

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO ESTRATÉGIA PARA
MELHORAR O PROCESSO DE ENSINO DOS DOCENTES DO 3º
ANO – ENSINO MÉDIO**

Cleuza Leite de Oliveira Santos

“Cleuza Leite de Oliveira Santos” <cleuzaleite2005@yahoo.com.br>

Asunción, Paraguay

2024

Cleuza Leite de Oliveira Santos

**INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO ESTRATÉGIA PARA
MELHORAR O PROCESSO DE ENSINO DOS DOCENTES DO 3º
ANO – ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada, defendida e aprovada para curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas e da Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. José A. Torrez González

Coorientadora: Dra. Dione Monteiro

Assunción, 2024

Santos, Cleuza Leite de Oliveira. 2024. **INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO ESTRATÉGIA PARA MELHORAR O PROCESSO DE ENSINO DOS DOCENTES DO 3º ANO – ENSINO MÉDIO.** Cleuza Leite de Oliveira Santos. Asunción, Paraguay, p.239.

Tutor: Prof. Dr. José A. Torres González
Prof. Dra. Dione Monteiro

Tese acadêmica em Doutorado em Ciências da Educação – UAA, 2024.

Palavras-chave: Educação. Emoções. Inteligência Emocional. Ensino Médio.

Cleuza Leite de Oliveira Santos

**INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO ESTRATÉGIA PARA
MELHORAR O PROCESSO DE ENSINO DOS DOCENTES DO 3º
ANO – ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada, defendida e aprovada para curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas e da Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, no dia de de 2024, perante banca examinadora conformada por:

Aprovada pelo COMITÊ EXAMINADOR em Asunción – Paraguay, em de 2024.

A inteligência emocional é uma forma de reconhecer, entender e escolher como pensamos, sentimos e atuamos. Forma nossas interações com as outras pessoas e nosso próprio entendimento. Define como e por que aprendemos; nos permite estabelecer prioridades; determina a maioria de nossas ações diárias. A investigação sugere que determina ao menos 80% do sucesso em nossas vidas. (J. Freedman)

AGRADECIMENTO

Agradeço imensamente a orientação do Professor Doutor José A. Torres González e Professora Doutora Dione Monteiro, pela acolhida, ensinamentos, hombridade e generosidade.

Agradeço a minha família por sempre acreditar em mim, mesmo quando as forças me escapavam. Minha gratidão!!!

Agradeço imensamente a todos que corroboraram com essa investigação e puderam trazer esse sonho à realidade.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS.....	x
LISTA DE QUADROS	xii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
RESUMO.....	xiv
ABSTRACT	xv
RESUMEN	xvi
INTRODUÇÃO.....	1
1. OS PRESSUPOSTOS DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO FERRAMENTA PARA MELHORAR O PROCESSO DE ENSINO DOS DOCENTES	15
1.1 Inteligência Emocional	15
1.2 Conceitos e Contextualização de Inteligência Emocional.....	16
1.2.1 Modelos de Inteligência Emocional	24
1.2.2 Modelo Salovey e Mayer.....	25
1.2.3 Modelo de Bar-On	31
1.2.4 Modelo de Goleman.....	33
1.3 Emoção	39
1.3.1 Tipos de emoções e suas características	42
1.3.2 Funções das Emoções	46
1.3.2.1 Função adaptativa	47
1.3.2.2 Função social	48
1.3.2.3 Função motivacional.....	49
1.3.3 Cérebro emocional.....	51
1.3.4 Cérebro social	55
1.4. Inteligência Emocional Na Atividade Docente	59
1.4.1 Competências e habilidades no processo de ensino/aprendizagem	59
1.4.2A interferência das emoções na prática pedagógica docente.....	66
1.5 Base Nacional Comum Curricular.....	72
1.5.1 Práticas educativas da BNCC	73
1.5.2 Práticas pedagógicas na formação docente.....	74

1.5.3 Práticas pedagógicas na formação integral do educando.....	75
1.5.4 Estratégias da Inteligência Emocional no Currículo Escolar.....	77
1.6. Proposta de Estratégia de Inteligência Emocional como Ferramenta para melhorar o Processo de Ensino dos Docentes do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual do Município de Ipiaçu.....	81
2. MARCO METODOLÓGICO - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	90
2.1. Fundamentação metodológica	91
2.2. Problema da investigação	92
2.3. Objetivos da pesquisa	94
2.3.1. Objetivo Geral	94
2.3.2. Objetivos Específicos	94
2.4. Cronograma da Pesquisa	97
2.5. Contexto Espacial e Socioeconômico da Pesquisa.....	98
2.5.1 Delimitação da pesquisa	103
2.6. Participantes da pesquisa	106
2.6.1 Gestora administrativa da escola	107
2.6.2 Supervisão pedagógica:	107
2.6.3 Alunos do 3º ano do Ensino Médio	108
2.6.4 Professores do Ensino Médio	108
2.7. Desenho da investigação	110
2.8. Técnicas e Instrumentos da Coleta de Dados	116
2.8.1. Entrevista.....	116
2.9 Aspectos éticos: caminho percorrido para a aprovação na Plataforma Brasil.....	117
2.9.1. Aspectos éticos da pesquisa	118
2.9.2. Riscos	118
2.9.3. Benefícios	119
2.9.4. Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa	119
2.9.5. Sigilo, privacidade e confiabilidade dos dados	120
2.9.5.1.Elaboração e validação dos Instrumentos da Pesquisa.....	120
2.10. Procedimentos Para a Coleta de Dados.....	121
2.11. Técnicas de análise e interpretação dos dados	121
2.11.1. Revisar o material	123

2.11.2 Estabelecer um plano de trabalho inicial	123
2.11.3. Codificação dos dados primários	123
2.11.4. Codificação dos dados secundários.....	124
2.11.5. Interpretar os dados.....	124
2.11.6. Descrever contexto (s)	124
2.11.7. Assegurar a confiabilidade e validade dos resultados.....	125
2.11.8. Responder, corrigir e voltar ao campo	125
 3. ANÁLISE DOS RESULTADOS	 127
3.1 Descrição de como os professores lidam com as próprias emoções e a dos alunos.....	131
3.2. Resultados do Gestor	132
3.3. Resultados dos Supervisores	149
3.4. Resultados dos Professores.....	162
3.5. Resultados dos Alunos.....	182
 5. CONCLUSÃO	 205
REFERÊNCIAS	210
ANEXOS	219
Anexo 1- Parecer da Plataforma Brasil	219
Anexo 2 – Comitê Científico da Universidad Autónoma de Asunción	228
 APÊNDICE	 229
Apêndice 1 – Anuência da Instituição.....	229
Apêndice 2 – Questionários.....	230
Apêndice 3 – TCLE.....	237

