

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Lara dos Santos Villar

EMOÇÕES NA ESCOLA:
um estudo sobre as emoções no processo de
ensino-aprendizagem

PRODUTO EDUCACIONAL:
“Sinto, logo, reajo?”: um convite à regulação emocional –
um livro sobre a regulação emocional na prática
pedagógica do professor da educação básica

Rio de Janeiro

2022



Lara dos Santos Villar

EMOÇÕES NA ESCOLA:

um estudo sobre as emoções no processo de ensino-aprendizagem

PRODUTO EDUCACIONAL:

“Sinto, logo, reajo?”: um convite à regulação emocional –
um livro sobre a regulação emocional na prática pedagógica do professor da educação básica

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora Professora Dra. Kátia Regina Xavier da Silva

Rio de Janeiro

2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

V719 Villar, Lara dos Santos
Emoções na escola: um estudo sobre as emoções no processo de ensino-aprendizagem / Lara dos Santos Villar. - Rio de Janeiro, 2022.

154 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Kátia Regina Xavier da Silva.

1. Educação. 2 Professores. 3. Inteligência emocional. 4. Emoções e cognição. 5. Aprendizagem. I. Silva, Kátia Regina Xavier da. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 370

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Lara dos Santos Villar

EMOÇÕES NA ESCOLA:
um estudo sobre as emoções no processo de ensino-aprendizagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 29/04/2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Kátia Regina Xavier da Silva (Orientadora)
Colégio Pedro II – Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica/CPPII-MPPEB

Profa. Dra. Evely Boruchovitch
Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Ana Carolina Rigoni
Colégio Pedro II – Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Rio de Janeiro
2022

A todos aqueles que sentem na mente e
pensam no coração, que ensinam e
aprendem, aprendem e ensinam, para
muito além das salas de aula.

AGRADECIMENTOS

Então, eis o lugar em que cometei as maiores injustiças, na medida em que é impossível relacionar todos e tudo que norteou e sulleu minha trajetória até aqui, na qual mais uma etapa de minha vida se cumpre. Como poderia abraçar a todos que direta e indiretamente (pois muitos nem me conhecem), permitiram que eu andasse meus passos num capítulo de tantas emoções, desafios e aprendizados? Mas abraçarei com toda parceria que pode haver entre minha cognição e minha emoção para que cada esquecido ou não, mencionado pela mente de forma adequada, seja devidamente guardado pelo meu coração. E canto: “Eu agradeço, eu agradeço, eu agradeço...”. Então, vamos a algumas importantes menções...

À professora Katia, orientadora e parceira-amiga de CPII, que está sempre tacando (no gerúndio mesmo, que ela detesta! Rrsrs...) lenha na minha fogueira do aprender. Sem “titularite”, caminhou comigo lado a lado dividindo dificuldades e alegrias, me incentivou sempre generosa, e me carregou quando foi preciso. Uma professora-pesquisadora ímpar, das galáxias mesmo!

A cada um e todos os professores do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, que enriqueceram tanto a minha prática docente ao me ofertarem o melhor de suas próprias experiências.

À equipe da PROPGPEC e da Biblioteca na sua dedicação em nos oferecerem a melhor estrutura e atendimento possíveis.

Às professoras Evely Boruchovitch, Ana Carolina Rigoni Carmo, Maria Vitória Campos Mamede Maia e Aira Suzana Ribeiro Martins pertencentes à banca de qualificação e de defesa, por cada valiosa consideração a orientar meu estudo e enriquecer meu trabalho.

À minha turma pela parceria, amizade e muita coragem em fazer esse percurso atravessado por uma pandemia. Foi uma honra estar com cada um e cada uma de vocês vencendo esse desafio planetário.

Aos parceiros e parceiras do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED) e orientandos egressos, compartilhando materiais e experiência, me socorrendo tantas e tantas vezes. Viva a ajuda social delineada por Bandura!

Aos familiares e amigos que me perceberam chorar, desanimar, reclamar, morrer de medo e recomeçar de novo a cada dia, por cada prece e incentivo, obrigada!

Agradeço ao Jorge, meu arte-terapeuta, contribuindo tão atenciosamente nesse caminho de achar minha inteireza e acreditar mais na minha capacidade autorregulatória...rs

Aos meus estudantes, inspiração e energia, que me dão a oportunidade e uma felicidade que não consigo esconder, ao estar como professora.

Ao pai das minhas filhas, Cláudio, um companheiro querido em minha trajetória que me presenteou com essas duas florzinhas, Cloé e Nicole, aos quais agradeço pelo amor e compreensão nas ausências nesse período.

Obrigada Cloé pela diagramação do produto educacional e Nicole pelos lançamentos da escola rsrs...

Como o início, o fim, e o meio, agradeço então à Deus, e aos meus pais (*in memoriam*), que com muito amor, me permitiram voltar para mais essa jornada.

“Se vocês realmente querem ajudar este mundo precisam ensinar como viver nele”. (Joseph Campbell)

RESUMO

VILLAR, Lara dos Santos. **Emoções na escola**: um estudo sobre as emoções no processo de ensino-aprendizagem. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

A regulação emocional é um dos componentes da inteligência emocional, ou do que chamamos habilidades socioemocionais, que segundo a UNESCO, são um conjunto de competências por meio das quais o indivíduo interage, aprende, trabalha e serve, de maneira saudável, ética e responsável nas esferas da família, comunidade e vida profissional. Ao pensar no desenvolvimento dessa educação emocional nas escolas, e no preparo dos docentes para essa tarefa, a presente pesquisa buscou responder o seguinte problema: como promover diálogos com professores da Educação Básica sobre as emoções e sobre a regulação emocional no processo de ensino e aprendizagem? Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, que culminou na construção de um livro sobre a temática das emoções e sua regulação no ambiente da sala de aula. Na primeira etapa um *survey* foi aplicado a 83 professores de Educação Básica, atuantes em redes públicas e privadas e originários de vários Estados do Brasil, com o intuito de investigar como se sentem e gerenciam seus estados afetivos e como as emoções interferem na prática pedagógica. Na segunda etapa, o livro construído foi usado como ferramenta em um curso de extensão, realizado via plataforma Moodle, que visou fomentar o diálogo sobre as emoções no ensino-aprendizagem, e compartilhar estratégias individuais e coletivas para a regulação emocional docente na Educação Básica. Participaram do curso 7 professores. Os dados gerados a partir dos instrumentos foram analisados de forma qualitativa com o auxílio do *software* Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ), e de forma quantitativa por meio de estatística descritiva, com o auxílio da plataforma Survey Monkey. Os resultados confirmam que os professores reconhecem a presença das emoções em sala de aula e observam sua interferência na condução desse ambiente. Entretanto, ainda faltam espaços de diálogo sobre a temática na escola e na formação inicial, o que ressalta a contribuição do estudo para o campo de investigação sobre a regulação emocional dos professores. Em resposta ao problema proposto, consideramos que o curso de extensão por meio do qual apresentamos aos docentes participantes o livro intitulado “Sinto, logo, reajo?”: um convite à regulação emocional – um livro sobre a regulação emocional na prática pedagógica do professor da educação básica, tem potencial para fomentar intervenções que promovam discussões a respeito das emoções no ensino e aprendizagem, seja na formação inicial, seja na formação continuada.

Palavras-chave: Emoções; Regulação Emocional Docente; Educação Básica.

ABSTRACT

VILLAR, Lara dos Santos. **Emotions at school**: a study on emotions in the teaching-learning process. 2021. Dissertation (Professional Master in Basic Education Practices) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Riode Janeiro, 2022.

Emotional regulation is one of the components of emotional intelligence, or what we call socio-emotional skills, which according to UNESCO are a set of competencies through which the person interaction, learning, working and serving, in a healthy, ethical and responsible way in the spheres of the family, community and professional life. When thinking about the development of emotional education in schools, and the preparation of teachers for this task, the present research sought to answer the following problem: how to promote dialogues with Basic Education teachers about emotions and emotional regulation in the teaching and learning process? It is a study with a qualitative, descriptive and exploratory approach, which culminates in the construction of a book on the theme of emotions and their regulation in the classroom environment. In the first stage, a survey was applied to 83 Basic Education teachers, working in public and private networks and originating from several states in Brazil, in order to investigate how they feel and manage their affective states and how emotions interfere in practice. In the second stage, the built book was used as a tool in an extension course, carried out via the Moodle platform, which aimed to encourage dialogue about emotions in teaching-learning, and individual and collective strategies for teacher emotional regulation in Basic Education. 7 teachers participated in the course. The data generated from the instruments were analyzed qualitatively with the help of Interface R pour les Analyses Multidimensionnelles et de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ) *software*, and quantitatively through descriptive statistics with the help of the Survey Monkey platform. The results confirm that teachers recognize the presence of emotions in the classroom and observe their interference in the conduction of this environment. However, there is still a lack of spaces for dialogue on the subject in school and in initial training, which highlights the contribution of the study to the field of investigation on teachers' emotional regulation. In response to the proposed problem, we consider that the extension course through which we present to the participating teachers the book entitled “I feel, therefore, I react?”: an invitation to emotional regulation – a book on emotional regulation in the pedagogical practice of the teacher of the basic education, has the potential to foster interventions that promote discussions about emotions in teaching and learning, whether in initial or continuing education.

Keywords: Emotions; Teacher Emotional Regulation; Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: A Inteligência Emocional conectando emoção e cognição	34
Figura 2: A Reciprocidade Triádica na perspectiva da Agência Humana	36
Figura 3: O Mecanismo das Emoções.....	40
Figura 4: O Surgimento das Emoções.....	46
Figura 5: Modelo Modal da Emoção em Espiral	47
Figura 6: Pensando o professor e sua autoeficácia para regulação emocional.....	63
Figura 7: Professor em home office e suas várias tarefas	65
Figura 8: As Emoções dos Professores por Temáticas Específicas	69
Figura 9: Modelo de regulação emocional no surgimento das emoções.....	71
Figura 10: Dendrograma com corpus geral das respostas à pergunta aberta categorizadas em classe	85
Figura 11: Organização do corpus considerando a distribuição das palavras em cada classe	87
Figura 12: As principais emoções presentes em sala de aula e como o professor lida com elas	88
Figura 13: Tema 01 - nuvem de palavras.....	99
Figura 14: Tema 02 - nuvem de palavras.....	101
Figura 15: Tema 03 - nuvem de palavras.....	103
Figura 16: Tema 04 - nuvem de palavras.....	106
Figura 17: Tema 05 - nuvem de palavras.....	107
Figura 18: Tema 06 - nuvem de palavras.....	108
Figura 19: Tema 07 - nuvem de palavras.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estruturas educacionais focadas em habilidades para a vida	53
Quadro 2: Proposta de organização do conteúdo do Livro “PENSO, LOGO, REAJO? um convite à regulação emocional – Um livro sobre a regulação emocional na prática pedagógica do professor da educação básica”	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Trabalhos que versam sobre a regulação emocional do professor na Educação Básica a partir de pesquisa em bases de dados, considerando o período de 2010 a 2019	26
Tabela 2: Distribuição dos respondentes conforme o nível/modalidade de atuação no magistério	83
Tabela 3: Bloco 1 – Como os professores percebem a influência das emoções em sua prática pedagógica	91
Tabela 4: Bloco 2 – Como os professores percebem a relevância das emoções em sala	94
Tabela 5: Como os professores percebem e lidam com as emoções em sala	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos respondentes conforme o tempo de atuação no magistério	83
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	Colaborativo para Aprendizagem Acadêmica e Socioemocional
CPII	Colégio Pedro II
GEPEAIINEDU	Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação
LACIIPED	Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PROPGEPEC	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
SEL	Aprendizagem Socioemocional
TSC	Teoria Social Cognitiva
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WHO	World Health Organization/Organização Mundial de Saúde

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: onde e como tudo isso começou!	17
2	OBJETIVOS	24
2.1	Objetivo Geral	24
2.2	Objetivos Específicos	24
3	JUSTIFICATIVA: as emoções numa escola para a formação integral do ser	25
4	REFERENCIAL TEÓRICO	30
4.1	“Sinto, Logo, Sou!”	30
4.1.1	Emoção X Cognição	30
4.1.2	Mas afinal, o que acontece dentro de nós?	37
4.1.3	O que sentimos tem nome e significado (vocabulário emocional)	44
4.1.4	As emoções na educação	48
4.2	As emoções do professor	56
4.2.1	O professor da Educação Básica e autoeficácia para regulação emocional.....	60
4.2.2	A Regulação Emocional e o Professor da Educação Básica.....	65
5	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	76
6	PENSO, LOGO, REAJO? um convite à regulação emocional – Um livro sobre a regulação emocional na prática pedagógica do professor da educação básica	79
7	RESULTADOS	82
7.1	Perfil dos participantes.....	82
7.1.1	Participantes que responderam o survey.....	82
7.1.2	Participantes do curso de extensão	84
7.2	As principais emoções presentes em sala de aula e como o professor lida com elas	85
7.3	A temática das emoções na escola, sob o ponto de vista dos professores da Educação Básica.....	90
7.4	Análise do curso e avaliação do material.....	98
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
	APÊNDICE A – Questionário	127

APÊNDICE B – Questionário de avaliação do curso de extensão	137
APÊNDICE C – Características das atividades realizadas no curso de extensão para a promoção da regulação emocional	138
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	156

1 INTRODUÇÃO: onde e como tudo isso começou!

O elemento emoção veio, há muito, estimular meu interesse sobre a coexistência humana. A maternidade deu início a uma busca sôfrega na Pedagogia por uma forma de lidar com minhas filhas, duas pequeninas pessoas, que cresciam em suas individualidades, pedindo lugar e passagem, orientação e afeto, e lá fui eu adentrando nos mistérios da convivência humana. Mais tarde, mordida pelo “bichinho” da prática esportiva, encontrei mais encanto na formação em Educação Física e no campo de relações promovidas pelas atividades físicas e desportivas. E numa formação crítica e pensante do saber, muito além da prática esportivista, em que “importe ao professor construir um ambiente com oportunidade de participação para todos os estudantes, numa diversidade de interações que sejam presididas pelo afeto e incentivem cooperação e união” (ZABALA, 1998, p. 100), fui seduzida pelos jogos cooperativos.

Por meio do curso de especialização em Pedagogia da Cooperação e Metodologias Colaborativas (BROTTO, ALBUQUERQUE, DOLME, 2020), conheci algumas estratégias e descobri mais pessoas imbuídas em desenvolver o autoconhecimento e o encontro com o outro, oportunizar diálogos, e construir relacionamentos significativos que promovessem o bem estar pessoal e o bem comum. Brotto (2013, p.19) explica que: “na medida em que melhoramos a qualidade de nossas relações interpessoais e sociais, aperfeiçoamos nossas competências para gerarmos soluções benéficas para problemas comuns e aprimoramos a qualidade de vida na perspectiva de melhorá-las para todos.”

Como professora efetiva do Colégio Pedro II (CPII), comecei a participar dos encontros do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), uma linha de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) do CPII. Por meio desses encontros, professores se reúnem para refletir sobre a prática pedagógica, reconhecer êxitos, dividir angústias do dia a dia em sala de aula, e pensar, a partir do referencial teórico da Teoria Social Cognitiva (TSC), como podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de maneira que ao aprimorar a convivência e qualidade do ambiente escolar, seja possível, também, desenvolver competências para toda a vida.

O referencial sociocognitivo (BANDURA, 1997, 2003; BANDURA, AZZI, POLYDORO, 2008; GROSS, 2006, 2007, 2015; EKMAN, 2011; BORUCHOVITCH, 2004;

BZUNECK, 2018) tem mediado as reflexões e discussões do grupo sobre as práticas pedagógicas e vem repercutindo na criação de produtos educacionais voltados para a sala de aula (SANTOS; SILVA, 2015; MOREIRA; SILVA, 2016; GOUVÊA; SILVA, 2017; JESUS; SILVA, 2017; QUINTANS; SILVA, 2017; PINTO; SILVA, 2018; ROCHA; SILVA, 2018; DINIZ; SILVA, 2019; ALBUQUERQUE; SILVA, 2020).

Esse caminhar nos tem apresentado grandes desafios: formular questões de investigação que resultem em propostas concretas para a sala de aula; fundamentar teoricamente o fazer pedagógico; sistematizar metodologicamente os caminhos eleitos; e dar forma aos produtos educacionais, de modo que outros docentes possam usar e se inspirar. Esses desafios geram desde o início do processo, emoções variadas, e reforçam a constatação de que é necessário “investir na formação do professor para a docência e para a pesquisa sobre a docência, tendo em vista que professores-pesquisadores podem se tornar referências importantes para outros professores motivando-os a produzir os próprios materiais didáticos” (SILVA, 2020, p. 208).

Nas minhas experiências como professora de Educação Física, já ficava consternada com os conflitos que surgiam nas aulas e impressionada ao perceber o quanto as emoções afetavam a resolução desses problemas, interferindo nas relações dentro da turma, seja na administração da ansiedade, da alegria, da tristeza ou da raiva diante de vitórias, perdas, e *bullying*. De igual forma, durante a minha prática, pude observar a forte interferência das emoções nas relações que se constituem entre todos os componentes da comunidade escolar, acrescentando-se aqui também, a família. E, se parecem raros os eventos e interações relacionais que não envolvam afeto, no movimento extenso e intenso da vida escolar, professores e alunos seguem constantemente afetados pelas suas próprias emoções e as dos outros. Como nos dizem Schutz e Pekrun (2007, p.223, tradução nossa):

Para os professores, a sala de aula pode ser um ambiente intenso no qual as emoções variam da extrema alegria de uma lição excitante a uma tristeza de partir o coração ao saber que um aluno está sendo abusado ou sofrendo *bullying* de seu colega. Para qualquer um que passou um tempo na sala de aula, está claro: a sala de aula é um lugar emocional!

O interesse dos pesquisadores pelo estudo sobre as emoções não é recente, embora elas tenham ficado em segundo plano, por serem compreendidas como um evento caótico e desestabilizador do indivíduo, e que supostamente causa a perda momentânea da razão. Caracterizadas por Gross (1995, p. 2, tradução nossa) como um conjunto de “reações biológicas que desencadeiam respostas adaptativas a eventos relevantes para nossa vida e bem-estar”, as emoções estão cada vez mais presentes quando pensamos nas dimensões física, mental e social da saúde (WHO, 2005). Saber lidar de maneira eficaz com estresse e emoções, são

competências essenciais do grupo de habilidades para a vida que precisam ser ensinadas, na medida em que se comprovam importantes, entre outros aspectos, para a prevenção da AIDS, resistência ao uso de substâncias, prevenção da saúde mental e promoção do bem-estar social e emocional dos jovens (WHO, 2020).

Partindo do pressuposto de que as emoções são respostas organizadas a eventos internos e externos percebidos pelo indivíduo como positivos ou negativos, defendemos nesta pesquisa uma abordagem de compreensão psicológica, fisiológica e sociológica do ser humano que inclua o aspecto das emoções (LAZARUS, 1980; LAZARUS, 1991; SALOVEY, MAYER, 1990; GROSS, 1995; MAYER et al, 2011). Essa compreensão leva em conta as relações entre a expressão das emoções e a atividade cognitiva, numa dinâmica de avaliação e enfrentamento das experiências humanas.

Além de interferirem na relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro, e com o ambiente que o cerca, as emoções são cada vez mais referenciadas ao se falar da saúde integral do ser humano. Dessa maneira, é possível argumentar que o conhecimento a respeito das emoções, sobretudo no contexto do ensino, pode contribuir para aprimorarmos a maneira como lidamos com os desafios que a vida nos proporciona. Maneira essa que se reflete na manutenção de nossa saúde e desenvolvimento pessoal, seja dentro ou fora da escola. Mas, para tal transformação nos esforços e intervenções na área de educação em saúde, “as emoções das crianças devem ser reconhecidas e sua importância para a aprendizagem aceita” (ELIAS et al, 1997, p.6, tradução nossa).

Os estudos sobre as emoções na educação estiveram inicialmente dirigidos a ansiedade dos alunos ou o esgotamento do professor (*burnout*), e apenas mais recentemente, trabalhos começam a surgir dando maior evidência aos sentimentos e demonstrando que “as emoções influenciam a aprendizagem e desempenho dos alunos bem como o comportamento instrucional e o desenvolvimento profissional de professores”. (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p.20, tradução nossa).

A cultura que desqualifica e rejeita o aspecto afetivo das ações humanas, e seus desdobramentos, parece mesmo estar com seus dias contados. Em 1990, com Salovey e Mayer, vislumbramos as emoções numa organização funcional que chamaram inteligência emocional. Segundo esses autores, por meio da inteligência emocional, aprimoramos o discernimento sobre nossos sentimentos e emoções, assim como das outras pessoas, e gerenciamos de modo mais eficiente nossos pensamentos e ações.

Conforme apontam Salovey e Mayer (1990), a inteligência emocional pode ser observada em três dimensões (avaliativa e expressiva, regulatória e utilitária), todas elas

levando em conta tanto a relação do sujeito com ele mesmo quanto as relações do sujeito com outras pessoas. Na dimensão avaliativa e expressiva, as relações são mediadas por expressões verbais e não-verbais e, sobretudo pela forma como essas expressões são percebidas e interpretadas, dando origem a comportamentos empáticos.

A dimensão regulatória diz respeito a forma como o indivíduo gerencia o que sente em relação a si mesmo ou a algo externo a ele, de forma a alterar suas reações afetivas. Por fim, a dimensão utilitária se refere ao uso das emoções, envolvendo planejamento flexível, pensamento criativo, atenção redirecionada e motivação.

As emoções, sua regulação e associações com a aprendizagem, são objeto de análise em pesquisas relacionadas às competências ou habilidades socioemocionais (ELIAS et al, 1997; ELIAS, 2003; ZINS et al, 2004), emoções na escola (SCHUTZ; PEKRUN, 2007), aprendizagem socioemocional (GUIDE CASEL 2013, 2012, 2015; PEKRUN, 2014), fatores não cognitivos (FARRINGTON et al, 2012), competências do século 21 (NATIONAL RESEARCH COUNCIL et al, 2012), ou, habilidades para a vida (TOGETHER, 2013; WHO, 1997; WHO, 2020), nas quais o enfoque não é somente o desenvolvimento acadêmico, mas “habilidades relacionadas às emoções, relacionamentos e metas saudáveis, necessidades além das suas próprias, e responsabilidade e ética nas decisões” (ZINS et al, 2004, p.17, tradução nossa) ao longo de toda a vida. Ou seja, o aspecto cognitivo não é mais o centro do processo de ensino-aprendizagem, e sim mais um elemento integrado que vai influenciar e ser influenciado por essas outras dimensões da existência humana.

Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE (OCDE, 2015, p.34), “competências socioemocionais – também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional”. Nos desafios do mundo moderno, e agora pandêmico, mais do que nunca, vemos a dimensão socioeconômica e o progresso social requisitarem além de uma boa formação acadêmica, “indivíduos capazes de entender o impacto de suas ações sobre os demais e que possam se adaptar e progredir em meio a desafios não previstos.” (OCDE, 2015, p.22)

No que tange às interações estudantis dentro das aulas de Educação Física, percebo uma gama de reações dos alunos que muitas vezes os afastam do que poderia ser uma experimentação prazerosa de uma atividade física. Observo tanto situações que parecem indicar autoexclusão quanto situações explícitas de exclusão do outro. Também é possível perceber comportamentos que indicam baixa autoestima como, por exemplo, a rejeição sistemática em participar das atividades propostas, em função da baixa crença nas próprias capacidades; e

comportamentos que indicam sentimentos negativos como a raiva, quando há briga em função dos resultados indesejados, da provocação, da desunião, entre outros.

Além das situações presenciadas em classe, também é possível observar a expressão de inimizades pela escola, indícios de solidão, nos corredores cheios do intervalo; a ausência intencional ou injustificada nas aulas, também conhecida como “matar aulas”; o nervosismo nos períodos de avaliação, o choro e/ou bloqueio diante de situações de prova; o uso de ansiolíticos, calmantes, drogas... até relatos de completa falta de vontade de ir à escola.

Perante essa série de comportamentos e estados afetivos que temos a possibilidade de testemunhar num dia de aula, cabe imaginarmos a diversidade de emoções que são constantemente experimentadas por docentes e discentes, e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo ZINS et al (2004, p.8, tradução nossa) “os avanços da neurociência, mostraram os centros emocionais do cérebro em conexão com as áreas neocorticais que lidam com informações cognitivas”. Então, é possível começarmos a compreender o estudante, tomado por uma emoção decorrente de algum fato que permanece atraindo o foco de sua atenção, tendo dificuldades em ouvir, entender ou se lembrar do que o professor falou durante a aula. PEKRUN (2014, p. 6, tradução nossa) nos esclarece e alerta que:

Emoções controlam a atenção dos estudantes, sua motivação para aprender, modificar a escolha de estratégias de aprendizado, e afetam a sua autorregulação da aprendizagem. Além disso, as emoções fazem parte da identidade dos estudantes e afetam o desenvolvimento da personalidade, a saúde psicológica e física. De uma perspectiva educacional, as emoções são importantes devido à sua influência na aprendizagem e desenvolvimento, mas o bem-estar emocional dos alunos também deve ser encarado como uma meta educacional importante em si mesma.

O reconhecimento da influência do afeto na sala de aula e no ambiente escolar como um todo, nos leva a integrar as emoções no movimento de pensar a escola, o planejamento e a prática pedagógica dos professores. Neste sentido, os professores precisam ser preparados para tratarem de habilidades socioemocionais de forma a “gerenciarem suas aulas com mais eficácia, ensinarem melhor os seus alunos e lidarem com estudantes desafiadores” (ZINS et al,2004, p.15, tradução nossa).

Ao se apropriar da habilidade de regular suas próprias emoções, o professor tende a apresentar maior habilidade de enfrentamento do seu estresse e dos problemas pessoais. Na medida em que passa a considerar a afetividade na sua prática pedagógica a habilidade de regular suas próprias emoções pode servir como um incentivo à regulação emocional de seus alunos. Emoções não se restringem à gestão da sala de aula, motivação do estudante ou o esgotamento do professor. A docência é exercida com ideias e sentimentos e a interação que

envolve natureza e mundo social de todos, professores e estudantes, é permeada por desejo e anseio (SCHUTZ; PEKRUN, 2007).

Desta perspectiva, entende-se que os professores e a escola como um todo precisam oferecer muito mais do que informação, performance e competição, mas atenciosidade e valores que levem em conta a afetividade e um convívio social harmonioso, que traga prazer em estar na escola, além de estímulos para autorregulação e postura agêntica em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. A (re)construção da escola, sob essa nova perspectiva, pode ser mediada por processos autorregulatórios, sobretudo aqueles que envolvem a autorreflexão, o planejamento e a ajuda social.

A autorregulação é um “mecanismo interno, consciente e voluntário de controle do comportamento, pensamentos e sentimentos” (BANDURA; AZZI; POLIDORO, 2008, p.151). Nesse processo “a pessoa monitora sua conduta dentro do contexto em que se desenvolveu, conforme padrões pessoais de moralidade e o ambiente que a cerca, e regula suas ações a partir das implicações sobre si, no intuito de alcançar satisfação e senso de autovalor” (BANDURA; AZZI; POLIDORO, 2008, p.153). Esse recurso pode ser desenvolvido dentro da escola, espaço rico de interações no qual crianças e jovens passam grande parte de seu tempo cotidiano. O processo de ensino pode contemplar situações que promovam a identificação e o reconhecimento das próprias emoções e o ensino de estratégias de regulação emocional, a fim de melhorar a convivência entre as pessoas.

Na riqueza de experiências e conhecimentos que a escola pode proporcionar, o professor precisa ter “acesso a ferramentas e suporte integrados a sistemas de desenvolvimento profissional que privilegiem e reforcem a importância do ensino de habilidades socioemocionais e não sobrecarregue os educadores com iniciativas separadas” (YODER, 2014, p. 7, tradução nossa).

Os professores estão sob contextos sócio-históricos que influenciarão suas identidades, crenças e objetivos, que por sua vez, nortearão a maneira de perceberem e avaliarem as interações em sala de aula e dentro da escola. Logo, as concepções do professor referentes ao papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem estarão refletidas na constituição de sua prática pedagógica. Ou seja, é possível percebermos, na atuação do professor, a relevância e a atenção dispensada à afetividade, observando inclusive, quando as emoções são transformadas em recurso e estratégia de ensino.

Isto também significa dizer que a atividade docente não é um simples processo mecânico (SCHUTZ; PEKRUN, 2007). Na construção do clima e funcionamento da sala de aula, quem o professor é, seus valores e intenções são expressos através dos seus conhecimentos, das suas

emoções e de suas ações, que por sua vez, reverberam nos estudantes. “As emoções que o professor sente e demonstra para seus alunos têm efeitos profundos sobre eles, sejam elas positivas como alegria, excitação e orgulho durante o ensino, como para negativas como raiva, ansiedade ou frustração” (PEKRUN, 2014, p.21, tradução nossa).

A partir dessas informações, nos sentimos convidados a encarar o “ensino como uma profissão emocional” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 173, tradução nossa). Encontramos propostas educativas contemplando conhecimentos não-acadêmicos (WHO, 1994, 1997; GUIDE CASEL 2013, 2012, 2015; FARRINGTON et al, 2012; NATIONAL RESEARCH COUNCIL et al, 2012; TOGETHER, 2013; WHO 2018, 2020) na forma de estruturas que estabelecem um amplo conjunto de habilidades e conteúdos que, além do aspecto cognitivo ensine por exemplo, “como trabalhar bem com os outros, perseverar quando confrontado com desafios, ou reconhecer quando uma nova estratégia é necessária para resolver um problema” (HAGEN, 2013, p.1, tradução nossa). Mais uma vez, fomos levados a pensar sobre como a prática pedagógica pode contemplar essas competências, nas quais a regulação emocional é por vezes necessária ao professor no gerenciamento de suas aulas como no incentivo à regulação emocional dos seus alunos.

Tendo em vista o caráter subjetivo dessa proposta e considerando que o ensino de temas ligados às emoções ultrapassa a dimensão técnica, defende-se a necessidade de trazer essa discussão para a formação de professores. Partiremos da premissa de que o engajamento efetivo do professor para reconhecer eventos emocionais que se desencadeiam em suas aulas deve ser precedido de uma reflexão sistemática sobre as suas próprias emoções e sobre o quanto seu estado afetivo influencia as reações emocionais de seus alunos. Surgiram então, algumas proposições para nortear a pesquisa:

- a) Para o professor da Educação Básica, qual a relevância das emoções no processo de ensino-aprendizagem?
- b) Que estratégias são utilizadas pelos professores da Educação Básica para lidar com as próprias emoções diante de situações desafiadoras, em sala de aula?
- c) Como as emoções interferem na prática pedagógica do professor da Educação Básica?
- d) Que estratégias são utilizadas pelos professores da Educação Básica para trabalhar a expressão e o gerenciamento das emoções dos estudantes na prática pedagógica cotidiana?

A fim de responder a essas perguntas, o produto educacional que resultou desta pesquisa, isto é, um livro sobre emoções no processo de ensino, foi construído a partir do

seguinte problema: como promover diálogos com professores da Educação Básica sobre as emoções e a regulação emocional no processo de ensino e aprendizagem?

Essas reflexões pretendem auxiliar o professor a reconhecer eventos emocionais que se desencadeiam em suas aulas; a refletir sobre suas próprias emoções quando esses eventos ocorrem e sobre que reações costuma apresentar; e a analisar, sob o ponto de vista da prática pedagógica, potenciais influências das reações emocionais dos professores na aprendizagem dos estudantes.

A partir do que foi relatado até aqui, apresentarei em seguida, o objetivo geral, os objetivos específicos, e a justificativa desta pesquisa.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Sistematizar, sob a forma de um livro, reflexões acerca das emoções docentes, de eventos emocionais que acontecem na sala de aula e, da forma como os professores podem lidar com esses eventos, por meio do uso de estratégias autorregulatórias.

2.2 Objetivos Específicos

- Investigar como os professores se sentem e gerenciam seus estados afetivos;
- Investigar como as emoções interferem na prática pedagógica dos professores;
- Implementar, aprimorar e validar o livro por meio de um curso de extensão que visa fomentar o diálogo sobre as emoções no ensino-aprendizagem, e compartilhar estratégias individuais e coletivas para a regulação emocional docente na Educação Básica.

3 JUSTIFICATIVA: as emoções numa escola para a formação integral do ser

Num movimento global de estudos, são crescentes as demonstrações das relações entre educação e saúde como fatores que têm implicações no bem-estar social. Iniciativas conjuntas da OMS, UNICEF, UNESCO e Banco Mundial, desenvolveram documentos que tratam do ambiente escolar como um dos fatores determinantes da qualidade da escola. É cada vez mais notória a importância de estruturar “escolas que ofereçam ambiente fisicamente seguro, emocionalmente resguardado e psicologicamente capacitador” (WHO, 2003, p.6, tradução nossa).

Nesses materiais, as Nações Unidas denominaram uma *escola amiga da criança* aquela em que se fomenta uma “educação em saúde focada no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades para a vida, necessários para fazer e agir com as mais apropriadas e positivas decisões em relação à saúde” (WHO, 2003, p.7, tradução nossa). Em se considerando as habilidades necessárias aos professores para que alcancem maior sucesso como educadores para a vida, e o caráter emocional da sala de aula, é possível que as capacitações para professores precisem envolver mais saberes referentes às emoções. Dado o crescimento sobre a importância de serem promovidas competências socioemocionais nos estudantes, amplia-se gradativamente o entendimento de que diferente de um simples transmissor de informações, “o professor também é responsável por inspirar paixão pelo conteúdo e entusiasmo para a aprendizagem” (PEKRUN; LINNENBRINK-GARCIA, 2014, p.1, tradução nossa).

Segundo esses autores, as emoções são vividas e também utilizadas como recurso de realização acadêmica e crescimento pessoal. Sem descartar as transformações pelas quais passam os conteúdos e programas, a inspiração que os professores podem oferecer precisa tornar o conhecimento significativo e com relevância para além de uma nota ou conclusão de curso. O contrário disto tende a ocasionar frustração e tédio, e outras emoções negativas que não incentivam o aluno a estar na escola.

Concomitantemente, essas emoções negativas interferem no processo de ensino-aprendizagem percebido pelos professores, e repercutem em seus estados afetivos onde constatamos desde “altas taxas de desgaste (...) até as decisões de abandonar a carreira” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, prefácio, tradução nossa). Neste sentido, podemos reconhecer a importância de também se considerar as emoções dos professores, para que sejam viabilizados suporte e estrutura que incentivem e favoreçam sua própria regulação emocional.

A fim de observar a relevância acadêmica do tema emoções na escola e em específico as emoções do professor, realizamos um levantamento teórico para conhecer estudos que

tratasse do problema da nossa pesquisa, fundamentado nos referenciais da Teoria Social Cognitiva (TSC). Esse levantamento, realizado no mês de setembro de 2020, buscou identificar e analisar produções que investigassem as emoções na Educação Básica, focando particularmente na regulação emocional do professor, no período de 2010 a 2019, em bases de dados reconhecidas pela comunidade científica: Repositório Institucional da Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Pelotas, Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-Campinas, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e RepositoriUM Universidade do Minho.

Foram utilizadas as palavras-chave: “regulação emocional, professores”; “autorregulação emocional, professores”; “emoções, professores”; “emoções, educação”. As publicações foram selecionadas conforme o potencial que apresentavam para fomentar o estudo sobre as emoções do professor da Educação Básica. No primeiro momento foi feita a leitura dos títulos. Visando confirmar a pertinência temática, foi realizada a leitura dos resumos. Foram selecionados os trabalhos que tinham como foco a regulação emocional do professor. Na tabela 1, sintetizamos os resultados encontrados.

Tabela 1: Trabalhos que versam sobre a regulação emocional do professor na Educação Básica a partir de pesquisa em bases de dados, considerando o período de 2010 a 2019

Base de dados	Publicações encontradas	Resumos selecionados e lidos	Trabalhos incluídos na dissertação
Repositório Institucional da Universidade Federal do Pará	391	1	0
Universidade Federal de Pelotas	70	1	0
Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp	116	9	0
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-Campinas	149	4	0
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	11	11	0
RepositoriUM Universidade do Minho	551	1	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na pesquisa realizada na base de dados do Repositório Institucional da Universidade do Pará, o filtro gerou 391 trabalhos. Dentre eles, Couto (2018) que nos chamou a atenção por tratar do adoecimento do professor com base no referencial da TSC. Esse trabalho foi, porém, posteriormente excluído, por se tratar de um levantamento de estudos relacionando saúde do professor e condições de trabalho, fugindo ao contexto da presente pesquisa. E apesar de menções ao *burnout*, à depressão e às estratégias de enfrentamento e inteligência emocional, a regulação emocional não era objeto de investigação. Encontramos os construtos da autoeficácia e a autorregulação acadêmica também na perspectiva da TSC, mas nem esses nem os demais

estudos encontrados, fizeram referência à regulação emocional docente, ou seja, foram todos excluídos, por não terem aproximação com o nosso trabalho.

Na base de dados da Universidade de Pelotas, iniciamos com 70 trabalhos. Um deles foi observado por mencionar no título a síndrome de *burnout* em professores de Educação Física, o que já estaria fora dos critérios de inclusão por não conter regulação emocional docente. Na leitura da introdução, percebemos também, que não utilizava o referencial da TSC e confirmamos que nada havia a respeito da regulação emocional do professor.

Na terceira base de dados, o Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp, tivemos 09 trabalhos sobre regulação emocional. O teor dos resumos versava sobre estratégias de aprendizagem, motivação e regulação emocional para autorregulação acadêmica de estudantes do ensino fundamental, médio e superior. Numa tese de doutorado (FONTES, 2015), o alvo eram as estratégias de enfrentamento, a regulação emocional e o bem-estar subjetivo em idosos. Por fim, em um último trabalho (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2010), vimos os resultados iniciais de um instrumento para investigar a regulação emocional de estudantes. Apesar de conter larga exposição sobre a regulação emocional, o público-alvo e o referencial teórico diferem do nosso estudo.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Puc-Campinas, o filtro gerou 149 produções. Realizamos a leitura dos títulos e de 04 teses sobre autorregulação, orientados pela professora Jussara Tortella, que embora se aproximassem do nosso trabalho pelo referencial teórico da TSC, nenhum deles tratava da regulação emocional do professor.

No banco de teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nossa quinta base de dados, foram encontrados 11 trabalhos. Dois deles tratavam da regulação emocional de estudantes, entre os quais Borboletto (2011), que discorreu amplamente sobre emoções e a regulação emocional para o desempenho escolar de estudantes universitários, e se embasava na Teoria do Processamento da Informação, e Da Costa (2014), que tratava de observar alterações no comportamento social e desempenho acadêmico de estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, a partir de um projeto de intervenção para o desenvolvimento da regulação emocional. Nesse último, os professores das turmas receberam um treinamento sobre estratégias de regulação emocional na infância e sobre como avaliá-las posteriormente, no aspecto das habilidades socioemocionais. Fizemos essa menção maior ao trabalho para destacar algo de que muito falaremos no nosso trabalho, que é oferecer aos professores mais conhecimento em torno das emoções e sua regulação.

Da Costa (2014) relatou que a intervenção foi realizada pela equipe da pesquisa devido “a ausência ou formação insuficiente de temas relacionados à emoção e RE dos profissionais

da educação e o próprio relato dos mesmos da falta de preparo para desenvolver o tema e atividades relacionadas a ele” (DA COSTA, 2014, p. 138). Ainda nessa base de dados, 02 trabalhos eram sobre *burnout* e motivação de professores, e 04 foram excluídos após leitura do título e resumo, por se relacionarem a outras temáticas e público-alvo. Apenas 03 dissertações se aproximaram um pouco mais dos critérios estabelecidos para o nosso trabalho.

Uma das dissertações que se aproximou do nosso objeto de estudos foi a pesquisa de Belli (2017), que analisou competências emocionais e resolução de problemas de professores. O trabalho se desenvolveu sob referência do Colaborativo para Aprendizagem Acadêmica e Socioemocional (CASEL), sem aprofundamentos específicos quanto a regulação emocional, mas sinalizando a sua importância no gerenciamento do estresse e conflitos no ambiente escolar, e na prática pedagógica (BELLI, 2017). Em Silveira (2018), os professores eram o público-alvo, mas o objeto de estudo é um programa de atenção plena como possibilidade de interferir, entre outras coisas, na dificuldade de regular as emoções. Por fim, em Ricarte (2019), encontramos em seu resumo, um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais em uma escola, com 115 crianças e seus professores, no modelo teórico da inteligência emocional, e que em sua primeira fase investigava dificuldades e estratégias utilizadas pelos docentes em situações emocionais.

Finalmente, no RepositoriUM Universidade do Minho, encontramos 551 documentos. Nesse banco de teses, a leitura inicial dos títulos nos levou a excluir todas elas, tendo em vista não se aproximarem do foco da nossa pesquisa. Ainda assim, decidimos pela leitura do resumo de um trabalho (ANJO, 2019) que tratava da aplicação de um programa de competências sociais e emocionais com crianças, e os possíveis benefícios na regulação emocional e no clima escolar, dinamizando práticas meditativas e de atenção plena, dentre outros recursos e estratégias. A menção aos professores se deu apenas quanto a receptividade deles às práticas.

