para a redução do indivíduo a uma função laboral, que persiste fragilizando sua identidade e a fragmentando rompendo com a dimensão humana integral.

Nesse cenário, a educação, historicamente vem sendo alinhada prioritariamente às demandas do mercado, optando pela formação tecnicista, no desenvolvimento de competências cognitivas e produtivas, e da qualificação e requalificação que atenda a lógica mercantilista. Tal visão consolida práticas pedagógicas que, longe de promoverem a emancipação, reproduzem desigualdades.

A educação emocional se apresenta como uma possibilidade teórico-prática de ressignificação dos processos sociais e educativos como possibilidade de repensar novos rumos. Conforme assinala Bisquerra (2000), trata-se de um processo contínuo e permanente que visa ao desenvolvimento de competências emocionais, constituindo-se como elemento fundamental para o bem-estar pessoal e social. Ao integrar dimensões cognitivas e emocionais, a educação emocional contribui para o fortalecimento da subjetividade, favorecendo a construção de sujeitos mais conscientes, autônomos e capazes de estabelecer relações interpessoais mais saudáveis.

A educação emocional no contexto educacional e no mundo do trabalho possibilita repensar a estrutura vigente, ao reconhecer o sujeito em sua integralidade e a importância das

emoções assim como da cognição. Coloca também o indivíduo no centro das práticas sócio-laborais. Isso implica reconhecer que o desenvolvimento humano não ocorre de forma reativa às exigências do mercado, deve envolver também a construção de sentidos, valores e relações que promovam a saúde, a boa convivência e o bem viver.

“As aplicações da educação emocional podem ser sentidas em múltiplas situações da vida: comunicação eficaz e afetiva, resolução de conflitos, tomada de decisão de decisões, prevenção inespecífica (consumo de drogas, sida, violência, anorexia, intentos de suicídio), etc. Em última análise, trata-se de desenvolver a autoestima, com expectativas realistas sobre si mesmo, desenvolver a capacidade de fluir e a capacidade para adotar uma atitude positiva em relação à vida. Tudo isso visa possibilitar um maior bem-estar emocional, que resulta em um maior bem-estar social. (BISQUERRA, 2016, p. 2.).

Como destaca Lessa (2008), o desenvolvimento humano não possui limites naturais, exceto aqueles historicamente construídos.

Nesse sentido, a superação das formas de alienação e a busca por uma sociabilidade mais humana demandam tanto transformações nas estruturas sociais quanto mudanças nas práticas educativas.

Referências

ARANHA, Antonia V. **A qualificação profissional**: um estudo de caso na Fiat/MG. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional y competencias básicas para la vida**. Barcelona, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/> Acesso em: ago. 2018.

BISQUERRA, Rafael. **Educação emocional**. Documento inédito elaborado para as I Jornadas do Mestrado em Resolução de Conflitos na Sala de Aula, 2016. Disponível em: <https://www.rafaelbisquerra.com>. Acesso em: 22 dez. 2024.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação emocional**. Brasília: UNESCO; Liber Livro Editora, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: Cortez, 2012.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**: (I-Feuerbach). 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

- FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Qualificação profissional** – uma abordagem teórica e perspectivas de pesquisa. São Paulo: [s. n.], 1997.
- FORESTIER, Viviane. **O horror econômico**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- GALLO, Silvio. **Subjetividade, ideologia e a construção do sujeito**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 1998. p. 1-15. (Trabalho apresentado no GT 17 - Filosofia da Educação).
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e Emoções**. Campinas: Alínea, 2015.
- GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e Fordismo**. In: GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. p. 375-413.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. (*Nota: Unifiquei as informações incompletas de suas duas entradas sobre Gramsci nesta e na anterior*).
- LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens**: Para compreender a ontologia de Lukács. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.
- MANCE, Euclides André. Subjetividade, Imaginários e Utopias. In: SEMANA SOCIAL DA CNBB, 1994, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: CNBB, maio 1994.
- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 10. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, t. 1. (Coleção Os Pensadores).
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. Forma e Conteúdo na Construção Ideológica do Discurso da Qualidade. In: FIDALGO, Fernando S.; MACHADO, Lucília R. S. (org.). **Controle da Qualidade Total**: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994. p. 45-68.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.
- TEVES, Nilda (org.). **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro: Gryfus; FE da UFRJ, 1992.
- WARPECHOWSKI, Ana Cristina Moraes. Inteligência emocional no ambiente de trabalho do século XXI. In: **O futuro do trabalho no mundo globalizado**. Rio de Janeiro: RJBL, ano 4, n. 6, 2018.

SOBRE A AUTORA



Doutora em Educação Mestre em Educação. Especialista em Orientação Educacional. É Graduada em Pedagogia - Habilitação em Orientação Educacional. Professora Associada do Departamento de Habilitações Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, atuando e pesquisando sobre: pedagogia, qualificação profissional, trabalho e educação, formação docente, políticas e práticas curriculares, gestão educacional e educação emocional. Professora pesquisadora do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB (2012/2014). Vice-coordenadora do Curso de Pedagogia a Distância da UFPB (2012-2014). Assessora da Coordenação de Currículos e Programas da Pró-reitoria de Graduação da UFPB (2013/2015). Membro da Comissão de Acompanhamento do Comitê Estadual Institucional do PACTO Nacional pela Alfabetização na idade certa – PNAIC (2014/2015).

Coordenadora de Escolaridade da Pró-Reitoria de Graduação/UFPB (2015/2017). Coordenadora Institucional do Programa de Mobilidade ANDIFES (2016/2017). Membro do Conselho Municipal de Educação (2016/2018). Vice-Coordenadora do Núcleo de Educação Emocional do Centro de Educação da UFPB (2019-2020). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e habilidades socioemocionais UFPB/CNPQ. Coordenadora do Núcleo de Educação Emocional do Centro de Educação/UFPB 2024 a 2026 PORTARIA N 19 / 2024 - CE-DC. Coordenadora do Núcleo de Educação Emocional do Centro de Educação/UFPB 2026 a 2028. PORTARIA N 19 / 2026. Membro da Comissão Central de Pesquisa, da Coordenação Geral de Pesquisa, Pró Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba. PORTARIA N 1/2026 - PROPESQ/UFPB.

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

Fabricio Possebon

Maria Lucia Abaurre Gnerre

Secretaria editorial

Maria Emanuela Lima

Dedjany Delgado