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desenho Geral do Processo de Investigação.....	13
Figura 2. Modelo pentagonal de competências emocionais	61
Figura 3. A pirâmide da inteligência.	79
Figura 4. Bingo das Emoções.....	85
Figura 5. Nuvem de palavras positivas.....	86
Figura 6. Desenho da proposta de estratégias da inteligência emocional para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano do Ensino Médio.....	88
Figura 7. Localização geográfica do Brasil.....	98
Figura 8. Localização geográfica do Estado de Minas Gerais.....	99
Figura 9. Localização geográfica de Ipiacu.....	101
Figura 10. Localização geográfica da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva.....	103
Figura 11. Fachada da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva	105
Figura 12. Esquema do Desenho e Enfoque da Pesquisa.....	110
Figura 13. Desenho Metodológico da Investigação.....	113
Figura 14. Esquema da Análise e Interpretação dos Dados.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Modelo de quatro ramos da inteligência emocional	27
Tabela 2. Modelo de cinco níveis de Mayer, Salovey e Caruso (2002).	29
Tabela 3. Síntese do modelo de Goleman (1998).....	35
Tabela 4. Paralelo entre modelos mistos e de habilidade.	36
Tabela 5. Principais críticas aos modelos de habilidade e mistos	37
Tabela 6. Síntese do modelo de Goleman (1995).....	38
Tabela 7. Emoções fundamentais.	44
Tabela 8. Objetivos das reações adaptativas conforme o contexto	47
Tabela 9. Competências e micro competências do Modelo Pentagonal.....	63
Tabela 10. Cronograma das ações estratégicas	87
Tabela 11. Perguntas e Objetivos da Investigação	95
Tabela 12. Programação das Ações	97
Tabela 13. Participantes da pesquisa	109
Tabela 14. Técnicas utilizadas na pesquisa	117
Tabela 15. Categorias “Gestor”	127
Tabela 16. Categorias “Supervisor”	127
Tabela 17. Categorias “Professor”.....	128
Tabela 18. Categorias “Alunos”.....	129
Tabela 19. Posicionamento escolar em relação ao emocional dos estudantes	133
Tabela 20. Posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores.....	135
Tabela 21. Avaliação da interferência no ensino causada pelo emocional dos professores	138
Tabela 22. Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores.....	140
Tabela 23. Momento de avaliação emocional dos professores	142
Tabela 24. Nível de consciência dos professores em relação às práticas docentes	144
Tabela 25. Estratégias de ensino no processo de aprendizagem	145
Tabela 26. Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino	147
Tabela 27. Posicionamento escolar em relação ao emocional dos estudantes	149
Tabela 28. Posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores.....	151
Tabela 29. Avaliação da interferência no ensino causada pelo emocional dos professores	152
Tabela 30. Momento de avaliação emocional dos professores	154

Tabela 31. Nível de consciência dos professores em relação às práticas docentes	156
Tabela 32. Estratégias de ensino no processo de aprendizagem	158
Tabela 33. Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino	159
Tabela 34. Gestão emocional.....	162
Tabela 35. Comportamento emocional com os alunos.....	164
Tabela 36. Interferência no ensino causada pelo emocional dos professores.....	166
Tabela 37. Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores.....	169
Tabela 38. Avaliação da interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem	171
Tabela 39. Consciência dos professores em relação à prática pedagógica.....	175
Tabela 40. Estratégias de ensino no processo de aprendizagem	176
Tabela 41. Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino	179
Tabela 42. Comportamento dos professores com os alunos.....	182
Tabela 43. Comportamento emocional dos professores	185
Tabela 44. Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores.....	187
Tabela 45. Práticas afetadas pelo emocional dos professores em sala	190
Tabela 46. Consciência dos professores em relação à prática pedagógica.....	194
Tabela 47. Avaliação das estratégias pedagógicas pelos alunos	196
Tabela 48. Interferência da inteligência emocional na aprendizagem.....	202

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Tipos de inteligências múltiplas	17
Quadro 2. Inteligências múltiplas de Gardner	19
Quadro 3. Modelo Bar-On de inteligência não cognitiva.....	33
Quadro 4. Representação teatral.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
ECI	Inventário de Competência Emocional
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EQ	Coeficiente Emocional
EQ-i	Inventário de Quociente Emocional
ESI	Inteligência Emocional Social
IE	Inteligência Emocional
IEA	Inteligência Emocional Aplicável
IM	Inteligências Múltiplas
IQ	Coeficiente Intelectual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCFA	Análise Fatorial Confirmatória Multinível
MEIS	Escala de Inteligência Emocional Multifator
MG	Minas Gerais
MSCEIT	Teste IE Mayer-Salovey-Caruso
NEM	Novo Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Coeficiente de Inteligência
STEPS	Práticas Educacionais Eficazes em Ambientes Escolares

RESUMO

Esta tese intitulada "Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano - Ensino Médio", examina as contribuições das estratégias de inteligência emocional empregadas por professores e como as emoções dos docentes influenciam o ensino e a aprendizagem na formação integral dos estudantes. A escola, vista como um ambiente diverso, é considerada um espaço propício para o desenvolvimento socioemocional, além de preparar o cidadão para a cidadania e o mercado de trabalho, indo além da racionalidade e cognição. A pesquisa, focada na escola estadual Benedito Waldemar da Silva em Minas Gerais, avalia as práticas educacionais e metodológicas na educação integral e como a inteligência emocional pode ser uma ferramenta valiosa nesse contexto. A pesquisa explorou a utilização da inteligência emocional como estratégia pedagógica para aprimorar o processo de ensino em uma escola de Ensino Médio em Minas Gerais, Brasil. O objetivo principal foi investigar como a inteligência emocional dos professores influencia o ensino e a aprendizagem dos alunos. Utilizando uma metodologia qualitativa com abordagem fenomenológica, o estudo envolveu entrevistas, observações participativas e análise de conteúdo com professores, alunos e gestores da escola. Os resultados indicaram que estratégias eficazes de gestão emocional melhoram significativamente a interação em sala de aula e o desempenho dos alunos, sugerindo a inclusão de treinamentos de inteligência emocional nos programas de desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Inteligência Emocional, Estratégias Pedagógicas, Ensino Médio, Educação Emocional, Desempenho Docente.

ABSTRACT

Esta tese intitulada "Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano - Ensino Médio", examina as contribuições das estratégias de inteligência emocional empregadas por professores e como as emoções dos docentes influenciam o ensino e a aprendizagem na formação integral dos estudantes. A escola, vista como um ambiente diverso, é considerada um espaço propício para o desenvolvimento socioemocional, além de preparar o cidadão para a cidadania e o mercado de trabalho, indo além da racionalidade e cognição. A pesquisa, focada na escola estadual Benedito Waldemar da Silva em Minas Gerais, avalia as práticas educacionais e metodológicas na educação integral e como a inteligência emocional pode ser uma ferramenta valiosa nesse contexto. A pesquisa explorou a utilização da inteligência emocional como estratégia pedagógica para aprimorar o processo de ensino em uma escola de Ensino Médio em Minas Gerais, Brasil. O objetivo principal foi investigar como a inteligência emocional dos professores influencia o ensino e a aprendizagem dos alunos. Utilizando uma metodologia qualitativa com abordagem fenomenológica, o estudo envolveu entrevistas, observações participativas e análise de conteúdo com professores, alunos e gestores da escola. Os resultados indicaram que estratégias eficazes de gestão emocional melhoram significativamente a interação em sala de aula e o desempenho dos alunos, sugerindo a inclusão de treinamentos de inteligência emocional nos programas de desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Inteligência Emocional, Estratégias Pedagógicas, Ensino Médio, Educação Emocional, Desempenho Docente.

RESUMEN

Esta tesis titulada “La inteligencia emocional como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza de los docentes de 3er año – Secundaria”, examina los aportes de las estrategias de inteligencia emocional utilizadas por los docentes y cómo las emociones de los docentes influyen en la enseñanza y el aprendizaje en la formación de los estudiantes. La escuela, vista como un ambiente diverso, es considerada un espacio propicio para el desarrollo socioemocional, además de preparar a los ciudadanos para la ciudadanía y el mercado laboral, yendo más allá de la racionalidad y la cognición. La investigación, centrada en la escuela estatal Benedito Waldemar da Silva, en Minas Gerais, evalúa prácticas educativas y metodológicas en la educación integral y cómo la inteligencia emocional puede ser una herramienta valiosa en ese contexto. La investigación exploró el uso de la inteligencia emocional como estrategia pedagógica para mejorar el proceso de enseñanza en una escuela secundaria de Minas Gerais, Brasil. El objetivo principal fue investigar cómo la inteligencia emocional de los docentes influye en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Utilizando una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, el estudio involucró entrevistas, observaciones participativas y análisis de contenido con profesores, estudiantes y directivos escolares. Los resultados indicaron que las estrategias efectivas de manejo emocional mejoran significativamente la interacción en el aula y el desempeño de los estudiantes, lo que sugiere la inclusión de capacitación en inteligencia emocional en los programas de desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Estrategias Pedagógicas, Escuela Secundaria, Educación Emocional, Desempeño Docente.