Em relação à relevância profissional e educacional desta pesquisa, trata-se de um trabalho que pretende preencher uma lacuna referente a estudos sobre as emoções no processo de ensino e aprendizagem e a regulação emocional do professor, na qual um material didático foi produzido com o objetivo de fomentar conhecimentos acerca do processo gerador das emoções e do gerenciamento saudável dos estados afetivos.

Neste caminho, venho aos poucos me conscientizando sobre estar me constituindo uma professora pesquisadora, e ampliando minhas percepções acerca da articulação da teoria com a prática, enquanto aluna de um curso de Mestrado Profissional. No desenvolvimento da escrita acadêmica e o uso de instrumentos para análise de dados e construção do produto educacional, tenho aprendido recursos e estratégias para aprimorar minha prática pedagógica como

professora de Educação Física, na qual estejam presentes os aspectos afetivos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 “Sinto, Logo, Sou!”

4.1.1 Emoção X Cognição

A provocação presente no trocadilho “Sinto, logo, reajo?” teve inspiração na máxima “penso, logo, existo”, proposta por René Descartes (2001). Sem nenhuma intenção de desenvolver elocubrações sobre o filosofar desse autor, nosso viver se intensificou através dos tempos com uma série de questionamentos existenciais que hoje também podem considerar o que sentimos: O que sou rege meu pensar, sentir e fazer? Ou sou o que penso? Sou o que sinto?

Sendo assim, numa visão menos cartesiana e mais holística do ser humano, nos constituímos de vários elementos e aspectos, que em parceria, seguem conosco na busca de respostas. Inspirada na proposição de Descartes, sob a forma de trocadilho e provocação, compus um convite para pensarmos nas emoções que nos têm atravessado e feito diferença na forma de sermos e estarmos na vida.

Na construção de uma visão sobre a criança em todas as suas dimensões, por exemplo, temos a educação integral, ou “sistemas educacionais que abordam holisticamente todos os domínios do funcionamento humano” (ZINS et al, 2004, p.29, tradução nossa). No documento da Base Nacional Curricular, a BNCC, está evidente o olhar sobre o papel da escola no desenvolvimento de uma ‘criança completa’, na qual (BRASIL, 2018, p.14):

A visão de educação integral “implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Esse olhar ampliou a concepção de escola transmissora de conhecimento, para uma escola que protege o bem estar de seus estudantes e os prepara a cada novo ano letivo, para melhor e mais autônoma regência de suas ações, pensamentos e emoções diante das oportunidades e desafios da vida. Esse objetivo precisa ser garantido através da inclusão, e acesso equitativo à educação de qualidade e formação contínua, com habilidades para a vida que empoderem os estudantes para que possam fazer melhores escolhas e aprender a lidar com os desafios do mundo (WHO, 2018; WHO, 2020).

Em 1997, ao falar sobre competências psicossociais, a WHO sinalizava sobre a escola ser um lugar propício para o desenvolvimento de habilidades que acompanhassem os indivíduos ao longo de sua existência. Segundo a OMS/WHO (1997, p.10, tradução nossa):

As crianças passam grande parte do tempo nela [a escola], através da qual podem ser acessadas em larga escala, numa estrutura física e organizacional que já existe e com professores experientes. A escola já teria a confiança dos pais e da sociedade e a incumbência por uma parte considerável do processo de socialização das crianças e jovens, apenas garantindo que essas habilidades fossem o mais cedo trabalhadas, ou seja, antes que as crianças fossem envolvidas em padrões de comportamento e interação negativos.

Conforme as orientações da WHO (1997), as aulas com habilidades para a vida poderiam ser combinadas com informações de saúde e projetos voltados a transformação de fatores ambientais e sociais que interferem na saúde e desenvolvimento dos jovens. O psicólogo e pesquisador Albert Bandura (1997, p. 212) também sinalizava nesta época, sobre as ocupações da vida moderna, afirmando que:

O ritmo acelerado de processos sociais e mudanças tecnológicas requer que as pessoas aprendam novas competências ou adaptem as já existentes às condições de mudança para impedir que suas habilidades tornem-se obsoletas. (...) Os sistemas educacionais, portanto, devem ensinar os alunos a se educarem ao longo da vida, e serem adaptáveis e proficientes (...) com capacidades de auto-renovação.

A WHO (1997) ainda acrescenta, que a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura de 1977 (por ele renomeada para Teoria Social Cognitiva/TSC) descreve que o ensino de habilidades para a vida como, tomada de decisão e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, comunicação efetiva e relacionamento interpessoal, autoconsciência e empatia pode auxiliar a lidar com emoções e estressores. A TSC se desenvolve “a partir do que as pessoas aprendem de suas experiências pessoais e de outras pessoas ao redor, da observação sobre como as pessoas se comportam e as consequências desse comportamento” (WHO, 1997, p. 9, tradução nossa).

Dito isto, podemos compreender que o aprendizado de habilidades para a vida acontece na modalidade formal e informal, já que algumas pessoas conseguem adquirir tais habilidades não intencionalmente, na medida em que podem ser “modeladas e ensinadas por seus pais e pessoas próximas com as quais desenvolvemos ligações afetivas, ao interagir e observá-las na rotina diária, bem como pelos educadores, no ambiente formal da sala de aula” (WHO, 2020, p.17, tradução nossa). Dar atenção a este processo dentro da escola permite que se garanta a todos, a aquisição de mais recursos de enfrentamento aos estresses e demandas que as rápidas mudanças no mundo têm ocasionado.

A WHO (2020) evidencia o papel central do professor, que com seus conhecimentos e habilidades contribui para a formação de crianças, jovens e adultos mais capacitados para viver, aprender e trabalhar. E esclarece que (WHO, 2020, p. 19):

Os professores precisam ser apoiados e incentivados a ensinar habilidades para a vida por meio de seu treinamento e a forma como as escolas são geridas. É importante que professores e gestores escolares compreendam a importância das competências para a vida e o futuro dos jovens. Os professores também precisam compreender como os jovens aprendem habilidades para a vida e os processos educacionais envolvidos.

No tocante aos argumentos que insistem em priorizar o domínio da linguagem escrita e falada, matemática e ciência, os estudos sobre as inteligências e as habilidades não cognitivas não são recentes e já pululavam ao redor da saúde e convívio humano. Thorndike, psicólogo pioneiro da psicologia da aprendizagem, já sugeria em 1920, um modelo de inteligência que transcendia os tradicionais conceitos intelectuais ao incluir a inteligência social, definida por ele como “a habilidade de entender e gerenciar homens e mulheres, meninos e meninas para agir sabiamente nas relações humanas.” (THORNDIKE, 1920, p. 228, tradução nossa).

Na década de sessenta, Richard Lazarus iniciava suas pesquisas sobre estresse e enfrentamento se tornando uma das maiores referências no estudo das emoções no que concerne à adaptação e sobrevivência. Juntamente com outros grandes teóricos do tema, como Tomkins, Izard, Ekman e Plutchik, Lazarus (SMITH; LAZARUS, 1990, p.4, tradução nossa) declara que:

As emoções representam uma classe de soluções para esses problemas de adaptação. Cada emoção expressa a avaliação de uma pessoa de uma relação pessoa - ambiente que envolve um tipo específico de dano ou benefício. A avaliação baseia-se em variáveis motivacionais e de crença precedentes que confrontam (interagem com) um conjunto de demandas, restrições e recursos ambientais, e gera tendências de ação relevantes às condições específicas de dano ou benefício enfrentado - tendências que são incorporadas e expressas em padrões fisiológicos particulares.

Nessa colocação de Smith e Lazarus (1990), ficamos imaginando as motivações e crenças que têm interagido na sociedade, e constituem hoje o que se convencionou educação e formação humana. Que emoções o planejamento educacional vêm suscitando em professores e estudantes em suas jornadas de ensino e aprendizagem? Esperamos, com essa pesquisa, fomentar um movimento no sentido de melhor compreendermos as emoções que eclodem em sala de aula, e refletir sobre as crenças e as expectativas que lhe constituem, e sobre as quais, talvez possamos exercer alguma influência e transformação positiva, por meio dos processos de regulação emocional.

Gardner mais tarde, discorrendo sobre as múltiplas inteligências, definiu a inteligência pessoal em duas direções, uma interna, intrapessoal, e outra externa, interpessoal. Seus estudos consideram as emoções e nos permitem observar uma parceria funcional entre cognição e

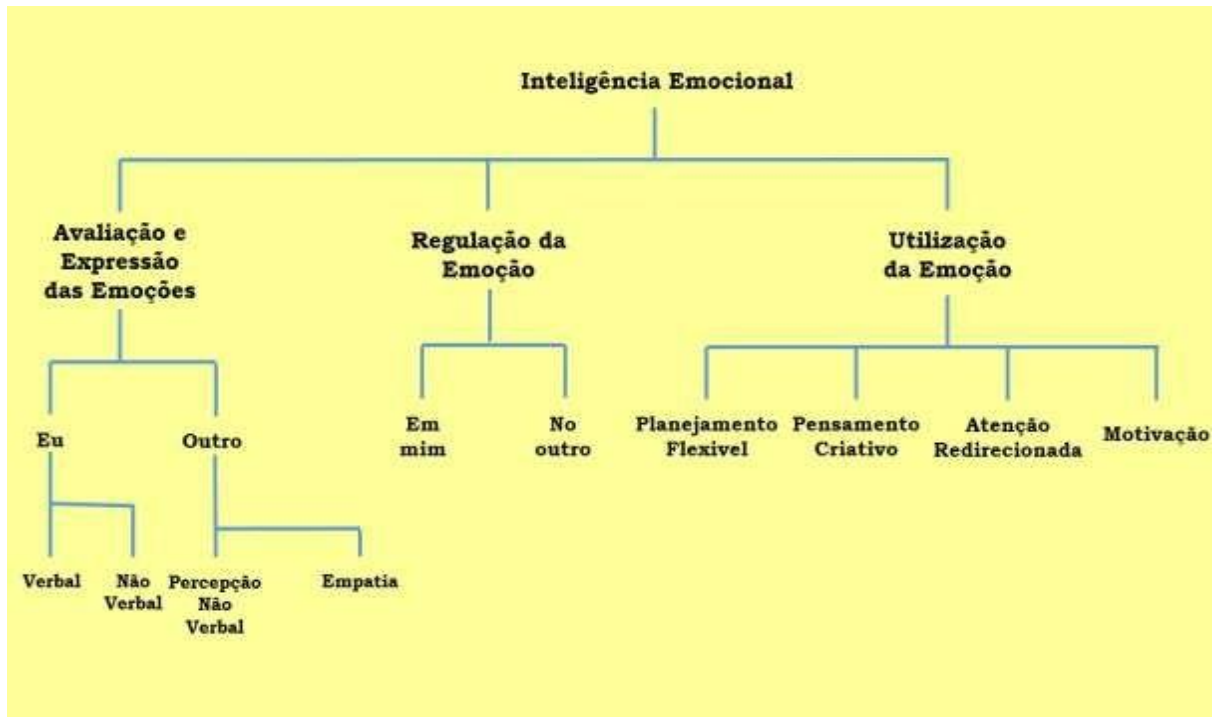
emoção para o gerenciamento da vida. O autor nos explica que (GARDNER, 2011, p.253, tradução nossa):

A inteligência intrapessoal está ligada a capacidade de a pessoa acessar seus próprios afetos e sentimentos, discriminá-los e envolvê-los em rótulos e símbolos a quem recorrerá para compreender e orientar seu comportamento (...) e a inteligência interpessoal, voltada para outro indivíduo, permite distinguirmos nele, humores, temperamentos, motivações e intenções, e agirmos a partir desse conhecimento.

Salovey e Mayer (1990) propuseram pela primeira vez o conceito de inteligência emocional como sendo um subconjunto da inteligência social de Thorndike, e das inteligências pessoais de Gardner, por meio da qual se realiza “o reconhecimento e uso dos próprios estados emocionais e dos outros para resolver problemas e regular o comportamento” (SALOVEY; MAYER, 1990, p.5, tradução nossa). Esses e outros pesquisadores como Bar-on (2006) e Goleman (1995), vêm agregando mais contribuições para o conceito e este último definitivamente popularizou o termo inteligência emocional.

Na figura 1, trouxemos a estrutura elaborada por Salovey e Mayer (1990) que demonstra a Inteligência Emocional numa organização funcional que contempla capacidades de expressão e avaliação das emoções, sua regulação e utilização eficazes.

Figura 1: A Inteligência Emocional conectando emoção e cognição



Fonte: SALOVEY; MAYER, 1990. Tradução nossa.

A inteligência é percebida no somatório de processos mentais que nos permite lidar de forma adaptativa e eficaz no mundo. Os processos que envolvem informações emocionais e se referem a forma como avaliamos, expressamos, regulamos e usamos as emoções em relação a nós e os outros, para atingir objetivos específicos, constituem a inteligência emocional. A regulação emocional, objeto do nosso trabalho, se refere a uma disposição e habilidade em monitorar, avaliar e regular as emoções e estados de humor (SALOVEY; MAYER, 1990).

Ao considerar a composição indivíduo-escola, supomos que observar as emoções nesta estrutura da figura 1, seria algo favorável na construção dos relacionamentos que emergem nesse contexto, que se desdobram e que regem sua performance. É possível que ao contemplar os elementos da inteligência emocional, enxergando emoção-cognição de forma interdependente e não em contraposição, consigamos nos desfazer gradativamente de um olhar mecânico-conteudista sobre a interação professor-aluno.

Na reconstrução de uma visão humanizada de professores, alunos e todos que compõem a comunidade escolar, seria possível potencializarmos em todos esses sujeitos, uma perspectiva agêntica, na qual se percebam conscientes e capazes de atuar e interferir positivamente sobre a dinâmica viva de pensamentos, ações e sentimentos que colorem o dia a dia da escola, e influenciam o processo educacional. Segundo Bandura, Azzi e Polidoro (2008, p.73) “as características básicas da agência pessoal envolvem aquilo que significa ser humano”, e que é

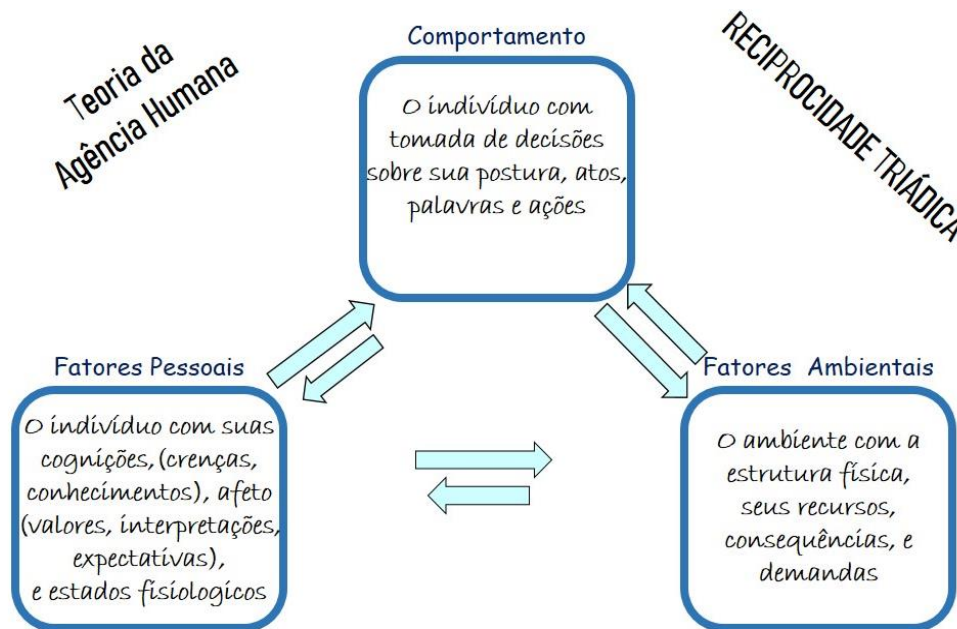
em parte, único, em parte culturalmente moldado. Segundo Bandura (2018), a capacidade de premeditação, auto-reatividade e auto-reflexão, variam dentro de uma modelagem social versátil na qual o indivíduo age e realiza numa mistura de universalidade, comunalidade e singularidade, respondendo a propósitos que motivam e inspiram, inerentes a determinada cultura dentro da qual se constituiu.

A TSC de Albert Bandura (BANDURA; AZZI; POLIDORO, 2008) acrescentou à perspectiva da agência humana a concepção coletiva, a partir “da crença comum das pessoas em seu poder coletivo para produzir resultados desejados” (BANDURA; AZZI; POLIDORO, 2008, p. 83). Segundo Bandura, Azzi e Polidoro (2008, p. 99) “os indivíduos são agentes que podem fazer coisas acontecerem com seus atos e se envolvem de forma proativa em seu próprio desenvolvimento. (...) possuem autocrenças que lhe possibilitam exercer um certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações”. Os sucessos e fracassos de nossas realizações, bem como os conhecimentos e habilidades que possuímos ou aprimoramos, precisam ser interpretados e julgados por nós, de maneira que se tornem recurso e sirvam de referência para as próximas decisões.

A autorregulação é uma das principais características da agência humana que permite ao indivíduo não ser passivo quanto aos acontecimentos exteriores, sendo inclusive capaz de regular suas ações, pensamentos e emoções a partir das implicações deles sobre si. Cada indivíduo possui referências pessoais, construídas e personalizadas em suas trajetórias de troca social e comportamental, que como processos cognitivos mediadores, determinarão a forma de lidar com as adversidades, estresse, e capacidade decisória quanto a comportamentos de risco ou pró-sociais (BANDURA et al, 2003; BANDURA, AZZI; POLIDORO, 2008).

A TSC se estrutura sobre o determinismo recíproco ao considerar que as pessoas são auto-organizadas, proativas, auto-reflexivas e autorreguladas, na qual seus pensamentos, emoções e ações são produtos de uma inter-relação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais (BANDURA, AZZI, POLIDORO, 2008). Na figura 2, apresentamos a estrutura da Reciprocidade Triádica, na qual podemos compreender o determinismo recíproco ao visualizarmos os fatores pessoais na forma de cognições, afetos e eventos biológicos, as influências do comportamento e as influências ambientais gerando interações numa tríade recíproca.

Figura 2: A Reciprocidade Triádica na perspectiva da Agência Humana



Fonte: Elaborado pela autora com base em BANDURA; AZZI; POLIDORO, 2008; SILVA; ALVES, 2016.

Na figura 2 buscamos ilustrar a reciprocidade triádica que acontece na perspectiva da agência humana, uma capacidade por meio da qual podemos escolher agir de uma maneira ou de outra. A TSC busca equilibrar o nível de influência entre indivíduo, ambiente e fatores biológicos, no que Bandura, Azzi e Polidoro (2008) chamaram de determinismo recíproco. A pessoa é produto e também produtora da sua vida.

Lazarus (1991) escreve a respeito da causalidade no processo emocional, e discorre sobre a emoção conter um fator cognitivo causal, a avaliação, e também uma reação fisiológica e comportamental. Ele argumenta que o estado emocional, por sua vez, influenciará as avaliações subsequentes, e os estados emocionais que então forem se apresentando. Na sequência em que se refere ao comportamento se dar em conformidade a objetivos, propósitos e crenças, relaciona livre arbítrio e determinismo e demonstra afinizar-se com o entendimento de reciprocidade ao mencionar alguns autores que publicaram a esse respeito, dentre eles, Bandura, sobre o qual, comenta (LAZARUS, 1991, p. 189, tradução nossa):

Bandura, por exemplo, fala de restrições ambientais sobre o comportamento das pessoas, o que implica determinismo, mas também sugere que tais pessoas também são capazes de auto-influência ou escolha; Bandura não vê nenhuma incompatibilidade, em última análise, entre a ideia da agência humana e determinismo.

Ainda sobre a reciprocidade triádica na figura 2, as setas de tamanhos diferentes indicam que os graus de influência são desiguais e não ocorrem simultaneamente. Quem a pessoa é, com sua personalidade, crenças, raízes, vai influenciar o comportamento, tanto quanto esse comportamento vai se desdobrar em novas situações com as quais ela terá que lidar. E o ambiente, que no seu contexto estrutural traz exigências, recursos e desafios aos indivíduos, se constitui, em contrapartida, pela qualidade das pessoas e dos seus comportamentos. Isto posto, poderíamos sugerir, que o estado afetivo dos professores estaria presente na contínua inter-relação com seus alunos, sujeito tanto a sua capacidade agêntica como a de regulação emocional.

Corroboradas por pesquisas na área da neurociência, que demonstram afeto e cognição em colaboração recíproca “com a emoção dirigindo a atenção, aprendizado, memória e outras atividades mentais” (ZINS, 2004, p.35, tradução nossa), podemos observar investigações (SCHUTZ; PEKRUN, 2007) sobre estados de humor que influenciam a adoção de metas de estudo, emoções agradáveis associadas a esforço, emoções desagradáveis associadas a baixo envolvimento comportamental, emoções positivas relacionadas a pensamentos e ações inovadoras, estados emocionais neutros ou de baixa ativação para tarefas complexas, e emoções ativadoras agradáveis como esperança e prazer contribuindo para a conexão de ideias, a metacognição e a autorregulação. E para tratarmos em específico da regulação emocional do professor e vermos novamente a agência humana, buscaremos a seguir, compreender um pouco melhor a respeito de como nos sentimos.

4.1.2 Mas afinal, o que acontece dentro de nós?

As emoções estão sempre presentes na nossa vida, em tudo que fazemos. Não somos robôs de atitudes programadas, determinadas e irrefletidas. Somos afetados e afetamos tudo ao nosso redor. Segundo Ekman (2011, p.31):

A emoção é um processo, um tipo específico de avaliação automática, influenciado por nosso passado evolucionista e pessoal, em que sentimos que algo importante para nosso bem-estar está acontecendo e um conjunto de mudanças fisiológicas e comportamentos emocionais influenciam a situação.

Graças a esse processo temos sobrevivido à seleção natural no correr dos tempos e aprendido a ser e estar no mundo. Apesar disso, podemos observar algumas reações inapropriadas ou exageradas em certas ocasiões, nos colocando em situação de desconforto e até em certos apuros. Seja porque não somos mais crianças, porque a situação que nos oferecia risco ou sofrimento já pertence ao passado, ou porque, realizando um novo processo reflexivo-

avaliativo percebemos que nossa reação emocional poderia ser outra. Como explica Gross (2006, p. 2, tradução nossa):

O processo gerador de emoção começa quando um evento externo ou interno sinaliza para o indivíduo que algo está em jogo. Quando atendidas e avaliadas de certas maneiras, essas pistas de emoção desencadeiam um conjunto coordenado de tendências de resposta que envolvem experiência, comportamento e sistema fisiológico central e periférico. Uma vez que estas tendências de resposta emocional surgem, elas podem ser moduladas de várias maneiras, moldando assim as respostas observáveis do indivíduo.

Segundo Ekman (2011), as reações emocionais são uma capacidade maravilhosa que nos permitiu estar mais preparados, ao longo de nossa trajetória evolutiva, para percebermos os perigos e desafios em torno da nossa sobrevivência e então fugir ou agir sobre eles. É assim que em uma fração de segundos, viramos o volante rapidamente, arregalamos nossos olhos, o coração acelera, ficamos suados e, evitamos um acidente de trânsito, ou seja, lidamos com algo extremamente importante e sem tempo para pensarmos no que fazer. O autor explica que (EKMAN, 2011, p. 37):

As emoções produzem mudanças nas partes do cérebro que nos mobilizam para lidar com o que deflagrou a emoção, assim como mudanças em nosso sistema nervoso autônomo, que regula o batimento cardíaco, a respiração, a transpiração e muitas outras alterações corporais, preparando-nos para diversas ações. As emoções também enviam sinais, mudanças nas expressões, na face, na voz e na postura corporal. Não escolhemos essas mudanças; elas simplesmente acontecem.

Reconhecer o mecanismo orquestrado do processamento de informações que gerou os temas universais e as variações individuais que influenciam nosso estado afetivo, e compõem hoje nosso banco de dados de alerta emocional, é o melhor caminho para entender as emoções (TOBBY; COSMIDE, 2008; EKMAN, 2011). O que consideraríamos uma avaliação automática, na verdade é um tipo de situação estruturada ancestralmente que foi detectada e ativou uma emoção que evoluiu na lida recorrente a este evento. Sobre como as emoções surgiram e assumiram suas estruturas diversificadas, Toby e Cosmide (2008, p. 4, tradução nossa) explicam que:

Lutando, se apaixonando, escapando de predadores, confrontando infidelidade sexual, experimentando uma perda de *status* causada por falha, respondendo à morte de um membro da família, e assim por diante cada condição envolvida, contingência, situações, ou tipos de eventos recorrentes inumeráveis vezes na história evolutiva dos homínídeos. (...) Que orientaram processamento de informações, comportamento e corpo adaptativamente através das amostras de condições, demandas e contingências que caracterizam aquela classe particular de situação.

Essas situações se tornaram temas geradores de emoções. Temas universais como ameaça de dano, perigo de morte, perda de algo importante e obstáculo a objetivos, foram assim denominados por serem reconhecidos em diferentes culturas nas quais não foram encontrados registros de uma experiência de aprendizado direta, e por isso, considerados como o resultado

de uma herança ancestral que modelou nossas respostas emocionais através de situações evolucionárias recorrentes (TOBBY; COSMIDE, 2008; EKMAN, 2011). A variação desses temas como por exemplo, perda de emprego, perigo na direção em sentido não regulamentado e perda de um ente querido numa pandemia, se desenvolvem na experiência individual e grupal, que na forma de elaborações ou adições semelhantes a temas originalmente armazenados no banco de dados de alerta emocional, constituem “o aprendizado constante da espécie” (EKMAN, 2011, p.42). Daí o autor concordar com Lazarus (1991, apud EKMAN, 2011, p.45) quando expressou sobre as emoções refletirem “a sabedoria das gerações”. Ekman (2011, p.47) continua explicando que:

Esse banco de dados é aberto. (...) Ao longo da vida, entramos em contato com novos eventos que podem ser interpretados por avaliação automática, semelhantes a um tema ou uma variação armazenada no banco de dados. Quando isso acontece uma emoção é ativada. (...) Estímulos novos, que nos sejam relevantes, podem gerar e acrescer variações temáticas ao nosso banco de dados emocional.

A figura 3 ilustra as proposições descritas sobre o surgimento das emoções, considerando um banco de dados de alerta emocional aberto, que continua a adquirir e agregar informações, a partir de nossas experiências coletivas e individuais ao longo dos tempos. Esse arquivo possui temas universais comuns a diferentes culturas, e distintos a partir de especificidades da época, cultura, sociedade e individualidades. Na urgência ou emergência do evento, uma ou mais famílias emocionais de base emergem, e desdobram-se, diante de situações-tema, tanto pelo nosso passado evolutivo quanto por aquilo que hoje é importante para nossa integridade e vida relacional:

Figura 3: O Mecanismo das Emoções



Fonte: Elaborado pela autora com base em LAZARUS, 1991; TOBBY E COSMIDE, 2008; EKMAN, 2011.

O banco de dados emocional na qual evoluíram as emoções se relaciona a manutenção de nossa integridade e sobrevivência, registrando os temas a partir dos mecanismos que fomos aprimorando ao lidar com repetidas situações, comuns aos mais diferentes contextos e culturas, daí sendo considerados universais. As fichas com temas e suas variações não deixam de mostrar semelhanças entre si, com questões que originalmente nos afetam, porém, acrescidas de aspectos atualizados a partir de novas demandas vinculadas à região, necessidades e recursos à disposição.

Para ilustrarmos, atualmente, não identificamos o tema de ameaça à vida, considerado um tema universal, devido risco de ataque de predadores, mas poderemos ter uma reação emocional e as respostas fisiológicas e comportamentais subsequentes, relacionadas a este tema, na iminência de um acidente de trânsito. Podemos identificar temas afastados dos temas universais, como que ampliando e aprimorando sua abrangência, por exemplo, na manutenção da segurança da mulher. Enquanto isso, outros, mais distantes, como padrão de beleza, seguem regidos menos por perigo de morte, e mais por épocas e conotações de liberdade e poder, que parecem afetar o tema universal do pertencimento.

A respeito do tema pertencimento, aliás, a história parece mesmo nos sinalizar para tempos primórdios da humanidade, na qual ficar para trás seja por qual motivo fosse era um grande indício de perigo de morte por predadores. Organizados em bando, ou em grupos a partir

do reconhecimento facial, nos inclinamos a deduzir que o sentimento de pertencimento que se desenvolveu em nós é um dos temas universais que nos acompanham mais fortemente até os dias de hoje.

É possível percebermos a relevância do pertencimento ao observarmos as reações emocionais, psicológicas e comportamentais nos indivíduos, em situações que expressem acolhimento e reconhecimento, ou exclusão e segregação. Compreendemos daí, o exemplo que aparece na figura acima (figura 3), da experiência de não ser convidado para uma comemoração do seu setor de trabalho, ou ao sermos a última pessoa a ser escolhida para o time da escola, como um gatilho capaz de provocar-nos reações afetivas relacionadas a sentimentos de exclusão.

Considerando que temas universais se relacionam a perigos reais e imediatos, que podem afetar nossa segurança e bem-estar, verificamos os avaliadores automáticos atuando nessa identificação com o banco de dados, originando uma ou mais emoções. Essas emoções se desdobram no desencadeamento de expressões faciais, corporais, comportamentos e reações fisiológicas, para dar conta de uma ocorrência sobre a qual não temos tempo de avaliarmos conscientemente.

Tempo é o elemento que indica a possibilidade de maior participação da consciência no processo das emoções. Ele está diretamente relacionado à urgência ou emergência de uma situação em que nos envolvemos, que permitirá ou não, uma avaliação reflexiva. Novamente na figura 3, a situação em que ouvimos alguém falando de nosso trabalho, pode não incitar, inicialmente, algum tipo de sentimento que altere nosso estado geral, dado não verificarmos qualquer tipo de ameaça. Porém, se numa avaliação reflexiva, classificarmos a fala como desqualificadora de nosso trabalho e que até possa desdobrar-se em nossa substituição no cargo, uma informação que se relaciona com o tema da perda de algo importante, o processo de avaliação automática entra em ação e nos coloca mais alerta, aguçando nossa audição e focando a atenção às palavras que estão sendo proferidas. Talvez, comecemos a suar, nosso rosto enrubesça, e nos surjam alguns argumentos defensivos ao comentário. Ekman (2011, p. 48) explica que:

Ocasionalmente, as emoções começam depois de uma avaliação reflexiva, em que consideramos conscientemente o evento, mas ainda não temos certeza do seu significado. A medida que a situação se desenvolve ou nossa compreensão progride, algo entra em sintonia, encontra correspondência em nosso banco de dados de alerta emocional e, então, os mecanismos de avaliação automática assumem o controle.

Entendemos que num sistema contínuo, novas avaliações são feitas, novas emoções emergem e vamos assim, interferindo nos acontecimentos, que se tornam outros gatilhos que

nos afetam ou não. Os gatilhos que conectam os temas às emoções são ocorrências que se dão no cotidiano de nossas vidas. Muitos deles são compartilhados por pessoas das mais diferentes localidades e culturas, e podem provocar reações emocionais similares ou distintas. Podemos observar a emoção tristeza, por exemplo, associada ao tema universal perda, ser suscitada por gatilhos relacionados a tipos de perdas diferentes, como um soldado em serviço que perde uma data comemorativa junto à família, ou, a perda de um amigo da escola em um acidente de carro (EKMAN, 2011). Da mesma forma, gatilhos de grande significado para algumas pessoas, como voar de avião, absolutamente nada despertam em outras.

O processamento de informações na qual os eventos são avaliados quanto a serem uma ameaça ao nosso bem-estar pode ser o principal gerador de emoções, mas não é o único. Uma situação que não contenha perigo imediato permite que realizemos uma avaliação reflexiva, consciente, sobre o que está acontecendo, e emoções surjam em resposta a essa avaliação. Esse processo de avaliação inicialmente consciente, pode levar a informações que encontrem ressonância no nosso banco de dados emocional, e desencadeiem um processo de avaliação automática, que diante da ameaça detectada, passa a cuidar de nós frente ao que nos intimida e ameaça. Ekman (2011), discorre a respeito de sua observação sobre outras sete formas geradoras de emoções, além dos avaliadores automáticos e dos avaliadores reflexivos. Imaginamos que seja na avaliação reflexiva e nestas outras oito circunstâncias, que a regulação emocional possa acontecer e nos permitir influenciar o nosso estado emocional e das outras pessoas.

Lembrar de uma experiência do passado seria então, o terceiro caminho através do qual podemos nos emocionar. Seja como for que nossa memória seja acionada, podemos nos lembrar do fato e da reação emocional, sentindo a mesma emoção ou outra diferente, ou não sentindo nada, o que “nos possibilita aprender como reconstruir o que está acontecendo em nossa vida e temos, assim, a chance de mudar o que nos emociona” (EKMAN, 2011, p. 50).

A nossa capacidade de imaginação seria a quarta forma de ativação das emoções. Segundo Ekman (2011, p. 50) “podemos interpretar de outras formas o fato para que não combinem com nossos gatilhos habituais”. Ao reconstituir o fato por uma perspectiva diferente podemos tanto evitar esses gatilhos, quer dizer, situações que nos afetam, incomodam, perturbam, ou mesmo torná-los irrelevantes.

A quinta forma que ele sinaliza, capaz de gerar emoções, é falar acerca de algo emocional que nos aconteceu anteriormente. Podemos ser completamente tomados, novamente, por aquele episódio emocional, mas, em alguns casos, também podemos tentar reelaborar a situação, visualizar um novo final, modificar a relação com quem tenhamos tido a reação

emocional e nos oportunizar sentir diferente a situação. Ao ouvir um relato como esse, e presenciar os sentimentos de outra pessoa, podemos compartilhar emoções. É a empatia, segundo Ekman (2011), o sexto atalho para nos emocionarmos. Mas o autor (2011, p.51) esclarece que:

Não acontecerá, por exemplo, se você não se interessa ou não se identifica com o interlocutor. (...) Às vezes presenciamos as emoções de alguém e sentimos uma completamente diferente. (...) A pessoa não precisa ser nossa amiga (...). Pode ser um estranho na tela da tevê, filme, jornal ou livro. (...) Imagino que a linguagem escrita seja convertida em sensações, visões, sons, cheiros ou até sabores em nossa mente e, depois que isso acontece, essas imagens são tratadas como qualquer outro evento pelos mecanismos de avaliação automática, para originar emoções.

O sétimo caminho para a emotividade, é a explicação de outras pessoas sobre como é sentir determinada emoção. Essa descrição pode gerar em nós caminhos simbólicos até essa emoção. E, dependendo do quão importante essas pessoas forem em nossas vidas, é possível que adotemos essas variações como nossas. Aqui percebemos o quanto na infância as referências e modelos são cruciais na formação do indivíduo e sua forma de ver o mundo. Os pais, o responsável mais próximo, os professores, e conforme vamos nos relacionando e crescendo, os pares, são todas influências sobre como nos sentimos em relação as coisas e pessoas.

A violação de regras, é a oitava forma de sentirmos emoções. Ekman (2011, p.52) se refere às:

(...) emoções que sentimos quando nós mesmos ou outra pessoa infringe uma regra social importante. Podemos ficar irritados, indignados, desdenhosos, envergonhados, culpados, surpresos, talvez até satisfeitos. Depende de quem violou e que regra era. As regras não são universais, obviamente; podem nem mesmo ser compartilhadas completamente dentro de um grupo ou de uma cultura nacional.

É possível imaginarmos as emoções desconfortáveis influenciando uma reelaboração cognitiva, capaz de amenizar o caráter de violação de uma regra social importante, manipular seus efeitos e descaracterizar e transferir, para aqueles que, atingidos por tal violação, passem a ser considerados os autores do feito.

Como a nona e última maneira de se emocionar, Ekman (2011) descreve a adoção voluntária da aparência de uma emoção, promovendo uma alteração fisiológica na qual a pessoa passa a sentir aquela emoção. Nas suas investigações quanto as expressões faciais, Ekman (2011, p. 52) relata que “começamos com ações musculares únicas e progredimos até combinações de seis diferentes músculos agindo ao mesmo tempo”, uma informação que também nos parece de grande utilidade, na identificação dos estados emocionais de outras pessoas. Desconfiamos que esta perspectiva também se encontra justificada nas concepções da yoga e suas posturas, que na movimentação e posicionamento de todo o corpo, é utilizada para

promover sensações de bem-estar e emoções positivas em seus praticantes. Nos parece também presente nos trabalhos sobre o efeito das poses de poder – *powerpose*. Neste último caso, ainda sob efeito de várias discussões e críticas. Novamente, vemos que as investigações sobre as emoções estão longe de se esgotarem.

4.1.3 O que sentimos tem nome e significado (vocabulário emocional)

Defendemos, no presente estudo, a importância de considerarmos as emoções para a adoção de um estilo de vida mais saudável e de aprofundarmos nossos conhecimentos sobre perspectivas que contribuam para a melhor compreensão de algo inerente a nossa existência, as emoções. Observar nossas emoções, e tentar compreender o que são e por que nos fazem sentir o que sentimos, pode influenciar nossa saúde e bem-estar.

As observações sobre o comportamento expressivo de animais e humanos na perspectiva evolucionista de Charles Darwin, registradas em seu livro de 1872 na qual ele discorreu sobre insetos expressarem emoções no som estridente que emitem (PLUTCHIK, 2001), incentivou outros cientistas a pesquisarem a leitura e medida das expressões faciais. Paul Ekman (2011) foi um dos que mais se destacou, ao corroborar a fala de Darwin sobre existirem expressões universais compartilhadas por culturas distintas, e constatar “diferenças culturais no controle das expressões faciais” (EKMAN, 2011, p.30), na qual regras de exibição podem diminuir, aumentar, dissimular ou fingir sobre o que se sente de verdade.

Com seus estudos, Ekman afirmou (2011, p.74) “que sete emoções possuem uma expressão facial distinta e universal: tristeza, raiva, surpresa, medo, aversão, desprezo e felicidade. (...) e que cada uma delas corresponde a uma família de emoções afins”. Suas variações podem ser de intensidade, como aborrecimento e fúria, e de tipo, como emburrada e indignada, se exemplificarmos dentro da família raiva. E embora observemos algum dissenso, já que “ao longo dos séculos, de Descartes até o presente, filósofos e psicólogos propuseram algo entre 3 a 11 emoções como primárias ou básicas” (PLUTCHIK, 2001, p.6, tradução nossa), como afirmou Plutchik, estas nos parecem ser as emoções mais comumente consideradas.

Richard Lazarus (1991), outra importante figura nas investigações sobre as emoções na dimensão do enfrentamento (*coping*), prefere ponderar em relação à definição das emoções básicas ou primárias, ao considerar que elas podem se diferenciar entre as espécies.

Reconhecidas como fisiologicamente elementares e puras, em culturas diferentes, desde o berço, e ligadas a condições básicas de sobrevivência, as emoções básicas podem apresentar

variações, segundo ele (LAZARUS, 1991, p. 80, tradução nossa) por “diferentes tipos de demandas de adaptação, e espécies de sucesso que terão desenvolvido mecanismos especiais para lidar com as demandas específicas que enfrentam em seus ecossistemas”.

Também Lazarus (1991), que configurou uma lista de quinze emoções, considera que famílias de emoções compartilham temas relacionais, e que podem ser diferenciadas a partir da dimensão de força que possuem. Ele descreve que (LAZARUS, 1991, p. 74, tradução nossa):

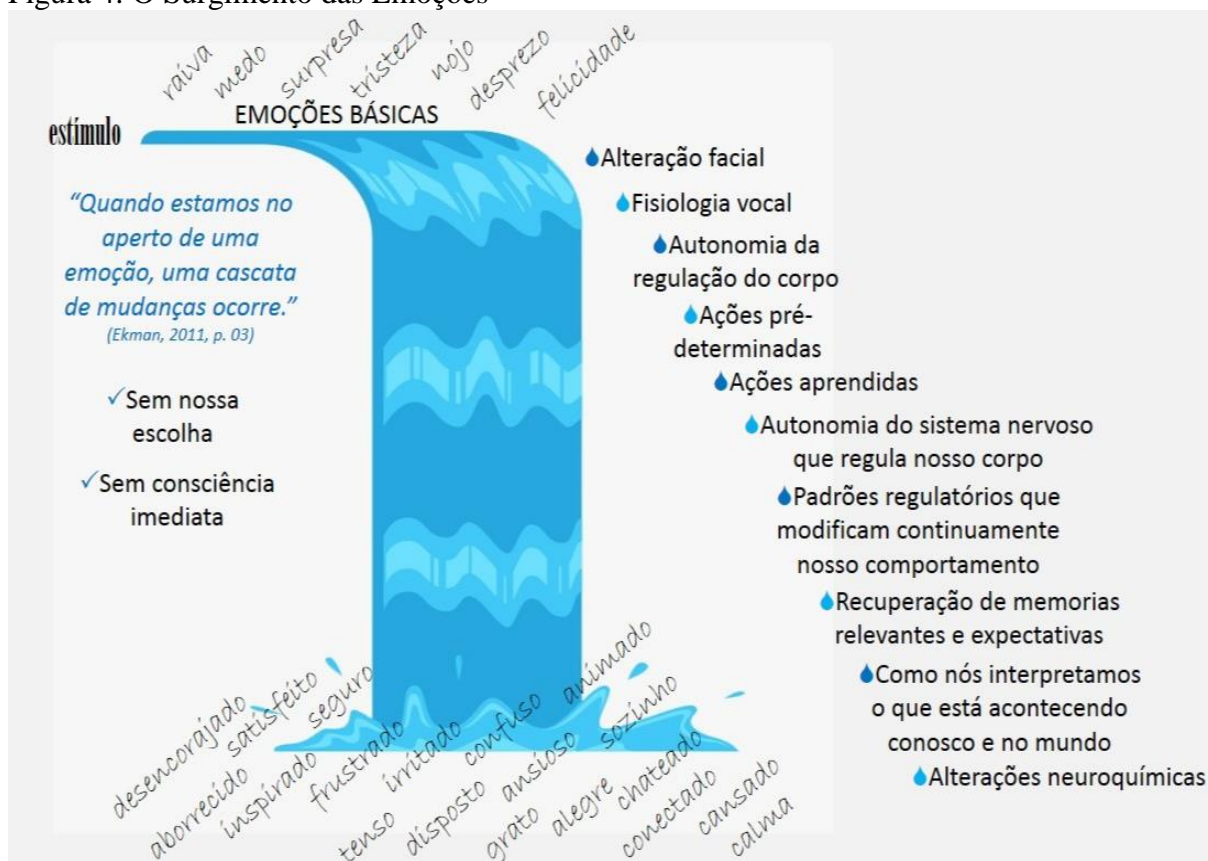
Raiva, ansiedade, culpa, vergonha, tristeza, nojo, felicidade, orgulho, compaixão, alívio, esperança, e o amor são exemplos de categorias. (...) Aborrecimento, que é uma raiva relativamente leve, é distinta da fúria, que é uma intensa raiva. (...) Eu argumentaria que a principal tarefa conceitual e empírica é identificar a pessoa-relacionamento com o ambiente, características de avaliação e tendência de ação inerente em cada categoria de emoção.

Ekman (2011) explica que as emoções têm sido avaliadas como positivas e negativas, o que para ele não seria uma coisa tão simples de se estabelecer na medida em que não se levou em conta os gatilhos que geram essa emoção, o contexto em que ela surgiu, as reações subsequentes desse indivíduo, e inclusive, que “mesmo as chamadas emoções negativas nem sempre são vivenciadas como desagradáveis” (EKMAN, 2011, p. 75). É possível percebermos este último argumento por exemplo, nos elogios que direcionamos a um filme de drama na qual sentimos imensa tristeza, e nos debulhamos em lágrimas, ou, em uma brincadeira inicialmente divertida, que gerou decepção e vergonha, ao se mostrar cruel e envolver humilhação. A esse respeito, também escreveram Salovey e Mayer (1990, p.15, tradução nossa) que:

Indivíduos podem ser motivados a buscar experiências emocionais de qualquer espécie e tentar prolongá-las. Assistimos a peças, lemos ficção, ouvimos sinfonias, mesmo quando essas experiências levam à tristeza. Tristeza, porém, pode não ser desagradável; a tragédia é considerada por alguns como a mais alta forma de arte.

Na figura 4, nossa intenção é ilustrar graficamente o que acontece ao nos emocionarmos, a partir dos referenciais até aqui abordados.

Figura 4: O Surgimento das Emoções



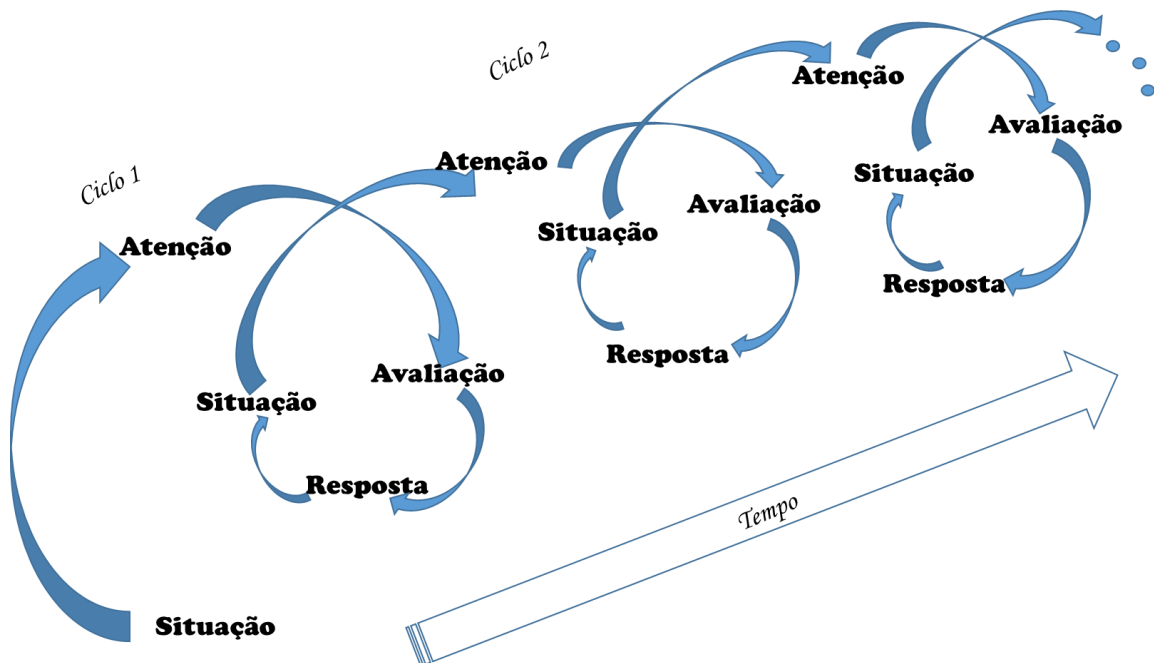
Fonte: Elaborado pela autora com base em EKMAN, 2011.

A analogia com uma cachoeira foi proposta para tentarmos descrever as variações relacionadas a emergência do que acontece e intensidade dos seus desdobramentos. No topo da queda d’água teríamos os avaliadores automáticos, encontrando referência no banco de dados de alerta emocional, despertando uma das sete famílias de emoções, ou mais de uma, que são a raiva, o medo, a surpresa, a tristeza, o nojo, o desprezo e a felicidade (EKMAN, 2011). Essas emoções emergirão independente da nossa escolha e consciência e seguirão o sentido da corrente na qual outras aparecerão a partir das alterações que se sucederem com essa emoção.

Essas alterações não acontecem todas no mesmo espaço de tempo, mas ocupam um lugar ao lado da queda d’água, no qual podemos dizer que acontecem avaliações reflexivas (conscientes) e, que ilustram nossa capacidade intencional de processar informações que nos permitam selecionar, interpretar, regular e avaliar possíveis cursos de ação (BANDURA; AZZI; POLIDORO, 2008). Esse é o movimento de exercer nossa capacidade agêntica, na qual influenciemos e somos influenciados sempre permeados pelas emoções que vão continuar a emergir. Neste momento, são emoções derivadas, ou secundárias, representadas no pé da cachoeira, que podem também determinar novos dados para o nosso banco de dados emocional.

Segundo Dantas, Boruchovitch e Gomes (2020, p. 212), “as vivências emocionais auxiliarão os indivíduos a lidarem de maneira rápida e eficaz com as diversas situações com as quais se deparam, mesmo quando inesperadas, a tomarem decisões adequadas ao contexto e a estabelecerem boas relações interpessoais em diferentes ambientes”. A regulação emocional é um importante elemento desse processo, inerente a natureza humana, que representando nossa capacidade agêntica, nos responsabiliza sobre “a manutenção dos equilíbrios físico e psicológico do organismo” (DANTAS; BORUCHOVITCH; GOMES, 2020, p. 218) e ainda, torna as emoções recurso de preservação e crescimento. Na figura 5, trazemos o modelo modal de emoção de Gross (2015) na qual ele ilustra numa espiral, o processo de resposta emocional que vai alterando a situação ao longo do tempo:

Figura 5: Modelo Modal da Emoção em Espiral



Fonte: GROSS, 2015. Tradução nossa.

Para o entendimento quanto ao gerenciamento de nossas experiências emocionais, Gross (2015) nos esclarece que o afeto vem sendo utilizado de modo genérico como um termo guarda-chuva nesse processo em que definimos algo como bom ou ruim. “Os estados afetivos englobam resposta ao estresse, emoções e humor, e sua regulação se refere a enfrentamento (*coping*), regulação emocional e regulação do humor” (GROSS, 2015, p. 3, tradução nossa). O enfrentamento se concentra em respostas para o alívio do estresse e tem capacidade temporal longa, como no caso de um luto. A regulação do humor age na alteração de estados de sentimento subjetivo. Já a regulação emocional tenta influenciar a trajetória emocional de emoções negativas e também positivas, de acordo com as metas relacionadas à regulação. (GROSS, 2015; MACRAE; GROSS, 2020)

No contexto do ensino, a apropriação de um vocabulário emocional, pode auxiliar o professor a reconhecer e administrar as emoções que eclodem em sala de aula e no ambiente escolar. Compreender que as emoções que identificamos em nossos alunos são respostas relacionadas a algo significativo para suas vidas (e que precisam ser reconhecidas e valorizadas para que eles possam efetivamente retornar sua atenção para a aula) pode contribuir para que ressignifiquemos o olhar simplista e reativo à nossa prática pedagógica e ao engajamento dos estudantes.

O vocabulário emocional nos possibilita identificar, nomear e reconhecer que algo está acontecendo em nós e ao nosso redor e nos permite caminhar em direção ao reconhecimento da interferência das emoções em nossa vida, e em específico aqui, nas situações que envolvem a educação escolar. Professores e alunos chegam na escola carregados de sentimentos. Ao serem nomeados e vistos, os sentimentos podem ser identificados e as estratégias para a regulação destes podem ser selecionadas de forma mais adequada, a fim de contribuir para potencializar processo de ensino-aprendizagem e promover mais que sucesso acadêmico, mas sucesso para toda a vida (ELIAS et al, 1997; ELIAS, 2003; ZINS et al, 2004; SCHUTZ; PEKRUN, 2007).

4.1.4 As emoções na educação

No contexto da escola, a sensação de bem-estar e pertencimento influencia o comportamento afetivo dos estudantes. Um ambiente escolar positivo “tem o potencial de diminuir estereótipos e preconceito, medo, ansiedade, depressão e perda da motivação” (WHO, 2003, p. 9, tradução nossa). Uma estrutura escolar elaborada para permitir experimentações, oportunidades de trabalho colaborativo, de adaptações, apoio e encorajamento, de diálogo, reflexões e autoconhecimento, tende a alcançar uma participação mais ativa e plena de seus

discentes, na medida em que proporciona a eles convívio e aprendizado significativos permeados por alegrias e realizações, conexão e respeito. Salientamos neste ponto, que essa estrutura escolar se refere a todos que compõem o dia a dia da escola, inclusive família e comunidade.

O que nos faz lembrar de um ano letivo em especial ou uma prova importante? “Você pode ter esperado por sucesso, temido o fracasso, ou sentido desespero porque estava despreparado, mas provavelmente não se sentiu indiferente sobre isso” (PEKRUN et al, 2018, p.7, tradução nossa). Ao percebermos que em praticamente todas as ocorrências ao nosso redor, as emoções estarão presentes, podemos imaginar que na escola, também não será diferente. O cotidiano da escola apresenta “intensas experiências emocionais que afetam as formas de nos relacionarmos, o aprendizado, o desempenho e o crescimento pessoal de estudantes e professores” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p.13, tradução nossa).

É assim quando por exemplo, observamos a raiva de alguns alunos ao perderem uma partida num jogo da aula de Educação Física, ou um professor irritado ao constatar mal funcionamento de um projetor bem na hora da aula. Podemos perceber emotividade, quando vemos uma funcionária da cozinha nervosa, pela descoberta de que seu cartão de passagem foi cancelado, ou então, em outra colaboradora, no setor da biblioteca, chorando pela perda de um ente querido no último final de semana. Conseguimos até perceber várias emoções ao mesmo tempo, como angústia, frustração, euforia, alívio, orgulho, desânimo e medo, dentre outras, na expressão dos estudantes ao verem a nota em uma prova que acabou de ser devolvida a turma pelo professor. Com esses exemplos, podemos inferir que, sim, as emoções estão na escola.

Compreendemos que estudos em contextos específicos podem favorecer agrupamentos de emoções que permitam melhores observações e análises, como no contexto acadêmico, onde elas são importantes para o desenvolvimento cognitivo, para a motivação e para a aprendizagem autorregulada. Isto significa dizer que a sala de aula comporta emoções básicas sozinhas e agrupadas pela especificidade de projetos de estudos promovidos. Com referência a eles, Pekrun et al (2018, p.7, tradução nossa) considera que:

Dependendo dos objetivos, tarefas e interação social envolvidas, você pode ter gostado de trabalhar neles ou se sentiu entediado; experimentou uma sensação de fluxo ou ficou frustrado com obstáculos sem fim; sentiu-se orgulhoso do resultado ou envergonhado pela não realização. (...) As emoções são experienciadas no ambiente escolar e instrumentais para o desempenho acadêmico e crescimento pessoal.

Nas investigações quanto ao ambiente escolar, Schutz e Pekrun (2007, p.13, tradução nossa) esclarecem que:

Para alunos e professores, os ambientes educacionais são de importância crítica. Ao longo dos anos, muitas horas são passadas em sala de aula, relacionamentos sociais

são criados lá, e a consecução de objetivos importantes da vida depende da agência individual e coletiva em instituições de ensino.

Por conta desta peculiaridade da escola, na qual relacionamentos entrecruzam-se na construção de metas e alcance de objetivos, as emoções inerentes ao contexto educativo são chamadas de emoções acadêmicas ou de desempenho (BZUNECK, 2018). Nas investigações sobre o processo gerador de emoções, um espaço tem sido ocupado pela Teoria de Controle-Valor, de Pekrun (BZUNECK, 2018), na qual “as emoções de realização são definidas como emoções ligadas diretamente às atividades ou resultados das realizações” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p.15, tradução nossa). Essa teoria busca integrar outros estudos sobre as emoções acadêmicas que observam seus antecedentes e efeitos individuais e sociais, bem como todas as emoções que surgem nas interações relacionais como expectativa e estresse. A regulação das emoções, e as emoções ligadas à aprendizagem e desempenho, e o controle percebido, também fazem parte dessas pesquisas.

Schutz e Pekrun esclarecem (2007, p. 15, tradução nossa) que “nem todas as emoções nos ambientes educacionais são emoções de realização. Especificamente, emoções sociais são frequentemente experienciadas. (...) Emoções de realização e sociais podem se sobrepor, como nas emoções direcionadas a conquista alheia como inveja e empatia.” Esses estudos vêm consolidar o mérito da função das emoções em nossas vidas e nos incentivar a investigar sobre como vivê-las, ou conviver com todas elas, aceitando-as como suporte e aliadas do processo educativo. Segundo Pekrun et al (2018, p. 22, tradução nossa):

(...) a grande maioria das emoções experimentadas em ambientes acadêmicos pertencem a outras categorias além da ansiedade. Em geral, emoções positivas (por exemplo, alegria, satisfação, esperança, orgulho e alívio) e emoções negativas (por exemplo, raiva, ansiedade, vergonha e tédio) foram relatadas com igual frequência. Os alunos também mencionaram emoções experimentadas com menos frequência, como desespero, bem como emoções sociais como gratidão, admiração, desprezo e inveja.

Pekrun e Linnenbrink-Garcia (2014) mencionam ainda, emoções epistêmicas correlacionadas a qualidade do conhecimento que a tarefa e o processamento das informações oferecem, e emoções de tópico, que são desencadeadas por pontos específicos dos conteúdos e afetam o interesse e a motivação.

Os estudos sobre as emoções na educação não se restringem a alunos e professores, mas também a diretores, funcionários da escola e pais. No que diz respeito ao professor, que ao nosso ver, poderia ter acesso a conhecimentos específicos sobre afetividade ao longo de sua formação, suas emoções de realização se relacionam com a competência e desenvolvimento

que conseguem promover nos alunos, enquanto podem oferecer inspirações para a vida ou emoções negativas e desestimulantes (SCHUTZ; PEKRUN, 2007; PEKRUN et al, 2018).

Seja com qual público as pesquisas se desenvolverem, o entendimento sobre a geração dessas emoções tem como referencial teórico de base os estudos de Lazarus (1991) e Ekman (2011) no que concerne a qualidade e consequência do evento, e a avaliação e interpretação que se faz dele. No contexto educacional, a teoria de controle-valor ilustra que as emoções acadêmicas da mesma forma estarão condicionadas a avaliação e interpretação, quanto ao nível de percepção do seu controle sobre as atividades, e resultados de realizações, também analisadas pela importância subjetiva que lhe deram (SCHUTZ; PEKRUN, 2007).

Entre todas as pessoas que trabalham dentro de uma escola, o professor é a pessoa que realiza o trabalho emocional mais intenso (SCHUTZ; PEKRUN, 2007; FRENZEL, 2014) no qual “se esforça, planeja e controla a expressão das emoções consideradas aceitáveis no ambiente organizacional e suas inter-relações.” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 231, tradução nossa). O professor não possui atividades restritas a hora da aula, e ainda pode se relacionar com vários integrantes da comunidade escolar, num mesmo dia, mesmo sendo aquele que tem o convívio diário mais longo e profundo com os estudantes.

Embora “a teoria do valor-controle não considere estados mais gerais de humor” (LINNENBRINK, 2007, p. 108, tradução nossa), na compreensão das emoções acadêmicas, outros modelos tentam integrar emoções, humor e afeto. Neste sentido, as emoções, com sua multifacetada aceção de processos psicológicos inclui sentimentos subjetivos como sendo o componente afetivo da emoção, quando por exemplo, um estudante se sente desconfortavelmente ansioso antes da prova; cognições como o componente cognitivo, como na preocupação de um possível fracasso; tendências motivacionais como o componente motivacional, como na vontade de fugir de um teste; processos fisiológicos como sendo a parte fisiológica da emoção, como por exemplo, na palmas suadas; e o comportamento expressivo, representando a expressão das emoções, como no movimento de morder os lábios e franzir a testa (PEKRUN et al, 2018).

Olhado numa perspectiva de tempo, o humor tem sido comumente avaliado como mais duradouro e de baixa intensidade. Normalmente está relacionado a eventos fora da escola, e embora sem se vincular a atividades acadêmicas específicas, pode influenciar a forma de o aluno se envolver nessas atividades. O humor pode incidir na permanência e alteração de um estado afetivo como a própria interpretação dos eventos e conseqüentemente, às emoções a serem geradas (EKMAN, 1984; SALOVEY; MAYER, 1990; MAYER; SALOVEY;

CARUSO, 2008; SALOVEY et al, 2011; PEKRUN; LINNENBRINK-GARCIA, 2014; PEKRUN et al, 2018).

Esse olhar temporal acerca do humor trouxe aproximações com conceitos de estados e traços emocionais, que são disposições e não emoções. Traços emocionais são características pessoais que indicam a disposição ou tendência de agir mais frequentemente com uma ou outras emoções, enquanto que, estados emocionais são reações passageiras a eventos num contexto específico (LAZARUS, 1991; MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2008). “Para o traço, dizemos que alguém é uma pessoa raivosa; para o estado, dizemos que alguém está sentindo ou reagindo com raiva a um determinado momento e lugar. (...) Intimamente relacionados, o primeiro, é pano de fundo a influenciar o que provoca o segundo” (LAZARUS, 1991, p. 62, tradução nossa).

Com relação a palavra afeto, encontramos um vocábulo constantemente usado e sobre a qual recaem variadas aplicações, ocupando ora posição de substantivo, ora como adjetivo. Nesta pluralidade de usos e significados, Lazarus (1991) utiliza programas de afeto e tenta contribuir para uma conciliação entre concepções de mecanismo (biológicas) e de contextualização (sociais), que permanecem numa postura reciprocamente excludente, e de discussões sobre a primazia da cognição ou da emoção. Nessa tentativa, o autor (LAZARUS, 1991, p. 41, tradução nossa) argumenta que:

Do ponto de vista filogenético, emoções devem ter promovido a sobrevivência das espécies para ter evoluído como elas fizeram. Programas de afeto são o análogo biológico do ponto de vista construcionista social, que busca uma compreensão das emoções por meio de suas funções sociais. (...) Como a biologia e os fatores socioculturais no nível macro combinam para influenciar as emoções.

No campo de intervenções da escola, a Organização Mundial da Saúde (OMS), através de seu escritório representativo no Brasil, a Organização Pan-Americana de Saúde, a OPAS, publicou seu relatório de 2018 com enfoque no adolescente e a saúde mental, delineando para tanto caminhos pelos quais a escola pode contribuir na promoção de habilidades para a vida e prevenção de comportamentos de risco, ambos, fatores que incidem diretamente no sucesso acadêmico dos estudantes. Segundo a OPAS (2018, p.2) a escola pode promover “mudanças organizacionais para um ambiente psicológico seguro e positivo; ensinar sobre saúde mental e habilidades para a vida; treinar pessoal para a detecção e manejo básico do risco de suicídio; e criar programas escolares de prevenção para adolescentes vulneráveis a condições de saúde mental”.

Esse relatório ilustra a mudança dos tempos, na qual a vida ganhou formatos, complexidades, e demandas que precisam ser encaradas num esforço conjunto da sociedade, de maneira a proteger e garantir que crianças e jovens cresçam saudáveis e aptos para a vida. E a

escola pode ser uma parceira da família “na determinação de se, a próxima geração será educada e saudável no corpo, mente e espírito” (WHO, 2003, p. 4, tradução nossa).

Essas diretrizes estão em consonância com as transformações humanas que não prescindem de uma formação holística que considere o estudante como um ser integral, e não o reduza a produções intelectuais e resultados padronizados. Nos esforços em se repensar a educação, surgiram estruturas que apoiam o desenvolvimento de competências em outras áreas além da acadêmica. Segundo Hagen (2013, p. 1, tradução nossa), “essas estruturas incluem uma variedade de habilidades necessárias para navegar pelos desafios da vida, manter relacionamentos saudáveis e administrar as próprias emoções e comportamentos”.

Hagen (2013) fez um estudo comparativo sobre quatro estruturas que para ela se destacam no desenvolvimento dessas habilidades. No quadro 1, podemos visualizar os componentes de cada uma e apesar da diferença entre as terminologias, a similaridade em alguns pontos como relacionamentos saudáveis, comunicação eficaz, o reconhecimento e administração das próprias emoções e o alcance de objetivos.

Quadro 1: Estruturas educacionais focadas em habilidades para a vida

Competências do século 21	Fatores não cognitivos	Aprendizagem de Competências Socioemocionais	
<i>National Research Council</i>	<i>Chicago Consortium</i>	<i>Strive Network</i>	<i>CASEL</i>
Intrapessoal	Mentalidade Acadêmica	Mentalidade de crescimento/ Orientação de domínio	Autoconsciência
		Autoeficácia Acadêmica	
	Perseverança Acadêmica	Coragem/ Perseverança	
	Estratégias de Aprendizado	Autorregulação da Aprendizagem/ Habilidades de estudo	
Interpessoal	Comportamento Acadêmico	Competência Emocional	Autogerenciamento
	Habilidades Sociais		Consciência Social
Cognitivo			Habilidades de Relacionamento
			Tomada de Decisão

Fonte: HAGEN, 2013. Tradução nossa.

Dentre esses grupos o mais reconhecido é o Colaborativo para Aprendizagem Social e Emocional (CASEL) que contribuiu nos materiais da UNESCO para a educação. No caderno 11 da Série Práticas Educacionais, com o título Aprendizagem Acadêmica e Socioemocional, a UNESCO (ELIAS, 2003) defende em suas diretrizes para a educação, a proposta de uma formação que contemple “educação de caráter, aprendizagem de serviço, educação para a cidadania e inteligência emocional (...), aspectos que podem ser expressos num único termo, aprendizagem socioemocional” (ELIAS, 2003, p.6, tradução nossa).

A CASEL está presente em várias escolas e programas educacionais seja por meio de seus currículos específicos na qual a aprendizagem socioemocional (SEL) é implantada ou se integrando aos currículos já existentes. Sem caráter de obrigatoriedade, e às vezes, com nomes diferentes, o governo disponibiliza ferramentas e recursos e tenta incentivar mais professores a implementar a SEL. “Diferentes estados estão em diferentes pontos no processo, com prioridades e sensibilidades variadas, e cada estado está usando uma abordagem que funciona para seus próprios distritos e escolas” (DUSENBURY; WEISSBERG, 2018, p. 6, tradução nossa).

Na estrutura das competências para o século 21, as emoções estão localizadas no domínio intrapessoal do indivíduo, no qual está o controle de emoções e comportamento na aquisição de objetivos. Na proposta das habilidades não cognitivas as emoções podem ser reconhecidas nas habilidades sociais, nas quais se sobressaem as habilidades interpessoais, empatia, cooperação, assertividade e responsabilidade. Sobre a aprendizagem socioemocional, compartilhada em duas estruturas, a *Strive Network* dá um pouco mais de atenção à empatia e a maleabilidade, mas considera os demais elementos da aprendizagem socioemocional. E na CASEL, podemos observar que as emoções estarão sendo trabalhadas no autogerenciamento, na consciência social, nas habilidades de relacionamento e também na tomada de decisão, já que as emoções podem interferir na interpretação e avaliação das situações.

Longe de esgotar o assunto ou tecer conclusões, o campo definitivamente se abriu no que se refere à influência das emoções no contexto educacional. O que antes parecia restrito aos estados de ansiedade, amplia-se a passos largos por meio de estudos sobre humor, estados afetivos transitórios, disposição, estados de interesse, a autoeficácia, a agência humana, a experiência afetiva na tarefa, reações de vergonha, auto-organização, o ambiente educativo, as avaliações de controle e valor sobre as tarefas e resultados, inteligência emocional, regulação emocional na educação, engajamento, enfrentamento, resiliência, habilidades para a vida e habilidades socioemocionais (BANDURA, 1997; BANDURA 2003, 2018; ELIAS, 1997; ELIAS (UNESCO), 2003; GREENBERG et al., 2003; PEKRUN; SCHUTZ, 2007;

DURLAK, 2011; PEKRUN(UNESCO), 2014; PEKRUN; LINNEBRINK-GARCIA, 2014; HAGEN, 2014; DURLAK, 2015; PEKRUN, 2017; WHO, 2020).

Não caberão, nesta dissertação, aprofundamentos quanto a cada tema subjacente no campo das emoções na educação, sobre a qual acabamos de nos referir, porém, nos parece possível contribuir com o olhar de parceria entre emoções e cognição, ao focarmos este estudo em aspectos relacionados à regulação emocional do professor. Ainda assim, inerentes à constituição humana e suas principais atuações, defendemos que as emoções recebam cada vez mais atenção dentro dos sistemas educacionais, na medida em que os dados tendem a convergir para o entendimento de que (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 102, tradução nossa):

Se responde emocionalmente a percepções contextuais importantes. Se uma situação guarda pouco ou nenhum valor, uma pessoa não o sintoniza ou o dispensa facilmente, com pouco ou nenhuma conexão emocional. A importância e o valor que as emoções representam para um indivíduo em relação à interpretação cognição-emoção estão diretamente ligadas a sua identidade ou aos seus valores.

Sobre contextos importantes, a sociedade realmente tem respondido emocionalmente ao contexto da pandemia da Covid 19. Esse período tem provocado um transbordar de emoções, como o estresse, seja pelo isolamento físico, seja pelo convívio social intenso com a família dentro de casa. Na angústia pelo perigo do desemprego, ou pela correria de dar conta do trabalho remoto, junto com as demais atribuições domésticas e familiares. O medo pela contaminação, da morte, e a tristeza pelos que se foram, em que grande parte de nós parece mergulhado, se somam outras emoções agradáveis e desagradáveis na retomada das atividades e na volta à escola presencial, como a insegurança em relação à contaminação e a alegria de rever os colegas, quando ainda não chegou vacina para todas as pessoas.

As discussões acerca das emoções se popularizaram com tudo isso, mas já era emergente o olhar mais atento à sua importância nas relações humanas e na atuação do indivíduo no mundo. É notório o espaço crescente que o tema conquista, na formação de crianças, jovens e adultos no ambiente formal da escola, por meio de estudos que demonstram “o forte impacto que melhoras no comportamento emocional e social pode ter no sucesso escolar e finalmente, na vida” (ZINS et al, 2004, p. 30, tradução nossa).

Até as emoções agradáveis vêm ganhando espaço nas pesquisas educacionais a partir de resultados bem sucedidos em relação à promoção de resiliência, proteção à saúde e capacidade de enfrentamento nas situações.

Todos esses são, enfim, movimentos importantes para a ressignificação do papel da escola como conectora de pessoas, significados e propósitos, na qual humanizam-se docentes e discentes, objetivos em si mesmos, do processo educacional.

4.2 As emoções do professor

Nesse estudo em que nos direcionamos para uma tentativa de melhor entendermos os processos emocionais da constituição humana, temos a impressão de um movimento que parece desumanizar o professor quando o coloca em posição de mero transmissor de informação. E dadas às experiências emocionais que podem ser constatadas no dia a dia da escola, professores e alunos não nos parecem realmente indiferentes às informações, como se fossem meros emissores e receptores de dados e fórmulas, sem reflexão e discernimento. Essa postura, que sugere naturalmente ignorar as emoções no processo de ensino-aprendizagem, demonstra estar se modificando na medida em que as percepções dos professores quanto aos seus estados afetivos e de seus alunos se amplia. Os professores observaram que mesmo não interessados, têm que fingir. Que suas emoções negativas são contagiosas. Que é importante serem reais e não robôs para os estudantes. Querem que os estudantes confiem e tenham fé no que dizem. Que saibam quando não estão felizes e quando estão (SUTTON, 2004).

Ainda que busquemos neste momento centrar o foco nas emoções do professor em sala de aula, não é possível excluir os demais integrantes que compartilham “uma rede de influências contextuais sócio-históricas” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 224, tradução nossa). E ao que parece, no microsistema composto pelo professor e sua turma, são compartilhados bem mais do que o que é comumente escrito num plano de aula. Schutz e Pekrun “utilizam o modelo ecológico de Bronfenbrenner para explicar as influências que afetam professores e estudantes, nas atividades transacionais do microsistema que constituem” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 224, tradução nossa), para que possamos entender que ambos não entram em sala “vazios”.

Neste modelo, professores e alunos, assim como todas as nossas relações mais próximas, como por exemplo a família, constituem um microsistema. Os microsistemas se inter-relacionam no mesossistema, que por sua vez, está inserido no exossistema da comunidade e o sistema escolar. O exossistema faz parte do macrossistema na qual recebe interferências da sociedade, outros sistemas, valores culturais e projetos do governo. Esse modelo ainda considera o tempo, num cronossistema na qual professores com idades diferentes podem reagir diferentemente às coisas que acontecem em aula.

“A identidade, crenças e objetivos dos professores são elementos que emergem da mistura de fatores biológicos, ambientais e sócio-históricos” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 226, tradução nossa), e estarão por trás da forma de conduzirem sua prática pedagógica. Os professores não são simples transmissores de informação. São eles próprios carregados de

história e interferências do seu mundo pessoal, refletidas nesses elementos e em sua atuação como cidadãos no mundo e como professores em sala de aula. A bagagem cultural, as relações familiares, suas vivências estudantis, a formação para professor e suas primeiras experiências de ensino se somam a questões histórico-sociais e ao que significa ser professor em um determinado lugar e momento histórico (SCHUTZ; PEKRUN, 2007).

Esses fatores constroem e reconstroem a identidade do professor, também associada ao autoconhecimento em contínua transformação e à percepção que possuem sobre sua própria profissão. Segundo Schutz e Pekrun (2007, p. 227, tradução nossa):

O que os professores sabem de si mesmos, sua percepção das características e natureza da profissão docente, e suas crenças sobre seus papéis estão interrelacionadas na formação da identidade do professor. (...) Como os professores se veem em seu papel profissional influencia suas crenças sobre pedagogia, como eles se retratam, e isso guia suas ações e experiências emocionais durante as transações. (...) Isto significa que os professores estão continuamente desenvolvendo sua identidade através da interpretação de suas experiências dentro do contexto que adotam.

O professor, engajado em sua missão de educar, na qual se compromete com a instrução dos alunos, e espera ser visto como quem os vê para além das notas, dedicado, respeitoso e autocontrolado, vai se esforçar para não expressar determinadas emoções durante as aulas, e excluir certas emoções que não retratem a figura docente que deseja, e acredita que deva ser. Segundo Pekrun e Schutz (2007, p. 227, tradução nossa), “a identidade do professor e as emoções estão inextricavelmente relacionadas entre si por meio de um contínuo e multidirecional processo transacional.”

O clima da sala de aula, a estruturação e desenvolvimento das atividades, e a forma de se relacionarem com seus alunos estão permeadas por suas crenças a respeito de si e de como ser professor. Objetivos e padrões também direcionam pensamentos, emoções e ações dos professores e refletem o que acreditam sobre como as aulas devem ser, ou seja, as metas também nos permitem reconhecer uma prática pedagógica direcionada pelos conhecimentos, crenças e emoções do docente.

Resgatamos aqui a ilustração do banco de dados emocional que nos auxilia a compreender os avaliadores automáticos e reflexivos no surgimento das emoções, para sugerirmos uma relação com as considerações sobre os conhecimentos, crenças e emoções que integram a prática pedagógica docente. Schutz e Pekrun (2007, p. 228, tradução nossa) explicam que:

Surgem situações para as quais não há soluções fáceis; portanto o professor não possui esquemas ou recursos cognitivos para ativar e então, não tem certeza das informações ou estratégias necessárias para aplicar. Nestas situações, em que faltam conhecimento ou estratégias úteis para usar, eles podem recorrer a crenças que podem estar repletas de problemas e inconsistências.

O que o professor pensa sobre si e seu papel de professor se relaciona às suas crenças de autoeficácia, que “são as percepções que indivíduos têm sobre suas próprias capacidades” (BANDURA; AZZI; POLIDORO, 2008, p. 101). Junto com a capacidade de autorregulação, a autoeficácia dos professores para o ensino, bem como para a autorregulação emocional, podem ser trabalhadas e potencializadas, na medida em que as crenças de autoeficácia são “determinantes críticos de como conhecimentos e habilidades são inicialmente adquiridos” (BANDURA; AZZI; POLIDORO, 2008, p. 103). Essa autoeficácia docente, que se reflete no prazer em ensinar, está relacionada a “habilidades cognitivas e estimulação motivacional, gestão de sala de aula e apoio social” (FRENZEL, 2014, p. 18, tradução nossa).

Assim como a interpretação da relação pessoa-ambiente de Lazarus (1991), os professores realizam avaliações cognitivas a respeito das intercorrências do dia a dia das aulas, e sentem variadas emoções. O professor pode perceber o desenrolar de uma atividade se afastar do objetivo que havia definido, e irritar-se, ou se desdobrar numa ocorrência imprevista, e então, ficar assustado e com medo. A atividade pode não ser considerada tão relevante para sua meta de ensino, e o professor sentir-se indiferente ao engajamento dos alunos, ou ao contrário, ter sido cuidadosamente planejada para a meta, e assim, sentir frustração pelo pouco entusiasmo dos alunos ou raiva, por não ter alcançado seu objetivo. Sinalizamos aqui, que a possibilidade de avaliações reflexivas percebidas nestas situações exemplificadas pressupõem um potencial para regulação emocional.

Ao destacarmos a relevância das emoções para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, parece útil conhecermos como o professor se sente no desempenho de sua atividade docente, e a influência dos seus estados emocionais na construção do clima da sala de aula e êxito das propostas pedagógicas desenvolvidas por ele neste ambiente, bem como no estado afetivo da turma.

Frenzel (2014) menciona que grande parte dos apontamentos acerca das emoções do professor envolvem a hora da aula, sinalizando que outras pesquisas possam considerar o professor nas demais atividades que compõem o seu cotidiano. As emoções dos professores têm sido estudadas em construções peculiares como o esgotamento (*burnout*), o trabalho emocional, o entusiasmo e as metas de realização, mas algumas emoções específicas receberam menção dos professores, compondo parte de um quadro de emoções de qualidade agradável e desagradável que interferem em sua prática pedagógica.

Dentre as emoções agradáveis, o prazer em ensinar, e a alegria, são as emoções que mais se sobressaem em sala de aula, seguidas de perto pelo orgulho. Elas se refletem no entusiasmo

com o qual os professores se manifestam nas instruções em sala que pode ser visto na entonação, gestos, humor, e na postura pessoal em buscar contínuo aprimoramento e melhora na qualidade do seu ensino. O orgulho se associa aos resultados de suas realizações, mas também as realizações dos seus alunos (FRENZEL et al., 2009; FRENZEL, 2014).

A raiva é a emoção negativa mais proeminente, dirigida a alguém ou a si mesmo e relacionada à responsabilidade por algo que aconteceu ou deixou de acontecer, porém, considerada inadequada para professores, que a descrevem por vezes como frustração, como sendo uma emoção mais socialmente aceitável. A ansiedade dos professores está ligada à performance e percepção da capacidade de melhora. O docente pode se sentir ansioso por despreparo ou questões de disciplina, que sugerem ser uma situação mais comum a professores em formação ou recém formados. (SCHUTZ; PEKRUN, 2007; FRENZEL, 2014).

Segundo Frenzel (2014), o tédio recebe mais atenção com relação aos alunos, mas professores citaram este sentimento, assim como a pena, em que o professor se envolveria no sofrimento do aluno. Vergonha e culpa estão relacionadas a momentos posteriores ao da aula, em que numa análise das ocorrências, algo não se deu como esperado. Os relatos de culpa falam de ideais pessoais, um padrão ou compromisso não cumprido, e a vergonha, à possibilidade de julgamento pelos alunos. “A culpa e a vergonha são em grande parte emoções sociais, que normalmente estão ligadas ao julgamento negativo real ou imaginado de outros.” (FRENZEL, 2014, p. 10, tradução nossa).

Nas pesquisas educacionais (FRENZEL, 2014) sobre as emoções do professor e o quanto elas afetam ou são afetadas pelo que acontece em sala de aula, o movimento de obter a felicidade e evitar o fracasso parece estar por trás das ocorrências que se desdobram na esfera do ensino-aprendizagem, e os sentimentos do professor estão significativamente relacionados ao sucesso do aluno. Em outras complementares palavras, “além do desempenho do aluno evocar emoções positivas ou negativas nos professores, as emoções dos professores também podem aumentar ou prejudicar o desempenho dos alunos” (FRENZEL, 2014, p. 17, tradução nossa).

O mal comportamento dos alunos e as interrupções na aula interferem no estado afetivo do professor e o julgamento (mais do que o fato em si) do professor sobre essas e outras situações, pode amenizar ou intensificar a experiência emocional. Se o docente se percebe pouco eficaz para lidar com essas situações e ainda, que seu objetivo pode não ser alcançado, ansiedade e raiva poderão surgir.

Os professores afirmam que a alegria é relevante para sua atuação, assim como as emoções agradáveis os estimulam no empenho de manter-se em formação contínua para

aprimoramento de suas práticas. Emoções agradáveis contribuem para uma interação prazerosa com os alunos, que tendem a reagir positivamente a um modo de instrução diferenciado dos professores, que entusiasmados, carregam seu comportamento de expressões, gestos e estratégias aparentemente mais eficazes, num processo de modelação (BANDURA, 1977, 1978, 1998, 2018), na qual os estudantes observam a satisfação do professor com o conteúdo e instrução das atividades (FRENZEL et. al, 2009). O relacionamento com os alunos também se mostrou relevante para o professor, se somando aos outros dados que mostram “a importância em equilibrar afeto e cognição para um ensino eficaz” (FRENZEL, 2014, p.18, tradução nossa).

Vários questionamentos se sobrepõem às informações apresentadas até o momento, sugerindo que o caminho apenas se abriu, no que concerne às pesquisas educacionais envolvendo emoções. Sendo assim, as propostas se fazem no sentido “de replicar descobertas, executar estudos longitudinais, e desenvolver intervenções” (FRENZEL, 2014, p. 30, tradução nossa) para que mais elucidações possam ser promovidas a respeito das emoções do professor no processo de ensino e aprendizagem.

4.2.1 O professor da Educação Básica e autoeficácia para regulação emocional

A dicotomia matéria-espírito, corpo e alma pode ter facilitado o estudo especializado dos seres humanos, proporcionando infinitas descobertas no campo das Ciências, mas construiu um *modus vivendi* baseado em uma série de dualidades que, separando a racionalidade da emoção, o objetivo do subjetivo, empobreceu as relações do homem com ele mesmo e o mundo que o cerca. Este ser, explora inadvertidamente os recursos naturais do planeta, e parece continuar insatisfeito, ou pior, sem rumo, desumanizado como um produto exclusivo de conexões neurais.