INTRODUÇÃO

A presente tese, intitulada “*Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano - Ensino Médio*”, investiga quais as contribuições que os alunos têm obtido com as estratégias da inteligência emocional utilizadas pelos professores e também como acontece a interferência das emoções dos docentes no processo de ensino e aprendizagem na formação integral do estudante.

A escola é um espaço plural, composto por pessoas advindas de ambientes diversos e que envolve diferentes históricos familiares, culturas, experiências, vivências e personalidades díspares. Ela precisa trabalhar de modo sistematizado as relações interpessoais para o crescimento socioemocional, visto que esse é um ambiente plural, portanto, adequado para gerar resultados surpreendentes de desenvolvimento dessas habilidades em seu público. É a instituição escolar que prepara o cidadão do amanhã nos aspectos socioemocionais para o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, indo além dos aspectos da racionalidade e cognição.

Ao longo da história, a educação vem evoluindo gradativamente e na contemporaneidade, as metodologias vêm sendo atualizadas com o intuito de atender esse novo público em que a informação, a tecnologia e a influência digital interferem socioemocionalmente nas relações humanas, no comportamento, modo de agir e pensar, gerando modificações com resultados surpreendentes na comunidade escolar. Tendo em vista esse novo contexto histórico, a escola precisa se reconstruir inovando e renovando suas metodologias para mediar a construção do conhecimento do estudante em se tratando de prepará-lo para desenvolver habilidades socioemocionais a fim de conhecer-se e conhecer o outro e saber lidar com situações de estresse, competição e adversidades no convívio social.

Assim, a necessidade de mudança é evidente, pois ensinar ao aluno os conteúdos curriculares já tem sido desafiador para a escola. Ensinar educação emocional impõe ao docente também saber e conhecer como funciona a mente emocional, pois este já lida com a mente racional, mediando conhecimento às múltiplas inteligências defendidas por Gardner (1995). Cabe então conhecer os pressupostos da inteligência emocional para elaborar estratégias de ensino que ensinem o estudante a lidar com as emoções de maneira equilibrada para aprender de maneira eficaz.

O conhecimento cognitivo precisa estar atrelado ao emocional, pois a mente emocional age de maneira instintiva, sem nenhuma reflexão, em oposição à mente

racional, que pensa e analisa antes de tomar qualquer decisão. Nessa fase da vida, o estudante de escola pública ainda não teve educação emocional, mas esta pode e deve ser aprendida, porque as emoções são inerentes ao homem. Existem técnicas de controle da emoção e do pensamento que podem ser postas em ação dependendo apenas de persistência e disciplina.

Diante de tal exigência, cabe à escola elaborar estratégias de ensino que ensinem o estudante a lidar com as emoções de maneira equilibrada para aprender de maneira eficaz por meio de uma reformulação não só na organização das práticas como também na capacitação dos docentes para viver a nova realidade social.

Justificativa da investigação

A escola estadual Benedito Waldemar da Silva, foco dessa pesquisa, está localizada numa cidadezinha do interior de Minas Gerais, também conhecida como Pontal do Triângulo Mineiro por estar localizada na ponta do mapa do estado de Minas Gerais, formando um triângulo, sendo a única da cidade a oferecer Ensino Médio. E, no ano de 2022, iniciou o Ensino Médio Integral a partir do primeiro ano, o qual será ofertado às demais séries desse nível, progressivamente.

Anualmente, essa instituição de ensino revê seus projetos, a fim de avaliar os avanços e necessidades de seu alunado, na sequência, apresenta os resultados à comunidade. Essa revisão objetiva aos professores reverem seus planejamentos, discutirem o que deu certo ou necessita adequação e, assim, diminuir a repetência de estudantes com dificuldades de aprendizagem ou que repetem a mesma série mais de uma vez, na tentativa de aproximar idade/série, levando em conta o desenvolvimento cognitivo e socioemocional proposto no currículo.

A instituição desenvolve reunião semanal às terças-feiras, na qual se discutem as melhores maneiras de avaliação, dificuldades individuais de estudantes que requerem olhar mais atento do corpo docente, seja atenção pessoal ou não. Essa escola considera os problemas familiares e tenta solucionar da melhor maneira possível.

A Educação em Tempo Integral no Ensino Médio iniciou em 2022, quando o currículo orienta os docentes de maneira flexível para o desenvolvimento de atividades de Linguagem, Matemática, atividades artísticas e esportivas com formação pessoal e socioemocional, previstas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Essa modalidade de ensino dispõe de oficinas de dança, teatro, pintura e o projeto “Horta na Escola.” Esse

último projeto, visa trabalhar educação ambiental com enfoque na saúde por meio dos aspectos nutricional e alimentar.

A escola dispõe também de espaços pedagógicos como biblioteca com três computadores, duas salas de informática, quadra de esportes coberta, cantina equipada com mesas e cadeiras para todos, sala especificamente para vídeos com telão e sala multifuncional informatizada, vasto material de apoio, coordenadora de área de estudos que se reúne com os professores semanalmente para traçar as melhores estratégias de ensino/aprendizagem para os alunos, uma psicóloga e quatro supervisoras. A psicóloga presta atendimento aos alunos com déficit cognitivo ou não, ou seja, quando professor ou equipe diretiva percebe que o estudante apresenta necessidade de conversar com esse profissional. O estabelecimento possui acessibilidade em todas as áreas.

A escola desenvolve projetos interdisciplinares, tais como “Consciência Negra” e “Festa Junina”, a fim de manter a tradição cultural. Outro projeto clássico é o “Café Poético”, desenvolvido há mais de quinze anos, e cuja culminância acontece com presenças ilustres da sociedade. O “Café Nutricional”, outro projeto tradicional da instituição, objetiva formar cidadãos com hábitos alimentares saudáveis nos adolescentes, estimulando a ingestão de frutas e verduras, e orientando quanto ao exagero no consumo de alimentos, assim como qualidade de vida através da alimentação. O calendário escolar conta ainda com o projeto “Leitura em Prática – Leia mais e descubra o mundo”, que visa desenvolver hábito e gosto pela leitura, assim como produção e interpretação de textos. Esse permite também aquisição de conhecimentos, ampliação do vocabulário e crescimento intelectual.

Ante as informações envolvendo as qualidades da escola, podemos presumir que aos estudantes são proporcionadas as condições físicas e pedagógicas à aprendizagem significativa. No entanto, torna-se relevante analisar se de fato as estratégias de ensino utilizadas pelos professores contribuem para melhorar a inteligência emocional de modo satisfatório.

Face a esta visão, o presente estudo surgiu a partir de questionamentos como docente atuante no Ensino Médio regular há mais de vinte anos, no que se refere à prática e à qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar, entre colegas de trabalho, entre alunos, entre educadores e alunos, e ao mesmo tempo quanto ao comportamento dos agentes da comunidade escolar quando estes interagem com o ambiente em toda a jornada de trabalho.

Minha experiência ao longo desses anos como educadora me habilita perceber e identificar, na escola, pessoas com alterações comportamentais vivenciando os efeitos das emoções sobre como os colegas de profissão se relacionam com seus alunos emocionalmente, devido as constantes reclamações de dificuldades que dizem enfrentar quando tentam ensinar seus componentes curriculares e o estudante não apresenta interesse em aprender ou foco.

Vale ressaltar o empenho do corpo docente em busca de novas estratégias de ensino que atraíam a atenção dos estudantes, mas tais tentativas não estão alcançando os objetivos propostos em reuniões pedagógicas de Módulo II, que acontecem semanalmente e nos quais sempre é abordada a importância de provocar interesse pelas aulas, mas o efeito esperado nem sempre é alcançado, mesmo que a mediação da aprendizagem esteja atrelada à temperatura emocional e à qualidade do relacionamento que o docente mantém com o aluno, principalmente nessa fase da vida em que está no Ensino Médio, última etapa da educação básica do estudante.