Absolutamente, não nos resumimos a isso. “A capacidade de exercer controle sobre a natureza e a qualidade de sua vida é a essência da humanidade” (BANDURA, 2001, p.1, tradução nossa). Por meio dessa essência agêntica, nos autorregulamos e imprimimos considerável nível de controle sobre nossas experiências e curso de vida (CAPRARA et al., 2008). Assim, como num processo de homeostase, sedento de si e significado, esse homem que é integral e uno como parte da natureza, estabelece um movimento de reequilíbrio, de autorresgate. E no encontro com o outro, que lhe constitui parceria, experiência e aprendizado, legitima sua essência holística, reconhece suas potencialidades, e assume sua caminhada, na qual age, interfere, discerne, sente e transforma.

Dizemos isso porque entendemos que reconhecer e acreditar nessa potencialidade é parcela importante para a ocorrência efetiva de movimentos autorregulatórios. Enxergar a possibilidade de não sermos passivos, vítimas de fatos, estruturas e recursos que se apresentam diante de nós, nos permite atuar na direção daquilo que nos rege em termos de valores, ideais, propósitos e sonhos, enfim, daquilo que traz significado a nossa existência e enriquece nossa atuação como cidadão no mundo, e da mesma forma, como professor.

Segundo Bandura (2018, p.4, tradução nossa), “a menos que as pessoas acreditem que podem produzir os efeitos desejados por meio de suas ações, elas têm pouco incentivo para agir ou perseverar em face das dificuldades”. É a chamada autoeficácia, um construto da TSC que se refere a acreditarmos em nossa capacidade sobre realizações específicas no campo de ação em que nos encontramos, ou seja, podemos nos crer capazes de coordenar um show de talentos com toda a escola, e não nos crermos eficazes para desenvolver um conteúdo em sala de aula por meio de um jogo cooperativo. Segundo Caprara et al. (2008, p.1, tradução nossa), “crenças de autoeficácia influenciam padrões autorregulatórios adotados pelas pessoas, se elas pensam de maneira capacitadora ou debilitante, a quantidade de esforço que investem, quanto persistem diante das dificuldades, sua vulnerabilidade ao estresse e à depressão”.

No contexto do ensino, o professor pode, na perspectiva agêntica, planejar ações e objetivos específicos em prol de resultados que deseja alcançar com sua turma e visualizar antecipadamente esses resultados. Por meio da autorreatividade, pode regular as realizações em curso, promovendo adequações ao planejamento, na medida em que avalia positiva ou negativamente o desenvolvimento da aula. Por fim, por meio da terceira propriedade agêntica, a autorreflexão, o professor examina os acontecimentos e desdobramentos junto aos alunos a partir de sua identidade, valores, sentimentos e crenças, o que também contribui para sua autoeficácia docente. No sentido do afeto, Bandura et al. (2003, p. 1, tradução nossa) nos esclarece que:

A autoeficácia percebida para a regulação do afeto opera em conjunto com a eficácia comportamental percebida ao governar diversas esferas do funcionamento psicossocial. Autoeficácia para regular afetos positivos e negativos é acompanhada de autoeficácia para gerenciar o desenvolvimento acadêmico, resistir a pressões sociais para atividades antissociais e se envolver com empatia nas experiências emocionais dos outros.

A autoeficácia para regulação emocional está relacionada à capacidade de gerenciar emoções negativas, que aliás, são parte natural da vida cotidiana, como irritação, desânimo, tensão, mau humor, desespero, remorso, melancolia, raiva, aborrecimento e pânico, que podem

emergir em decorrência de situações desafiadoras e frustrantes (CAPRARA et al, 1999; BANDURA et al, 2003; CAPRARA et al, 2008).

Da mesma forma, a autoeficácia para regulação emocional acontece na habilidade de gerenciar ou expressar emoções positivas, como felicidade, entusiasmo, ternura, carinho, alegria, contentamento, compreensão, e empatia, que podem facilitar a regulação emocional e interações sociais com experiências e aprendizados enriquecedores (CAPRARA et al, 1999; BANDURA et al, 2003; CAPRARA et al, 2008).

As crenças de autoeficácia são formadas a partir das interpretações que os indivíduos fazem do desempenho que apresentaram na execução de uma tarefa. Elas são nutridas por quatro fontes: a experiência de domínio, a experiência vicária, a persuasão social e finalmente, os estados somáticos e emocionais. Compreendemos que “a crença deriva da experiência, de dominar com sucesso certas atividades” (CAPRARA et al, 1999, p.4, tradução nossa), dessa forma, é possível inferir no que diz respeito à regulação emocional do professor, que o mesmo pode, desde seu processo de formação, ou, na formação continuada, conhecer a influência das emoções no processo de ensino-aprendizagem e se apropriar de experiências regulatórias que o instrumentalizem para regular seu próprio estado emocional de maneira que tenha condições de lidar melhor com a regulação emocional dos alunos.

É relevante considerar, ao tratar da regulação emocional docente, as quatro fontes que influenciam a autoeficácia. Imaginemos o contexto de formação docente. A experiência de domínio, que é aquela que foi vivida anteriormente e como uma experiência bem sucedida (ou percebida como tal), gerou um alto senso de autoeficácia quanto a uma realização em específico, precisa estar muito presente no ambiente de formação docente. Ela é a fonte que contribui mais fortemente para as crenças de autoeficácia, e pode se dar através do oferecimento rico de práticas que sejam o mais próximas do que se vive em sala de aula, e permitam reflexões acerca das emoções que nela surgem.

Uma fonte mais frágil, porém considerável, é a experiência vicária, que se desenvolve por meio da observação de modelos, preferencialmente bem sucedidos e com os quais possamos ter alguma identificação. A graduação é uma época em que os alunos podem observar seus professores em atividade, como motivadores e inspiradores. No estágio supervisionado, a experiência vicária pode ser mais significativa na medida em que o aluno tem chance de observar um professor em ação e relação com suas turmas, num contexto educacional mais próximo àquele em que possa estar inserido futuramente, e observar formas de lidar com uma variedade de situações de onde decorram diferentes reações emocionais (CAPRARA et al, 1999; BANDURA, 2018).

A terceira fonte de autoeficácia é a persuasão social, que não deve ser confundida de maneira alguma, com elogios e bajulação, pois são apontamentos realistas e focados na realização e potencialidade das pessoas. Encontramos aqui o *feedback* do professor formador, que além de oferecer informações úteis para que os professores em formação construam e reelaborem suas performances, pode ajudá-los a se sentirem mais motivados. As crenças sobre a relação professor-aluno e de que maneira a afetividade precisa ser considerada, podem ser reproduzidas ou transformadas nesta etapa.

Por fim, a quarta fonte, o estado somático e emocional relacionado à administração das emoções, sensações e pensamentos frente a tensão, ao estresse, a agitação e às mudanças da vida. Os estados fisiológicos derivados de reações emocionais a determinadas contingências, podem se transformar em grande obstáculo às crenças de autoeficácia pois as sensações e o estado corporal tendem a aumentar pensamentos negativos e incapacitantes, quando não, o próprio estado em si impede a execução da ação desejada. Como explicam Bandura, Azzi e Polidoro (2008, p. 105), “quando as pessoas têm pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades, as reações afetivas podem reduzir as percepções de auto-eficácia e desencadear mais estresse e agitação, que ajudam a causar o desempenho inadequado e temido.”

Reproduzir ou transformar normas e padrões referentes ao estado afetivo do professor, dependem de processos reflexivos quanto ao que se espera e se considera sobre a atuação docente e o processo de ensino e aprendizagem em si, e a influência da afetividade para o desenvolvimento de ambos, professores e alunos.

Vejamos na figura 6, a autoeficácia no contexto da formação do professor, considerando como ela pode ser promovida ao longo de sua formação seja ela inicial ou continuada no que tange as suas emoções e a regulação delas:

Figura 6: Pensando o professor e sua autoeficácia para regulação emocional

AUTOEFICÁCIA	EXPERIÊNCIA DE DOMÍNIO Experiência pessoal direta <i>"Hum...Já fiz isso antes"</i>	EXPERIÊNCIA VICÁRIA Observação de modelos <i>"Se ela consegue, eu também posso conseguir!"</i>	PERSUASÃO SOCIAL Feedback focado em potencialidades <i>"Foi muito boa sua abordagem. Você poderia agora, redirecionar a aplicação."</i>	ESTADOS FISIOLÓGICOS E EMOCIONAIS Reações fisiológicas percebidas <i>"Tenho dores no estômago nos dias da aula da turma X."</i>
FORMAÇÃO DOCENTE/ FORMAÇÃO CONTINUADA	Estudo de casos Dramatizações Estudos sobre Emoções, Autorregulação e Regulação Emocional Feiras e práticas de saúde integral Rodas de conversa	Aulas expositivas Aulas passeio Estágios Vídeos Filmes Documentários Seminários e Congressos Cursos de extensão	Professores Facilitadores Instrutores Pares	Estudo de casos Dramatizações Estudos sobre Emoções, Autorregulação e Regulação Emocional Feiras e práticas de saúde integral Rodas de conversa
AUTOEFICÁCIA PARA REGULAÇÃO EMOCIONAL	<i>"Posso fazer uma roda de conversa com meus alunos sobre diálogo e discussão."</i> <i>"Posso separar parte de nossa última aula antes da prova para conversar com meus alunos sobre regulação emocional"</i>	<i>"Eu poderia passar para meus alunos, aquele vídeo sobre empatia que conheci no curso de extensão."</i> <i>"Sou capaz de replicar em minha turma, a atividade que experimentei no semindrio."</i>	<i>"O facilitador no curso elogiou a adaptação que fiz em sua proposta para lidar com o tédio dos alunos."</i> <i>"O professor me indicou pesquisar sobre transformação de conflitos."</i>	<i>"Conseguo chegar mais cedo e ficar alguns minutos focando na minha respiração para me preparar para essa nova turma."</i> <i>"Posso começar a praticar uma atividade física que eu goste e me deixe mais feliz e mais tranquila."</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em BANDURA et al., 2003; BANDURA; AZZI; POLIDORO, 2008; SILVA; MOREIRA, 2016.

Ao seguirmos no entendimento da onipresença e propriedade das emoções, afirmamos com Schutz e Pekrun (2007, p. 243, tradução nossa) que “para um ensino eficaz, é primordial que os professores tenham habilidades de identificar e apoiar as emoções nos alunos, bem como compreender e expressar suas próprias emoções.” Na figura 6, pressupomos algumas situações nas quais o professor lidasse com questões que envolvem emoções, sejam elas suas, permeando seu desempenho, por exemplo, ao sentir-se capaz ou não, de realizar determinadas atividades com seus alunos, sejam as emoções que surgem nos processos que se desenrolam em sala de aula e envolveriam o estado afetivo da turma.

A partir das quatro fontes que promovem autoeficácia, sugerimos que no contexto da formação docente e de formação continuada o professor poderia ser incentivado a dialogar e refletir sobre suas emoções e reações expressivas e comportamentais por meio de atividades e vivências em que ele pudesse exercitar sua percepção quanto aos estados afetivos desencadeados, nele e nas outras pessoas, e seus desdobramentos e consequências. Acreditamos que esses exercícios favoreçam a autoeficácia para regulação emocional, criando “interações temporárias, porém confiáveis, em que apoiem experiências emocionais positivas dos alunos para alcançar uma variedade de objetivos da sala de aula” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 244, tradução nossa).

O que foi descrito aqui nos parece indicar a relevância de os professores refletirem sobre as emoções e como lidar com elas de forma sistemática, durante os processos de formação inicial e continuada. Espaços estes em que o professor possa conhecer sobre as emoções e a aprender a observar seus próprios estados afetivos e vivenciar estratégias que lhe permitam autorregula-se emocionalmente.

4.2.2 A Regulação Emocional e o Professor da Educação Básica

Com a necessidade urgente do ensino remoto que surgiu em decorrência da pandemia, a demanda de trabalho docente que já se estendia para além dos portões da escola, passou a abranger outros aspectos da vida diária de forma concomitante, como podemos observar na figura 7.

Figura 7: Professor em home office e suas várias tarefas



Fonte: Instagram (pedagogiasemverba). Acesso em 30 de julho de 2020.

No empenho de realizar a regulação das emoções, é importante salientarmos que não nos tornamos isentos de senti-las. Obter informações sobre o que está acontecendo e gerou uma

emoção, não elimina essa emoção. Mas nos ajuda a vivê-la mais conscientemente e com melhores condições de lidar com a situação.

Ouvir as orientações do professor com o passo a passo para realizar uma cambalhota não faz com que o estudante deixe de sentir medo. O estudante ainda pode apresentar reações fisiológicas como suor excessivo, enjoo, e até recusar-se terminantemente a participar do exercício. O professor ouvir que basta ter domínio de turma e controle emocional para lidar com comportamentos desafiadores nas aulas, não faz com que não fique ansioso, preocupado, tenso, e tenha ainda reações fisiológicas como dores de cabeça, náuseas, desânimo e etc.

Essas emoções que eclodem, estão à serviço da vida e sobrevivência, dos nossos valores, objetivos, e crenças, e sinaliza aquilo que podemos aprimorar, conquistar e transformar. Por isso, na construção de um movimento de regulação emocional, sugerimos que a compreensão de que esse processo afetivo é natural e objetiva nossa proteção e desenvolvimento, nos inspire a um movimento primeiro, de gratidão, e daí, então, de análise e administração.

Esse mecanismo que nos sinaliza, na urgência e emergência dos eventos, o melhor caminho a seguir, contribui para nos apropriarmos de nossa capacidade agêntica e gerenciarmos nossa vida. Como explica Gross (2015, p. 6, tradução nossa) a “regulação emocional busca influenciar as emoções que temos, quando elas acontecem, e como são experienciadas e expressas”.

Essa capacidade se aprimora no exercício de olharmos para o que sentimos, como sintomas de uma causa atual ou precedente, de algo sobre a qual nos importamos e que precisamos descobrir de que forma atuar sobre. Não podemos deixar de sentir, mas podemos, num certo grau, evitar, modificar, reavaliar e ressignificar os eventos de maneira que ao nos oferecerem menos perigo e prejuízo suscitem menos carga emocional de alarme.

Na urgência e emergência do fato, será exatamente a carga emocional intensa e atenta que preservará nossa saúde e integridade. Neste sentido, Thompson (1994) definiu a regulação emocional como “os processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis por monitorar, avaliar e modificar reações emocionais, especialmente em seus recursos intensivos e temporais para atender um objetivo” (THOMPSON, 1994, p. 27, tradução nossa).

Então, não podemos realmente impedir as primeiras avaliações, as emoções decorrentes e as reações expressivas, comportamentais e fisiológicas. Alguma correspondência interna se deu, algum capítulo de nossa história foi retirado da “gaveta” e alguma mudança ou perigo ao nosso bem estar foi detectado. Segundo Zajonc (1980, p. 6, tradução nossa), “as reações afetivas são inevitáveis (...). Pode-se até controlar a expressão da emoção, mas não a experiência disso em si”.

Conforme a intensidade e qualidade desse evento, e o processo cognitivo que se estabelece, novas emoções surgem, o evento vai seguindo um determinado encaminhamento, outras emoções são experimentadas e, assim, a situação vai sendo solucionada, transformada, vivida. Como vimos no modelo modal em espiral de Gross (2015) ilustrado na figura 5, também nos afirma Lazarus (1991, p. 188, tradução nossa), que “a avaliação influencia a emoção, mas a emoção resultante também influencia as avaliações posteriores reciprocamente.”

Se a intensidade do fato que está desencadeando as emoções for muito forte, o processamento de novas avaliações, ou resgate de informações que já possuímos, que levariam a novas e talvez suavizadas reações, pode ficar comprometido. Ekman (2011, p. 55) explica que “as emoções podem nos impedir de ter acesso a tudo que conhecemos, a informações que teríamos na ponta da língua se não estivéssemos tomados por uma emoção, mas que durante esse episódio, são inacessíveis para nós.”

Os estudos de Paul Ekman (2011), têm contribuído para o desdobramento de várias pesquisas em torno das emoções nos mais diversos contextos e implicações. A TSC corrobora os processos entre cognição e afeto relacionados às atividades mentais, na qual o controle das emoções é parte intrínseca no processo de autorregulação da aprendizagem, “que não pode ser implementado com sucesso sem se considerarem as variáveis afetivas e motivacionais.” (BORUCHOVITCH, 2004, p.78). Para além do âmbito da saúde ou educação, mas sim do desenvolvimento humano, a autorregulação do afeto interfere nos processos atencionais, cognitivos e motivacionais, assim como a falha nesse mecanismo dá origem a disfunções emocionais e psicossociais (BANDURA et al., 2003, BANDURA; AZZI; POLIDORO, 2008).

Enfim, cada vez mais estudos vêm confirmando a influência das emoções nas interações das pessoas com o mundo e na resposta rápida sobre situações em que há risco de vida. E comumente vêm sinalizando que a autorregulação emocional é parte fundamental de um funcionamento adaptativo no qual regular as emoções que se têm e a forma de vivê-las e expressá-las indica as boas relações que um indivíduo consegue estabelecer em sua vida. As emoções não são nosso único recurso adaptativo, segundo Smith e Lazarus (1990, p.611, tradução nossa) “reflexos, impulsos fisiológicos e emoções estimulam (motivam) o organismo a se comportar de maneiras que aumentam seu potencial de sobreviver e florescer. Em outras palavras, cada um é um subsistema adaptável diferente.”

Todas essas considerações giram em torno da viabilidade de ingerência na forma de agirmos frente ao que nos atinge. Ainda que as primeiras reações se constituam, dependendo dos eventos, regular nosso comportamento afetivo, também está ligado a nossa qualidade de vida física, mental e emocional. A nossa vida inter-relacional seja no âmbito pessoal, social ou

profissional, é regida em grande parte pelos aspectos emocionais que o constituem. Assim como nos diz Zajonc (1980, p. 3, tradução nossa) “praticamente não há fenômeno social que não implique afeto de alguma maneira importante. Afeto domina a interação social e é a principal moeda na qual as relações sociais são realizadas.” Compreendemos daí, que o desenvolvimento saudável e pleno de nossas potencialidades bem como o acolhimento de nossas limitações, não prescinde do olhar sobre o que e como sentimos.

A regulação emocional tem sido comumente reconhecida após as emoções começarem, embora se vislumbre algum processo regulatório na consciência, ao mesmo tempo em que os primeiros sinais, mudanças de pensamento e impulsos de ação surjam. Esses padrões regulatórios iniciais seriam aprendidos e potencialmente modificáveis, como sugere Ekman (2011, p.80):

(...) é provável que as emoções não entrem em ação totalmente desreguladas depois que a aprendizagem começa, e ela começa cedo, na infância. Esses padrões reguladores tendem a ser tão bem aprendidos que funcionam involuntariamente e são resistentes a mudanças. Não sabemos o quanto são capazes de resistir, mas, se são alteráveis, haveria, sim, oportunidade de modificar a vida emocional. (...) De acordo com diversas pesquisas e com princípios da psicanálise, esses padrões reguladores iniciais indicam a importância das interações dos bebês e crianças com os outros na estruturação da natureza da vida emocional subsequente.

Podemos perceber aqui, o papel dos pais e professores no que chamaríamos educação emocional, a ser cuidada e promovida desde tenra idade, bem como ao longo da formação humana através da escola e da qualidade afetiva que se estabelece em torno do processo de ensino e aprendizagem. Segundo ZINS et al (2004, p.80, tradução nossa):

Habilidades de regulação emocional podem facilitar o controle da atenção e o desenvolvimento de motivação para empreendimentos desafiadores, contribuindo assim para o engajamento intelectual e estudo. As crianças também precisam controlar explosões emocionais e reações impulsivas (...). Adaptações sociais e emocionais das crianças e seu vínculo com colegas e adultos pró-sociais podem contribuir ainda mais na sua motivação para aprender.

Frenzel (2014) discorre sobre as emoções dos professores levarem em conta os temas cognitivo, motivacional, socioemocional e relacional, a partir da qual avaliam tudo que acontece em sala de aula e se alcançaram seus objetivos. Na figura 8, trouxemos o pensamento da pesquisadora que ilustra as emoções dos professores conforme essas categorias específicas (FRENZEL, 2014, p.22, tradução nossa).

Figura 8: As Emoções dos Professores por Temáticas Específicas

EMOÇÕES DOS PROFESSORES , relacionadas...	
Tema COGNITIVO	...à aquisição pelos alunos de competências específicas da disciplina
Tema MOTIVACIONAL	...ao envolvimento motivacional dos alunos em atividades de sala de aula e aprendizagem do conteúdo
Tema SOCIOEMOCIONAL	...ao desenvolvimento de competências dos alunos em termos de respeito por si próprios e pelos outros, e a capacidade de funcionar dentro de um grupo social
Tema RELACIONAL	...ao estabelecimento de um bom relacionamento entre os professores e os alunos.

Fonte: FRENZEL, 2014. Tradução nossa.

Assim, mesmo que não educados intencionalmente a respeito da afetividade, os professores já possuem esses fatores como base para a avaliação de seu dia a dia, no qual as emoções surgem, naturalmente, com seus efeitos e desdobramentos sobre ambos, professor e alunos. E uma vez sentidas, “as emoções vão afetar o comportamento instrucional dos professores, reverberando nos estímulos cognitivos e motivacionais, gerenciamento de sala de aula e o apoio social que eles fornecem” (FRENZEL, 2014, p.24, tradução nossa).

Sendo assim, as avaliações podem surgir de diversas interpretações provenientes de contextos sócio-históricos, cultura e expectativa, e combinações de outras avaliações na interação pessoa-ambiente. Os julgamentos se relacionam às identidades, crenças, objetivos, padrões e percepções sobre a busca por objetivos. “São dessas avaliações e julgamentos que se originam as emoções e o potencial para regulação emocional” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 230, tradução nossa).

Alguns professores apresentam atitudes proativas de regular suas emoções nos episódios emocionais e no trabalho emocional, enxergando um processo contínuo de ação-resultado, na qual escolhem ou inibem sentimentos, avaliações e comportamentos, junto ao estabelecimento de metas e interação com os alunos (SCHUTZ; PEKRUN, 2007; FRENZEL, 2014). “Então, mesmo embora as avaliações possam não ser precisas ou reflexivas, o professor pode escolher ver a situação de uma maneira que conduza à raiva (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 230, tradução nossa).

Ainda que o trabalho emocional e a regulação emocional possam estar muito relacionados a uma normatização daquilo que é apropriado ao docente expressar na escola, é possível estruturar o ambiente de aprendizagem e capacitação para que ao refletir e conversar

sobre suas emoções, “os professores possam aprender a regulá-las de maneira empoderadora” (SCHUTZ; PEKRUN, p. 236, tradução nossa).

As crenças dos professores influenciam seus objetivos e avaliações, e também influenciam seu estado emocional. E nessa interferência recíproca, as emoções podem gerar crenças novas e reforçar ou alterar crenças já existentes, que não são mais satisfatórias. Narram Schutz e Pekrun (2007, p. 233, tradução nossa):

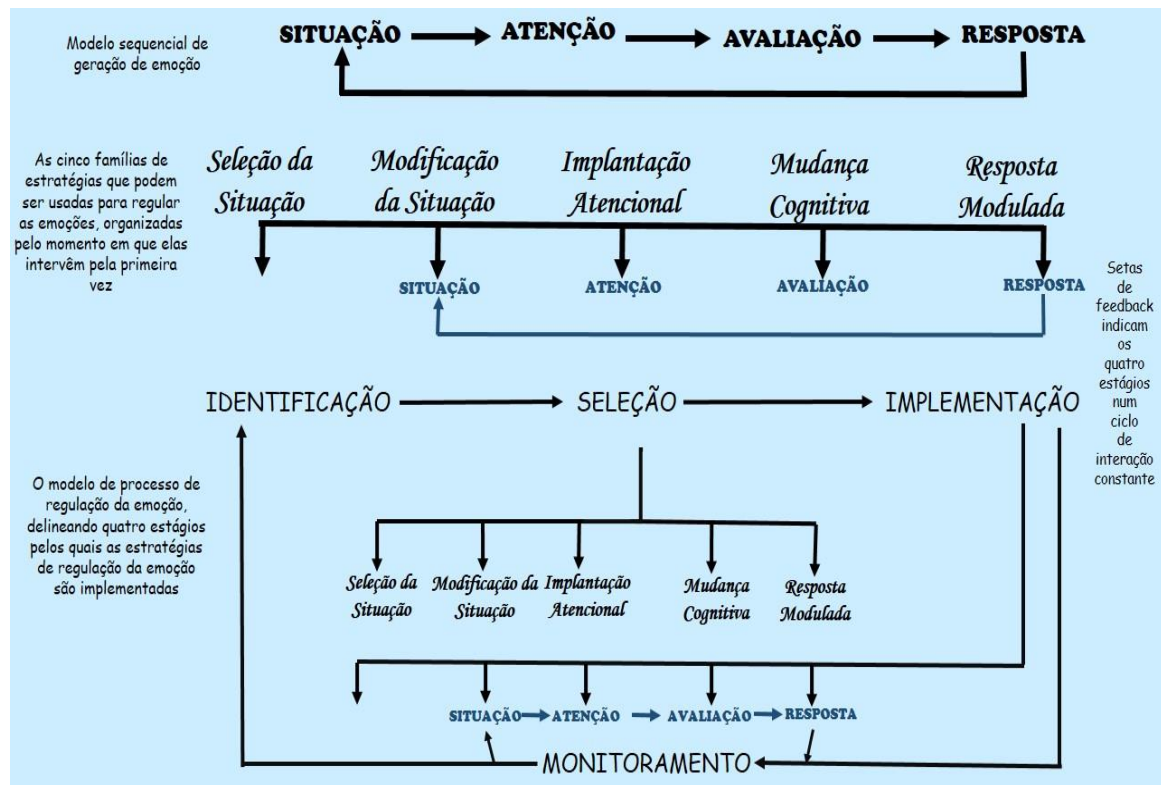
Uma professora acreditava que deveria ser autoritária (...), até receber uma carta dos estudantes. Essa carta lhe ocasionou emoções que geraram um conflito interno (...) e levou-a a reavaliar e mudar suas crenças sobre o seu papel de professor para um que fosse mais compassivo, permitindo que ela expressasse suas próprias emoções mais livremente em sala de aula, e para abordar com mais eficácia situações emocionais que surgiram.

Pesquisas que possam ampliar o entendimento sobre como os professores se sentem e como expressam, reprimem, e desenvolvem suas emoções podem contribuir para prevenir situações de evasão e esgotamento. Olhar esses fenômenos na formação e capacitação docente pode instrumentalizar os professores de recursos e estratégias que não só os ajudem a lidar com fracassos e frustrações, mas também a cultivar emoções de satisfação e prazer que revigorem a prática docente e influenciem o bom desempenho de professores e alunos. “Os processos regulatórios da emoção podem ser automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes, e podem ter seus efeitos em um ou mais pontos do processo gerador de emoções” (GROSS, 2007, p. 8, tradução nossa), o que sugere que possam ser ensinados, estimulados e direcionados, aos professores.

Segundo Gross et al. (2006), as estratégias de regulação podem focar em ações antecedentes a resposta emocional, ou seja, aquilo que a pessoa faz antes da resposta emocional, e pode focar na resposta, portanto, no que ela faz quando as emoções estão em curso. Essas estratégias foram separadas em cinco famílias “que se distinguem pelo ponto no processo gerador de emoções na qual eles têm seu impacto primário” (GROSS, 2007, p. 29, tradução nossa).

As estratégias de regulação emocional focadas nos antecedentes, e que podem mudar a trajetória da resposta emocional são: seleção da situação, modificação da situação, implantação atencional e mudança cognitiva. A quinta família de processos de regulação emocional é a modulação da resposta, em que se objetiva a gestão das emoções existentes (GROSS et al., 2006; GROSS, 2007). Na figura 9, podemos ver as estratégias de regulação emocional no processo de geração de emoções, de MacRae e Gross (2020).

Figura 9: Modelo de regulação emocional no surgimento das emoções



Fonte: MACRAE; GROSS, 2020. Tradução nossa.

Sendo assim, imaginamos que ao refletir com os professores a respeito do planejamento de suas aulas, e ao visualizarmos ações prováveis que estariam próximas ou distantes do alcance dos objetivos, é possível vislumbrarmos as emoções, deles e dos estudantes, que podem colorir a sala de aula, em variáveis que podem ir da empolgação, frustração e até raiva. Também podem alimentar sentimentos de ânimo ou irritação que acompanharão professores e alunos até a próxima semana, com a simples lembrança do que a aula foi e a perspectiva do que ela poderá ser. Esse é o processo da seleção da situação, na qual estimamos ações em que emoções agradáveis sejam suscitadas, e haja menos probabilidade de emoções não desejáveis.

A fronteira entre selecionar a situação e modificar a situação, segunda família de processos regulatórios da emoção, é muito tênue. Ao modificar um plano de aula considerando um conteúdo que costuma trazer muita apreensão aos alunos, por exemplo, estamos apontando para novas possibilidades que iremos selecionar no intuito de realizar seu objetivo de ensino-aprendizagem.

Um professor que acabou de corrigir trezentas provas no final de semana, pode avaliar que ficou muito cansado pelo volume de trabalho e frustrado pelo resultado negativo em algumas questões específicas. Então, escolhe não trabalhar nos próximos dias com um conteúdo novo de muita complexidade, separando ainda, alguns minutos para conversar com os alunos e

refletirem sobre estratégias que promovam melhor entendimento daquilo que se mostrou pouco compreendido na prova. Esse professor teve emoções, aliás fora da sala de aula, e ao considerá-las, modificou situações que talvez tivesse planejado no início do período letivo.

Com base nesse exemplo, acreditamos que houve uma modificação interna que se realizou inicialmente, para que uma modificação externa no ambiente de sua aula daquela semana acontecesse, mas os estudos “consideram alterações no ambiente interno (cognição) na seção da modificação cognitiva.” (GROSS, 2007, p. 31, tradução nossa).

Nesse movimento de autorregulação emocional, o professor contribui para modificações no estado afetivo da turma, e pode “usar emoções para apoiar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 244, tradução nossa). Ao observarem o professor, os alunos podem perceber a avaliação que eles próprios fazem do conteúdo e do processo, as próprias reações emocionais decorrentes e como agir sobre elas. O uso de andaimes emocionais. Segundo eles (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 244, tradução nossa):

Andaimes emocionais podem sustentar e melhorar compreensão, motivação, colaboração, participação e bem-estar emocional dos alunos. O andaime emocional difere de outras formas de interação professor-aluno positivas, na medida em que o apoio tem um objetivo específico de aumentar o desempenho e autonomia dos alunos em uma determinada área de desenvolvimento de competência e frequentemente em várias áreas simultaneamente.

O professor funciona como um modelo, por meio do qual os estudantes encontram referências sobre as emoções e como lidar com elas, ao observarem um exemplo do que seja regulação emocional. A relevância da qualidade das relações entre as pessoas, no favorecimento da regulação emocional, nos mostra a interação professor-aluno, da mesma forma contribuinte para a afetividade e desempenho em sala de aula. Professores e estudantes podem se regular juntos.

O processo regulatório intrínseco é o maior alvo das pesquisas (GROSS, 2007), ficando o processo extrínseco muito restrito às crianças. Porém, supomos que, mesmo na fase adulta, a autorregulação seria favorecida pela ocorrência de alguma correção, como vemos na descrição do modelo de andaime emocional na qual os professores fornecem apoio somente quando necessário e gradualmente deixam a responsabilidade compartilhada da qual o aluno se apropria (SCHUTZ; PEKRUN, 2007).

As relações que nós vivemos com nossos primeiros cuidadores, em que podemos nos sentir seguros e amados são o modelo inicial para identificarmos e processarmos nossas emoções. Mas quando adultos, também podemos ser ensinados sobre como gerenciar nosso estado emocional. Schutz e Pekrun (2007) relacionam o andaime emocional com a zona do

desenvolvimento proximal de Vygotsky, para reforçar a ideia do equilíbrio entre o apoio do professor e a autonomia do aluno. E mencionam estudos que identificaram o recurso dos andaimes emocionais (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 244, tradução nossa):

Influenciando a resposta emocional dos alunos em aspectos específicos de um conteúdo para promover a aprendizagem; (...) favorecendo emoções positivas, entendimento compartilhado, maior compreensão, empatia e respeito mútuo; (...) incentivando o entendimento da linguagem comunicadora de emoções e assim, maior compreensão das suas emoções e as dos outros; (...) e criando intersubjetividade entre professor e estudante.

A implantação atencional é uma forma de regular a emoção que se estabelece ao redirecionarmos a atenção para situações que nos levem a outras emoções. Pela distração, podemos observar outros aspectos da situação ou mesmo nos desviarmos completamente dela, reduzindo o estímulo que recebíamos e desencadeava determinadas emoções. Ela pode nos permitir mudança no foco interno na qual outros pensamentos e memórias são evocadas para estimularem emoções que desejamos. Pela concentração, focamos em características emocionais do evento, e, “se a atenção é repetidamente direcionada ao nossos sentimentos e suas consequências, é chamada ruminação” (GROSS, 2007, p. 32, tradução nossa).

A implantação atencional pode ser utilizada com grande contribuição na administração das emoções que ebulam durante as aulas, nas quais os alunos podem responder a um redirecionamento do professor. Quando o professor desvia o foco dos alunos da complexidade de um conteúdo para o que ele pode representar, ou chama a atenção para significados além dos que momentaneamente podem ser percebidos, recompensas futuras, ou então, foca em etapas gradativas de desenvolvimento, minimizando estímulos emocionais desagradáveis, e até rumações indesejáveis, ele está se utilizando da implantação atencional e agindo sobre a regulação do estado afetivo da turma.

No desencadeamento de emoções temos observado até aqui as avaliações, que determinam o nível de desequilíbrio quanto ao nosso bem estar e as reações apropriadas ao seu devido restabelecimento. No que concerne a regulação emocional, “a mudança cognitiva se refere a mudar a forma como avaliamos a situação em que estamos para alterar seu significado emocional, mudando a maneira como pensamos sobre a situação ou sobre nossa capacidade de gerenciar as demandas que apresenta” (GROSS, 2007, p. 33, tradução nossa). A reavaliação da situação muda seu impacto sobre nós, o que possibilita menos excitação emocional e menor resposta fisiológica.

Entendemos, nesta pesquisa, que educação emocional se refere exatamente a refletirmos sobre o que ocasionou nossas emoções e as consequências que elas podem trazer. É observar a

situação afastando-a de interpretações e julgamentos, além de identificar e reconhecer como nos sentimos frente a ela. Então, reinterpretá-la, considerando as pessoas envolvidas, o ambiente e crenças que ali se evidenciam, como por exemplo, a de que um professor não pode ser contestado, ou, que dado o contexto educacional nada pode ser feito quanto a qualidade da aula.

O professor pode ser auxiliado a aprimorar sua reavaliação cognitiva desde o momento em que reconhece em sua escola, baixa infraestrutura e suporte. No que o professor realmente pode interferir senão em sua própria atuação, no desenvolvimento de suas aulas e na sua interação com os alunos? Supomos que, talvez, os professores possam ser incentivados a desenvolverem essa percepção, assumirem o controle sobre sua prática pedagógica, serem mais bem sucedidos quanto a ela e terem maior satisfação em sua atuação docente.

A modulação da resposta é um processo de regulação emocional que, diferentemente dos mencionados acima, acontece no momento da resposta emocional, e não antes de ela se dar. A resposta modulada busca influenciar respostas fisiológicas, experienciais e comportamentais. Podem envolver medicamentos, exercícios, relaxamento, comida, substâncias como álcool, cigarros, e drogas, e a supressão das emoções, na qual diminuímos nossa expressão emocional e escondemos o que sentimos (GROSS, 2007; GROSS, 2008). Sobre estratégias e recursos que possam instrumentalizar professores no que diz respeito às suas respostas emocionais, consideramos importante refletir sobre custos e benefícios de alguns deles que, usados para modular respostas, causam danos a curto e médio prazo em termos de saúde e interações sociais.

É o caso da supressão emocional na qual constataram alterações no sistema cardiovascular, pressão arterial, memória e interação social (GROSS; LEVENSON, 1993; GROSS, 2007; GROSS, 2008). A supressão, se utilizada com muita frequência, pode gerar uma espécie de falta de autenticidade, dificultando relações de amizade, trocas e apoio social, além de outras consequências corporais danosas, na medida em que apenas esconde as emoções que se desenrolam dentro de si, às vezes, verdadeiras avalanches fisiológicas.

Os estudos sobre a regulação emocional estão longe de se esgotar. Não estamos aqui para oferecer uma panaceia sobre as questões emocionais, muito menos receitas de bolo sobre como gerenciar nossos estados afetivos, mas apresentar caminhos, possibilidades, e então, um convite à regulação emocional.

Frenzel (2014) aponta que os entraves ao estudo das emoções dos professores têm relação com uma concepção estritamente cognitiva sobre o ensino, com a subjetividade das emoções e a dificuldade em mensurá-las, e serem “por vezes vistas como um “tema suave” ou um assunto bastante feminino, e por isso, de pouca relevância” (FRENZEL, 2014, p. 26, tradução nossa).

O autor acrescenta, ainda, que as pesquisas devem priorizar o campo e não laboratório e buscarem a frequência e intensidade emocional da vida real.

As diferenças individuais através das quais as pessoas realizam esses processos estão ligadas a competências que podem ser aprendidas e que por sua vez interferirão na sua saúde e desenvolvimento. Sugere Gross et al (2006, p. 21, tradução nossa):

(...) uma forma simples de intervenção preventiva seria aumentar a conscientização e oferecer informações sobre regulação das emoções, por exemplo, usando pesquisa contemporânea sobre regulação emocional para informar e enriquecer currículos no ensino médio e superior que normalmente não incluem informações sobre emoção e regulação emocional.

Acreditamos que os professores podem ser informados a respeito do quanto as emoções estão presentes no contexto do ensino e aprendizagem, e gostaríamos de convidá-los a olharem para si mesmos e para o que andam sentindo na execução de seu papel de educadores. Desafiá-los a repensar como a regulação emocional pode agregar em termos de saúde física, mental, emocional e realização pessoal e profissional.

Assim como afirma Boruchovitch (2004, p. 72) que “a motivação para a autorregulação aumenta quando a criança acredita que é responsável pelas suas próprias ações, que é capaz de controlá-las, e que ela tem escolha.”, este trabalho não vai focar em barreiras aos processos de regulação emocional, que com certeza existem, mas em potencialidades que permitam aos professores não se enxergarem passivos, mas ao contrário, se sentirem motivados em gerenciar mais saudavelmente suas vidas emocionais, que como vimos, se refletem em todos os aspectos e realizações de seu cotidiano.

Eis a proposta do produto educacional aqui construído como instrumento que possibilite intervenções nesta direção, incentivando professores a pensar e repensar a afetividade em sua prática pedagógica e encontrar em seu próprio processo de autorregulação emocional, estratégias para lidar com os eventos emocionais da sala de aula.

5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa é caracterizada como um estudo de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, que culminou na construção de um livro sobre a temática das emoções e sua regulação no ambiente da sala de aula. Os dados quantitativos oriundo dos instrumentos de geração de dados serviram para ampliar o olhar a respeito das informações geradas no campo e enriquecer a análise qualitativa, o que justifica a adoção da estatística descritiva (percentual, frequência e média ponderada) para a organização das informações.

A pesquisa foi realizada com professores da Educação Básica, atuantes nas redes pública e/ou privada, interessados em discutir a temática emoções, em um curso de extensão oferecido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU). Os professores foram recrutados por meio de convite pelas redes sociais e através de divulgação via página oficial da Diretoria de Extensão do Colégio Pedro II. Não houve restrição quanto ao tempo de experiência em sala de aula e ao campo de atuação ou à disciplina que ministravam.

O estudo de revisão da literatura sobre as emoções em sala de aula e sobre a influência dos estados afetivos dos professores nesse ambiente, realizado na etapa de planejamento da pesquisa, deu origem à construção de um *survey* que visou investigar a relevância da temática das emoções frente aos desafios do cotidiano da sala de aula, mapear estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar a expressão e o gerenciamento das emoções dos estudantes na prática pedagógica diária, conhecer como os professores têm enxergado suas emoções e como costumam lidar com elas.

O preenchimento do *survey* foi feito remotamente, de forma anônima, por docentes que receberam o *link* via redes sociais e que se dispuseram a responder o instrumento voluntariamente. O instrumento também foi disponibilizado no ato da inscrição no curso de extensão, na página do Colégio Pedro II. Na primeira página, antes de acessarem as questões do *survey*, os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aqueles que concordavam em prestar informações assinaram o TCLE digitalmente. A participação no curso não estava vinculada ao preenchimento do *survey*, podendo o docente se inscrever e optar em não responder o instrumento.

O *survey* foi aplicado via plataforma SurveyMonkey.com, uma ferramenta utilizada para produção de questionários *online* e foi organizado em três partes. A primeira levantava dados sociodemográficos e o perfil dos participantes. A segunda foi composta por uma pergunta aberta que buscava saber dos professores quais as principais emoções presentes em sala de aula

e como o professor lida com elas. A terceira parte do *survey* foi organizada em três blocos, com declarações a respeito das emoções no processo de ensino e aprendizagem. O bloco 1 se refere às percepções dos participantes sobre a interferência das emoções na sala de aula e teve 44 itens. O bloco 2 se refere às percepções dos participantes sobre a relevância da temática emoções em sala de aula e teve 25 itens. O bloco 3 diz respeito às percepções sobre como os professores percebem e lidam com suas próprias emoções em contextos de ensino e teve 26 itens. Nessa parte, as questões foram respondidas sob a forma de escala de Likert de 5 pontos e contaram com as opções “Discordo totalmente” (1 ponto), “Discordo em parte” (2 pontos), “Sou neutro(a)” (3 pontos), “Concordo em parte” (4 pontos), “Concordo totalmente” (5 pontos). Os resultados foram analisados por meio de estatística descritiva.

Após sugestão da banca de qualificação desta pesquisa, acrescentamos uma pergunta dissertativa composta de duas reflexões: “Quais são as principais emoções presentes na dinâmica de sua sala de aula? Como você lida, pedagogicamente, com essas emoções? As respostas foram objeto de análise qualitativa por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), com apoio do software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et Questionnaires* (IRAMUTEQ).

Desse modo, a partir do estudo da literatura disponível e dos resultados do *survey*, foi escrita a primeira versão do livro sobre a temática das emoções e sua regulação no ambiente da sala de aula. O livro serviu como ferramenta de estudo no curso de extensão, que teve a duração de 30 horas. Os materiais utilizados no curso foram disponibilizados gratuitamente na plataforma *Moodle* e os encontros síncronos ocorreram por meio de conferência web na plataforma *ZOOM*. Ao longo dos encontros, os participantes foram convidados a fazer observações reflexivas e registros escritos acerca do processo de construção e uso do livro. Ao final do curso de extensão, foi solicitado que os participantes escrevessem narrativas sobre as experiências vividas durante o curso e a partir do uso do livro em sua prática pedagógica.

A pesquisa teve parte do seu desenvolvimento realizado no contexto de um curso de extensão de 30 horas, remoto, respeitadas as normativas de isolamento físico devido a pandemia da Covid 19. O objetivo do curso de extensão foi promover diálogos e reflexões acerca das emoções docentes, de eventos emocionais que acontecem na sala de aula e, da forma como os professores podem lidar com esses eventos, por meio do uso de estratégias autorregulatórias e o livro intitulado “SINTO, LOGO, REAJO? Um convite à regulação emocional” foi a ferramenta utilizada para promover esses diálogos e reflexões.

O curso foi composto por atividades síncronas e assíncronas, pela realização de fóruns, leituras, rodas de conversa *online* e questionários de avaliação do conhecimento, estruturados

com cinco módulos realizados à noite, uma vez por semana. O período de realização do curso foi de 30 de setembro a 07 de novembro de 2021.

No primeiro módulo, dialogamos com os professores sobre teorias a respeito das emoções, sobre o modelo de geração de emoção de Gross (2015) e construímos um painel de valores e necessidades da turma. No módulo dois, ao pensarmos sobre a escola que temos e a escola que queremos conversamos sobre a agência humana na perspectiva da TSC e sobre a autorregulação. Nesse segundo módulo também foram introduzidas as famílias de estratégias de regulação emocional denominadas seleção da situação e modificação da situação. Nos módulos três e quatro conversamos sobre todas as famílias de estratégias de regulação emocional permeados por reflexões sobre crenças e valores, sobre as emoções dos professores, sobre o afeto no ensino e aprendizagem e sobre a regulação emocional na prática pedagógica dos professores. No módulo cinco, a continuidade do diálogo sobre as famílias de estratégia de regulação emocional abrangeu a autoavaliação dos professores sobre sua participação naquele espaço de conversa sobre emoções na escola, além de relatos sobre a auto-observação de seus estados emocionais em sala de aula. O último módulo também compreendeu a avaliação do livro pelos participantes.

Utilizamos músicas para ambientação, vídeos, dinâmicas de acolhimento, e integração, presença plena, escuta ativa, escuta empática e valorização das emoções. As famílias de estratégias de regulação emocional foram estudadas a partir da apresentação de casos de ensino e aconteceram muitas trocas de experiência entre os participantes. Foram disponibilizadas 100 vagas, todas preenchidas na plataforma Moodle, mas participaram efetivamente do curso 07 docentes.

6 PENSO, LOGO, REAJO? um convite à regulação emocional – Um livro sobre a regulação emocional na prática pedagógica do professor da educação básica

O produto educacional construído e avaliado neste estudo se trata de um livro que convida o leitor ao tema das emoções do professor e sua regulação emocional. Ele apresenta, inicialmente, reflexões acerca do significado das emoções em nossa vida cotidiana, e estratégias de regulação emocional que devem ser permeadas por uma postura investigativa sobre o que estimulou nossos estados afetivos. O livro passou por um processo de avaliação por pares, no contexto de um curso de extensão, com diálogos, problematizações, dinâmicas, vídeos, filmes e, textos. O livro oferece propostas para trabalhar as emoções, que podem ser replicadas e adaptadas à diferentes ambientes educacionais.

Estruturado a partir do modelo de processo de regulação emocional de Gross (2007, 2015), o livro seguiu didaticamente as cinco famílias de estratégias que podem ser usadas para regular as emoções, e se processam dentro dos estágios de identificação, seleção, implementação e monitoramento sobre o modelo sequencial de geração de emoções de Gross (GROSS, 2015; MCRAE; GROSS, 2020), conforme quadro 2:

Quadro 2: Proposta de organização do conteúdo do Livro “PENSO, LOGO, REAJO? um convite à regulação emocional – Um livro sobre a regulação emocional na prática pedagógica do professor da educação básica”

MÓDULOS	As Emoções e as FAMILIAS DE ESTRATÉGIAS de RE	TÍTULO	CONTEÚDOS
1	As emoções	“Sinto, não nego, expresso como puder”	As relações afetivas, os sentimentos e as necessidades
2	Seleção da situação	A escola atual e a escola que eu quero	A agência humana na perspectiva da TSC
3	Modificação da situação	Eu, e o professor que eu posso ser	Crenças, valores
4	Implantação Atencional	Emoções do professor	O afeto no ensino e aprendizagem
5	Mudança Cognitiva	“Eu afeto, ele afeta, nós nos afetamos.”	A regulação emocional e a prática pedagógica do professor da Educação Básica
6	Resposta Modulada	Conflito e reparação	Regulação emocional e autorresponsabilidade

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Numa linguagem simples e informal tentei incentivar reflexões sobre os aspectos afetivos da atuação docente permeados pela minha experiência pessoal como professora da Educação Básica e sobre os estudos sobre regulação emocional proporcionados por essa pesquisa fundamentada na TSC. Ao pensar as emoções dos professores no processo de ensino e aprendizagem, proponho pensar uma prática docente que não prescinde dos aspectos afetivos seja nas situações de fracasso seja nas de sucesso.

O livro começa como uma narrativa autobiográfica da professora-pesquisadora refletindo sobre a estrutura educacional por meio da exposição de suas inquietudes, dúvidas e anseios frente aos eventos emocionais que emergem no cotidiano das aulas. Ao compartilhar algumas emoções vividas, a autora busca incentivar reflexões sobre a agência humana e sobre a autorregulação na perspectiva da TSC, numa espécie de “bate-papo” com os leitores. Esse bate-papo trata sobre autorresponsabilidade, auto-observação, aprendizagem autorregulada e conecta estratégias da autorregulação da aprendizagem com as famílias de estratégias de regulação emocional.

Desse modo, o livro propõe os seguintes objetivos específicos aos seus leitores:

- ✓ Identificar, com base na perspectiva autorregulatória de Rosário (2003) e Zimmerman (1989, 2013), as famílias de processos de regulação emocional (GROSS, 2007, 2015), na prática pedagógica do professor da Educação Básica;
- ✓ Analisar relações afetivas que permeiam o cotidiano da sala de aula, considerando o contexto da escola atual e da escola que queremos;
- ✓ Analisar relações afetivas que permeiam o cotidiano da sala de aula, considerando as posturas docentes e discentes frente às realidades da escola;
- ✓ Dialogar sobre crenças, julgamentos e preconceitos que permeiam a prática pedagógica docente e sobre as posturas dos professores frente a esses comportamentos;
- ✓ Dialogar sobre sentimentos, necessidades e emoções do professor na prática pedagógica e no processo do ensino-aprendizagem na Educação Básica.

O livro aborda as famílias de estratégias de regulação emocional, apresentando para cada uma delas um caso de ensino como forma de proporcionar aos leitores elementos mais concretos sobre o uso dessas estratégias no ambiente da sala de aula. O livro indica uma postura de auto-observação constante que permite ao docente estar mais atento à afetividade que permeia sua prática pedagógica para que possa buscar mais estratégias para lidar com seus próprios estados emocionais e de seus estudantes.

O produto educacional na forma de um livro para conversar sobre as emoções na escola advoga por uma perspectiva que considere diferentes proposições sobre o que faz eclodir em nós as emoções. Incentiva espaços de reflexões sobre nossas origens, a forma que aprendemos a enxergar e lidar com o que sentimos, as experiências que vivemos na coletividade na qual estamos inseridos e nossas vivências individuais.

Na forma como interpretamos o que acontece conosco e ao nosso redor estão nossas respostas emocionais, e o livro busca demonstrar que sentir é absolutamente natural e algo intrínseco da natureza humana. Por meio do modelo modal de geração de emoções de Gross (2015) vemos emoção e cognição em parceria nas nossas respostas emocionais e conversamos sobre as emoções raiva, medo, tristeza e alegria. O livro não se propõe a ser uma receita, solução ou normativas para a temática do afeto no contexto do ensino e aprendizagem, mas convida o professor da Educação Básica a observar caminhos possíveis em sua prática pedagógica, considerando a afetividade nesse processo, e a partir da investigação dos seus estados emocionais frente às experiências do ambiente escolar e da forma como interpreta esses eventos.

O produto educacional traz em seu material complementar uma proposta de organização para trabalhar o conteúdo do livro. A proposta, organizada em módulos com base nas famílias de estratégias de regulação emocional, inspirou a que foi utilizada no curso de extensão que apresentou o livro para professores da Educação Básica. O livro é um material de uso adaptável aos professores e a escola da qual fizeram parte. Pode promover diálogos entre professores, equipe pedagógica, e demais setores que compõem a comunidade escolar, incluindo as famílias.

O uso diferente da proposta de planejamento exemplificado no livro demonstra que a criação de oportunidades de conversar sobre emoções no espaço da escola pode se dar de maneira flexível e conforme as condições e características da equipe escolar. Pode se dar na forma de encontros temáticos, minicursos, pequenas intervenções dentro de reuniões de planejamento pedagógico ou eventos da escola e até mesmo num breve momento do intervalo na sala dos professores. Esses diálogos podem se dar através de rodas de conversa, jogos, dinâmicas, cine-debate, vídeo-debate e no que mais as pessoas pensarem e tornarem possível em seus contextos escolares.

7 RESULTADOS

Esta seção apresenta e reflete sobre os resultados provenientes dos dados gerados a partir do *survey* aplicado na primeira etapa da pesquisa; sobre os dados gerados a partir dos diálogos e atividades realizadas no curso de extensão; e sobre a avaliação do produto educacional, realizada pelos participantes do curso. A análise do perfil dos participantes foi realizada separadamente, considerando que nem todos os participantes que responderam ao *survey* participaram do curso de extensão.

7.1 Perfil dos participantes

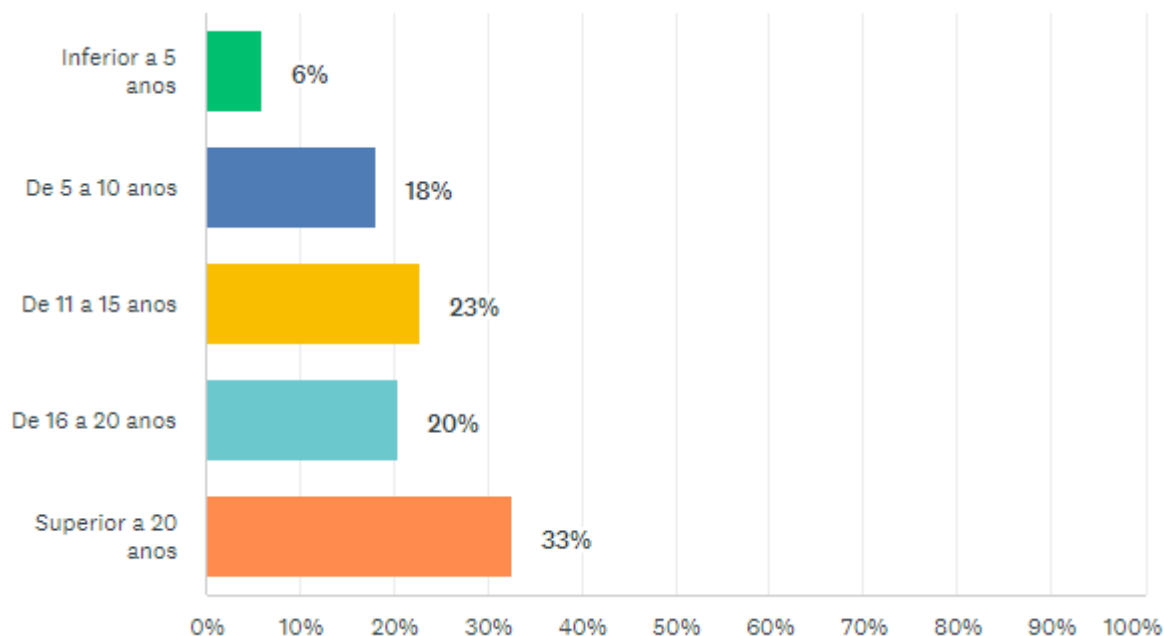
7.1.1 Participantes que responderam o *survey*

Participaram do *survey* 83 respondentes, sendo 17 do sexo masculino. No que se refere à localidade de atuação, eles são em sua maioria do Rio de Janeiro (65), seguidos por São Paulo (10), e alguma representação de Minas Gerais (3), Mato grosso (2), Maranhão (1), Paraná (1) e Rio Grande do Sul (1). Quando questionados sobre a situação profissional, a maior parte dos participantes declarou atuar na rede municipal (42), seguidos em quantidades decrescentes pela rede estadual (21), a rede federal (17) e a rede privada (12). Tendo em vista que eles podiam marcar mais de uma opção, é possível que alguns atuem em mais de uma rede de ensino.

Em relação à área de conhecimento, a amostra conta com 21 professores formados em Pedagogia, 13 em Educação Física, 11 de Matemática, 11 em Letras, 07 em Educação Artística, 07 em Ciências Biológicas, 4 em Geografia, 04 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 03 em Educação Musical, 03 em Física, 02 em Ciências Sociais, 02 em História e 10 respondentes não especificaram a formação.

Em relação à situação acadêmica, no que se refere a maior formação concluída, os respondentes estão distribuídos da seguinte forma: 40 com especialização, 21 com mestrado, e 7 com doutorado e 14 com a graduação como a maior formação acadêmica concluída. Sobre o tempo de atuação no magistério, o Gráfico 1 demonstra que há predominância de docentes com 11 anos de atuação ou mais (76%).

Gráfico 1: Distribuição dos respondentes conforme o tempo de atuação no magistério



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em relação aos níveis e modalidades de atuação, observamos que há predominância de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, seguido do Ensino Médio Regular e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. A tabela ilustra essa distribuição:

Tabela 2: Distribuição dos respondentes conforme o nível/modalidade de atuação no magistério

Nível/modalidade de atuação	%	f
Anos finais do Ensino Fundamental	63.86	53
Ensino Médio Regular	53.01	44
Anos iniciais do Ensino Fundamental	51.81	43
Educação Infantil	34.94	29
Educação de Jovens e Adultos	24.1	20
Ensino Médio Profissionalizante	20.48	17
Graduação	18.07	15
Educação Especial	9.64	8
Pós graduação lato sensu (Especialização)	8.43	7
Pós graduação Sriccto sensu (Mestrado e/ou Doutorado)	2.41	2
	total	83

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Diante do perfil apresentado, acreditamos que a diversidade dos respondentes quanto às disciplinas ministradas, ao tempo de magistério e ao nível e modalidade de atuação confere riqueza a amostra e aumenta sua representatividade.

Reconhecemos, também, que a extensão do *survey* talvez não tenha favorecido o interesse dos participantes em responder o questionário por completo, o que se reflete na taxa de conclusão, que foi de 65%. O tempo médio para responder ao questionário foi de 23 minutos e 20 segundos.

7.1.2 Participantes do curso de extensão

O curso foi oferecido no momento em que vivíamos o contexto da pandemia da Covid 19 e seus desdobramentos. A vida de todas as pessoas sofreu algum nível de interferência pela necessidade do isolamento físico e o desenvolvimento de uma vida social através da tela de um computador ou celular. O processo de ensino e aprendizagem foi afetado direta e principalmente, pela baixa acessibilidade dos estudantes à uma internet de qualidade.

As conversas sobre saúde mental e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes ganhavam cada vez mais espaço e evidência, o que pode ter contribuído para as mais de 100 inscrições recebidas e a necessidade de uma fila de espera para um curso que tratava de regulação emocional. Todavia, tivemos a participação efetiva de apenas 07 professores, que embora engajados, compartilhavam sobre o extenso tempo diante da tela, o cansaço das aulas remotas pelo computador, problemas de conexão, e o acúmulo de atividades ao mesmo tempo, como uma das participantes que fazia outro curso simultaneamente ao nosso.

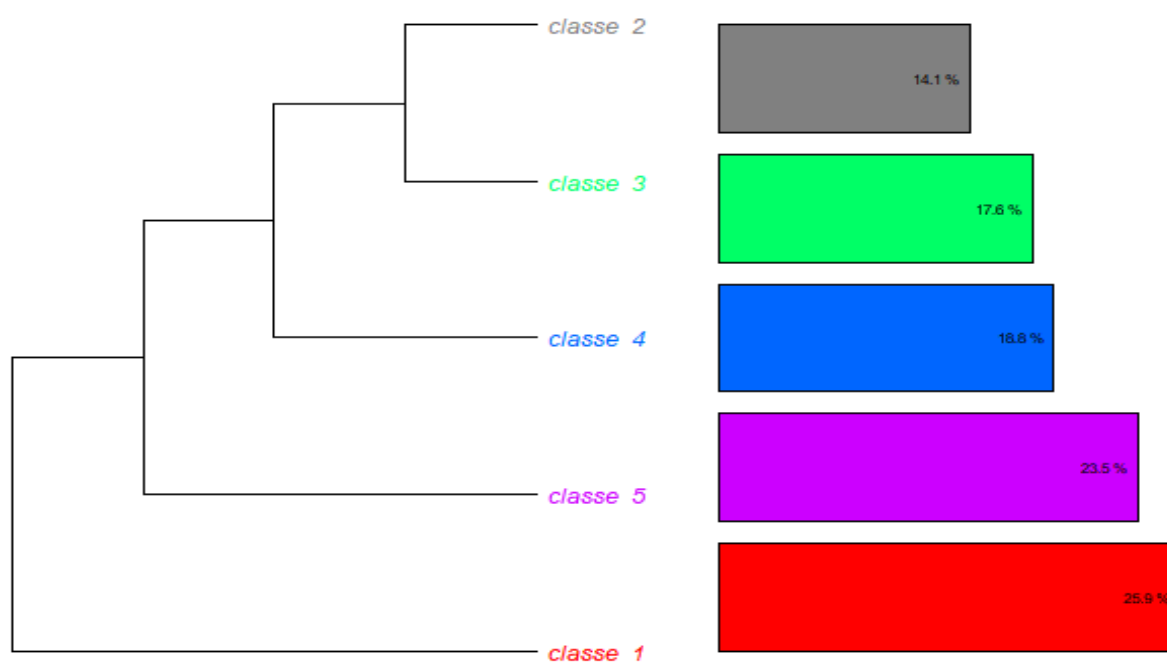
No grupo de 07 participantes do curso de extensão, uma não respondeu o *survey*. Desses, um é homem, 04 atuam no Estado do Rio de Janeiro e 02 no Estado de São Paulo. Quanto à situação profissional 04 são professores da Rede Pública Municipal e 02 da Rede Pública Federal. Em relação à maior formação acadêmica concluída, 02 possuem graduação, 01 especialização, 01 Mestrado e 01 Doutorado. No que se refere ao tempo de magistério temos 02 professores atuam há menos de 05 anos no magistério, 01 atua de 05 a 10 anos, 02 atuam de 11 a 15 anos e 01 atua entre 16 a 20 anos. Quanto ao nível de escolaridade e/ou modalidade de ensino em que atuam, tivemos 02 que atuam na Educação Infantil; 02 nos Anos iniciais do Ensino Fundamental; 02 nos Anos finais do Ensino Fundamental; 01 no Ensino Médio Regular; 02 no Ensino Médio Profissionalizante; 01 na Educação Especial e 01 na Graduação. Ressaltamos que os participantes poderiam declarar mais de um segmento de atuação.

7.2 As principais emoções presentes em sala de aula e como o professor lida com elas

As perguntas abertas do *Survey*: “Quais são as principais emoções presentes na dinâmica da sua sala de aula? e Como você lida, pedagogicamente, com essas emoções?”, foram analisadas com o auxílio do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), disponível em <http://www.iramuteq.org/>. Para este estudo, optamos pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e por sua complementação por meio da análise de similitude. A CHD nos possibilitou descobrir núcleos de sentido, entender os contextos desses núcleos e classificá-los em temas, para em seguida interpretá-los com base na fundamentação teórica da pesquisa.

O *corpus* geral da análise realizada nesta pesquisa foi constituído por 78 textos, separados em 117 segmentos de texto (ST), dos quais emergiram 3.109 ocorrências, ou seja, palavras, sendo 1062 palavras distintas e 465 com uma única ocorrência. Na classificação hierárquica descendente as ocorrências foram categorizadas em 05 classes: Classe 1 com 22 ST (25.88%); Classe 2 com 12 ST (14.12%); Classe 3 com 15 ST (17.65%); Classe 4 com 16 ST (18.82%); e Classe 5 com 20 ST (23.53%).

Figura 10: Dendrograma com corpus geral das respostas à pergunta aberta



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na análise que emergiu da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o *subcorpus* que permeia todas as demais classes se constitui pela classe 1 que corresponde a 25,9% do *corpus total* analisado. Esta classe se refere às emoções, das quais dentre outras ocorrências, “medo” e “alegria” se sobressaem e mostram nas respostas dos professores suas percepções quanto aos estados emocionais que eclodem em sala de aula. A classe 5 compreende 23,5% do *corpus total* analisado, e com as palavras “falta”, “profissional” e “acreditar” em destaque, podemos pensar no processo do ensino e aprendizagem e as crenças dos professores sobre o que é ser professor interferindo em sua prática pedagógica.

Na classe 4, com 16,8% do *corpus total* analisado, as palavras “aula”, “motivar” e “sala” que emergiram em maior quantidade, nos levam a refletir sobre a dinâmica emocional da sala de aula e a tentativa dos professores em lidar com os estados afetivos que afloram neste contexto. Os dados extraídos das respostas dos professores nos remetem às estratégias de regulação emocional, que podem influenciar diretamente o comportamento humano, a motivação, o desempenho profissional e acadêmico (DA SILVA et al, 2021)

A classe 3 com 17,6% do *corpus total* analisado, teve as palavras “não”, “frustração” e “aprendizagem” chamando nossa atenção, e parecem denotar a observação dos professores sobre a relação dos alunos com o processo de aprendizagem. A regulação emocional no contexto educacional se refere também aos estudantes, e os professores demonstram perceber estados afetivos não confortáveis em sala e a interferência deles no rendimento dos estudantes bem como nas relações sociais que estabelecem. O que nos parece similar ao relato em Frenzel (2014) sobre professores que sentiram frustração e raiva a partir de reações hostis dos estudantes, alterarem suas estratégias de gerenciamento da sala de aula para controlar as interações deles. Da Silva et al (2021) afirma de forma semelhante que a ausência de gerenciamento emocional tem afetado o desempenho acadêmico de estudantes em todos os segmentos de ensino.

Finalmente na classe 2, com 14,1% do *corpus total* analisado, a ocorrência destacada dos vocábulos “turma”, “pedagogicamente”, “proposta”, “encontro”, “sentir”, “emoção” e “realização”, nos indicam novamente a presença das emoções no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo a participação ativa de professores e estudantes. Na complexidade de uma definição única, consideramos neste estudo que, como um conjunto de processos psicológicos inter-relacionados que incluem sentimentos subjetivos, cognições, tendências motivacionais, processos fisiológicos e expressivos e o comportamento (FRENZEL, 2014), as emoções não poderiam estar ausentes no processo educacional. Todos sentem alguma coisa, e na sala de aula não é diferente.

Com eventos que nos atingem direta ou indiretamente todos os dias, o ambiente escolar não é lugar que prescindia das emoções. Nosso estudo busca conhecer a qualidade dessas emoções e de que forma os professores vêm lidando com elas no cotidiano de sua prática pedagógica. Segundo Frenzel (2014, p.19, tradução nossa), “as experiências emocionais dos professores são determinadas com base em seus julgamentos sobre se seus objetivos de sala de aula estão alinhados com comportamentos dos alunos na aula.” Essas avaliações se constituem na observação dos aspectos cognitivo, motivacional, socioemocional e relacional (FRENZEL, 2014). A figura 11 mostra todas as ocorrências em suas respectivas classes:

Figura 11: Organização do corpus considerando a distribuição das palavras em cada classe



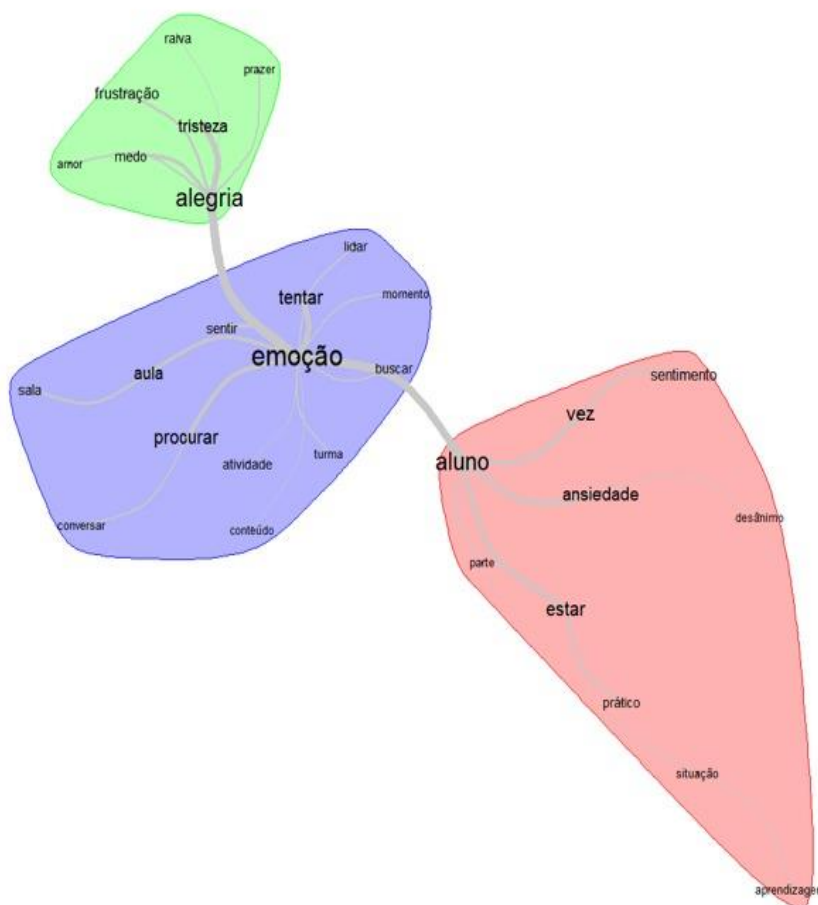
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A árvore de similitude apresentada na figura 12 põe em evidência os vocábulos emoção, alegria e aluno no *corpus* geral relacionado a pergunta “Quais são as principais emoções presentes na dinâmica da sua sala de aula? Como você lida, pedagogicamente, com essas emoções?”. Este grafo nos remete a afirmação em Schutz et al (2007, p. 223, tradução nossa) de que “a sala de aula é um lugar emocional”. A estrutura apresentada situa a emoção no centro. As palavras associadas ao vocábulo emoção e suas respectivas associações (procurar, tentar,

lidar; sentir, aula, turma, conversar, atividade, conteúdo), parecem indicar estratégias usadas pelos professores.

Segundo McRae e Gross (2020, p.01, tradução nossa) “a regulação emocional se refere às tentativas de influenciar as emoções em nós mesmos ou nos outros.” As respostas sobre o prazer de ensinar e a frustração de não saber como lidar com os estados emocionais durante uma aula, que observamos nas análises, nos levam a pensar sobre a importância de se conversar sobre as emoções na escola. A regulação emocional abrange emoções positivas e negativas de acordo com os objetivos determinados, e o foco, antes na autorregulação, vem se abrindo para a regulação das emoções de outras pessoas e em contextos de grupo (MCRAE; GROSS, 2020). Na figura 12, o grafo gerado com os dados da pesquisa a partir do programa Iramuteq.

Figura 12: As principais emoções presentes em sala de aula e como o professor



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em uma ramificação mais próxima da palavra “emoção” observamos “buscar”, “tentar” e “procurar”. Bzuneck e Boruchovitch (2020, p.32) falam da autorregulação da motivação e

das emoções no cotidiano dos estudantes, frente a tarefas obrigatórias, desafios, sucessos e fracassos, e as relações interpessoais. Podemos visualizar esse grupo como que a mediar o bloco no lado de cima, na qual as ocorrências são todas estados emocionais, e o bloco debaixo, encabeçado pelo vocábulo “aluno”, seguido de palavras como “ansiedade”, “sentimento”, “estar”, “situação”, e “aprendizagem”.

Na administração da aula, o professor, considerado provedor de contextos de aprendizagem (FRENZEL, 2014), apresenta conteúdos, expressa emoções e recebe respostas no aspecto cognitivo, fisiológico, emocional e comportamental. A afetividade está presente na dinâmica da sala de aula, e o professor precisa, no gerenciamento desse ambiente, ter estratégias para autorregular-se e então contribuir para a autorregulação dos seus alunos. De maneira semelhante, nos estudos da CASEL (2012; 2013; 2015; DENHAM, 2018; DUSENBURY et al, 2019) o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes prescinde do envolvimento de todos e um alinhamento às estruturas já existentes para que os professores não abandonem como mais uma coisa a lhes aumentar a carga de trabalho. O professor precisa estar envolvido pela ideia de autorregular-se para que então, por sua vez, envolva os estudantes neste processo autorregulatório.

Ter os vocábulos “emoção”, “alegria” e “aluno” centrais nas ocorrências extraídas das respostas dos professores, parece sinalizar que o trabalho docente não prescinde das emoções, e está longe de ser apenas um trabalho que se restringe a transmitir informações e conteúdos. Nos leva a crer também na predominância da alegria nesta realização, para os professores. As emoções elencadas expressam como os professores se sentem e os estados emocionais que observam em sala de aula. Essa figura parece estar em consonância com os estudos de Lee et al (2016, p. 6, tradução nossa) que afirma que:

Os professores podem sentir prazer quando seus objetivos instrucionais são alcançados, orgulho quando os alunos concluem tarefas importantes com sucesso, raiva quando seus objetivos são interrompidos pelo mau comportamento dos alunos, ansiedade quando eles não têm certeza se estão fazendo um bom trabalho ou sua competência é desafiada e frustração, quando os alunos não são capazes de compreender certos conceitos.

Os dados que compuseram o grafo parecem indicar o quanto os professores consideram as emoções em sua prática pedagógica, conforme encontramos em Schutz e Pekrun (2007, p.223): “Eu tenho o trabalho de conhecer os alunos e entender o que eles precisam e pensar como eu posso dar a eles o que eles precisam academicamente e emocionalmente”.

Encontramos mais à direita no grafo, os professores, em referência aos “alunos”, sinalizarem para “ansiedade” e “desânimo” conectadas a “situação” e “aprendizagem”. Os estudos sobre as emoções na educação esteve há bem pouco tempo muito restrito à ansiedade e

depressão nos alunos e ao esgotamento do professor. Por estes dados, observamos que o ensino e a aprendizagem são permeados por outras emoções, tanto em relação aos discentes como aos docentes, como vemos na fala do indivíduo participante 06: “tenho emoções como angústia ansiedade e alegria costumo respirar e tentar manter o controle para não afetar negativamente a minha atuação em sala de aula com os alunos”. Esta fala nos remete ao construto da autoeficácia, na qual a crença no gerenciamento emocional não se traduz numa habilidade neste gerenciamento (AZZI et al, 2019).

“Procurar”, “conversar” e “lidar” coexistem com “atividade”, “conteúdo” e “turma” no bloco de ramificações centrais de “emoção” e nos levam a inferir sobre a tentativa dos professores em lidar da melhor forma com o processo do ensino e aprendizagem e os episódios emocionais que surgem em decorrência dele, ou não. Através da regulação emocional podemos pensar esse processo a partir das emoções que desejamos elicitare em nós e nos estudantes, bem como a tê-las na forma de estratégias para uma prática educativa mais bem sucedida e prazerosa.

Na extremidade superior a esquerda temos o vocábulo “aluno” numa ramificação de maior calibre que se parte em ramificações menores. No grupo para baixo, “ansiedade” se destaca num bloco com as ocorrências “desânimo”, “ensino”, “insegurança” e “escutar”. No subgrupo lateral esquerdo os vocábulos “não” e “estar” se apresentam de maneira a indicar maior frequência nas respostas, dentro de um bloco com as palavras “prático”, “relação” e “conseguir”. E numa pequena ramificação para cima, a palavra “vez” em maior tamanho, tem por companhia os vocábulos “sentimento” e “dinâmica”. Ao observarmos esse lado de ramificações temos a impressão de encontrarmos uma série de sentimentos dos professores em relação aos estudantes.

7.3 A temática das emoções na escola, sob o ponto de vista dos professores da Educação Básica

Na terceira parte do *survey*, os itens buscaram explorar a temática das emoções na escola, sob o ponto de vista dos professores da Educação Básica. Os dados quantitativos extraídos desse instrumento de geração de dados foram analisados por meio de estatística descritiva. O bloco 1, que teve como foco as percepções dos participantes sobre a interferência das emoções na sala de aula, foi composto por 44 itens e teve 57 respostas. O grau de concordância médio do primeiro bloco foi de 3.3 (sou neutro). O bloco 2 enfatizou as percepções dos participantes sobre a relevância da temática emoções em sala de aula, foi

composto por 25 itens e teve 76 respostas. O grau de concordância médio do segundo bloco foi de 4.0 (concordo em parte). O bloco 3 teve 26 itens e buscou observar como os professores percebem e lidam com suas próprias emoções em contextos de ensino. O grau de concordância médio do terceiro bloco foi de 3.9 (concordo em parte). Para calcular o grau de concordância dos avaliadores em relação aos itens avaliados, foi adotada a média ponderada das respostas, com os seguintes pesos: concordo plenamente (5), concordo em parte (4), sou neutro(a) (3), discordo em parte (2) e discordo totalmente (1).

A tabela 3 sumariza os resultados do bloco 1, intitulado Como os professores percebem a interferência das emoções em sua prática pedagógica.

Tabela 3: Bloco 1 – Como os professores percebem a influência das emoções em sua prática pedagógica

ITEM	MÉDIA PONDERADA
54. Um ambiente de solidariedade e empatia podem influenciar a dinâmica de ensino e aprendizagem.	4.93
89. Considero que dialogar sobre emoções no espaço escolar pode contribuir para o desenvolvimento da regulação emocional de professores e estudantes.	4.75
88. Considero que dialogar sobre emoções no espaço escolar pode contribuir para um ambiente amistoso e saudável entre os seus componentes.	4.71
91. Compreender melhor o processo gerador de emoções e a regulação emocional pode contribuir em formas mais saudáveis de eu lidar com meu estado emocional e dos meus alunos.	4.71
92. Regulação emocional deve ser trabalhada como instrumento de emancipação e desenvolvimento humano e social.	4.57
52. Acredito que estabelecer, em sala de aula, conexões afetivas baseadas em compaixão e compreensão podem influenciar o bem-estar e o desempenho dos alunos.	4.51
53. Acredito que estabelecer, em sala de aula, conexões afetivas baseadas em compaixão e compreensão podem influenciar o bem-estar e o desempenho dos professores.	4.47
65. Me sinto satisfeito(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	4.40
72. Durante minhas aulas me sinto frequentemente alegre.	4.33
90. Compreendo o que é trabalho emocional, e isso me ajuda na administração do meu estado afetivo e no estado afetivo da turma.	4.31
94. Seleciono situações dentro do processo de ensino e aprendizagem que estimulem estados emocionais que favoreçam maior engajamento e participação dos alunos.	4.31
63. Me sinto entusiasmado(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	4.28
73. Durante minhas aulas me sinto frequentemente satisfeito(a).	4.25
85. Ao término das aulas faço avaliações e repenso práticas pedagógicas.	4.14
79. Durante minhas aulas me sinto frequentemente feliz.	4.13

ITEM	MÉDIA PONDERADA
95. Modifico situações dentro do processo de ensino e aprendizagem que estimulem estados emocionais que favoreçam maior engajamento e participação dos estudantes.	4.13
76. Durante minhas aulas me sinto frequentemente entusiasmado(a).	4.12
55. Os professores e professoras falam sobre suas emoções na sala dos professores.	4.11
56. Os professores e professoras falam sobre suas emoções nas reuniões pedagógicas.	3.84
86. Os professores e professoras conversam entre si sobre como lidam com o estado emocional dos estudantes.	3.77
87. O relacionamento entre os professores e professoras da minha escola é próximo e muito solidário.	3.68
93. Me reconheço como modelo de regulação emocional para meus alunos.	3.66
57. Os professores e professoras falam sobre como lidam com as suas próprias emoções na sala dos professores.	3.64
58. Os professores e professoras falam sobre como lidam com as suas próprias emoções nas reuniões pedagógicas.	3.34
83. Ao término de minhas aulas estou sempre cansado(a).	3.30
84. Ao término de minhas aulas estou sempre animado(a) e ansioso(a) para a próxima.	3.29
60. Questões de raça, gênero ou política causam restrições quanto às normas de exibição e expressão emocional do professor.	3.18
62. Aos professores e professoras não são permitidas algumas formas de expressão das emoções e exibições emocionais.	3.09
61. Existe um “padrão de sentir” para os professores e professoras.	3.07
59. Existem restrições quanto às normas de exibição e expressão emocional dos professores e professoras.	2.88
82. Durante minhas aulas me sinto frequentemente ansioso(a).	2.88
81. Durante minhas aulas me sinto frequentemente estressado(a).	2.44
64. Me sinto frustrado(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	2.28
77. Durante minhas aulas me sinto frequentemente desanimado(a)	2.25
78. Durante minhas aulas me sinto frequentemente irritado(a).	2.18
74. Durante minhas aulas me sinto frequentemente frustrado(a).	2.11
66. Me sinto desanimado(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	2.05
67. Me sinto entediado(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	1.84
80. Durante minhas aulas me sinto frequentemente entediado(a).	1.79
70. Me sinto inseguro(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	1.72
75. Durante minhas aulas me sinto frequentemente com raiva.	1.70
71. Me sinto triste quanto ao meu desempenho como professor(a).	1.58
69. Me sinto culpado(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	1.49
68. Me sinto com raiva quanto ao meu desempenho como professor(a).	1.42

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O grau de concordância entre os itens do Bloco 1 variou de 1.42 (mínimo) a 4.93 (máximo). Dos 44 itens, 6 apresentaram médias que indicam concordância total (4.93 a 4.51), dentre os quais aqueles que falam da influência do clima de compreensão, compaixão, amizade, solidariedade, empatia para o desenvolvimento da regulação emocional de docentes e discentes e da importância do diálogo para o processo de ensino-aprendizagem. Outros itens em destaque nesta categoria que tiveram concordância próxima da total dizem respeito à importância de compreender os processos ligados à geração de emoções e à relevância do trabalho efetivo das estratégias de regulação emocional como instrumento de emancipação e desenvolvimento humano e social.

Outros 17 itens apresentaram médias que indicam concordância parcial (4.47 a 3.64) e ilustram autoavaliações positivas acerca do desempenho docente; sentimentos como satisfação, felicidade, alegria, entusiasmo com o trabalho; estratégias pedagógicas que envolvem processos de regulação emocional (seleção e modificação de situações, administração de estados afetivos). Ainda em relação a esses itens, aos quais os participantes concordam parcialmente, é possível observar que os professores se reconhecem como modelo de regulação emocional para seus alunos; que as emoções são tema de conversa na sala dos professores; que há troca de informações entre professores sobre como lidar com o estado emocional dos estudantes e como lidar com os próprios estados emocionais.

Os respondentes se mostraram neutros em 08 itens no bloco 1 (3.34 a 2.88), sobretudo em relação a existência de conversas sobre como lidar com as suas próprias emoções nas reuniões pedagógicas; ao cansaço e à ansiedade antes e após as aulas; à existência de padrões de expressão de emoções por parte dos professores; à existência de restrições quanto à expressão de emoções na escola, frente a temas específicos; e à existência de normas de exibição e expressão emocional entre professores e professoras.