Partindo do princípio de que os docentes utilizam diferentes metodologias de ensino propostas no currículo e nem sempre conseguem alcançar os objetivos traçados, podemos entender que se faz necessário traçar novas metas, as quais estejam atreladas não somente ao conhecimento cognitivo do aluno, mas procurar causas que estejam relacionadas a administrar problemas emocionais como, ansiedade, angústia, raiva, estresse. Certas emoções interferem no processo de ensino/aprendizagem porque tiram a capacidade de atenção e concentração, causando incapacidade de absorver informações durante as aulas.

Atualmente, os estudos científicos em inteligência emocional estão em ascensão e têm contribuído significativamente na melhoria do ensino, especificamente em sala de aula, assim, faz-se necessário utilizar as novas descobertas no contexto educacional, pois comprovadamente os resultados são animadores e surtem efeito. Goleman (1995), ao popularizar os estudos sobre a inteligência emocional, não previa sua aplicação na educação, inclusive fazer a diferença nessa área importante de formação do cidadão.

Nesse sentido, pretende-se demonstrar que trabalhar a IE (Inteligência Emocional) no ambiente escolar poderá melhorar o desempenho do estudante, pois, todos esses aspectos são reiterados quando o Ministério da Educação divulga e faz valer a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, propondo a inclusão, no currículo do Ensino Fundamental e Médio, de competências que incluem o desenvolvimento de habilidades

através dos pilares da Inteligência Emocional, as quais se coadunam com o momento atual de conflitos diversos e internos à comunidade escolar.

Sendo assim, é imprescindível que a escola (re)formule objetivos e a partir daí formule um plano de trabalho que contribua para o aprofundamento das habilidades voltadas para a inteligência emocional docente em sala de aula, uma vez que o ser humano é dotado de emoções as quais nem sempre se vê capaz de dominar em situações adversas do cotidiano, principalmente no contexto escolar.

Assim sendo, é primordial que a escola trace uma política de trabalho considerando as contribuições da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes e proponha objetivos definidos com base nas competências da inteligência emocional, como estratégias de ensino para docentes do Ensino Médio aplicarem em sala de aula.

Portanto, a pesquisa trará uma contribuição significativa para educadores formarem um cidadão integral cognitivo e emocionalmente não só no município de Ipiacu, mas em todo lugar que esteja inserido.

Problematização e objetivos da investigação

Ante o explicitado, a pesquisa tem como tema a “Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes no 3º ano do Ensino Médio”. Esta etapa da investigação servirá também para investigar as contribuições pedagógicas que os alunos têm obtido com as estratégias da IE utilizadas pelos professores desse nível de ensino.

A humanidade tem sofrido um turbilhão de emoções desenfreadas, e ninguém está imune a esse descontrole emocional que altera o pensamento. A faculdade de controlar as emoções é essencial para o ser humano atuar em sociedade. Lidar com a emoção de maneira equilibrada é algo que as pessoas na contemporaneidade não estão conseguindo controlar com facilidade. Muitas recorrem a psicólogos e psiquiatras para buscar ajuda, mas nem sempre conseguem êxito, pois estudos científicos apontam que a mente humana é quem determina o êxito ou o fracasso. Saber lidar com as próprias emoções e as do outro requer inteligência emocional.

O sentido de emoção tem um significado claro e abrangente nas palavras de Fonseca (2016) ao afirmar que:

As emoções dão sentido à vida humana enquanto nos adaptamos, aprendemos, temos sucesso e fazemos amigos, mas igualmente elas também emergem enquanto enfrentamos episódios, eventos e situações que nos esmagam, magoam, ridicularizam e nos frustram e entristecem, por tudo isto, as emoções e as expressões faciais e gestuais fornecem informações adaptativas de enorme relevância para a aprendizagem, elas são fenomenológicas porque são subjetivamente experienciadas e vivenciadas. (p.366)

Frente à realidade em que se encontra hoje a escola estadual Benedito Waldemar da Silva no que diz respeito ao uso adequado das emoções em diferentes situações, seja na escola ou não, esta pesquisa certamente minimizará problemas de ensino e aprendizagem em que o controle emocional se faz necessário, pois controlar as emoções é algo verdadeiramente possível, depende de esforço e aprendizado das habilidades emocionais, já que organicamente o cérebro emocional é a base de nossas emoções. Esse cérebro reage instintivamente sem reflexão, dependendo de estímulos externos e internos.

Em se tratando de aprendizagem, do ponto de vista de Santos (2000), a educação emocional precisa ser percebida holisticamente no sentido de preocupar-se prioritariamente em valorizar o estudante como cidadão preparado para entender a si mesmo através do autoconhecimento e ao outro com sabedoria e conhecimento de que se faz necessário educar-se emocionalmente, buscando o equilíbrio para viver de maneira harmônica coletivamente. Isso significa uma vida social e cultural que abranja dimensões racionais e afetivas no sentido de ser capaz de comandar seus próprios sentimentos e emoções, e através desse controle, controle o outro também por meio da inteligência emocional. Esse controle sobre si e o outro permite ao sujeito ser capaz de crescer intelectual e emocionalmente.

O exposto é validado em Goleman (1995) afirmando que “o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional” (p.42). Orientar o educando a manter as emoções sob controle lhe permite utilizar o conhecimento intelectual e emocional concomitantemente. Equilibrar razão e emoção é desafiador para o ser humano, mas é perfeitamente possível sua inclusão prática no sistema educacional, uma vez que tais aptidões humanas são essenciais. Por isso, Goleman (1995) aponta que “uma das soluções é uma abordagem de parte das escolas em termos da educação do aluno como um todo, ou seja, juntando mente e coração na sala de aula” (p.42).

Percebe-se a coerência em utilizar a inteligência emocional como estratégia de ensino e apropriação do conhecimento. Para tanto, destaca-se o importante papel de uma mente emocionalmente educada na mediação da aprendizagem, como apontam as pesquisas.

O sujeito que consegue administrar as emoções sabe que pensar antes de agir evita transtornos irremediáveis, pois, quando se está dominado por estímulos de raiva, ódio, certamente se arrependerá posteriormente. Tomar decisões sob emoções negativas faz com que o intelecto fique em lugar nenhum, uma vez que quem está no comando nesse instante de captura é o cérebro emocional. Emoções como raiva, medo, tristeza, surpresa, amor, sensação de felicidade, repugnância, entre outras, são gerenciadas por duas mentes — a racional e a emocional. Esta última é uma mente que tem poder sobre o ser, pois é impulsiva. Quanto mais um desses sentimentos é forte, mais operante se torna.

Segundo Goleman (1995), a mente racional é capaz de ponderar e refletir porque é uma mente consciente. Essas duas mentes se equilibram a maior parte do tempo, porém, quando os estímulos emocionais aparecem, a mente emocional se sobrepõe à racional. Quando acontece um sequestro emocional, as respostas são instintivas para alguns estímulos, a ação imediata ocorre antes que seja capaz de saber se o estímulo oferece ou não risco, isso porque o cérebro antecipa a ação buscando resposta em esquemas mentais.

A inteligência emocional, cientificamente falando, tem se mostrado arma poderosa em todas as esferas sociais, e na educação não poderia ser diferente. Daí a necessidade de trabalhar a inteligência emocional com os profissionais de educação formal, principalmente as emoções. A falta de gerência sobre os sentimentos faz com que as pessoas com grande capacidade intelectual venham a submergir em emoções por não conseguir ter gerência sobre suas ações. O indivíduo capaz de controlar seus impulsos é considerado inteligente emocionalmente, pois sabe impedir a interferência da ansiedade em sua capacidade de raciocinar, empatia, autoconhecimento, e lida bem com frustrações.

Ante o exposto, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento aprovado e homologado em 2017, com obrigatoriedade a partir de 2020, orienta a criação dos currículos escolares de instituições públicas e privadas do Brasil, conforme definido na Lei nº 9.394/1996. Assim, é de responsabilidade da escola um ensino que contemple as dez competências estabelecidas pela BNCC. Todas as competências contemplam a formação integral do cidadão, mas algumas vêm ao encontro das ideias expostas e defendidas neste projeto: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional,

compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2016).