Em relação aos 11 itens que indicaram discordância parcial no bloco 1 (2.44 a 1.58), destacamos aqueles que falam de estresse, irritação, frustração, desânimo, tédio ou raiva durante as aulas e frustração, desânimo, tédio, insegurança ou tristeza em relação ao próprio desempenho. Finalmente, os professores discordaram totalmente de 02 itens neste bloco (1.49 a 1.42): “me sinto culpado(a) quanto ao meu desempenho como professor(a)” e “me sinto com raiva quanto ao meu desempenho como professor(a)”.

Estes dados parecem indicar que há espaço promissor para pesquisas sobre como os professores estão se sentindo em sua prática pedagógica e o que vem interferindo para que prevaleçam emoções agradáveis. Parece sinalizar ainda, para o pouco uso efetivo da estratégia de regulação emocional da seleção e mudança da situação no cotidiano da sala de aula.

Finalmente, o menor percentual de professores que concordam em parte, nos indica que de alguma forma, fala-se sobre o que se sente na sala dos professores e reuniões pedagógicas.

O posicionamento neutro dos professores e professoras nos chamou a atenção por englobar questões de gênero, raça, política e padrões de expressão das emoções para professores. Nos parece indicar outro importante campo a ser investigado que se refere às crenças sobre o que é ser professor, e normativas do tipo que excluem sentimento e humanidade do processo de ensino e aprendizagem.

As 25 afirmativas do bloco 2 buscaram ilustrar o contexto do ensino e da aprendizagem pela perspectiva da afetividade. O grau de concordância entre os itens desse bloco, que teve como foco as percepções dos participantes sobre a relevância das emoções em sala, variou de 1.37 (mínimo) a 4.95 (máximo). A tabela 04 sumariza o grau de concordância dos professores referente aos itens da categoria: *Como os professores percebem a relevância das emoções em sala.*

Tabela 4: Bloco 2 – Como os professores percebem a relevância das emoções em sala

ITENS	MÉDIA PONDERADA
11. Sinto orgulho e alegria pelo bom desempenho de meus alunos.	4.95
6. Promover a regulação emocional na escola pode contribuir para um clima mais cooperativo e saudável, que por sua vez favorece o bom desempenho de alunos e o desenvolvimento profissional dos professores.	4.86
14. Busco continuar aprendendo, mudando e melhorando em minha atuação como professor.	4.86
10. Sinto prazer em ensinar.	4.79
1. Considero a afetividade um aspecto relevante no planejamento pedagógico.	4.75
2. Percebo que as emoções influenciam a condução das minhas aulas.	4.68
24. Projetos de intervenção sobre emoções podem instrumentalizar os professores e professoras para autorregulação emocional.	4.67
25. Professores e professoras que se autorregulam emocionalmente, tendem a estimular a regulação emocional de seus alunos.	4.63
19. Me sinto angustiado(a) ao ver alunos tristes devido ao bullying.	4.57
4. As emoções interferem nas interações com meus alunos.	4.51
3. As emoções impactam positivamente nas interações com os meus alunos.	4.47
8. Converso com meus alunos sobre as emoções fazerem parte de quem somos e compoem nossos pensamentos e atitudes.	4.38
18. Me sinto angustiado(a) diante de agressões verbais ou físicas entre os estudantes.	4.33
12. Sinto frustração e desânimo se meus alunos têm mal desempenho e baixo rendimento nas aulas.	4.32
20. Sinto pena dos alunos que chegam nas aulas demonstrando vulnerabilidade social e baixa assistência da família.	4.26

ITENS	MÉDIA PONDERADA
5. Eu faço alterações em meu planejamento de aula, em atenção aos estados afetivos da turma.	4.25
9. Redireciono a atenção dos estudantes para a manutenção do estado afetivo da turma frente a aprendizagens mais complexas.	4.19
22. Eu gostaria de saber lidar com a tristeza dos alunos.	4.19
23. Eu gostaria de saber lidar melhor com meus sentimentos.	4.03
7. Separo alguns instantes da minha aula para checar o estado afetivo dos meus alunos naquele dia.	4.00
21. Sou autorregulado(a) emocionalmente e gerencio bem os estados emotivos em minha turma.	3.86
15. Me sinto angustiado(a) por não saber como lidar com as reações afetivas dos alunos.	3.53
13. Tenho vontade de mudar de profissão.	2.05
16. Me mantenho distante emocionalmente dos meus alunos.	1.89
17. Me sinto indiferente aos estados emocionais dos alunos e da turma como um todo.	1.37

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dos 25 itens desta categoria, 10 apresentaram médias que ilustram concordância total (4.95 a 4.51), dentre os quais aqueles que indicam empatia dos professores em relação aos alunos: “Sinto orgulho e alegria pelo bom desempenho de meus alunos”, “me sinto angustiado(a) ao ver alunos tristes devido ao *bullying*”; aqueles que sinalizam a busca pelo conhecimento (e pelo conhecimento das emoções) como condição para a melhoria do trabalho docente: “Projetos de intervenção sobre emoções podem instrumentalizar os professores e professoras para autorregulação emocional”; e aqueles que indicam relações entre a expressão das emoções e a prática docente: “percebo que as emoções influenciam a condução das minhas aulas”, “as emoções interferem nas interações com meus alunos”.

Outros 12 itens apresentaram médias que indicam concordância parcial (4.47 a 3.53), os quais destacamos os sentimentos de angústia, frustração e desânimo frente a situações desagradáveis no cotidiano da sala de aula como agressões, baixo desempenho, vulnerabilidade social e falta de assistência familiar. Por outro lado, declaram usar de estratégias para solucionar problemas diversos entre as quais conversar com os alunos, fazer alterações no planejamento, redirecionar a atenção dos estudantes e separar alguns instantes da aula para checar o estado afetivo da turma. O fato de adotarem estratégias e de se autoavaliarem como pessoas que sabem regular suas emoções e gerenciar bem os estados emotivos da turma, não os exime de desejar conhecer melhor a temática das emoções, principalmente para “saber lidar com a tristeza dos alunos”, “saber lidar melhor com meus sentimentos”.

A vontade de mudar de profissão (2.05), a distância emocional dos alunos (1.89) e a indiferença em relação aos estados emocionais dos alunos e da turma como um todo (1.37) foram itens que apresentaram discordância parcial ou total no bloco 2.

Podemos observar, a partir desses resultados, que os professores declaram ter emoções agradáveis relacionadas ao desempenho dos seus estudantes, e relacionadas à tarefa de ensinar. Eles também concordam com a interferência das emoções no ensino e na aprendizagem e com a contribuição positiva da regulação emocional para o contexto escolar. O fato de discordarem dos itens 13, 16 e 17 é considerado positivo na medida em que reforça a relevância dada às emoções na sala de aula.

O bloco 3 teve como foco como os professores percebem e lidam com as emoções em sala. O grau de concordância entre os itens variou de 1.35 (mínimo) a 4.85 (máximo). A tabela 05 sintetiza o grau de concordância dos professores referente aos itens.

Tabela 5: Bloco 3 - Como os professores percebem e lidam com as emoções em sala

ITENS	MÉDIA PONDERADA
41. Considero que o estado afetivo dos alunos pode afetar o aproveitamento e participação deles nas aulas.	4.85
36. As emoções são importantes no estabelecimento de vínculo com alunos.	4.72
38. As emoções são importantes no estabelecimento de vínculo com colegas professores.	4.66
39. As emoções são importantes no estabelecimento de vínculo com outros profissionais que atuam na escola.	4.62
28. Sou afetuoso(a) e empático(a) no gerenciamento diário das interações sociais dentro da escola.	4.59
31. Acredito que a presença de emoções em sala de aula está relacionada à cooperação e bem-estar.	4.59
35. Conexões afetivas de apoio e significado podem minimizar emoções de tristeza na escola.	4.58
37. As emoções são importantes no estabelecimento de vínculo com pais.	4.58
42. Considero que o ensino e a aprendizagem são experiências intensamente emocionais.	4.53
40. Fico atento(a) à “temperatura” da turma e busco descobrir as causas subjacentes dos problemas percebidos.	4.52
45. O sentimento de bem-estar é relevante em minha prática pedagógica.	4.52
49. Busco enxergar de formas diferentes as ocorrências inerentes ao processo do ensino e aprendizagem.	4.44
29. Percebo que meu estado afetivo influencia o estado afetivo da turma.	4.41
27. Sou educado(a) e objetivo(a) no gerenciamento diário das interações sociais dentro da escola.	4.31

ITENS	MÉDIA PONDERADA
44. Escolho, entre minhas práticas pedagógicas, aquelas direcionadas a gerar emoções agradáveis.	4.31
33. Minhas experiências emocionais em sala de aula causam efeitos em minha atuação como professor e no relacionamento com os alunos.	4.29
48. Procuo dar outros significados às situações desafiadoras que surgem em sala de aula, para a manutenção do estado afetivo da turma.	4.11
43. Escolho, entre minhas práticas pedagógicas, aquelas direcionadas a evitar emoções indesejáveis.	3.94
47. Procuo dar outros significados às situações desafiadoras que surgem em sala de aula, para a manutenção do meu estado afetivo.	3.91
26. Sou diretivo(a) e prático(a) no gerenciamento diário das interações sociais dentro da escola.	3.83
30. Acredito que a presença de emoções em sala de aula está relacionada à disciplina e controle.	3.11
51. Eu faço alterações em meu planejamento de aula em consideração ao meu estado emocional.	3.08
46. Inibo a expressão do que sinto em minhas aulas.	2.82
34. Considero o ambiente da escola emocionalmente seguro e psicologicamente capacitador.	2.79
32. Minhas experiências emocionais em sala de aula não causam efeitos em minha atuação como professor(a).	1.97
50. Utilizo recursos medicamentosos para modular minha resposta emocional em sala de aula.	1.35

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dos 26 itens listados, 11 apresentaram médias que ilustram concordância total (4.85 a 4.52), referentes, principalmente, ao reconhecimento de que as emoções são importantes no estabelecimento de vínculo com alunos, com os colegas professores, com outros profissionais que atuam na escola e com os pais. Os professores também concordam que o estado afetivo dos alunos afeta o aproveitamento e a participação deles e que o trabalho com as emoções está relacionado à cooperação e bem-estar e pode minimizar emoções de tristeza na escola.

Nove itens apresentaram médias que indicam concordância parcial (4.44 a 3.83) e dizem respeito ao reconhecimento de que o estado afetivo do professor influencia o estado afetivo da turma e que as experiências emocionais do professor em sala de aula têm efeitos no relacionamento com os estudantes; também indicam um movimento dos professores em direção à adoção de estratégias preocupadas com o gerenciamento eficaz dos estados afetivos no processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo escolher práticas que podem vir a gerar emoções agradáveis, observar de forma sensível as ocorrências inerentes ao processo e dar outros significados às situações desafiadoras além de evitar emoções indesejáveis. Esse

resultado encontra similaridade em Chen (2016) que afirma que ao se constituírem na interação pessoa-ambiente dentro da escola, as emoções englobam a dinâmica mental, capacidade autorregulatória e a resposta aos estímulos externos pelos professores, e são cruciais para a forma pela qual eles se relacionam com estudantes, colegas e pais.

A neutralidade (3.11 a 2.79) foi mais recorrente em 04 itens: “acredito que a presença de emoções em sala de aula está relacionada à disciplina e controle”, “eu faço alterações em meu planejamento de aula em consideração ao meu estado emocional”, “inibo a expressão do que sinto em minhas aulas” e “considero o ambiente da escola emocionalmente seguro e psicologicamente capacitador”.

Finalmente, 02 afirmativas, tiveram discordância parcial e total, respectivamente “minhas experiências emocionais em sala de aula não causam efeitos em minha atuação como professor(a)” e “utilizo recursos medicamentosos para modular minha resposta emocional em sala de aula”.

7.4 Análise do curso e avaliação do material

O *corpus* de análise desta seção foi construído pela transcrição dos registros dos encontros síncronos e pelo registro final do trabalho de conclusão do curso de extensão. Esses textos foram lidos, organizados por temas e analisados com o auxílio do *software* IRAMUTEQ, por meio do recurso da nuvem de palavras. Desta análise identificamos 07 temas pelos quais as falas dos participantes se desenvolvem, ao tratar das emoções na escola e da regulação emocional do professor da Educação Básica.

No tema 01, os professores participantes se colocaram sobre o afeto e sobre a regulação emocional no ensino e na aprendizagem e se expressaram sobre considerar os sentimentos no cotidiano da sala de aula. Eles afirmam que os estudantes percebem os estados emocionais dos professores e que isso pode influenciar o envolvimento da turma na aula. Eles também observam os sentimentos dos estudantes e dizem que gostariam de saber mais sobre como lidar com eles. A nuvem de palavras ilustrada na figura 13 foi construída a partir das falas selecionadas neste tema e coloca em evidência as palavras falar, perceber, sentir, aluno, momento.

Figura 13: Tema 01 - nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Esse tema surgiu durante conversas sobre os seguintes assuntos: eventos emocionais que eclodem em sala de aula; as emoções do professor; a importância de perceber e considerar o estado emocional de professores e estudantes; a percepção, resposta e rendimento da turma relacionado ao estado emocional de professores; a ausência de acolhimento e apoio ao socioemocional dos professores na escola; acolhimento x conteúdo; ligação afetiva e rendimento; demonstração de afeto no ensino e aprendizagem; e como os professores lidam com suas emoções diante de contextos desafiadores do cotidiano da escola. Todos os professores dirigiram falas referentes a essa temática, as quais apresentamos algumas a seguir:

(...) e eu falei feliz por que porque eu não posso dizer se eu estou feliz se eu estou triste isso tem que ficar para fora e você está percebendo então não eu não quero falar disso. (ind_01)

(...) mas eles percebem sim quando a gente não tá muito bem sempre ouvi coisas muito boas sobre o colégio e logo me interessei pelo pois também trabalho o socioemocional como projeto em minha turma. Dentro da escola mesmo eu sinto que o sócio emocional é muito negligenciado e o meu também faz diferença a forma como nós entramos dentro de sala os alunos percebem como nós estamos independentemente de serem da educação infantil ou ensino médio. (ind_03)

(...) trabalho com bastante alegria mas há momentos sim difíceis então eu procuro me visitar manter a calma nesses momentos e as emoções interferem muito na nossa prática. (ind_04)

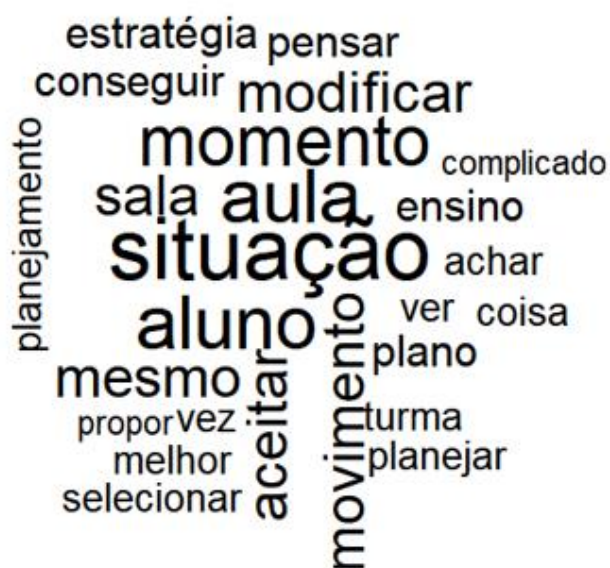
(...) eu achei muito interessante e a gente tá falando de criança de seis anos mas mesmo assim eles conseguem ter essa percepção do que que a gente tá sentindo quando que a gente tá chateado quando não está. (ind_05)

Os professores falam de falta de acolhimento no espaço escolar. Falam que a forma como estão ou o estado como se sentem, nem sempre são considerados. Criticam que muito se tem falado sobre a abordagem socioemocional na escola, mas não sobre cuidar do professor, apenas sobre cuidar dos estudantes. A máxima “deixe os problemas do lado de fora do portão da escola”, acaba sendo parte constituinte da identidade do professor, que acredita que “sua vida pessoal e questões devem ser totalmente empurradas para o lado até a campainha tocar.” (SCHUTZ et al, 2007, p. 227, tradução nossa).

As falas sobre não poder demonstrar emoções para a turma, embora a turma perceba as a expressão das emoções docentes do mesmo jeito, parecem nos indicar não só a presença das emoções no contexto do ensino e aprendizagem, mas também uma influência recíproca dos estados emocionais de professores e estudantes que naturalmente se reflete no envolvimento das atividades, bem como nas relações estabelecidas nesse ambiente. Os professores parecem considerar as emoções em sua atuação docente e, ao mesmo tempo, parecem assumir que nem sempre sabem como lidar com elas. Sugerimos que conversar sobre as emoções no ambiente educacional pode instrumentalizar professores no que se refere a enxergar com mais naturalidade e segurança a presença das emoções, e conhecer formas de lidar com esses afetos que permeiam as inter-relações na prática pedagógica. A identidade docente se transforma pelas alterações do autoconhecimento e das percepções sobre a profissão, e isso regula a forma de se comportarem e lidarem com as emoções em sala de aula (SCHUTZ et al, 2007).

No tema 02, os professores explicam sobre a necessidade que o contexto de aula pode apresentar em alguns momentos e, então, destacam que o ato de selecionar e/ou modificar situações ou partes de um planejamento anteriormente pensado se torna primordial para o melhor andamento da aula. A nuvem de palavras ilustrada na figura 14 foi construída a partir das falas selecionadas neste tema e coloca em evidência as palavras situação, aula, momento, aceitar, modificar, estratégia, movimento, aluno.

Figura 14: Tema 02 - nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Esse tema surgiu durante questionamentos sobre se o professor selecionou e modificou situações e sua atuação docente ao considerar o estado emocional das pessoas envolvidas incluindo o dele; que escolhas diferentes na prática pedagógica o professor pode fazer ao considerar o aspecto afetivo no processo de ensino e aprendizagem; e de relato de casos. Todos os professores apresentaram falas referentes a essa temática as quais apresentamos algumas a seguir:

(...) teve uma aula em que a gente só conversou então eu ouvi os alunos eu propus dinâmica de autoavaliação para eles pensarem sobre o que eles estavam entregando como que eles estavam aproveitando a estratégia de ensino que estava sendo proposta. (ind_01)

(...) a gente tenta dar uma forçada entre aspas né mas se ela não aceitar você tem que fazer esse movimento de modificação tem que aceitar que aquela situação não está sendo significativa para aquela turma naquele momento. (ind_03)

(...) então a gente faz um planejamento temos as cartas na manga identificamos o nosso aluno vemos suas demandas que são múltiplas e modificamos a situação. (ind_06)

(...) posso modificar minhas estratégias meus recursos escolhidos minha postura ante a classe hoje mesmo cheguei com um plano e fiz metade por ter tido a turma engajada com conversas rendendo mais que o esperado. (ind_02)

Professores e estudantes não chegam zerados, vazios na escola. Ambos trazem de suas vidas uma série de situações e experiências permeadas de sentimentos. Segundo Schutz et al, (2007, p. 224, tradução nossa) “as salas de aula envolvem tanto professores e alunos que frequentam esse ambiente de atividades com suas próprias histórias pessoais que surgiram de

transações dentro de seus próprios contextos sócio-históricos.” Conforme avaliadas e interpretadas as realizações e resultados relacionados à competência e desenvolvimento oferecido e alcançado com os estudantes, os professores terão as emoções acadêmicas e as emoções sociais que se desdobram nesse tempo na escola geradas em tantas outras intercorrências. Weiner, Schutz e Pekrun (2007, p. 77, tradução nossa) afirmam que “é bastante provável que a aceitação e rejeição social, atividades sociais e outras preocupações geram a maioria das emoções nos ambientes escolares.”

Todas as pessoas, em algum momento, com mais ou menos consciência, se utilizam de estratégias para regular suas emoções. Pode ser saindo para dar uma volta no quarteirão de casa, colocando as músicas preferidas para ouvir, buscando uma outra forma de enxergar aquela situação, bebendo um copo d’água, fazendo uma pausa para o café, indo para academia, saindo com os amigos e etc. No contexto da sala de aula é a mesma coisa, porém com possibilidades diferentes de autorregulação. Os professores demonstraram se esforçar a todo instante para contornar os desafios e obstáculos ao aprendizado dos estudantes e nos indicam a presença da autorregulação quando se referem a si próprios e ao seu bem-estar, da regulação, quando mencionam transpor problemas do cotidiano, e da correção quando se mostram lado a lado dos estudantes no equacionar de estados de tristeza e frustração frente a resultados acadêmicos ruins.

No tema 03, os professores trouxeram relatos que podiam ser identificados como o uso das estratégias de implantação atencional, da mudança cognitiva e da resposta modelada para lidarem com seus estados emocionais e os da turma. Esses dados apresentam similaridade com o que foi dito por Gross (2006, p. 14, tradução nossa), isto é, que “a regulação da emoção (...) envolve tentativas de alterar algum aspecto da interação entre o indivíduo e o ambiente que é codificado pelo indivíduo de uma maneira valenciada (boa ou má)”. A nuvem de palavras ilustrada na figura 15 foi construída a partir das falas selecionadas neste tema e coloca em evidência as palavras falar, aluno, achar, ficar, turma, conversar.

Figura 15: Tema 03 - nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As famílias de estratégias de seleção e modificação da situação são confundidas com frequência embora pareçam estar presentes juntas e o tempo todo na dinâmica das interações na escola. Durante as conversas, os professores falam de propostas de autoavaliação e de separar momentos para ouvir a turma, mudar de estratégia para o desenvolvimento da aula e mudar a sua própria postura, o que nos sugere estarem abertos e acessíveis a mudanças em sua prática pedagógica para o melhor atendimento dos seus estudantes.

Esse tema surgiu durante questionamentos sobre se o professor reconhece o uso da implantação atencional, da mudança cognitiva ou da resposta modulada; e como lida com eventos emocionais e desafiadores em sala de aula. Todos os professores trouxeram falas referentes a essa temática as quais apresentamos algumas a seguir:

(...) você tem que ser artista aqui dentro da sala de aula isso sempre me incomodou muito mas eu sempre tentei cumprir com isso procurava não falar das minhas emoções só realmente acolher o que eu sabia o que eu podia. (ind_01)

(...) está todo mundo junto aqui acho que tem sido legal a gente se colocar também como sujeito de ansiedade sujeito de insegurança tem que lembrar que esse aluno tem 12 13 anos. (ind_02)

(...) perguntar o que estava acontecendo o que eu podia fazer para ele ficar um pouco melhor e ele falou tia vamos sair da sala eu não aguento mais ficar dentro da sala falei então vamos. (ind_03)

(...) eu como professora a adulta da relação eu ficava insegura fui aprendendo a lidar com comportamento desafiador. (ind_04)

(...) hoje eu experimentei a estratégia da resposta modulada eu fui presencial e tem uma turma que eu acho muito chata hoje eu percebi que eu já entro lá com o ranço. (ind_06)

Ao se referirem às famílias de estratégias da implantação atencional, mudança cognitiva e resposta modulada, os professores nos parecem mostrar em maior evidência a consideração às emoções no contexto do ensino e aprendizagem e o interesse em cuidar dos estados afetivos de todos os seus integrantes. Nos diálogos do grupo buscamos refletir sobre o uso da regulação emocional não para mascarar sentimentos, mas para prover os professores de recursos temporários para aqueles momentos específicos das aulas em que é preciso alguma pausa, e a qualidade do encontro naquele grupo vai dar o tom de todo o resto da aula. Sugerimos que o afeto não estará ausente.

No sentido de prover os professores de recursos relacionados à regulação emocional, espaços escolares para educação emocional podem ser implementados no cotidiano da escola ou estruturados na formação continuada, com intervenções que possibilitem aos professores se instrumentalizarem quanto ao processo gerador das emoções e formas de lidar com elas. Esse objetivo está intrinsecamente ligado a um bem-sucedido aspecto instrucional no que se refere aos professores, e acadêmico, no que se refere aos estudantes.

Nesse entendimento, encontramos em Meyer e Turner (2007), a teoria dos andaimes emocionais que se refere aos professores utilizarem as emoções para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, como por exemplo, criando um clima emocional positivo, oferecendo apoio empático e cultivando o respeito mútuo. O apoio é oferecido pelos professores quando necessário, e os estudantes são conduzidos de uma estrutura de responsabilidade compartilhada para uma gradativa autonomia na qual tomam essa responsabilidade para si.

Em Cheon, Reeve e Vansteenkiste (2020) encontramos uma intervenção para ajudar professores de educação física a aprender a apoiar a autonomia, fornecer uma estrutura de apoio à competência e fornecer elementos dessa estrutura de forma a apoiar a autonomia. O autor demonstrou que (CHEON; REEVE; VANSTEENKISTE, 2020, p. 11, tradução nossa) “(...)os professores ganharam eficácia de ensino, objetivos instrucionais intrínsecos, paixão harmoniosa, satisfação no trabalho (...) e no relacionamento com seus alunos (...)”. Com relação aos estudantes os autores concluíram que (CHEON; REEVE; VANSTEENKISTE, 2020, p. 11, tradução nossa):

A razão pela qual os alunos ganharam envolvimento em sala de aula, desenvolvimento de habilidades, realização antecipada do curso e futuras intenções de se exercitar foi porque a intervenção aumentou a capacidade dos professores de fornecer a eles um fluxo de instrução que proporcionou oportunidades ricas para satisfação de necessidades de autonomia e competência.

Perguntar como a turma está nos parece um primeiro passo. Às vezes se mostrar disponível àquele aluno mais fragilizado nesse dia ou, se admitir cansada, ou triste, zangada ou atormentada, por situações que, de verdade, não ficam completamente de fora da aula. Chamar a atenção para algum aspecto em específico da aula, oferecer um olhar neutro porém apaziguador da situação, e com isso compartilhar serenidade com a turma, naquele momento presente em que todos estão ali, na escola. E a aula segue, como que mais inteira, talvez numa ambiência respeitosa, talvez mais solidária, onde cada um faz a sua parte no foco que todos precisam ter para aquele espaço sagrado da sala de aula.

Segundo Meyer e Turner (2007, p. 244, tradução nossa): “O andaime emocional difere de outras formas positivas de interação professor-aluno em que o apoio tem um objetivo específico de aumentar realização e autonomia do aluno em uma determinada competência de desenvolvimento, e muitas vezes em várias áreas simultaneamente”. Isso nos leva a pensar no objetivo de serem mais competentes em sua capacidade de regular suas próprias emoções que, por sua vez, também nos remete a pensar sobre aumentar a autoeficácia dos professores para autorregulação emocional.

Nos temas 04 e 05 temos relatos dos professores a partir de dois exercícios realizados no curso de extensão: sobre a escuta empática e sobre a legitimidade do que sentimos. No tema 04, vemos nas falas dos professores a questão da vulnerabilidade. Sobre se vulnerabilizarem para os estudantes, mostrando que por vezes ocupam como eles (os estudantes) o lugar do ansioso, do inseguro. Que sentem, milhares de coisas, assim como eles. Sobre a transformação da crença de que os professores não podem dizer de verdade como se sentem e que isso pode se dar na medida em que os professores tenham um espaço seguro para falarem como se sentem. A nuvem de palavras ilustrada na figura 16 foi construída a partir das falas selecionadas neste tema e coloca em evidência as palavras falar, aluno, achar, ficar, turma, conversar.

respostas nos indicam uma ampliação das percepções sobre as situações, a partir do compartilhamento de diferentes interpretações sobre elas. Os professores perceberam se sentir diferentes diante das situações, que podiam ser enxergadas por diferentes perspectivas.

A nuvem de palavras ilustrada na figura 17 foi construída a partir das falas selecionadas no tema 05 e coloca em evidência as palavras falar, estar, sentir, ver, bom, espaço conversar.

Figura 17: Tema 05 - nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir do tema 05 refletimos sobre a importância da criação de espaços para diálogos significativos, conduzidos de forma a oferecer aos professores um ambiente livre de julgamentos, no qual eles sejam incentivados a pensar em como se sentem a respeito dos eventos e por que se sentem dessa forma. No tema 05 conversamos a partir do exercício de acolher as emoções. Nesse processo, nós legitimamos o que sentimos. Podemos reconhecer mais conscientemente como estamos ao nos ouvir fazendo esse registro. Sugerimos que sermos ouvidos e acolhidos promove em nós sensações de pertencimento, bem-estar, auxilia na construção de sentidos. Todos os professores teceram falas referentes a essa temática, as quais listamos algumas a seguir:

(...) de um denominador comum todo mundo começa falando assim estou cansado estou cansada alguma coisa doendo eu acho que isso facilita também a troca e o próprio enxergamento mútuo né um pouco isso. (...) todos de coração cheio interessante foi ver que professor está sempre cansado acho que também é bacana porque quase sempre a gente parte de um ponto comum. (ind_02)

(...) foi muito legal é muito bom a gente fazer essa troca não é um curso apenas de ouvir mas de falar também e poder sentir o outro. (ind_05)

(...) essa questão da valorização das emoções pouco se fala quando você fala assim desses espaços eu fico olhando para minha escola e não vejo nenhuma possibilidade

não é que eu não vejo possibilidade mas realmente não há nenhuma abertura para isso realmente tem que criar esses espaços. (...) a gente se espelha muito no outro o que que o outro está sentindo acaba que a gente sente um pouco também e talvez isso abra as portas da empatia eu me senti valorizada e isso não existe na escola. (ind_06)

(...) a gente muitas vezes não tem esse espaço ele não está ali colocado e quando a gente tem essa possibilidade de troca de partilha ainda que de modo tão sutil é muito gostoso é muito acolhedor. (ind_07)

Os professores demonstraram muita satisfação com o exercício proposto e apontaram para importância desse compartilhamento de sentimentos e de experiências se identificando como que conectados pelas situações e emoções envolvidas na tarefa docente. Os relatos expressam sensações de nutrição, acolhimento, empatia, e sobre se sentirem valorizados, e que espaços como esse deveriam ser criados nas escolas.

As falas sobre a interferência das emoções na prática pedagógica dos professores podem ser observadas no tema 06. A nuvem de palavras apresentada na figura 18 foi construída a partir das discussões desenvolvidas sobre a ligação afetiva entre professores e estudantes; o envolvimento e engajamento em sala de aula; a interferência das emoções na prática pedagógica; a desmotivação, desvalorização dos professores; autoconhecimento; formação do professor e formação continuada. A nuvem de palavras coloca em evidência as palavras emoção, interferir, sentimento, falar, prático, dar, aula.

Figura 18: Tema 06 - nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os professores demonstraram muita satisfação com o exercício e apontaram para importância desse compartilhamento de sentimentos e de experiências. Eles se identificaram com a atividade e se reconheceram conectados pelas situações e emoções envolvidas na tarefa

docente. Os relatos expressam sensações de nutrição, acolhimento, empatia, e sobre se sentirem valorizados. Reiteraram a importância de espaços para esse tipo de atividade com os professores dentro das escolas. Todos os participantes apresentaram falas referentes a essa temática, as quais ilustramos a seguir:

(...) a maior interferência que tem é justamente no sentido da desmotivação quando acontecem coisas que me deixam insatisfeita eu acabo tendendo a também fazer um trabalho com menos qualidade do que ele poderia ter talvez. (ind_01)

(...) autorregular minhas emoções aprofundar meu conhecimento e meu ferramental sobre elas tendo em vista uma melhora da minha capacidade como professor como ser em interação com outros parecia instigante e muito adequado ao meu momento assim abracei a proposta do curso com entusiasmo. (ind_02)

(...) então eu preciso levar isso para a sala de aula para que eles aprendam a lidar com essas emoções então se eu estou triste eu sinto a necessidade de falar com eles sobre isso para eles entenderem que todo mundo fica triste todo mundo chora então está sempre influenciando minha prática. (ind_03)

(...) o dia que a gente está mais triste a aula acaba sendo mais séria, mais monótona e isso interfere totalmente. Quando a gente demonstra felicidade confiança de que aquilo está dando certo as próprias crianças também aumentam a autoestima deles e demonstram isso então interfere absurdamente. (ind_05)

(...) emoções são determinantes nas nossas ações por isso que muitas emoções nos cegam nos frustram nos desmontam acho que a gente estar consciente e racionalizar um pouco os nossos estados emocionais e prestar mais atenção. (ind_06)

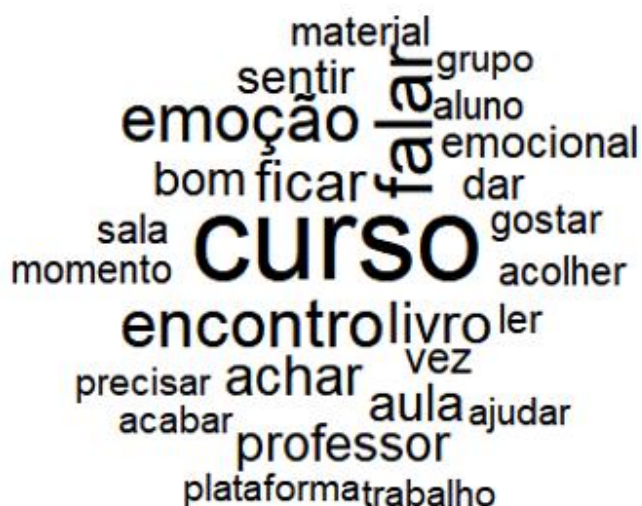
O relato sobre se sentirem como outros professores sentem e a partir do que eles sentem nos remete a uma ligação subjetiva na qual os estados emocionais são compartilhados numa rede de interferência significativa que termina por constituir o ambiente da sala de aula. Nossa observação encontra similaridade nas teorias de contágio emocional em que as pessoas convergem emocionalmente ao imitar e sincronizar expressões faciais, vocalizações, posturas e movimentos das outras pessoas e de *crossover*, mais ampla em que emoções e construções psicológicas se entrecruzam (BECKER et al, 2014).

Promover o uso de estratégias de regulação emocional parece de acordo também, com as afirmações de outros autores que defendem que (LEE, et al, 2016, p. 05, tradução nossa) “os professores experimentam uma variedade de emoções diariamente e como eles gerenciam essas emoções é crucial não apenas para seu próprio bem-estar emocional, mas também para seu desempenho profissional em ambientes educacionais”. As falas dos professores no indicam que a interferência das emoções sobre a prática pedagógica é real, e que elas também interferem na resposta dos estudantes por meio do engajamento com o qual participam do que é proposto para as aulas.

Finalmente, o tema 7 teve como foco a avaliação do livro “Sinto, logo, reajo?: um convite à regulação emocional – um livro sobre a regulação emocional na prática pedagógica

do professor da educação básica”. Numa complexa arena emocional, os professores precisam gerenciar suas emoções com competência para serem bem-sucedidos no ensino e nas interações sociais atingidas intensamente por demandas de alunos, colegas, pais e líderes (CHEN, 2016). As falas dos professores nos indicam haver abertura para a inserção desse assunto, por exemplo, na sala dos professores. Dizemos isso observando os depoimentos ao longo de todas as temáticas, sobre a falta desse olhar de reconhecimento sobre eles tanto no esforço de realização como no intenso contornar dos obstáculos diários. A nuvem de palavras ilustrada na figura 19 traz em destaque as palavras curso, encontro, livro, emoção, falar, aula, professor.

Figura 19: Tema 07 - nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O tema 7 foi problematizado a partir de assuntos como os materiais da plataforma moodle; o formato do curso; os encontros síncronos; o espaço para falar sobre as emoções; e o livro. Todos os participantes apresentaram falas referentes a essa temática, as quais ilustramos a seguir:

(...) após um dia cansativo de muito trabalho cada momento de auto observação e reflexão proporcionados por este curso de extensão foi um bálsamo que pouco a pouco contribuiu na construção de uma identidade docente mais saudável para alunos profissionais da educação e familiares. (...) as dinâmicas dos encontros síncronos aumentaram minha percepção sobre como uma condução tranquila afetiva comprometida e encorajadora da dinâmica de sala de aula pode proporcionar um clima propício ao engajamento significativo e para uma aprendizagem confortável para estudantes e docentes ao tornar o processo de ensino e aprendizagem uma vivência prazerosa
(ind_01)

(...) confesso que antes do curso me via como mediadora desse processo em sala de aula mas quase nunca me colocava como participante mesmo carregava comigo uma

ideia de que meus sentimentos precisavam ficar de lado no processo de ensino aprendizagem e que ali somente as emoções dos meus alunos seriam acolhidas. (...) confesso que quando comecei a ler o livro não parei mais o convite a regulação emocional me pareceu muito propício para o momento e a leitura traz à tona muitas emoções que às vezes preferimos fingir que não existem pelo menos dentro da escola. (...) um livro todo dedicado ao acolhimento do docente acendeu uma luz na minha cabeça de não me negligenciar nesse processo além de acolher o socioemocional do professor o livro traz ao nosso entendimento o que de fato é autorregulação emocional bem como estratégias para colocá-la em prática (ind_03)

(...) e a gente está aqui falando como estudante como aluno e é muito importante também ter essa troca com a gente para a gente também de professor para professor como que foi colocar um curso desse com um fôlego grande. (ind_06)

(...) sugiro ampliar o tempo do curso por se tratar de tema de muita relevância. (ind_07)

(...) o livro nos convida a nos perceber como seres humanos dotados de emoções e como elas nos afetam no nosso trabalho como professores em sala de aula o livro em si e o tema tratado a autorregulação emocional talvez seja uma resposta à pergunta da autora. (ind_04)

Os professores demonstram perceber que a aula é diferente nos dias em que não estão sentindo emoções agradáveis. Eles querem melhorar a qualidade de sua atuação pedagógica como vemos na fala do indivíduo participante número 2, e gostariam de falar com os alunos sobre como se sentem, como vemos na fala do indivíduo participante número 3. Mas essas respostas nos indicam que não sabem como.

Em presença de uma oportunidade de falarem e serem ouvidos, quiseram contar muito mais do que lhes era perguntado, e questionaram inclusive, por serem às vezes interrompidos por conta do horário. A duração do encontro era extensa, mas queriam mais encontros para poderem falar e realizar essas trocas com outros professores.

As avaliações dos professores foi de muita generosidade e carinho. Os registros sinalizaram sobre um tipo de curso que não era só para ouvir mas também falar, contribuir e trocar, e que superava o cansaço que traziam do dia. Os relatos nos indicam que eles perceberam na estrutura dos encontros a proposta de uma ambiência tranquila e afetiva que demonstrou o quanto uma aula pode ser conduzida de forma a tornar o ensino e a aprendizagem agradáveis.

Sugeriram mais encontros de menor duração. Se sentiram “cortados” algumas vezes em suas falas, ao mesmo tempo que entendiam não poder falar de forma interminável, e também, que pela falta de costume de ter esse espaço de diálogo, e falar dos seus próprios sentimentos, foi um “incômodo feliz” (fala do participante número 2).

Ao ouvirem a professora-pesquisadora contando sobre o processo de construção do curso para a apresentação do livro, e algumas tantas emoções que lhe atravessaram, os

professores participantes demonstraram compreensão e admiração reconhecendo um pouco da dimensão do trabalho e o exercício de nos vulnerabilizarmos com nossos alunos, na medida em que estavam ali como estudantes também, não apenas docentes e ouviram sua professora falar com se sentiu e sente.

O livro consegue humanizar o trabalho docente e naturalizar o sentir, convidando os professores a se acolherem nas suas emoções e perceberem que elas são parte natural da vida e igualmente, do ambiente da sala de aula. Os relatos nos indicam que o livro busca a todo tempo acolher os professores, é de fácil e envolvente leitura e trouxe importantes esclarecimentos sobre a regulação das emoções. Segundo eles, um livro que não se consegue parar de ler, e deve ser lido e relido, sozinho ou em grupo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sugere que conversar com nossos pares sobre as emoções na escola é tratar de educação emocional. Acreditamos que dialogar sobre as emoções e sua regulação no contexto do ensino e aprendizagem dentro da escola significa promover espaços de educação emocional que podem beneficiar todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Neste sentido, a presente pesquisa se constituiu tendo como ponto de partida a questão: como promover diálogos com professores da Educação Básica sobre as emoções e sobre a regulação emocional no processo de ensino e aprendizagem?

A aprendizagem sobre emoções e sua regulação foram pensadas sob as lentes da TSC, na qual os constructos da agência humana, da autorregulação e da autoeficácia propostas por Bandura (1997, 2003, 2017 e 2018) entendem a pessoa como alguém capaz de gerenciar seus pensamentos, sentimentos e comportamentos na inter-relação com o ambiente, visando alcançar objetivos estabelecidos. A eficácia da regulação emocional está relacionada à confiança que os indivíduos têm de que podem comunicar suas emoções positivas e reduzir suas emoções negativas (BANDURA et al, 2003).

Considerando tendências de ação como componentes dos processos emocionais comportamentais (SUTTON; MUDREY-CAMINO; KNIGHT, 2009), a regulação emocional dos professores pode ter como objetivos, a tarefa docente (eficácia do ensino) e a manutenção da saúde mental e emocional (eficácia para regulação emocional) que se interferem recíproca e continuamente. Conversar com os professores sobre estratégias de regulação emocional se refere à instrumentalizá-los sobre como fortalecerem sua capacidade regulatória emocional e a eficácia no ensino (YIN et al, 2015). Professores com maior crença de auto-eficácia para regulação emocional, ou seja, que acreditam em sua capacidade autorregulatória emocional, sofrem menos esgotamento (YIN et al, 2015), que é um estado emocional que compromete tanto sua vida pessoal como suas atividades docentes.

Ao chegar à etapa final desta pesquisa, analiso o percurso que promoveu a construção do produto educacional até o presente momento, de modo a avaliar as possíveis contribuições de um livro escrito com foco no professor da Educação Básica e suas emoções na prática pedagógica. Um trabalho que me permitiu a todo instante avaliar e reavaliar minha identidade docente, enquanto me constituía uma professora-pesquisadora.

Os estudos sobre as emoções na educação estão num crescer significativo, e em grande evidência nos aspectos que se referem aos trabalhos com o socioemocional dos estudantes. Por isso, é possível dizer que a construção do livro “Sinto, logo, reajo? Um convite a regulação

emocional – um livro sobre as emoções na prática pedagógica do professor da Educação Básica”, é uma proposta inovadora e que busca suprir uma lacuna referente à produção de materiais que priorizem os professores.

É inovadora, porque as emoções ainda são comumente relacionadas à fraqueza, incompetência, descontrole, ou ainda, algo do universo feminino, e por isso, de menor relevância. No campo educacional, já ocorrem discussões sobre os eventos que eclodem no cotidiano da sala de aula e interferem no rendimento discente, mas essas pesquisas sobre gestão de sala de aula não focam nas emoções dos professores (SUTTON; MUDREY-CAMINO; KNIGHT, 2009). Pensar em específico sobre como os professores se sentem e como lidam com esses eventos começa a ganhar espaço devido a descobertas mais recentes sobre que as emoções dos professores influenciam sua vida, postura e inter-relações, seu comportamento instrucional e sua identidade docente, o comportamento e aprendizado dos estudantes e mudanças educacionais (CHEN, 2016). Assim, chegamos aos objetivos específicos da pesquisa que se empenhou em investigar como os professores se sentem e gerenciam seus estados afetivos e como as emoções interferem em sua prática pedagógica.

Os dados produzidos na pesquisa confirmam a presença das emoções em sala de aula e sua interferência na condução desse ambiente, o que esperamos, possa contribuir em estudos similares num campo de investigação de grande potencial de expansão, que é a regulação emocional dos professores. Com relação às pesquisas sobre emoções, são elas que determinam o quão bem funcionamos, seja no campo pessoal, seja no campo profissional, daí pesquisadores de diferentes concepções investigarem o melhor gerenciamento para um funcionamento ideal (MIKOLAJCZAK, 2009).

No contexto da sala de aula, é vital examinar a relação entre o uso de estratégias de gestão de emoções pelos professores e suas experiências emocionais (LEE et al, 2016). Neste sentido, nossa pesquisa buscou investigar o comportamento emocional de professores da Educação Básica de modo a subsidiar a construção de um livro que se propõe a conversar com os docentes sobre a afetividade no processo do ensino e aprendizagem, considerando os processos geradores de emoções e as famílias de estratégias de regulação emocional.

No processo de construção do produto educacional objetivamos elucidar os professores-leitores a respeito do surgimento das emoções. Não há uma teoria única sobre elas, mas fizemos nosso percurso considerando que as emoções incluem processos cognitivos (SUTTON; MUDREY-CAMINO; KNIGHT, 2009), e procuramos fundamentar nosso trabalho com autores que defendem a presença das emoções em todos os âmbitos da nossa vida e as estudam a partir da interpretação que fazemos e as respostas que damos às situações que nos atingem.

O curso de extensão por meio do qual apresentamos o produto educacional aos docentes participantes, serviu também para ensinar os professores conteúdos mínimos para que fossem capazes de identificar constructos da TSC presentes na dissertação e no livro. Assim como para chamar a atenção para possibilidades positivas de intervenções que promovam discussões a respeito das emoções no ensino e aprendizagem, seja na formação inicial, seja na formação continuada. Nossos encontros podem ser entendidos como um espaço de formação continuada e de reflexão sobre a prática docente, que ilustram um encaminhamento teórico e metodológico idealizado pelo GEPEAIINEDU (SILVA; DINIZ, 2016), que já apresenta resultados satisfatórios, no que se refere a construção e divulgação de materiais didáticos baseados na TSC e ao fomento de crenças de eficácia docente para elaborar produtos educacionais semelhantes ao proposto nesta dissertação.

Importante ressaltar que o baixo número de participantes no curso de extensão foi uma das limitações da presente pesquisa. Isso pode ter ocorrido em função da realização do curso de forma remota. Essa modalidade de ensino foi utilizada com muita frequência e intensidade neste período em que o trabalho remoto foi exigido por conta da pandemia da Covid-19. O uso do remoto, por outro lado, permitiu que tivéssemos a participação de professores de outras cidades, e nos sinalizou que, apesar de se encontrarem distantes regionalmente, e estarem sujeitos a uma série de variáveis específicas por conta disso, apresentaram partilhas muito semelhantes no que se refere a afetividade na prática pedagógica.

O *software* IRAMUTEQ, foi a ferramenta adotada para ampliar e esclarecer o olhar sobre os resultados qualitativos. Ao confrontar as respostas ao *survey*, as falas do curso, os escritos dos participantes do curso de extensão, com as teorias que fundamentam essa dissertação foi possível concluir que os resultados encontrados se aproximam dos encaminhamentos defendidos na literatura acadêmica existente sobre as emoções e que compõem a fundamentação deste trabalho.

Nas respostas dos professores sobre os estados emocionais em sua sala de aula, foram indicadas as emoções de alegria, prazer, frustração, tristeza, raiva, medo, amor, ansiedade e desânimo. Podemos sinalizar outra lacuna em nossa pesquisa, no sentido de analisarmos os contextos específicos nos quais essas emoções acontecem. Sugerimos que novos estudos devem ser realizados com essas emoções, destacadas pelos professores no contexto de sala de aula, e possibilitar análise e desenvolvimento em estratégias de regulação emocional nestas situações.

Sobre a forma como lidam com essas emoções, as ocorrências de palavras como controlar, respirar, conversar, acreditar, contribuir, respeitar, motivar, acolhimento, lidar e

caminho, nos indicam um movimento promissor no sentido da regulação emocional no contexto do ensino e da aprendizagem. Dizemos isso porque podemos inferir que, de alguma forma, com ou sem algum nível de consciência, os professores já regulam emoções em sala de aula. Outro importante apontamento que fazemos se refere a estudos futuros que analisem essas estratégias registradas na pesquisa, de forma a compreendermos em quais situações e com qual frequência e sucesso elas são empregadas no ambiente das aulas.

O *survey*, da mesma forma, demonstrou que os professores reconhecem as emoções e sua influência, todavia, que ainda não fazem uso contínuo de regulação emocional, no sentido de promover alterações na condução de sua aula por conta das emoções percebidas. Aqui, vislumbramos significativo campo de investigações a serem feitas a partir de cada uma das famílias de estratégias de regulação emocional.

As respostas mostraram que a maioria dos professores concorda que suas emoções interferem no desenvolvimento das aulas e no relacionamento com os alunos, mas somente uma minoria discordou totalmente sobre ser indiferente às emoções dos estudantes e da turma como um todo. Embora pareça controverso, acreditamos que os professores possam se utilizar da indiferença por desconhecimento de outras formas de lidar com as situações do cotidiano da sala de aula, bem como devido às crenças a respeito da profissão docente na qual devem ser, como se pudessem, neutros e insensíveis à toda a complexidade do ambiente escolar, que absolutamente, não prescinde da afetividade.

Acreditamos que uma das contribuições da presente pesquisa tenha sido apresentar um livro direcionado especificamente aos professores, sujeitos imprescindíveis na construção do conhecimento e desenvolvimento acadêmico dos estudantes. É tempo de acolher os estudantes e suas diferenças na capacidade de aprender, na qual o sentir é um dos fatores cruciais. Porém, sugerimos que, antes disso, cuidemos de acolher os professores em suas diferenças no ensinar, que nunca deixaram de sentir, e ainda assumem a maior parte do trabalho emocional que se desenrola na escola.

A promoção de aprofundamento dos estudos sobre o tema das emoções na escola demonstra a relevância do livro, que a todo momento buscou estar integrado à realidade da escola e seus professores, sejam em quaisquer contextos. Professores que não são máquinas distribuidoras de informação. Urge o tempo de incluir nas reuniões de planejamento pedagógico, o critério de afeto e bem estar.

Por fim, cabe reforçarmos que, intencionalmente na contramão de receitas salvadoras e manuais de autoajuda, em um mundo notadamente mais complexo e fragmentado, que segundo a UNESCO, exige habilidades de enfrentamento e superação, o livro cumpre um dos propósitos

do GEPEAIINEDU de construir e avaliar a aplicabilidade de um produto educacional fundamentado na TSC que contribua para a capacidade agêntica dos professores em se autorregular e promoverem transformações em sua prática pedagógica, sem desconsiderar a responsabilidade dos governos e instituições administradoras.

Num pequeno acréscimo pós defesa, gostaria de contar que ao final eu digo à banca que esperava que me perguntassem “Então, sinto, logo, reajo, Lara?”. Todos riem, e como não me perguntaram, me coloquei dizendo que a resposta mais curta e imediata seria, sim, pois é importante entendermos que não impedimos o surgimento de uma emoção. Porém, ao observarmos que sentir já é uma resposta por si só, então, reagir pode englobar diferentes intensidades e qualidades na maneira de expressar o desenrolar das nossas emoções, frente às situações vividas, na qual a regulação emocional é estratégia importante na composição da inteligência emocional. Que isto seja mais um convite aos professores, para a regulação emocional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, Gislene Amaro de; SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Unidade Didática Saúde na Escola: Um debate sobre Educação em Saúde nas aulas de Educação Física da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/02/Produto_Gislene_17novembro_FINAL.pdf>. Acesso em: 20 fev 2021.
- ANJO, Susana Maria Adelaide Moreira. **Promoção de competências sociais e emocionais em meio escolar: implementação e avaliação do impacto de um projeto de intervenção**. Tese de Doutorado. 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/65499>>. Acesso em 09 abr 2020.
- AZZI, Roberta Gurgel; LIMA JR, Elias; PEDERSEN, Simone Alves. Considerações sobre autoeficácia e o Modelo Casel de aprendizagem de competências socioemocionais. Ponto de Vista. **Revista TSC em Foco**. Ano 1, n. 4, p. 4-12, maio de 2019. Disponível em <https://editoraetra1.com.br/epub/tsc/04/assets/downloads/TSC_em_foco-N4.pdf>. Acesso em 10 fev 2022.
- BANDURA, Albert. **Social cognitive theory: an agentic perspective**. Annual Review of Psychology, v. 52, p. 1-26, 2001.
- BANDURA, Albert et al. **Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning**. Child development, v. 74, n. 3, p. 769-782, 2003.
- BANDURA, A.; AZZI, G, R e POLYDORO, S. (ORG.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change**. Psychological review, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control**. H. Freeman New York, NY, 1997.
- BANDURA, Albert. **Health promotion from the perspective of social cognitive theory**. Psychology and health, v. 13, n. 4, p. 623-649, 1998.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel. **Teoria social cognitiva: diversos enfoques**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.
- BANDURA, Albert. **Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections**. **Perspectives on Psychological Science**, v. 13, n. 2, p. 130-136, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAR-ON, Reuven. **The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)**. Psicothema, p. 13-25, 2006.

BECKER, Eva Susann et al. The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: an experience sampling analysis. **Teaching and Teacher Education**, v. 43, p. 15-26, 2014.

BELLI, Alexandra Amadio et al. **Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre Resolução de Problemas e Competências Socioemocionais**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

BORUCHOVITCH, Evely. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BROTTO, O. F.; ALBUQUERQUE, C.; DOLME, D. (ORG). **Pedagogia da Cooperação: por um mundo onde todas as pessoas possam VenSer**. Projeto Cooperação. Rio de Janeiro: Bambual Editora Ltda., 2020.

BROTTO, F. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 4ed. São Paulo. Palas Athena, 2013.

BZUNECK, José Aloyseo. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 1059-1075, 2018.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da motivação e das emoções: inter-relações, implicações e desafios. *In*: FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, p.n192-212, 2020.

CAPRARA, Gian Vittorio et al. Autoeficácia percebida emotiva e interpessoal e buon funzionamento sociale. **Giornale italiano di Psicologia**, v. 26, n. 4, p. 769-790, 1999.

CAPRARA, Gian Vittorio et al. Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. **Psychological assessment**, v. 20, n. 3, p. 227, 2008.

CHEN, Junjun. Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. **Teaching and Teacher Education**, v. 55, p. 68-77, 2016.

CHEON, Sung Hyeon; REEVE, Johnmarshall; VANSTEENKISTE, Maarten. When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. **Teaching and teacher education**, v. 90, p. 103004, 2020.

COUTO, Andrea Lobato. **Adoecimento de docentes na educação básica: uma revisão sistemática da literatura**. Orientadora: Maély Ferreira Holanda Ramos. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10903>>. Acesso em: 14 mai 2020.

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Regulación emocional: construcción de un instrumento y resultados preliminares. **Psicología em Estudo**, v. 15, n. 3, p. 537-545, 2010.

DA COSTA, Nathalia Santos et al. **Efeito de uma intervenção focada em estratégias de regulação emocional de crianças sobre aspectos do comportamento, habilidades sociais e competência acadêmica no contexto escolar**. 2014. Dissertação de Mestrado. Repositório UFMG, 2014.

DANTAS, Ana Maria C. C.; BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezalira. **Regulação das emoções e estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças nas pesquisas nacionais**: considerações para o contexto educativo. *In*: FALEIRO, Wender; DA COSTA, Elis Regina; ASSIS, Maria Paulina. *Processos psicopedagógicos no ensino-aprendizagem*. Goiânia: Kelps, p. 212-235, 2020.

DA SILVA, Jamille Gabriela Cunha; GARCIA, Luciana Amaral; RAMOS, Maély Ferreira Holanda. **Autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva**: uma revisão integrativa. *Comunicações*, v. 28, n. 2, p. 21-41, 2021.

DENHAM, Susanne A. Keeping SEL developmental: The importance of a developmental lens for fostering and assessing SEL competencies. **Measuring SEL**. Retrieved November, v. 20, p. 2018, 2018.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. 3ª tiragem. SP.: Martins Fontes, 2001.

DINIZ, Maria Elizabeth Batista Moura; SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Nossa turma tem um problema**: uma história para você aprender a resolver problemas em Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: Imperial, 2019. 82 p. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/565210>. Acesso em: 20/02/2021.

DURLAK, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

DURLAK, Joseph A. (Ed.). **Handbook of social and emotional learning**: Research and practice. New York: Guilford Publications, 2015.

DUSENBURY, Linda; WEISSBERG, Roger P. **Emerging Insights from States' Efforts to Strengthen Social and Emotional Learning**. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2018.

DUSENBURY, Linda et al. An examination of frameworks for social and emotional learning (SEL) reflected in state K-12 learning standards. **Measuring SEL: Using Data to Inspire Practice**, 2019.

ELIAS, Maurice J. et al. **Promoting social and emotional learning**: Guidelines for educators. Virginia: Ascd, 1997.

ELIAS, Maurice J. Academic and Social-Emotional Learning. **Educational Practices Series**. 2003.

EKMAN, Paul. Expression and the nature of emotion. **Approaches to emotion**, v. 3, n. 19, p. 344, 1984.

EKMAN, P. **A linguagem das emoções** (C. Szlak, Trad.). São Paulo: Lua de Papel, 2011.

EKMAN, P. CORDARO, Daniel. What is Meant By Calling Emotions Basic. **Emotion Review**, p. 364-370, 2011.

FARRINGTON, Camille A. et al. **Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance-A Critical Literature Review**. Consortium on Chicago School Research. 1313 East 60th Street, Chicago, IL 60637, 2012.

FONTES, A. P. **Estratégias de enfrentamento, regulação emocional e bem-estar subjetivo em idosos, numa perspectiva de resiliência**. Tese de Doutorado. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil, 2015.

FRENZEL, Anne C. et al. Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. **Journal of educational psychology**, v.101, n. 3, p. 705, 2009.

FRENZEL, Anne C. Teacher emotions. *In*: PEKRUN, Reinhard; LINNENBRINK- GARCIA, Lisa (Ed.). **International handbook of emotions in education**. Routledge, p.494-518, 2014.

GARDNER, Howard E. **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York: Basic books, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria que redefine o que é ser inteligente**. Trad. M. Santarrita). Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

GOUVÊA, Bruno dos Santos; SILVA, Kátia Regina Xavier da. **As escolhas de Augustinho: uma história-ferramenta sobre a autorregulação para a saúde**. Rio de Janeiro: CPPII, 2017. 192 p. Disponível em:
<https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/02/GOUVEA_BRUNO_DOS_SANTOS_2017_produtoeducacional_reduzido-1.pdf>. Acesso em 01 mar 2022.

GREENBERG, Mark T. et al. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. **American psychologist**, v. 58, n. 6-7, p. 466, 2003.

GROSS, James J.; LEVENSON, Robert W. Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior. **Journal of personality and social psychology**, v. 64, n. 6, p. 970, 1993.

GROSS, James J.; MUÑOZ, Ricardo F. Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, v. 2, n. 2, p. 151-164, 1995.

GROSS, James J.; RICHARDS, Jane M.; JOHN, Oliver P. **Emotion regulation in everyday life**. [S.l.: s.n.],2006.

GROSS, James J. (Ed.) **Handbook of emotion regulation**. New York: Guilford publications, 2007.

GROSS, James J. Emotion regulation. **Handbook of emotions**, v. 3, n. 3, p. 497-513. New York: Guilford publication, 2008.

GROSS, James J. Emotion regulation: Current status and future prospects. **Psychological inquiry**, v. 26, n. 1, p. 1-26, 2015.

GUIDE, CASEL. **Effective Social and Emotional Learning Programs**. Preschool and Elementary School Edition.(2012). Chicago: Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. 2012.

GUIDE, CASEL. **Effective social and emotional learning programs**: Preschool and elementary school edition. (2013). Chicago: Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. 2012.

GUIDE, CASEL. **Effective Social and Emotional Learning Programs**. Middle and High School edition. (2015). Chicago: Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. 2015.

GUIDE, CASEL. **Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs**: Middle and Highschool Edition. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: Chicago, IL, USA, 2015.

HAGEN, Elizabeth. **Comparing Frameworks**. University Minnesota Extension Center for Youth Development, 2013.

JESUS, Simone Emiliano de; SILVA, Katia Regina Xavier Pereira da. **Práticas educativas no combate à violência contra a mulher – kit multimodal**: caderno de orientações para professores. Rio de Janeiro: Imperial, 2017. 55 f. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/205085> Acesso em: 20/02/2021.

LAZARUS, Richard S.; KANNER, Allen D.; FOLKMAN, Susan. Emotions: A cognitive–phenomenological analysis. *In: Theories of emotion*. **Academic Press**, p. 189-217, 1980.

LAZARUS, Richard S. Emotion and adaptation. *In: Handbook of Personality: Theory and Research*. P.609-637, New York: Guilford, 1991.

LEE, Mikyoung et al. Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. **Social psychology of education**, v. 19, n. 4, p. 843-863, 2016.

LINNENBRINK, Elizabeth A. The role of affect in student learning: A multi-dimensional approach to considering the interaction of affect, motivation, and engagement. *In: Emotion in education*. **Academic Press**, p. 107-124. London: Elsevier, 2007.

MCRAE, Kateri; GROSS, James J. Emotion regulation. **Emotion**, v. 20, n. 1, p. 1, 2020.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David R. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? **American psychologist**, v. 63, n. 6, p. 503, 2008.

MAYER, John D. et al. Emotional intelligence. *In: STERNBERG, Robert J.; KAUFMAN, Scott Barry (Ed.). The Cambridge handbook of intelligence*. Cambridge University Press, (pp. 528-549). New York, 2011.

MEYER, Debra K.; TURNER, Julianne C. Scaffolding emotions in classrooms. *In: Emotion in education*. Academic Press, p. 243-258. London: Elsevier, 2007.

MIKOLAJCZAK, Moira et al. **Using an emotion regulation framework to predict the outcomes of emotional labor.** In: Emotions in groups, organizations and cultures. Emerald Group Publishing Limited, 2009.

MOREIRA, Marcelle Resende; SILVA, Katia Regina Xavier Pereira da. **Um papo sobre estudar:** super dicas para você aprender a aprender melhor. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2016. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2016. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/03/2014_produtoeducacional_MARCELLE-MOREIRA_produto-1-ilovepdf-compressed.pdf . Acesso em: 20/02/2021

NATIONAL RESEARCH COUNCIL et al. **Education for life and work:** Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. National Academies Press, 2012.

OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências:** competências para o progresso social. O poder das competências socioemocionais/OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/Competencias_Progresso_Social_digital.pdf. Acesso em 04 maio 2020.

OMS/OPA, 2018, **folha informativa.** Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839. Acesso 18 de agosto de 2020.

PEKRUN, Reinhard et al. The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In: **Emotion in education.** Academic Press, p. 13-36. London: Elsevier, 2007.

PEKRUN, Reinhard. Emotions and learning. **Educational practices series**, v. 24, n. 1, p. 1-31, 2014.

PEKRUN, Reinhard; LINNENBRINK-GARCIA, Lisa (Ed.). **International handbook of emotions in education.** Routledge, 2014.

PEKRUN, Reinhard et al. **Emotions at school.** New York: Routledge, 2018.

PINTO, Marla Lobôscio; SILVA, Katia Regina Xavier Pereira da. **Ler para aprender:** estratégias de autorregulação da aprendizagem para o aperfeiçoamento da compreensão leitora. Rio de Janeiro: Imperial, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431217> >. Acesso em: 20 fev 2021.

PLUTCHIK, Robert. The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. **American scientist**, v. 89, n. 4, p. 344-350, 2001.

QUINTANS, Veronica Passos Alves. **E aí, Chloé?** uma estória para você aprender a aprender o francês na escola /, Katia Regina Xavier Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Imperial, 2017. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/> >. Acesso em: 20 fev 2021.

RICARTE, Mirela Dantas. **Estudo exploratório sobre a implantação de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais.** 2019.

ROCHA, Italo dos Santos; SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da. **História – ferramenta: E agora, Francisco?** Caderno de Oficinas: estratégias de autorregulação da saúde e de atividade física na EJA. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/blog/mpep2/files/2017/02/Produto-Educacional-Italo-Rocha-VFINAL-2.pdf>> . Acesso em: 20 fev 2021.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence. *In: Imagination, Cognition and Personality*. v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. **What is emotional intelligence**. *In: SALOVEY, Peter Ed; SLUYTER, David J. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Washington: Basic Books, 1997

SALOVEY, Peter Ed; SLUYTER, David J. **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications**. Washington: Basic Books, 1997.

SANTOS, Christiane Moraes dos; SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da. **Maria não vai mais à feira: resolução de problemas e estratégias de autorregulação da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental – caderno de atividades**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2015. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/mpep2/files/2017/03/2013_produtoeducacional_CHRISTIANE-MORAES-DOS-SANTOS-ilovepdf-compressed.pdf> . Acesso em: 20 fev 2021.

SCHUTZ, Paul A.; PEKRUN, Reinhard; PHYE, Gary D. **Emotion in education**. San Diego, CA: Academic Press, 2007.

SCHUTZ, Paul A. et al. Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. *In: Emotion in education*. Academic Press, p. 223-241. London: Elsevier, 2007.

SILVA, Katia Regina Xavier da; MOREIRA, Marcele Resende. (Orgs) **Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas**. Série desafios, possibilidades e práticas na Educação Básica. Curitiba: CRV, 2016.

SILVA, K. R. X. P. da; ALVES, V. P. **O sujeito que aprende na perspectiva da teoria social cognitiva (TSC)**. *In: Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas*. Curitiba: CRV, p. 53-67, 2016.

SILVA, Katia Regina Xavier da; DINIZ, Maria Elizabeth Batista Moura. **Aprender a aprender: uma proposta de formação continuada de professores no contexto do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB)**. *In: SILVA, Katia Regina Xavier da; MOREIRA, M. R. Teoria Social Cognitiva e a Formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas*. Série desafios, possibilidades e práticas na Educação Básica. Curitiba: CRV, v. 2, p 29-47, 2016.

SILVA, Katia Regina Xavier da. **Autorregulação no processo de construção de materiais didáticos para a educação básica**. *In: FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2020, p.192-212.

SILVEIRA, Rodrigo da Rosa. **Contribuição do Programa de Atenção Plena em professores de educação infantil de um município no litoral sul de Santa Catarina: um estudo piloto**. 2018.

SMITH, Craig A.; LAZARUS, Richard S. Emotion and adaptation. In: **Handbook of Personality: Theory and Research**. P.609-637, New York: Guilford, 1991

SUTTON, Rosemary E. Emotional regulation goals and strategies of teachers. **Social psychology of education**, v. 7, n. 4, p. 379-398, 2004.

SUTTON, Rosemary E.; MUDREY-CAMINO, Reneé; KNIGHT, Catharine C. **Teachers' emotion regulation and classroom management**. *Theory into practice*, v. 48, n. 2, p. 130-137, 2009.

THOMPSON, Ross A. **Emotion regulation: A theme in search of definition**. **Monographs of the society for research in child development**, p. 25-52, 1994.

THORNDIKE, Edward L. **Intelligence and its uses**. Harper's magazine, 1920.

TOOBY, John; COSMIDES, Leda. The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables. In: **Handbook of emotions**, v. 3, n. 3, p. 114-137. New York: Guilford publication, 2008.

TOGETHER, Strive. **Beyond content: Incorporating social and emotional learning into the strive framework: Vol. III: A compendium of social and emotional competency measures**. 2013.

WEINER, B.; SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. Examining emotional diversity in the classroom: An attribution theory of achievement motivation and emotions. **Emotion in education**, Academic Press, p. 73-88, 2007. Academic Press. London: Elsevier, 2007

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice: a report of the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne**. 2005.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) et al. **Plano de ação global para atividade física 2018-2030: mais pessoas ativas para um mundo mais saudável**. 2018. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272721/WHO-NMH-PND-18.5-por.pdf>>. Acesso em: 09 abr 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: approaches for schools**. 2020. Disponível em: <<https://www.who.int/publications/i/item/9789240005020>>. Acesso em: 10 agosto 2020

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Training workshops for the development and implementation life skills programmes**. WHO/MNH/PSF/93.7B Rev. 1. Geneva: WHO, 1994. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/59117/WHO_MNH_PSF_93.7B_Rev.1.pdf>. 1994. Acesso em: 09 abr 2020

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Programme on mental health: life skills in schools**. WHO/MNH/PSF/93.7A Rev. 2. Geneva: WHO, 1997. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93>. 7A. Rev. 2. pdf, 1997. Acesso em: 09 abr 2020

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Creating an environment for emotional and social well-being**. WHO Information Series on School Health, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Skills for health**: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school. 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Shanghai Declaration on Promoting Health in the 2030 Agenda for Sustainable Development 2016**. Disponível em: <www.who.int/healthpromotion/conferences/9gchp/shanghai-declaration/en>. 2018. Acesso em: 09 abr 2020

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases. **Approaches for schools**. 2020.

YIN, Hong-biao et al. Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. **Teaching and teacher education**, v. 35, p. 137-145, 2013.

YODER, N. Teaching the Whole Child. **Instructional Practices That Support Social**, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Antoni Zabala; trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAJONC, Robert B. Feeling and thinking: Preferences need no inferences. **American psychologist**, v. 35, n. 2, p. 151, 1980.

ZINS, Joseph E. (Ed.). Building academic success on social and emotional learning: **What does the research say?** Teachers College Press, 2004

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Emoções na Escola: um estudo sobre as emoções no processo de ensino e aprendizagem

Participação apenas na segunda etapa da pesquisa: b) curso de extensão de 30 horas em modalidade EAD.

1. E-mail:

2. Como você se declara em relação ao seu sexo?

- Masculino Feminino Outro Não desejo informar

3. Indique a sua situação profissional (marque mais de uma, se for o caso):

- Sou Professor(a) da Rede Pública Federal
 Sou Professor(a) da Rede Pública Estadual
 Sou Professor(a) da Rede Pública Municipal
 Sou Professor(a) da Rede Privada

4. Qual é a sua área de formação na graduação? (informe mais de um se for o caso)

- CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
 CIÊNCIAS SOCIAIS
 ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
 EDUCAÇÃO FÍSICA
 FILOSOFIA
 FÍSICA
 GEOGRAFIA
 HISTÓRIA
 LETRAS
 MATEMÁTICA
 PEDAGOGIA
 QUÍMICA
 Outro (especifique)

5. Você leciona em que lugar?

Especifique o(s) município.

6. Sobre a sua situação acadêmica, assinale qual a sua maior formação (concluída):

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós Doutorado

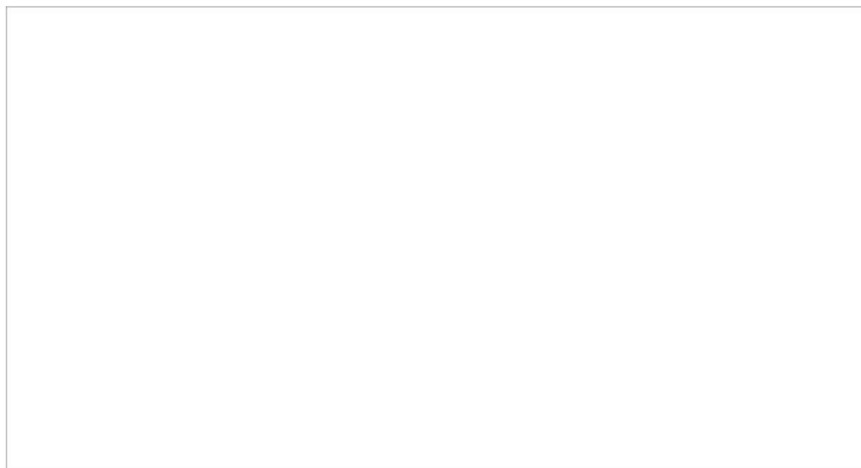
7. Seu tempo de atuação no Magistério é:

- Inferior a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Superior a 20 anos

8. Nível de escolaridade e/ou modalidade de ensino em que atua ou já atuou (marque mais de um se for o caso):

- Educação Infantil
- Anos iniciais do Ensino Fundamental
- Anos finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio Regular
- Ensino Médio Profissionalizante
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Especial
- Graduação
- Pós graduação lato sensu (Especialização)
- Pós graduação Stricto sensu (Mestrado e/ou Doutorado)

9. Quais são as principais emoções presentes na dinâmica da sua sala de aula? Como você lida, pedagogicamente, com essas emoções?



Emoções na Escola: um estudo sobre as emoções no processo de ensino e aprendizagem

1. Sobre a relevância do tema emoções em sala de aula, leia as afirmativas abaixo e assinale o quanto você concorda com elas, considerando a seguinte escala:

Discordo totalmente = 1

Discordo em parte = 2

Não concordo nem discordo = 3

Concordo em parte = 4

Concordo totalmente = 5

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não desejo responder
1. Considero a afetividade um aspecto relevante no planejamento pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Percebo que as emoções influenciam a condução das minhas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. As emoções impactam positivamente nas interações com os meus alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. As emoções interferem nas interações com meus alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Eu faço alterações em meu planejamento de aula, em atenção aos estados afetivos da turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Promover a regulação emocional na escola pode contribuir para um clima mais cooperativo e saudável, que por sua vez favorece o bom desempenho de alunos e o desenvolvimento profissional dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Separo alguns instantes da minha aula para checar o estado afetivo dos meus alunos naquele dia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Converso com meus alunos sobre as emoções fazerem parte de quem somos e compõem nossos pensamentos e atitudes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Redireciono a atenção dos estudantes para a manutenção do estado afetivo da turma frente a aprendizagens mais complexas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Sinto prazer em ensinar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Sinto orgulho e alegria pelo bom desempenho de meus alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Sinto frustração e desânimo se meus alunos têm mal desempenho e baixo rendimento nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Tenho vontade de mudar de profissão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Busco continuar aprendendo, mudando e melhorando em minha atuação como professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não desejo responder
15. Me sinto angustiado(a) por não saber como lidar com as reações afetivas dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Me mantenho distante emocionalmente dos meus alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Me sinto indiferente aos estados emocionais dos alunos e da turma como um todo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Me sinto angustiado(a) diante de agressões verbais ou físicas entre os estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Me sinto angustiado(a) ao ver alunos tristes devido ao bullying.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Sinto pena dos alunos que chegam nas aulas demonstrando vulnerabilidade social e baixa assistência da família.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Sou autorregulado(a) emocionalmente e gerencio bem os estados emotivos em minha turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Eu gostaria de saber lidar com a tristeza dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Eu gostaria de saber lidar melhor com meus sentimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Projetos de intervenção sobre emoções podem instrumentalizar os professores e professoras para autorregulação emocional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Professores e professoras que se autorregulam emocionalmente, tendem a estimular a regulação emocional de seus alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Emoções na Escola: um estudo sobre as emoções no processo de ensino e aprendizagem

1. Sobre como você percebe e lida com suas próprias emoções em contextos de ensino, leia as afirmativas abaixo e assinale o quanto você concorda com elas, considerando a seguinte escala:

Discordo totalmente = 1

Discordo em parte = 2

Não concordo nem discordo = 3

Concordo em parte = 4

Concordo totalmente = 5

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não desejo responder
26. Sou diretivo(a) e prático(a) no gerenciamento diário das interações sociais dentro da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Sou educado(a) e objetivo(a) no gerenciamento diário das interações sociais dentro da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Sou afetuoso(a) e empático(a) no gerenciamento diário das interações sociais dentro da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Percebo que meu estado afetivo influencia o estado afetivo da turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Acredito que a presença de emoções em sala de aula está relacionada à disciplina e controle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Acredito que a presença de emoções em sala de aula está relacionada à cooperação e bem-estar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Minhas experiências emocionais em sala de aula não causam efeitos em minha atuação como professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Minhas experiências emocionais em sala de aula causam efeitos em minha atuação como professor e no relacionamento com os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Considero o ambiente da escola emocionalmente seguro e psicologicamente capacitador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Conexões afetivas de apoio e significado podem minimizar emoções de tristeza na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. As emoções são importantes no estabelecimento de vínculo com alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. As emoções são importantes no estabelecimento de vínculo com pais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. As emoções são importantes no estabelecimento de vínculo com colegas professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. As emoções são importantes no estabelecimento de vínculo com outros profissionais que atuam na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Fico atento(a) à "temperatura" da turma e busco descobrir as causas subjacentes dos problemas percebidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não desejo responder
41. Considero que o estado afetivo dos alunos pode afetar o aproveitamento e participação deles nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Considero que o ensino e a aprendizagem são experiências intensamente emocionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Escolho, entre minhas práticas pedagógicas, aquelas direcionadas a evitar emoções indesejáveis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Escolho, entre minhas práticas pedagógicas, aquelas direcionadas a gerar emoções agradáveis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. O sentimento de bem-estar é relevante em minha prática pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Inibo a expressão do que sinto em minhas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Procuo dar outros significados às situações desafiadoras que surgem em sala de aula, para a manutenção do meu estado afetivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Procuo dar outros significados às situações desafiadoras que surgem em sala de aula, para a manutenção do estado afetivo da turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Busco enxergar de formas diferentes as ocorrências inerentes ao processo do ensino e aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Utilizo recursos medicamentosos para modular minha resposta emocional em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Eu faço alterações em meu planejamento de aula em consideração ao meu estado emocional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Emoções na Escola: um estudo sobre as emoções no processo de ensino e aprendizagem

1. Sobre como você percebe a interferência das emoções em sua prática pedagógica, leia as afirmativas abaixo e assinale o quanto você concorda com elas, considerando a seguinte escala:

Discordo totalmente = 1

Discordo em parte = 2

Não concordo nem discordo = 3

Concordo em parte = 4

Concordo totalmente = 5

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não desejo responder
52. Acredito que estabelecer, em sala de aula, conexões afetivas baseadas em compaixão e compreensão podem influenciar o bem-estar e o desempenho dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Acredito que estabelecer, em sala de aula, conexões afetivas baseadas em compaixão e compreensão podem influenciar o bem-estar e o desempenho dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Um ambiente de solidariedade e empatia podem influenciar a dinâmica de ensino e aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Os professores e professoras falam sobre suas emoções na sala dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Os professores e professoras falam sobre suas emoções nas reuniões pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Os professores e professoras falam sobre como lidam com as suas próprias emoções na sala dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Os professores e professoras falam sobre como lidam com as suas próprias emoções nas reuniões pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Existem restrições quanto às normas de exibição e expressão emocional dos professores e professoras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Questões de raça, gênero ou política causam restrições quanto às normas de exibição e expressão emocional do professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Existe um "padrão de sentir" para os professores e professoras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Aos professores e professoras não são permitidas algumas formas de expressão das emoções e exibições emocionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Me sinto entusiasmado(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Me sinto frustrado(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Me sinto satisfeito(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não desejo responder
66. Me sinto desanimado(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Me sinto entediado(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Me sinto com raiva quanto ao meu desempenho como professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Me sinto culpado(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Me sinto inseguro(a) quanto ao meu desempenho como professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Me sinto triste quanto ao meu desempenho como professor(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Durante minhas aulas me sinto frequentemente alegre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Durante minhas aulas me sinto frequentemente satisfeito(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Durante minhas aulas me sinto frequentemente frustrado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Durante minhas aulas me sinto frequentemente com raiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Durante minhas aulas me sinto frequentemente entusiasmado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Durante minhas aulas me sinto frequentemente desanimado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Durante minhas aulas me sinto frequentemente irritado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Durante minhas aulas me sinto frequentemente feliz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Durante minhas aulas me sinto frequentemente entediado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. Durante minhas aulas me sinto frequentemente estressado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. Durante minhas aulas me sinto frequentemente ansioso(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Ao término de minhas aulas estou sempre cansado(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Ao término de minhas aulas estou sempre animado(a) e ansioso(a) para a próxima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Ao término das aulas faço avaliações e repenso práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Os professores e professoras conversam entre si sobre como lidam com o estado emocional dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. O relacionamento entre os professores e professoras da minha escola é próximo e muito solidário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Considero que dialogar sobre emoções no espaço escolar pode contribuir para um ambiente amistoso e saudável entre os seus componentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não desejo responder
89. Considero que dialogar sobre emoções no espaço escolar pode contribuir para o desenvolvimento da regulação emocional de professores e estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. Compreendo o que é trabalho emocional, e isso me ajuda na administração do meu estado afetivo e no estado afetivo da turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91. Compreender melhor o processo gerador de emoções e a regulação emocional pode contribuir em formas mais saudáveis de eu lidar com meu estado emocional e dos meus alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. Regulação emocional deve ser trabalhada como instrumento de emancipação e desenvolvimento humano e social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. Me reconheço como modelo de regulação emocional para meus alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Seleciono situações dentro do processo de ensino e aprendizagem que estimulem estados emocionais que favoreçam maior engajamento e participação dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Modifico situações dentro do processo de ensino e aprendizagem que estimulem estados emocionais que favoreçam maior engajamento e participação dos estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Caso julgue necessário, utilize este espaço para acrescentar comentários/esclarecimentos não contemplados nas questões anteriores. Caso não tenha comentários escreva apenas "sem comentários".

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

Nesse momento, pedimos que avalie o produto educacional apresentado no curso de extensão. Por favor, observe atentamente as afirmativas, e use uma para cada parte a ser avaliada. Obrigada!

- 1= Fraco
- 2= Regular
- 3= Bom
- 4= Ótimo

Quanto a facilitadora:

- 1- Conhecimento
- 2- Clareza e objetividade
- 3- Segurança na transmissão do conteúdo4- Pontualidade
- 5- Relacionamento
- 6- Controle do tempo7- Didática

Quanto ao curso de extensão:

- 8- Material didático (clareza do conteúdo e formato)
- 9- Recursos logísticos (acessibilidade e estabilidade da plataforma digital) 10- Organização do evento (divulgação, inscrições, orientações etc)
- 11- Alcance dos objetivos
- 12- Aplicabilidade no trabalho
- 13- Relevância dos temas para alcance dos objetivos14- Carga horária

Quanto ao aprendizado:

- 15- Contribuição do curso para melhor entender os processos geradores de emoções e regulação emocional
- 16- Contribuição do curso para a minha autorregulação emocional
- 17- Contribuição do curso para a regulação dos estados afetivos em sala de aula18- Contribuição do curso para minha prática pedagógica
- 19- Troca de experiências entre os participantes do curso20- O curso correspondeu às minhas expectativas
- 21- O curso transformou/está transformando meu olhar sobre as emoções no processo do ensino e aprendizagem
- 22- Avaliação global do evento23- Sugestões:

APÊNDICE C

CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO CURSO DE EXTENSÃO PARA A PROMOÇÃO DA REGULAÇÃO EMOCIONAL

O curso de extensão descrito no produto educacional objetiva promover vivências em torno da regulação emocional. Experienciar atividades em que se vejam utilizando estratégias de regulação emocional, permitirá aos professores, acreditarem-se mais autoeficazes para lidarem com suas emoções e as que emergem em sala de aula. Essas atividades precisam...