Dessa forma, contextualizamos um novo olhar para a escola, a educação, a comunidade escolar como um todo, sob a luz da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que o ensino com base apenas no desenvolvimento cognitivo cede lugar à educação integral com desenvolvimento intelectual, social, físico e emocional, dando ênfase à formação do aluno para a vida, o trabalho e a cidadania.

Portanto, o professor precisa lidar com suas próprias emoções, assim como a de seus alunos, levando em conta que estes chegam à escola com uma educação emocional adquirida no contexto familiar. Nesse sentido, faz-se necessário considerar a bagagem emocional trazida pelos estudantes ao fazer qualquer tipo de planejamento, pois cada um traz experiências emocionais e contextos socioemocionais diferentes.

A partir desse contexto, apresentamos o estudo sobre as contribuições da inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino para docentes do Ensino Médio, no campo da Ciência da Educação, assim, é importante que se responda às questões investigativas: Como os professores lidam com as próprias emoções e a dos alunos? A emoção dos professores interfere no processo de ensino/aprendizagem? A prática docente em sala de aula depende de inteligência emocional? Qual o conhecimento dos professores em Inteligência Emocional? Há formação continuada em como lidar com as emoções oferecida aos professores pela Secretaria de Educação e Unidade escolar?

A fim de responder a esses questionamentos, o foco central se levanta em torno da seguinte problemática: Quais as contribuições da inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino para docentes do Ensino Médio da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva?

Sendo assim, a problemática dessa pesquisa vai ao encontro do que é exposto por Alvarenga (2019), uma visão de concepção epistemológica centrada no modelo de pesquisa com paradigma fenomenológico, objetivando a compreensão e a descrição do objeto em seu ambiente natural sem que haja interferência do pesquisador. Portanto, o estudo possui enfoque qualitativo, tendo o ambiente natural como fonte dos dados e procurando observar, analisar e compreender a realidade do contexto educacional com o objetivo de contribuir de maneira eficaz na resolução dos problemas inerentes ao tema defendido, que é analisar as contribuições da inteligência emocional como estratégia de ensino para docentes, pois são as emoções que sobressaem às capacidades cognitivas.

Para responder a essa problemática com fins de propor estratégias da inteligência emocional aos professores para serem aplicadas em sala de aula, traçou-se objetivos nesta pesquisa para orientar e definir os trajetos a serem percorridos. Ante o exposto, elaborou-se o objetivo geral e os específicos na busca de respostas à problemática abordada que certamente contribuirão para a área de investigação com vistas ao desenvolvimento da inteligência emocional como estratégia de ensino para docentes.

No que se refere ao objetivo geral, este “diz respeito ao conhecimento que o estudo proporcionará em relação ao objeto”, segundo a ótica de Minayo, Deslandes e Gomes (2018, p.41). Ele se relaciona ao objeto final da atividade intelectual desta pesquisa que visa analisar as contribuições da inteligência emocional como estratégia de ensino para docentes do Ensino Médio da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva.

Em se tratando dos objetivos específicos, estes, segundo a ótica de Minayo, Deslandes e Gomes (2018), “são formulados pelo desdobramento das ações que serão necessárias à realização do objetivo geral” (p.41). Dessa forma, os objetivos específicos desta pesquisa buscam descrever como os professores lidam com as próprias emoções e a dos alunos; analisar a interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem; indagar o nível de consciência do docente em relação suas práticas na formação integral do estudante, e, por último, propor competências da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes aplicarem nas aulas.

Desenho Geral de Investigação

Para realizar uma pesquisa, faz-se necessário visualizar como esta será realizada através do desenho metodológico, ou modelo, termo que, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), “(...) refere-se ao plano, ou estratégia, concebido para obter a informação que se deseja. O modelo mostra ao pesquisador o que ele deve fazer para alcançar seus objetivos de estudo e para responder às questões de conhecimento propostas” (p.154).

Assim, a partir do modelo, o investigador traça um plano de ação, ou seja, um caminho que o conduza a coletar informações essenciais à sua pesquisa de maneira prática e concreta, possibilitando alcançar os objetivos traçados e a resposta às questões de conhecimento propostas no estudo. Já para Gonzáles, Fernández e Camargo (2014), “um desenho da pesquisa está determinado pelo tipo de investigação que se pretende realizar, e pela hipótese que se deseja verificar durante o processo” (p.43).

Nessa perspectiva, “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (Ludke e André, 2014, p.1).

Para tal, o pesquisador tem o papel de “servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (Ludke e André, 2014, p.5).

Considerando tais informações, fica evidente que a construção da metodologia é um processo minucioso e de grande relevância para realização e concretização da pesquisa, pois é ela que determina o caminho a ser seguido. Logo, esses procedimentos devem ser sistemáticos e racionais, a fim de permitir uma compreensão lógica do fenômeno a ser estudado e tendo claro o seu objeto de estudo.

Para tanto, Ludke e André (2014) ainda destacam “a importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (p.22).

Desse modo, o desenho metodológico, visando responder os objetivos especificados neste estudo, será uma Pesquisa Qualitativa Fenomenológica.

Nesse sentido, quanto ao ponto de vista de abordagem do problema, a pesquisa será qualitativa, tendo o ambiente natural como fonte dos dados e procurando observar, analisar e compreender a realidade do contexto educacional com o objetivo de contribuir de maneira eficaz na resolução dos problemas inerentes ao tema defendido. Esse tipo de pesquisa, segundo Flick (2009), “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (p.37). Nesta pesquisa, buscaremos analisar como a inteligência emocional contribui como estratégia de ensino para docentes.

Ainda sobre o enfoque qualitativo, acrescentamos o conceito de Perovano (2016), que foca em “especificar as propriedades, as características e os perfis das pessoas, populações e fenômenos sociais e físicos” (p.155). Outros autores acrescentam que esse tipo de enfoque “busca compreender seu fenômeno de estudo em seu ambiente usual (como as pessoas vivem, se comportam e atuam; o que pensam; quais são suas atitudes etc.)” (Sampieri, Collado e Lucio, 2006, p.11). Nesse sentido, sem que haja interferência do pesquisador, as informações serão coletadas como se apresentam, de maneira transparente, antepondo a verdade a fim de detectar possíveis lacunas e soluções ao que melhorem o emocional dos docentes.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador não deve se preocupar com quantidades representativas, mas na compreensão. De acordo com Goldenberg (2009), “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (p.14).

Nesse sentido, esta, por ser investigação qualitativa, pretende analisar um contexto em que o objeto de estudo possui papel fundamental, pois procura descrever circunstâncias do contexto da sala de aula no que se refere a situações de ensino e aprendizagem. Conforme Alvarenga (2019), “as investigações qualitativas examinam costumes, comportamentos, atitudes, experiências de vida, etc., tal como são sentidas pelos sujeitos envolvidos na investigação” (p.51).

Seguindo essa perspectiva, definiu-se para a presente pesquisa o paradigma fenomenológico. De acordo com Alvarenga (2019), “as investigações fenomenológicas estudam a maneira como as pessoas experimentam seu mundo, sua vivência, que significados tem para elas e como compreendê-los, de onde o investigador extrai a essência do fenômeno para descrevê-lo” (p.51). Conforme tais argumentos, esse paradigma, além de descrever, também explica a ocorrência do fenômeno no tempo e no espaço, visando o entendimento das características e experiências que conduziram ao problema detectado, visando resolvê-lo.

O método fenomenológico permite reflexão acerca do uso adequado da inteligência emocional, a interferência das emoções dos professores no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Esse paradigma de investigação visa a compreensão e a descrição do fenômeno estudado a partir das vivências, experiências e seus significados, de maneira clara e organizada. Nas palavras de Alvarenga (2019), “o significado dessas vivências constitui o núcleo central da investigação e são explorados pelo investigador e os participantes até chegar à luz da interpretação” (p.51). O fato de a pesquisa ser realizada em seu ambiente natural é importante porque os participantes não mudam sua maneira de agir e pensar, seguem seu cotidiano normalmente.