- favorecer o autoconhecimento através de reflexões a respeito das crenças sobre o que é ser professor;
- favorecer a percepção dos professores para a influência recíproca entre pessoa, comportamento e ambiente nas ocorrências do cotidiano;
- favorecer reflexões a respeito da capacidade agêntica do ser humano, e a autorresponsabilidade diante de escolhas sobre suas próprias atitudes de autorreatividade, automonitoramento, e autoreflexividade quanto às suas realizações e contextos que se vêm inseridos;
- favorecer a percepção dos professores quanto aos aspectos afetivos que permeiam todas as nossas ações e inter-relações;
- incentivar nos professores a auto-observação quanto aos seus estados afetivos, e que todas as suas emoções são legítimas e fazem parte de quem eles são como pessoas e também como professores;
- contribuir para a percepção dos professores quanto a conexão entre sentimentos e necessidades no reconhecimento e legitimação das emoções;
- promover diálogos sobre a interferência das emoções no processo de ensino e aprendizagem;
- favorecer aos professores o conhecimento de estratégias de regulação emocional;
- favorecer aos professores que se conheçam no grupo do curso e compartilhem formas de regularem seus estados afetivos;
- ampliar o repertório de estratégias de autorregulação emocional bem como incentivar os professores a buscarem suas próprias estratégias e a troca e apoio social entre pares, compreendendo que as relações da sala dos professores podem ser mais próximas e apoiadoras;
- estimular os professores ao autocuidado, a autovalorização, e o autoconhecimento de suas potencialidades e limitações, evidenciando a busca de apoio social e outros que se façam necessários à sua saúde e bem-estar;
- promover diálogos sobre frustrações, sonhos, desafios, e contrariedades do dia a dia da escola e a postura que pode ser mais útil à sua saúde e bem-estar, e também uma prática pedagógica bem sucedida e satisfatória;
- promover espaço de conversas sobre conflito e violência na escola e caminhos possíveis na busca de soluções compartilhadas, colaborativas e restaurativas;
- promover a percepção dos professores sobre que reconhecer as emoções em sala de aula ou falar sobre elas não se caracteriza apoio terapêutico ou qualquer ação fora de sua competência como educador, mas apoio emocional, no sentido de olhar conscientemente para o que faz parte da natureza humana, e cuidar, do que está sempre afetando a dinâmica de sala de aula e o desempenho de professores e alunos.

• **APÊNDICE D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EMOÇÕES NA ESCOLA: um estudo sobre as emoções no processo de ensino-aprendizagem

Pesquisador: LARA DOS SANTOS VILLAR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48420721.0.0000.9047

Instituição Proponente: Colégio Pedro II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.911.401

Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1776808.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 10/08/2021).

INTRODUÇÃO:

O elemento emoção veio, há muito, estimular meu interesse sobre a coexistência humana. A maternidade deu início a uma busca sôfrega na Pedagogia por uma forma de lidar com minhas filhas, duas pequeninas pessoas, que cresciam em suas individualidades, pedindo lugar e passagem, orientação e afeto, e lá fui eu adentrando nos mistérios da convivência humana. Mais tarde, mordida pelo "bichinho" da prática esportiva, encontrei mais encanto na formação em Educação Física e no campo de relações promovidas pelas atividades físicas e desportivas. E numa formação crítica e pensante do saber, muito além da prática esportivista, em que "importe ao professor construir um ambiente com oportunidade de participação para todos os estudantes, numa diversidade de interações que sejam presididas pelo afeto e incentivem cooperação e união" (ZABALA, 2010, p. 100), fui seduzida pelos jogos cooperativos. Por meio do curso de especialização em Pedagogia da Cooperação e Metodologias Colaborativas (BROTTO et al. 2020), descobri mais pessoas e estratégias imbuídas do objetivo de desenvolver o autoconhecimento e o

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

encontro com o outro, oportunizar diálogos, e construir relacionamentos significativos que promovessem o bem estar pessoal e o bem comum. Broto (2013, p.19) explica que: “na medida em que melhoramos a qualidade de nossas relações interpessoais e sociais, aperfeiçoamos nossas competências para gerarmos soluções benéficas para problemas comuns e aprimoramos a qualidade de vida na perspectiva de melhorá-las para todos.” Como professora efetiva do Colégio Pedro II (CPII), comecei a participar dos encontros do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), uma linha de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU), vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPII. Por meio desses encontros, professores se reúnem para refletir a prática pedagógica, reconhecer êxitos, dividir angústias do dia a dia em sala de aula, e pensar, a partir do referencial teórico da Teoria Social Cognitiva (TSC), como podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de maneira que ao aprimorar a convivência e qualidade do ambiente escolar, seja possível, também, desenvolver competências para toda a vida. O referencial sociocognitivo (BANDURA, 1997, 2003; BANDURA, AZZI, POLYDORO, 2008; GROSS, 2006, 2007, 2015; EKMAN, 2011; BORUCHOVITCH, 2004; BZUNECK, 2018) tem mediado as reflexões e discussões do grupo sobre as práticas pedagógicas e vem repercutindo na criação de produtos educacionais voltados para a sala de aula (SANTOS; SILVA, 2015; MOREIRA; SILVA, 2016; GOUVÊA; SILVA, 2017; JESUS; SILVA, 2017; QUINTANS; SILVA, 2017; PINTO; SILVA, 2018; ROCHA; SILVA, 2018; DINIZ; SILVA, 2019; ALBUQUERQUE; SILVA, 2020). Esse caminhar nos tem apresentado grandes desafios: formular questões de investigação que resultem em propostas concretas para a sala de aula; fundamentar teoricamente o fazer pedagógico; sistematizar metodologicamente os caminhos eleitos; e dar forma aos produtos educacionais, de modo que outros docentes possam usar e se inspirar. Esses desafios geram, desde o início do processo, emoções variadas, e reforçam a constatação de que é necessário “investir na formação do professor para a docência e para a pesquisa sobre a docência, tendo em vista que professores-pesquisadores podem se tornar referências importantes para outros professores motivando-os a produzir os próprios materiais didáticos” (SILVA, 2020, p. 208). Nas minhas experiências como professora de Educação Física, já ficava consternada com os conflitos que surgiam nas aulas e impressionada ao perceber o quanto as emoções afetavam a resolução desses problemas, interferindo nas relações dentro da turma, seja na administração da ansiedade, da alegria, da tristeza ou da raiva diante de vitórias, perdas, e bullying. De igual forma, durante a minha prática, pude observar a forte interferência das emoções nas relações que se constituem entre todos os componentes da comunidade escolar, acrescentando-se aqui também, a família. E se parecem

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

raros os eventos e interações relacionais que não envolvam afeto, no movimento extenso e intenso da vida escolar, professores e alunos seguem constantemente afetados pelas suas próprias emoções e as dos outros. Como nos dizem Schutz e Pekrun (2007, p.223, tradução nossa): Para os professores, a sala de aula pode ser um ambiente intenso na qual as emoções variam da extrema alegria de uma lição excitante a uma tristeza de partir o coração ao saber que um aluno está sendo abusado ou sofrendo bullying de seu colega. Para qualquer um que passou um tempo na sala de aula, está claro: a sala de aula é um lugar emocional! O interesse dos pesquisadores pelo estudo em torno das emoções não é recente, embora elas tenham ficado em segundo plano, por serem compreendidas como um evento caótico e desestabilizador do indivíduo, e que supostamente causa a perda momentânea da razão. Caracterizadas por Gross (1995, p. 2, tradução nossa) como um conjunto de “reações biológicas que desencadeiam respostas adaptativas a eventos relevantes para nossa vida e bem-estar”, as emoções, com o transcorrer do tempo passaram a ser identificadas nas “dimensões física, mental e social da saúde” (WHO, 2005, p. 19). Saber lidar de maneira eficaz com estresse e emoções, são competências essenciais do grupo de habilidades para a vida que precisam ser ensinadas, na medida em que se comprovam importantes para a prevenção da AIDS, resistência ao uso de substâncias, prevenção da saúde mental e promoção do bem-estar social e emocional dos jovens (WHO, 2020). Partindo do pressuposto de que as emoções são respostas organizadas a eventos internos e externos percebidos pelo indivíduo como positivos ou negativos, defendemos nesta pesquisa uma abordagem de compreensão psicológica, fisiológica e sociológica do ser humano que inclua o aspecto das emoções (LAZARUS, 1980; LAZARUS, 1991; SALOVEY, MAYER, 1990; GROSS, 1995). Essa compreensão leva em conta as relações entre a expressão das emoções e a atividade cognitiva, numa dinâmica de avaliação e enfrentamento das experiências humanas. Além de interferirem na relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro, e com o ambiente que o cerca, as emoções são cada vez mais referenciadas ao se falar da saúde integral do ser humano. Dessa maneira, é possível argumentar que o conhecimento a respeito das emoções, sobretudo no contexto do ensino, pode contribuir para aprimorarmos a maneira como lidamos com os desafios que a vida nos proporciona. Maneira essa que se reflete na manutenção de nossa saúde e desenvolvimento pessoal, seja dentro ou fora da escola. Mas, para tal transformação nos esforços e intervenções na área de educação em saúde, “as emoções das crianças devem ser reconhecidas e sua importância para a aprendizagem aceita” (ELIAS et al, 1997, p.6, tradução nossa). Os estudos sobre as emoções na educação estiveram inicialmente dirigidos a ansiedade dos alunos ou o esgotamento do professor (burnout), e apenas mais recentemente, trabalhos começam a surgir

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

dando maior evidência aos sentimentos e demonstrando que “as emoções influenciam a aprendizagem e desempenho dos alunos bem como o comportamento instrucional e o desenvolvimento profissional de professores”. (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p.20, tradução nossa). A cultura que desqualifica e rejeita o aspecto afetivo das ações humanas, e seus desdobramentos, parece mesmo estar com seus dias contados. Em 1990, com Salovey e Mayer, vislumbramos as emoções numa organização funcional que chamaram inteligência emocional. Segundo esses autores, por meio da inteligência emocional, aprimoramos o discernimento sobre nossos sentimentos e emoções, assim como das outras pessoas, e gerenciamos de modo mais eficiente nossos pensamentos e ações. Conforme apontam Salovey e Mayer (1990), a inteligência emocional pode ser observada em três dimensões (avaliativa e expressiva, regulatória e utilitária), todas elas levando em conta tanto a relação do sujeito com ele mesmo quanto as relações do sujeito com outras pessoas. Na dimensão avaliativa e expressiva, as relações são mediadas por expressões verbais e não-verbais e, sobretudo pela forma como essas expressões são percebidas e interpretadas, dando origem a comportamentos empáticos. A dimensão regulatória diz respeito a forma como o indivíduo gerencia o que sente em relação a si mesmo ou a algo externo a ele, de forma a alterar suas reações afetivas. Por fim, a dimensão utilitária se refere ao uso das emoções envolvendo planejamento flexível, pensamento criativo, atenção redirecionada e motivação. As emoções, sua regulação e associações com a aprendizagem, são objeto de análise em pesquisas relacionadas às competências ou habilidades socioemocionais (ELIAS et al, 1997; ELIAS, 2003; ZINS et al, 2004), emoções na escola (SCHUTZ; PEKRUN, 2007), aprendizagem socioemocional (CASEL Guide 2013, 2012; PEKRUN, 2014; CASEL, 2015), fatores não cognitivos (FARRINGTON et al, 2012), competências do século 21 (NATIONAL RESEARCH COUNCIL et al, 2012), ou, habilidades de e para a vida (TOGETHER, 2013; WHO, 1997; WHO, 2020), nas quais o enfoque não é somente o desenvolvimento acadêmico, mas “habilidades relacionadas às emoções, relacionamentos e metas saudáveis, necessidades além das suas próprias, e responsabilidade e ética nas decisões” (ZINS et al, 2004, p.17, tradução nossa) ao longo de toda a vida. Ou seja, o aspecto cognitivo não é mais o centro do processo de ensino-aprendizagem, e sim, mais um elemento integrado que vai influenciar e ser influenciado por essas outras dimensões da existência humana. Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015, p.34), “competências socioemocionais – também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional”. Nos desafios do mundo moderno, e agora pandêmico, mais do que nunca, vemos a dimensão socioeconômica e o progresso social requisitarem além de uma boa formação

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

acadêmica, “indivíduos capazes de entender o impacto de suas ações sobre os demais e que possam se adaptar e progredir em meio a desafios não previstos.” (OCDE, 2015, p.22) No que tange às interações estudantis dentro das aulas de Educação Física, venho percebendo uma gama de reações dos alunos que muitas vezes os afastam do que poderia ser uma experimentação prazerosa de uma atividade física. Observo tanto situações que parecem indicar autoexclusão quanto situações explícitas de exclusão do outro. Também é possível perceber comportamentos que indicam baixa autoestima como, por exemplo, a rejeição sistemática em participar das atividades propostas, em função da baixa crença nas próprias capacidades; e comportamentos que indicam sentimentos negativos como a raiva, quando há briga em função dos resultados indesejados, da provocação, da desunião, entre outros. Além das situações presenciadas em classe, também é possível observar a expressão de inimizades pela escola, indícios de solidão, nos corredores cheios do intervalo; a ausência intencional ou injustificada nas aulas, também conhecida como “matar aulas”; o nervosismo nos períodos de avaliação, o choro e/ou bloqueio diante de situações de prova; o uso de ansiolíticos, calmantes, drogas... até relatos de completa falta de vontade de ir à escola. Perante essa série de comportamentos e estados afetivos que temos a possibilidade de testemunhar num dia de aula, cabe imaginarmos a diversidade de emoções que são constantemente experimentadas por docentes e discentes, e seus efeitos no ensino-aprendizagem. “Os avanços da neurociência, mostraram os centros emocionais do cérebro em conexão com as áreas neocorticais que lidam com informações cognitivas” (ZINS et al, 2004, p.8, tradução nossa). E então, é possível começarmos a compreender o estudante, tomado por uma emoção decorrente de algum fato que permanece atraindo o foco de sua atenção, tendo dificuldades em ouvir, entender ou se lembrar do que o professor falou durante a aula. PEKRUN (2014, p. 6, tradução nossa) nos esclarece e alerta que: Emoções controlam a atenção dos estudantes, sua motivação para aprender, modificar a escolha de estratégias de aprendizado, e afetar a sua autorregulação da aprendizagem. Além disso, as emoções fazem parte da identidade dos estudantes e afetam o desenvolvimento da personalidade, a saúde psicológica e física. De uma perspectiva educacional, as emoções são importantes devido à sua influência na aprendizagem e desenvolvimento, mas o bem-estar emocional dos alunos também deve ser encarado como uma meta educacional importante em si mesma. O reconhecimento da influência do afeto na sala de aula e no ambiente escolar como um todo, nos leva a integrar as emoções no movimento de pensar a escola, o planejamento e a prática pedagógica dos professores. Neste sentido, os professores precisam ser preparados para tratar de habilidades socioemocionais, de forma a “gerenciarem suas aulas com mais eficácia, ensinarem melhor os seus alunos e lidarem com

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

estudantes desafiadores” (ZINS et al, 2004, p.15, tradução nossa).E sugerindo, que ao se apropriar da habilidade de regular suas emoções, o professor apresente maior habilidade de enfrentamento do seu próprio estresse e problemas pessoais, supomos que mais naturalmente, ele, tanto considere a afetividade na sua prática pedagógica como incentive a regulação emocional de seus alunos. Podemos encontrar esse movimento dos professores em aceitar e admitir as emoções na fala de Linston e Garrison (2003, apud SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p.243, tradução nossa):Por muito tempo deixamos as emoções no porão ontológico da educação para serem arrastadas para cima e para fora apenas quando um tópico em particular necessitasse, como gestão de sala de aula, motivação do estudante ou o esgotamento do professor. (...) é hora de reconstruir nossa casa acadêmica. Quando nós ensinamos, nós ensinamos com ideias e sentimentos. Quando nós interagimos com os estudantes, nós reagimos e eles respondem com pensamentos e emoções. Quando nós investigamos nossa natureza e mundo social, nós fazemos isso com desejo e anseio.Desta perspectiva entende-se que os professores e a escola como um todo, precisam oferecer muito mais do que informação, performance e competição, mas atenciosidade e valores que levem em conta a afetividade e um convívio social harmonioso, que traga prazer em estar na escola. Além de estímulos para autorregulação e postura agêntica em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. A (re)construção da escola, sob essa nova perspectiva, pode ser mediada por processos autorregulatórios, sobretudo aqueles que envolvem a autorreflexão, o planejamento e a ajuda social.A autorregulação é um “mecanismo interno, consciente e voluntário de controle do comportamento, pensamentos e sentimentos” (BANDURA; AZZI; POLIDORO, 2008, p.151). Nesse processo de autorregulação, “a pessoa monitora sua conduta dentro do contexto em que se desenvolveu, conforme padrões pessoais de moralidade e o ambiente que a cerca, e regula suas ações a partir das implicações sobre si, no intuito de alcançar satisfação e senso de auto-valor” (BANDURA; AZZI; POLIDORO, 2008, p.153). Esse recurso pode ser desenvolvido dentro da escola, espaço rico de interações no qual crianças e jovens passam grande parte de seu tempo cotidiano. O processo de ensino pode contemplar situações que promovam a identificação e o reconhecimento das próprias emoções e o ensino de estratégias de regulação emocional, a fim de melhorar a convivência entre as pessoas.Na riqueza de experiências e conhecimentos que a escola pode proporcionar, o professor precisa ter “acesso a ferramentas e suporte integrados a sistemas de desenvolvimento profissional que privilegiem e reforcem a importância do ensino de habilidades socioemocionais e não sobrecarregue os educadores com iniciativas separadas” (YODER, 2014, p. 7, tradução nossa).Os professores estão sob contextos sócio-históricos que influenciarão suas identidades, crenças e objetivos, que por sua vez, nortearão a maneira de

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

perceberem e avaliarem as interações em sala de aula e dentro da escola. Logo, as concepções do professor referentes ao papel das emoções no processo de ensinoaprendizagem estarão refletidas na constituição de sua prática pedagógica. Ou seja, é possível percebermos, na atuação do professor, a relevância e a atenção dispensada à afetividade, observando inclusive, quando as emoções são transformadas em recurso e estratégia de ensino. Isto também significa dizer que “ensinar não é somente uma performance técnica” (NIAS, 1996, apud SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 170, tradução nossa). Na construção do clima e funcionamento da sala de aula, quem o professor é, seus valores e intenções são expressos através dos seus conhecimentos, das suas emoções e de suas ações, que por sua vez, reverberam nos estudantes. “As emoções que o professor sente e demonstra para seus alunos têm efeitos profundos sobre eles, sejam elas positivas como alegria, excitação e orgulho durante o ensino, como para negativas como raiva, ansiedade ou frustração” (PEKRUN, 2014, p.21, tradução nossa). A partir dessas informações, nos sentimos convidados a encarar o “ensino como uma profissão emocional” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 173, tradução nossa). Encontramos propostas educativas contemplando conhecimentos não-acadêmicos (WHO, 1994, 1997; CASEL Guide 2013, 2012; FARRINGTON et al, 2012; NATIONAL RESEARCH COUNCIL et al, 2012; TOGETHER, 2013; CASEL, 2015, WHO 2018, 2020) na forma de estruturas que estabelecem um amplo conjunto de habilidades e conteúdos que, além do aspecto cognitivo ensine por exemplo, “como trabalhar bem com os outros, perseverar quando confrontado com desafios, ou reconhecer quando uma nova estratégia é necessária para resolver um problema” (HAGEN, 2013, p.1, tradução nossa). Mais uma vez, fomos levados a pensar sobre como a prática pedagógica pode contemplar essas competências, nas quais a regulação emocional é por vezes necessária ao professor no gerenciamento de suas aulas como no incentivo à regulação emocional dos seus alunos. Tendo em vista o caráter subjetivo dessa proposta e considerando que o ensino de temas ligados às emoções ultrapassa a dimensão técnica, defende-se a necessidade de trazer essa discussão para a formação de professores. Partiremos da premissa de que o engajamento efetivo do professor para reconhecer eventos emocionais que se desencadeiam em suas aulas deve ser precedido de uma reflexão sistemática sobre as suas próprias emoções e sobre o quanto seu estado afetivo influencia as reações emocionais de seus alunos. Surgiram então, algumas proposições para nortear a pesquisa: i. Para o professor da Educação Básica, qual a relevância das emoções no processo de ensino-aprendizagem? ii. Que estratégias são utilizadas pelos professores da Educação Básica para lidar com as próprias emoções diante de situações desafiadoras, em sala de aula? iii. Como as emoções interferem na prática pedagógica do professor da Educação Básica? iv. Que estratégias são utilizadas pelos professores da Educação Básica para trabalhar a expressão

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

e o gerenciamento das emoções dos estudantes na prática pedagógica cotidiana? A fim de responder a essas perguntas, o produto educacional que resultará desta pesquisa resultará do seguinte problema: como promover diálogos com professores da Educação Básica sobre as emoções e a regulação emocional no processo de ensino? Por meio da construção, implementação, aprimoramento e validação do referido produto educacional, um caderno de oficinas sobre emoções no processo de ensino, esta pesquisa propõe a sistematização de reflexões que podem auxiliar o professor a reconhecer eventos emocionais que se desencadeiam em suas aulas; a refletir sobre suas próprias emoções quando esses eventos ocorrem e que reações costuma apresentar; analisar, sob o ponto de vista da prática pedagógica, potenciais influências das reações emocionais dos professores na aprendizagem dos estudantes.

HIPÓTESE:

Hipótese: Esta pesquisa não trabalha com hipóteses e sim com questões norteadoras: i. Para o professor da Educação Básica, qual a relevância das emoções no processo de ensino-aprendizagem? ii. Que estratégias são utilizadas pelos professores da Educação Básica para lidar com as próprias emoções diante de situações desafiadoras, em sala de aula? iii. Como as emoções interferem na prática pedagógica do professor da Educação Básica? iv. Que estratégias são utilizadas pelos professores da Educação Básica para trabalhar a expressão e o gerenciamento das emoções dos estudantes na prática pedagógica cotidiana?

METODOLOGIA PROPOSTA:

Tipo de pesquisa Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, descritiva e exploratória, que visa levantar informações para a construção de um caderno de oficinas pedagógicas que servirá como material didático em um curso de extensão cuja temática são as emoções dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Caracterização do campo de estudo A pesquisa será realizada com professores da Educação Básica, das redes pública ou privada, interessados em discutir a temática emoções em um curso de extensão a ser oferecido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAI/INEDU). Os professores serão recrutados por meio de convite pelas redes sociais e através de divulgação via página oficial da Diretoria de Extensão do Colégio Pedro II. Os professores deverão ter, pelo menos, um ano de experiência em sala de aula e podem atuar no ensino regular ou em alguma modalidade descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

Nacional nº 9.394/96. Não há restrição em relação à disciplina que ministram. O estudo de revisão da literatura sobre as emoções em sala de aula e sobre a influência dos estados afetivos dos professores nesse ambiente realizado no planejamento deste projeto deu origem à construção de um survey a ser aplicado aos professores no ato da inscrição no curso de extensão. O questionário survey será realizado de forma anônima e online, via redes sociais, e envolverá docentes que se dispuserem a responder o instrumento voluntariamente, ratificado pela assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A participação no curso não está vinculada ao preenchimento do survey, podendo o docente se inscrever e optar em não responder o instrumento. O survey para professores da Educação Básica visa investigar a relevância da temática das emoções frente aos desafios do cotidiano da sala de aula e mapear as estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar a expressão e o gerenciamento das emoções dos estudantes na prática pedagógica diária. A terceira etapa da pesquisa, será a construção, com base na literatura disponível e nos resultados do survey, de um caderno de oficinas para professores, com foco na problematização da relevância da temática emoções em sala de aula para a aprendizagem e no debate acerca do processo de regulação emocional do professor da Educação Básica. Na quarta etapa, realizaremos um curso de extensão de 30 horas, disponibilizado gratuitamente pela plataforma Moodle e conferência web da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), na qual apresentaremos o caderno de oficinas aos professores da Educação Básica para que seja aprimorado e validado. Na quinta e última etapa haverá uma observação reflexiva do processo de construção do caderno de oficinas, por meio das descrições e reflexões efetuados em um Portifólio Autorregulatório (SILVA, 2020), elaborado pela pesquisadora. Os dados gerados por meio do questionário e do portfólio autorregulatório serão analisados de forma qualitativa, por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), com apoio do software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et Questionnaires (IRAMUTEQ) e de forma quantitativa, por meio de estatística descritiva, com o apoio do software PSPP.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Professores da Educação Básica, das redes pública ou privada que tenham, pelo menos, um ano de experiência em sala de aula e atuem no ensino regular ou em alguma modalidade descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Responder ao survey no ato da inscrição no primeiro módulo do curso de extensão, e consentir em fornecer informações para a pesquisa.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

Ter frequência menor que 75% nas atividades oferecidas no curso de extensão.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o(a) pesquisador(a):

Objetivo Primário: Sistematizar, sob a forma de um caderno de oficinas, reflexões acerca das emoções docentes, de eventos emocionais que acontecem na sala de aula e, da forma como os professores podem lidar com esses eventos, por meio do uso de estratégias autorregulatórias. Objetivo Secundário: a) Investigar como os professores se sentem e gerenciam seus estados afetivos. b) Investigar como as emoções interferem na prática pedagógica dos professores; c) Construir um caderno de oficinas sobre emoções no processo de ensino. d) Implementar, aprimorar e validar o caderno de oficinas por meio de um curso de extensão que visa fomentar o diálogo sobre as emoções no ensino-aprendizagem, e compartilhar estratégias individuais e coletivas para a regulação emocional docente na Educação Básica. e) Analisar o processo autorregulatório da professora pesquisadora durante o percurso de construção do produto educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o(a) pesquisador(a):

Riscos:

Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco é considerado mínimo, isto é, o participante pode se sentir incomodado(a) ou apresentar dificuldade para acessar ao questionário online e respondê-lo, sentir cansaço, estresse ou aborrecimento, em função do número de questões a serem respondidas; também pode sentir alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias referentes às suas práticas de sala de aula ou em função de reflexões sobre sua situação profissional. Pode, ainda, se sentir desconfortável a partir das discussões geradas, sentir dificuldade para acessar as atividades remotas na plataforma online ou se sentir constrangido(a) durante as atividades síncronas do curso de extensão (que acontecerão online, ao vivo). Há um risco, comum a todas as pesquisas com seres humanos, o risco de quebra de sigilo. A pesquisadora garante o sigilo das informações e se compromete a fazer tudo o que estiver ao seu

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

alcance para mantê-lo, mas a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, é um risco reconhecido nesta pesquisa. Para minimizar as possíveis dificuldades aqui indicadas, a pesquisadora se compromete a respeitar os seus valores, hábitos e costumes e a manter-se atenta aos sinais de desconforto emitidos por ele durante as atividades síncronas. Ele também tem a opção de não responder as questões que não se sentir confortável. A pesquisadora assegura a confidencialidade das informações apresentadas por ele e a privacidade destas, garantindo a não estigmatização e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima. A pesquisadora também se coloca à disposição para esclarecer possíveis dúvidas e prestar as devidas orientações.

Benefícios: A pesquisa não oferece benefícios diretos ao participante. Entretanto, esperamos que a pesquisa ofereça informações sobre as emoções e sua interferência no processo de ensino-aprendizagem, e que possamos incentivar os professores participantes a observar a regulação emocional como elemento importante de uma prática pedagógica bem-sucedida e satisfatória na Educação Básica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma resposta ao parecer CEP no 4.828.938, datado de 06 de julho de 2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

Recomendações:

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. Quanto aos Riscos e Benefícios:

1.1 **PENDÊNCIA:** A Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 2º, Inciso XXV, define risco da pesquisa como "a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente". Ao subestimar os riscos envolvidos em um estudo, o pesquisador não transmite as informações necessárias para que o

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

indivíduo tome uma decisão autônoma sobre sua participação na pesquisa. O pesquisador declara instrumentos de mitigação a determinados riscos da pesquisa, porém estes não estão presentes no instrumento de geração de dados. Dessa forma, solicita-se que os RISCOS DA PESQUISA sejam expressos de forma clara no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e demais documentos, bem como a apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao participante de pesquisa.

1.2 RESPOSTA:

No TCLE, onde se lê: "POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco é considerado mínimo, isto é, você pode se sentir incomodado(a) ou apresentar dificuldade para acessar ao questionário online e respondê-lo, causando cansaço ou estresse. Durante o curso de extensão, você pode se sentir cansado(a) ou ter alguma lembrança desconfortável a partir das discussões geradas. Para minimizar estas possíveis dificuldades, a pesquisadora se compromete a respeitar os seus valores, hábitos e costumes e a manter-se atenta aos sinais de desconforto emitidos por você. Ela também se coloca à disposição para esclarecer possíveis dúvidas e prestar as devidas orientações".

Leia-se: "POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco é considerado mínimo, isto é, você pode se sentir incomodado(a) ou apresentar dificuldade para acessar ao questionário online e respondê-lo, sentir cansaço, estresse ou aborrecimento, em função do número de questões a serem respondidas; também pode sentir alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias referentes as suas práticas de sala de aula ou em função de reflexões sobre sua situação profissional. Pode, ainda se sentir desconfortável a partir das discussões geradas, sentir dificuldade para acessar as atividades remotas na plataforma online ou se sentir constrangido(a) durante as atividades síncronas do curso de extensão (que acontecerão online, ao vivo). Há um risco, comum a todas as pesquisas com seres humanos, o risco de quebra de sigilo. A pesquisadora garante o sigilo das informações e se compromete a fazer tudo o que estiver ao seu alcance para mantê-lo, mas a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, é um risco reconhecido nesta pesquisa. Para minimizar as possíveis dificuldades aqui indicadas, a pesquisadora se compromete a respeitar os seus valores, hábitos e costumes e a manter-se atenta aos sinais de desconforto emitidos por você durante as atividades síncronas. Você também tem a opção de não responder as questões que não se sentir

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

confortável. A pesquisadora assegura a confidencialidade das informações apresentadas por você e a privacidade destas, garantindo a não estigmatização e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima. A pesquisadora também se coloca à disposição para esclarecer possíveis dúvidas e prestar as devidas orientações.

1.3 ANÁLISE: Pendência atendida.

2. Quanto aos instrumentos de geração de dados:

2.1 PENDÊNCIA: O Processo e o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido e/ou do Assentimento Livre e Esclarecido deverão garantir a plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo algum (Resolução CNS 510/2016, Artigo 17, Inciso III). Uma vez que o instrumento de geração de dados não apresenta opção para o participante se isentar de responder a questões potencialmente desconfortáveis, solicitamos que o instrumento seja adequado para possibilitar a plena liberdade.

2.1 RESPOSTA:

Foi retirada a obrigatoriedade de responder as questões, em todos os itens do questionário. Foi inserida uma opção "Não desejo responder" em todos os itens do questionário. Foi inserida uma informação no TCLE, na seção PROCEDIMENTOS, que informa ao participante que "Não existem respostas certas ou erradas. Nos dois casos (na questão aberta ou nas afirmativas) você poderá optar por não responder ao que lhe for perguntado".

2.3 ANÁLISE: Pendência atendida.

3.1 PENDÊNCIA: O Registro do Consentimento Livre e Esclarecido e/ou do Assentimento Livre e Esclarecido é o meio pelo qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal, sob a forma escrita, sonora, imagética, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em LINGUAGEM CLARA E DE FÁCIL ENTENDIMENTO para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa. (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 15). O TCLE não prepara o participante para o desenho das perguntas do instrumento, não sendo suficientemente claro quanto ao escopo pessoal da investigação pretendida. Solicita-se adequação.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

3.2 RESPOSTA:

No arquivo intitulado TCLE:

Onde se lê: "OBJETIVO: Sistematizar, sob a forma de um caderno de oficinas, reflexões acerca das emoções docentes, de eventos emocionais que acontecem na sala de aula e, da forma como os professores podem lidar com esses eventos, por meio do uso de estratégias autorregulatórias"

LEIA-SE: "OBJETIVO: Sistematizar, sob a forma de um caderno de oficinas, reflexões acerca das emoções docentes, de eventos emocionais que acontecem na sala de aula e, da forma como os professores podem lidar com esses eventos, por meio do uso de estratégias".

Onde se lê: "PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: (1) responder a um questionário online, na qual constam questões acerca de suas percepções quanto a aspectos emocionais no contexto do ensino e aprendizagem e, pessoalmente, sobre como você lida com as emoções em sua prática pedagógica. O questionário tem a duração média de 20 minutos; e (2) participar de um curso de extensão de 30 horas, na modalidade Educação à Distância (EAD), com atividades síncronas e assíncronas, realização de fóruns, leituras, rodas de conversa online e questionários, direcionados para o desenvolvimento de conhecimentos sobre as emoções e sua regulação no contexto do ensino e aprendizagem, para professores da Educação Básica. As produções escritas e/ou orais provenientes do curso servirão de fontes de evidência para a pesquisa e constituirão mais uma fonte de dados. No final deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você poderá optar em somente responder ao questionário, somente participar do curso ou, se assim decidir, participar das duas etapas da pesquisa".

LEIA-SE: "PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: (1) responder a um questionário online, na qual constam questões sobre seu perfil profissional e sobre como você lida com as emoções em sua prática pedagógica. O questionário tem uma questão aberta, na qual você poderá descrever como você lida com as e emoções em sua prática pedagógica. Em seguida, o questionário apresenta 95 afirmativas as quais, após a leitura de cada um, você poderá concordar, discordar ou não emitir opinião. Não existem respostas certas ou erradas, todas as respostas são pessoais. Nos dois casos (na questão aberta ou nas afirmativas) você poderá optar por não responder ao que lhe for perguntado. A duração média para responder ao questionário é de 25

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

minutos; a segunda forma de participação é (2) um curso de extensão de 30 horas, na modalidade Educação à Distância (EAD), com atividades síncronas (que ocorrem ao vivo) e assíncronas (tarefas que podem ser feitas a qualquer momento, de acordo com a sua disponibilidade). O curso de extensão prevê a realização de fóruns, leituras, rodas de conversa online e questionários. As produções escritas e/ou orais provenientes do curso de extensão servirão de fontes de informações para esta pesquisa. Você poderá optar em somente responder ao questionário, somente participar do curso de extensão ou, se assim decidir, participar das duas etapas da pesquisa”.

3.3 ANÁLISE: Pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado “1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso “copiar e colar”.

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante

Endereço: Campo de São Cristóvão 177	CEP: 20.921-903
Bairro: São Cristóvão	
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730	E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1776808.pdf	10/08/2021 10:11:00		Aceito
Outros	Modelo_Documento_de_resposta_pendencias_Lara_10agosto2021.docx	10/08/2021 10:09:10	Kátia Regina Xavier da Silva	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4828938.pdf	10/08/2021 10:06:35	Kátia Regina Xavier da Silva	Aceito
Outros	Questionario_Lara_10agosto2021.pdf	10/08/2021 10:06:16	Kátia Regina Xavier da Silva	Aceito
Cronograma	Cronograma_e_Curriculo_Lattes_Lara_versao_10agosto2021.pdf	10/08/2021 10:05:40	Kátia Regina Xavier da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mppeb_Lara_FINAL_10agosto2021.pdf	10/08/2021 10:05:23	Kátia Regina Xavier da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_MAIORES_de_idade_Lara_10agosto2021.pdf	10/08/2021 10:03:53	Kátia Regina Xavier da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Lara_versao_21junho2021.pdf	21/06/2021 15:48:04	LARA DOS SANTOS VILLAR	Aceito
Outros	Lattes_katia_xavier.pdf	21/06/2021 15:31:50	LARA DOS SANTOS VILLAR	Aceito
Outros	Lattes_Lara_Villar_21junho2021.pdf	21/06/2021 15:31:10	LARA DOS SANTOS VILLAR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_orientacao_katia_lara_21junho2021.pdf	21/06/2021 15:30:17	LARA DOS SANTOS VILLAR	Aceito
Outros	Termo_confidencialidade_Lara_versao_21junho2021.pdf	21/06/2021 15:21:36	LARA DOS SANTOS VILLAR	Aceito

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 4.911.401

Orçamento	Orcamento_Lara_versao_21junho2021.pdf	21/06/2021 15:20:48	LARA DOS SANTOS VILLAR	Aceito
Outros	Declaracao_isencao_de_custos_Lara_versao_21junho2021.pdf	21/06/2021 15:20:18	LARA DOS SANTOS VILLAR	Aceito
Outros	Questionario_Lara_FINAL_21junho2021.pdf	21/06/2021 15:19:28	LARA DOS SANTOS VILLAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_MAIORES_de_idade_Lara_21maio2021.pdf	21/06/2021 15:14:49	LARA DOS SANTOS VILLAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mppeb_Lara_FINAL_21junho2021.pdf	21/06/2021 15:06:55	LARA DOS SANTOS VILLAR	Aceito
Cronograma	Cronograma_e_Curriculo_Lattes_Lara_versao_21junho2021.pdf	21/06/2021 15:05:07	LARA DOS SANTOS VILLAR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 17 de Agosto de 2021

Assinado por:
ROGERIO MENDES DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

CEP: 20.921-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Emoções na Escola: um estudo sobre as emoções no processo de ensino e aprendizagem



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada *Emoções na Escola: um estudo sobre as emoções no processo de ensino e aprendizagem*, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de Mestrado.

1. OBJETIVO: Sistematizar, sob a forma de um caderno de oficinas, reflexões acerca das emoções docentes, de eventos emocionais que acontecem na sala de aula e, da forma como os professores podem lidar com esses eventos, por meio do uso de estratégias.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: (1) responder a um questionário online, na qual constam questões sobre seu perfil profissional e sobre como você lida com as emoções em sua prática pedagógica. Em seguida, o questionário apresenta 95 afirmativas as quais, após a leitura de cada um, você poderá concordar, discordar ou não emitir opinião. Não existem respostas certas ou erradas, todas as respostas são pessoais. Nos dois casos (na questão aberta ou nas afirmativas) você poderá optar por não responder ao que lhe foi perguntado. A duração média para responder o questionário é de 25 minutos; a segunda forma de participação é (2) um curso de extensão de 30 horas, na modalidade Educação à Distância (EAD), com atividades síncronas (que ocorrem ao vivo) e assíncronas (tarefas que podem ser feitas a qualquer momento de acordo com a disponibilidade). O curso de extensão prevê a realização de fóruns, leituras, rodas de conversa online e questionários. As produções escritas e/ou orais provenientes do curso de extensão servirão de fontes de informações para esta pesquisa. Você poderá optar em somente responder ao questionário, somente participar do curso de extensão ou, se assim decidir, participar das duas etapas da pesquisa.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco é considerado mínimo, isto é, você pode se sentir incomodado(a) ou apresentar dificuldade para acessar ao questionário online e respondê-lo, sentir cansaço, estresse ou aborrecimento em função do número de questões a serem respondidas; também pode sentir alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias referentes às suas práticas de sala de aula ou em função de reflexões sobre a sua situação profissional. Pode, ainda se sentir desconfortável a partir das discussões geradas, sentir dificuldade para acessar as atividades remotas na plataforma online ou se sentir constrangido(a) durante as atividades síncronas do curso de extensão (que acontecerão online, ao vivo). Há um risco, comum a todas as pesquisas com seres humanos, o risco da quebra de sigilo. A pesquisadora garante o sigilo das informações e se compromete a fazer tudo o que estiver ao seu alcance para mantê-lo, mas a quebra de sigilo ainda que involuntária e não intencional, é um risco reconhecido nesta pesquisa. Para minimizar as possíveis dificuldades aqui indicadas, a pesquisadora se compromete a respeitar os seus valores, hábitos e costumes e a manter-se atenta aos sinais de desconforto emitidos por você durante as atividades síncronas. Você também tem a opção de não responder as questões que não se sentir confortável. A pesquisadora assegura confidencialidade das informações apresentadas por você e a privacidade destas, garantindo a não estigmatização e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima. A pesquisadora também se coloca a disposição para esclarecer as possíveis dúvidas e prestar as devidas orientações. O acesso aos dados da pesquisa será facultado a você, em qualquer momento da pesquisa. A pesquisa não oferece benefícios diretos à você. Entretanto,

esperamos que a pesquisa ofereça informações sobre as emoções e sua interferência no processo de ensino-aprendizagem, e que possamos incentivar os professores participantes a observar a regulação emocional como elemento importante de uma prática pedagógica bem-sucedida e satisfatória na Educação Básica.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Lara dos Santos Villar pelo telefone (21) 988588634 ou pelo e-mail lara.villar.2@cp2.edu.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP II), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós- Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br. Você poderá guardar uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seguindo as instruções para download da imagem do TCLE. Caso você concorde em participar, deverá assinalar sua decisão para prosseguir e responder às perguntas.

ATENÇÃO: Para fazer o *download* do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

A) Se você estiver no *smartphone*, clique sobre a imagem, mantenha pressionada e salve o arquivo.

B) Se você estiver no computador, clique com o botão direito sobre a imagem e salve o arquivo.

1. Assinale aqui a sua decisão.

- Eu li e concordo em participar das duas etapas da pesquisa: a) responder questionário; b) curso de extensão de 30 horas em modalidade EAD.
- Eu li e concordo em participar apenas da primeira etapa da pesquisa: a) responder questionário.
- Eu li e concordo em participar apenas da segunda etapa da pesquisa: b) curso de extensão de 30 horas em modalidade EAD.
- Eu li e não desejo participar da pesquisa.