A fenomenologia baseada em descrições vivenciadas pelo homem em sua interação com o meio evidencia a experiência humana por meio da reflexão, visando descobrir o pensamento dos envolvidos empírica e intuitivamente, de modo a permitir a transformação da realidade. Assim, “a tarefa do investigador é interpretá-la para compreender o que ocorre no contexto do estudo. O investigador analisa os aspectos consciente, explícitos, assim como as manifestações subjacentes e implícitas” (Alvarenga, 2019, p.51). A

finalidade desse paradigma é a obtenção de dados relativos à pesquisa e a validação destes, a partir da descrição das percepções, sentimentos, ideias etc., dos participantes, assim como a interação com o outro. “Isto é, o propósito da fenomenologia é estudar a essência das coisas e das emoções” (Campoy, 2018, p.267).

“A investigação qualitativa geralmente se dá em ambientes naturais, onde se encontram os indivíduos envolvidos no estudo, a fim de obter um conhecimento profundo o fenômeno estudado” (Alvarenga, 2019, p.51). Dados estatísticos não são preocupação da pesquisa qualitativa, esta foca em descrever os problemas dos sujeitos envolvidos para analisar e interpretar sua realidade, percepções, emoções e sentimentos, visando compreender a intencionalidade do contexto através das informações coletadas das próprias palavras dos participantes.

Denzin e Lincoln (2011) afirmam que:

A investigação qualitativa é uma atividade que situa o investigador no mundo. A investigação qualitativa consiste em um conjunto interpretável de materiais práticos que lhes tornem visível no mundo. Essas práticas transformam o mundo. Converte o mundo em uma série de representações que incluem notas de campo, entrevistas, conversação, fotografias, gravações, e as próprias notas. A este nível a investigação qualitativa implica um enfoque interpretativo, um enfoque natural de mundo. O principal da investigação qualitativa é o estudo das coisas em seu ambiente natural, tratando de dar sentido, o interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhe atribuem. (p.3)

Uma das características da investigação qualitativa é que o investigador realiza a coleta de dados diretamente no ambiente natural onde vivem os participantes (Perovano, 2016).

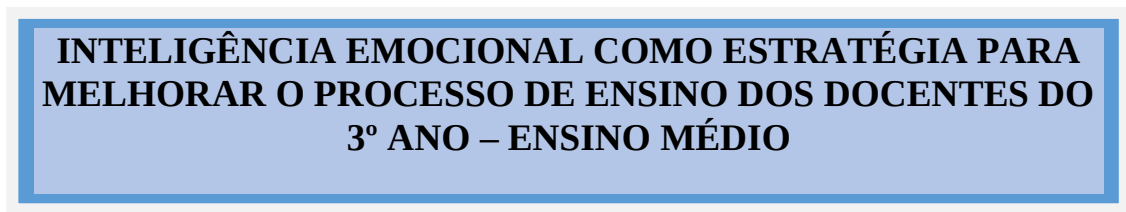
A visão de Kauark, Manhães e Medeiros (2010) sobre pesquisa qualitativa destaca que:

(...) há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de

métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (p.26)

A pesquisa qualitativa descarta métodos quantitativos visando compreender os fenômenos humanos com o intuito de obter detalhes singulares em contexto natural do cotidiano do indivíduo para, em seguida, fazer sua interpretação dos fatos e fenômenos estudados e lhes atribuir significados. Assim, segue abaixo um desenho representado o esquema geral da investigação.

Figura 1. Desenho Geral do Processo de Investigação



Expostos os preâmbulos da investigação, descreve-se a estrutura do estudo, que está estruturado em quatro partes, conforme dimensionadas e integradas numa totalidade, de modo a subsidiar o estudo em sua efetivação. Tem-se, assim, a seguinte organização:

Na primeira parte da pesquisa, expomos a fundamentação teórica, contendo o levantamento bibliográfico, com propósito de fundamentar e subsidiar a ideia da referida pesquisa. Apresenta de maneira ampla três temas distintos e complementares, cada um com seus subtemas, a saber: inteligência emocional no contexto educacional, contendo a conceituação, tipos de emoções e suas características, função das emoções, o cérebro emocional; o segundo tema é a inteligência emocional dos docentes, a interferência das emoções na prática pedagógica dos professores, competências e habilidades no processo de ensino/aprendizagem, práticas pedagógicas na formação integral do educando; o terceiro tema trata das competências e habilidades da inteligência emocional nos profissionais da educação, teóricos da inteligência emocional, a teoria de Goleman, a teoria de Mayer e Salovey.

A segunda parte contém o Marco Metodológico, e nele expomos as considerações gerais, o tipo e método da pesquisa, a população e amostra, as técnicas de coleta de dados

e as técnicas de análise utilizadas. Nesse tópico é apresentado o desenho da investigação, assim como todo o procedimento adotado, desde as técnicas e instrumentos utilizados para coleta de dados, como nas análises do material coletado e as conclusões.

Na terceira parte, apresentamos as análises e resultados da pesquisa, interpretação clara dos dados obtidos no decorrer da investigação. Os aspectos qualitativos permitem análise e interpretação desses dados a partir da comparação com o levantamento bibliográfico utilizado na fundamentação dos conhecimentos teóricos.

Por último, as considerações finais e recomendações, nas quais serão expostas as conclusões obtidas na realização desta pesquisa, que se efetivou a partir das análises dos dados obtidos e do levantamento bibliográfico do referencial teórico, assim como algumas recomendações sobre a continuidade ou abrangência desse estudo.

1. OS PRESSUPOSTOS DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL COMO FERRAMENTA PARA MELHORAR O PROCESSO DE ENSINO DOS DOCENTES

1.1 Inteligência Emocional

Esta tese tem como tema “*Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes no Ensino Médio*” e visa investigar as contribuições pedagógicas que os alunos têm obtido com as estratégias da inteligência emocional utilizadas pelos professores do Ensino Médio – E. M. em Ipiacu, estado de Minas Gerais – MG, Brasil, como as emoções dos professores têm contribuído no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Para maior entendimento dessa temática, faz-se imprescindível dissertar sobre alguns contextos e conceitos.

A escolha do tema justifica-se a partir de explanações sobre as dificuldades enfrentadas por professores no contexto educacional da escola pública estadual onde trabalham e precisam lidar não apenas com o cognitivo, mas também com diferentes emoções com as quais se defrontam no cotidiano em sala de aula. Dentre essas dificuldades, pode-se citar a falta de formação específica e capacitação dos profissionais, que carecem de treinamento para atender o alunado. Muitos são os entraves, mas, mesmo assim, inquieta conhecer, há contribuições da inteligência emocional para melhorar o ensino e aprendizagem.

Para buscar subsídios que norteiem e fundamentem o tema desse estudo, foi imprescindível a feitura de revisão da literatura acerca de assuntos como inteligência emocional, diferentes tipos de emoção, função das emoções, cérebro emocional e racional, competências e habilidades da inteligência emocional, prática pedagógica voltada para as emoções, processos de aprendizagem do aluno, formação docente, formação continuada, prática e contribuições pedagógicas para o ensino e aprendizagem. Acredita-se que a fundamentação teórica forneça embasamento suficiente e eficaz para análise e interpretação dos dados coletados, possibilitando análise sólida dos fatos.

O cenário atual, globalizado e competitivo exige cada vez mais dos profissionais, inteligência emocional, esta tem sido indispensável em todas as ocupações. Assim, o profissional necessita das habilidades da IE, estar atento ao controle das próprias emoções, buscar reconhecer as emoções do outro, além de ter automotivação e habilidade de

interação com outras pessoas, a fim de desempenhar de maneira eficaz suas atividades laborais (Brandão e Câmara, 2017).

Na perspectiva de Woyciekoski e Hutz (2009), a IE mostra-se um estudo relativamente novo, já que sua nova proposta amplia o tradicional conceito do que é ser inteligente ao incluir novos aspectos dos domínios da inteligência que são as emoções e os sentimentos. As novas investigações das concepções que definem o que é ser inteligente incluem inúmeros estudos de pesquisadores, produtos do pensamento, trabalhos científicos produzidos ao longo da história que buscaram definir o que realmente é ser uma pessoa inteligente. “Inteligência Emocional ajudou a codificar pelo menos parte da abundância da pesquisa de emoções a partir da década de 1970, indicando que existem de fato regras para raciocinar sobre emoções e que conhecer tais regras é adaptativo” (Mayer, Salovey e Caruso, 2016, p.298).

Para entender a IE, mostra-se necessário relacioná-la a outras inteligências, como a pessoal e a social. Em comum, as inteligências emocional, pessoal e social partilham as inquietações internas do ser humano e seus relacionamentos. Isto é, entender as necessidades das pessoas desde aspectos biossociais às interações sociais nos grupos (Mayer, Salovey e Caruso, 2016).

1.2 Conceitos e Contextualização de Inteligência Emocional

A inteligência sempre foi motivo de inúmeros estudos que concentravam as pesquisas na área cognitiva e era medida através de testes de QI (coeficiente de inteligência), mas, em 1983, o psicólogo americano Howard Gardner revolucionou as pesquisas que defendiam a inteligência única e quantificável. Ele criou um novo termo, Inteligências Múltiplas (IM), o qual foi bem recebido e adotado por todos que trabalham com inteligência, sejam psicólogos ou educadores; popularizou-se nos diversos campos de interesse do tema. Esse teórico é considerado o pai das IM, defende que o ser humano é dotado de um número desconhecido de capacidades. A partir dessas pesquisas que revelam esse novo conceito de inteligência popularizado, há um rompimento com o tradicional conceito e entendimento de inteligência unitária e quantificável.

Os estudos de Gardner (1995) defendem que as inteligências são múltiplas e criam uma família bem maior, composta por sete inteligências, as quais nomeou: inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, sinestésico-corporal, musical, interpessoal e

intrapessoal. Posteriormente acrescentou a naturalista e a existencial, formando poderoso conjunto no comando do ser humano. Atualmente, os estudos sinalizam a inclusão de mais duas inteligências a esse conjunto, as inteligências pedagógica e espiritual. Também é inegável que “todos os seres humanos possuam todas as inteligências em algum grau, certos indivíduos são considerados ‘promissores’. Eles são extremamente bem-dotados com as capacidades e habilidades essenciais daquela inteligência” (Gardner, 1995, p.31).

Quadro 1. Tipos de inteligências múltiplas

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	Inteligência musical
	Inteligência corporal-sinestésica
	Inteligência lógico-matemática
	Inteligência linguística
	Inteligência espacial
	Inteligência interpessoal
	Inteligência intrapessoal
	Inteligência naturalista

Fonte: Gardner (1995, p.22-29)

A **inteligência musical** é a capacidade de perceber, combinar, transformar, produzir e expressar as formas musicais em geral. A capacidade musical é a primeira que se desenvolve no ser humano e as áreas cerebrais de sua ação estão localizadas no lobo temporal direito (López-Bernard, 2015; Gardner, 1995).

A **inteligência corporal-sinestésica** é a capacidade de usar, de forma mais desenvolvida, o corpo em sua totalidade ou parte dele, como as mãos de maneira eficaz para produzir ou transformar coisas, assim como a manipulação criativa de objetos. A esta inteligência estão associados, entre outros fatores, o equilíbrio, agilidade, destreza e flexibilidade. O controle do movimento corporal está localizado no cerebelo, gânglios basais e córtex motor. (López-Bernard, 2015; Gardner, 1995).

A **inteligência lógico-matemática** manifesta-se pela capacidade de usar os números de forma articulada, assim como raciocinar adequadamente para reconhecer e resolver problemas. Esta inteligência está inter-relacionada com a matemática, a ciência e

a lógica. Está associada à capacidade da linguagem. As áreas cerebrais de atuação estão no lobo frontal esquerdo e parietal direito. (López-Bernard, 2015; Gardner, 1995).

A **inteligência linguística** é a capacidade universal de se comunicar, mesmo sendo surdo. Esta inteligência se desenvolve na primeira infância e perdura até a velhice. A pessoa quando bem desenvolvida linguisticamente, seja oral ou escrita, possui habilidade quase inconsciente de manipular a linguagem sintática e semanticamente de maneira prática, inclusive utilizar a metalinguagem, usar a linguagem para falar dela mesma. Situado nos lobos temporais esquerdo e frontal. (López-Bernard, 2015; Gardner, 1995).

A **inteligência espacial** é a habilidade visuoespacial de perceber e produzir imagens mentais de maneira precisa e raciocínio espacial. Assim como processa a informação e as transformações dessas percepções, cria e recria aspectos da experiência visual. Suas ações cerebrais se localizam nas regiões posteriores do hemisfério direito. (López-Bernard, 2015; Gardner, 1995).

A **inteligência naturalista** é a capacidade de reconhecer a vida animal e vegetal, assim como identificar, comparar dados, classificar características e extrair significados. Manifesta-se na infância e pode aumentar posteriormente através da experiência. Ela permanece ativa a vida inteira. Fica localizada em áreas do lobo parietal esquerdo. (López-Bernard, 2015; Gardner, 1995).

A **inteligência interpessoal** está associada à empatia, a capacidade de perceber os sentimentos dos outros. Esses sentimentos podem ser compreendidos através do humor, intenções e motivações. Compreende a habilidade de influenciar positivamente a vida de outra pessoa, assim como de formar e manter relacionamentos. Biologicamente, essa inteligência necessita de vínculos afetivos nos três primeiros anos de vida para seu desenvolvimento interpessoal normal. As áreas cerebrais de sua ação se localizam nos lobos frontais, lobo temporal e sistema límbico. (López-Bernard, 2015; Gardner, 1995).

A **inteligência intrapessoal** está associada ao autoconhecimento, conhecer a si mesmo, assim como usar esse conhecimento à adaptação do comportamento às diferentes situações e ambientes. Assim como a inteligência interpessoal, esta também precisa de vínculos afetivos até os três anos de idade para seu desenvolvimento normal. As áreas cerebrais de sua ação se localizam nos lobos frontais e parietais e no sistema límbico. (López-Bernard, 2015; Gardner, 1995).

As Inteligências Múltiplas de Gardner vêm sendo adotadas e aplicadas em instituições educacionais considerando o desenvolvimento dos estudantes em pontos de destaque expostos na seguinte tabela:

Quadro 2. Inteligências múltiplas de Gardner

TIPO DE INTELIGÊNCIA	DESTAQUE EM	GOSTA	APRENDE MELHOR
LÍNGUÍSTICA	Pensar em palavras e usar a linguagem para expressar e perceber significados complexos.	Ler, escrever, contar histórias, conversar, memorizar, fazer quebra-cabeças.	Lendo, ouvindo e vendo palavras, falando, escrevendo e debatendo.
LÓGICO-MATEMÁTICA	Calcular, quantificar, usar o raciocínio lógico, considerar premissas hipóteses, pautas e relações e realizar operações matemáticas complexas.	Resolver problemas, questionar, trabalhar com números, experimentar.	Usando pautas e relações, classificando, trabalhando com o abstrato.
ESPACIAL	Pensar de forma tridimensional e de perceber imagens internas e externas, recriá-las, transformá-las. Mover-se no espaço e codificar e produzir gráficos.	Desenhar, pintar, construir, criar, sonhar acordado, olhar pinturas, ler mapas e gráficos, fazer palavras cruzadas e labirintos, imaginar coisas.	Trabalhando com pinturas e cores, visualizando, usando seu olho mental, pintando.
SINESTÉSICA	Manipular objetos e de coordenar e usar os músculos de forma harmônica, o equilíbrio físico, rapidez e flexibilidade e a sensibilidade no tato.	Mover-se, tocar e dançar, fazer teatro, os trabalhos manuais, os ofícios manuais e a linguagem corporal.	Tocando, movendo-se, processando informações através de sensações corporais.
MUSICAL	A sensibilidade para perceber tom, melodia, ritmo e entonação.	Cantar, cantarolar, tocar um instrumento, escutar música.	Usando ritmos, melodias, cantando e ouvindo música.
INTERPESSOAL	Entender as pessoas e inter-relacionar-se com elas. Liderar, organizar, comunicar, resolver conflitos e vender.	Ter amigos, conversar com pessoas, juntar-se com pessoas.	Compartilhando, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
INTRAPESSOAL	Entender a si mesmo, reconhecendo os próprios pontos fortes e fracos e estabelecendo objetivos pessoais.	Trabalhar sozinho, refletir, perseguir os próprios interesses; fomentar a autodisciplina.	Trabalhando sozinho, fazendo projetos em seu próprio ritmo, tendo espaço e refletindo.
	Observar a natureza e	Participar na natureza,	Trabalhando no

NATURALISTA	entender suas leis e processos, fazendo distinções e identificando a fauna e a flora.	fazer distinções.	meio natural, explorando os seres vivos, aprendendo a cerca de plantas e temas relacionados com a natureza.
--------------------	---	-------------------	---

Fonte: *Developing Students' Multiple Intelligences*. Nicholson-Nelson, K. (1998) New York: Scholastic Professional Books. cit. in (López-Bernard, 2015, p.48)). Tradução minha.

O pensamento de Gardner (1995) a respeito das inteligências pessoais — inter e intrapessoais — continua evoluindo, mas, realizando análise, constata-se que suas pesquisas se concentram no campo cognitivo do *sentimento*, não abordam detalhes sobre o sentimento, deixando inexplorado o vasto campo das “emoções que torna a vida interior e os relacionamentos tão complexos, tão absorventes e, muitas vezes, tão desconcertantes. E deixa de lado o que há de intelectual nas emoções e o que há de emocional na inteligência” (Goleman, 1995, p.52). O próprio Gardner, ao ser entrevistado por Goleman (1995) sobre o porquê enfatiza mais os pensamentos que os sentimentos, emoções em si, o pai das inteligências múltiplas, admite que, quando escreveu sobre as inteligências pessoais pela primeira vez, realmente tendia para uma maneira cognitiva, mas, no desenvolvimento prático, sua teoria teve evolução e se concentrou na consciência que se tem do processo mental – metacognição.

Os teóricos supracitados, ambos refutam os testes de QI. No entanto, Goleman (1995) defende que o conhecimento intelectual sozinho é incapaz da excelência, pois é a IE - inteligência emocional, ou seja, a capacidade de dominar a emoção, já que uma pessoa dotada de vasto conhecimento e incapaz de controlar as emoções não chega a lugar nenhum. Esse saber inovador defendido mostra que o QI sozinho não garante sucesso profissional e pessoal. Essa teoria sustenta que o indivíduo precisa pensar antes de agir, pois em momento de euforia toma decisões das quais pode se arrepender depois.

As pesquisas desse teórico a respeito das inteligências interpessoal e intrapessoal chamaram a atenção de muitos estudiosos, pois estão relacionadas à capacidade de conhecer, entender a si mesmo e ao outro no que diz respeito a sentimentos, intenções e emoções, e suscitaram estudos mais profundos a partir de indagações de que pessoas com alto nível de conhecimento acadêmico, dotadas de elevado QI não tinham sucesso na vida pessoal e profissional, pois tomavam decisões desastrosas, conduzindo-as ao fracasso. Já outras, com capacidades cognitivas bastante inferiores, tinham carreiras promissoras.

As inteligências pessoais, interpessoal e intrapessoal, são a base dos estudos da IE por estarem intimamente relacionadas ao papel das emoções; influenciaram teóricos como Mayer e Salovey (1990), destacando a importância de levar inteligência às emoções a partir de domínios de conhecimento das emoções para saber lidar com os sentimentos, motivação, além de saber lidar com as emoções do outro e a arte de relacionar-se.

Apoiando-se em estudos científicos sobre a emoção humana, entrevistas e na estrutura teórica da Teoria das Inteligências Múltiplas, Goleman (1995) redirecionou os estudos das inteligências pessoais, desenvolvendo-as de modo mais prático, centrado nas emoções como foco da inteligência emocional, sobre a qual traz a seguinte definição: “Inteligência emocional refere-se à capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e os dos outros, de motivar a nós mesmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos” (Goleman, 1995, p.337). Tal definição retoma as tão conhecidas inteligências inter e intrapessoal, as quais se referem à habilidade de conhecer e identificar as próprias emoções e o sentimento dos outros para então fazer o gerenciamento das nossas emoções e relacionamentos da melhor maneira.

Este teórico popularizou de modo avassalador o termo *inteligência emocional*, suscitando diversas pesquisas no meio acadêmico, no entanto o primeiro uso desse termo é atribuído a Wayne Payne (1985). O vocábulo, entretanto, havia aparecido anteriormente em textos de Hanskare Leuner (1966). Stanley Greenspan também apresentou, em 1989, um modelo de inteligência emocional, seguido por Peter Salovey e John D. Mayer (1990) e popularizado no mundo todo e em várias áreas de estudo por Goleman em 1995.

Na perspectiva de Mayer e Salovey (1990), os estudos da inteligência emocional se concentravam no aspecto cognitivo, como capacidade que a pessoa possuía de monitorar e regular não apenas os próprios sentimentos como o do outro também, além de o sentimento ser o condutor do pensamento e da ação. A continuidade dos estudos permitiu que reconhecessem que essa definição era insuficiente em determinadas situações, já que havia a omissão da relação entre sentimentos e pensamentos, contemplando apenas a regulação da emoção. Assim, a fim de sanar o déficit, afunilaram as pesquisas e propuseram o seguinte:

A Inteligência Emocional é a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; a capacidade de acessar e/ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a capacidade de entender as emoções e o conhecimento

emocional e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer e Salovey, 1997, p.10).

Segundo Goleman (1995), temos duas mentes — uma racional e a outra emocional — que gerenciam a. A mente racional é consciente, atenta, capaz de ponderar e refletir, porém é mais lenta, porque pensa antes de agir; a emocional é bastante poderosa, porém impulsiva e às vezes ilógica. Possui uma percepção mais rápida que o necessário, isso porque capta rapidamente uma emoção, mais ágil que a racional, pois age sem pensar, excluindo a reflexão analítica, que é uma das principais características da mente racional.

A mente emocional age de modo automático à captação da emoção, mas há também a reação emocional processada no pensamento que fermenta antes de caracterizar sentimento. Temos consciência da emoção a ser desencadeada, pois esta vem precedida de muitas avaliações que despertam a emoção mais complexa. Por exemplo, o pensamento que precede o sentimento de nervosismo antes da realização de uma avaliação escolar — emoções estimuladas por pensamentos.

Essas emoções formadas por pensamentos são mais complexas, dotadas de apreensão diante do novo, portanto são mais articuladas e mais lentas. Mas “nossos sentimentos mais intensos são reações involuntárias; não cabe a nós decidir quando vão acontecer” (Goleman, 1995, p.307). Sabendo que o sentimento precede o pensamento, o indivíduo precisa desenvolver a capacidade de controlar impulsos que resultem em ações das quais venha a se arrepender depois.

O processo de resposta depende de as emoções terem sido provocadas pelo pensamento de algo a ser realizado. Sabemos o que vamos fazer, porém não sabemos o que vai acontecer, ou se provém de sentimentos alheios à nossa vontade, algo inesperado. Assim, as emoções são desencadeadas por caminhos rápidos e lentos – depende da percepção ser imediata ou pela reflexão. Porém, os sentimentos precedem os pensamentos e as reações controladas pelo cérebro racional.

A mente emocional utiliza símbolos que remetem à realidade por associação de lembranças como se estas fossem reais. Semelhanças ocorrem através da leitura de romances, poesias, audição de músicas, assistir filmes, teatro, entre outros. Uma cena pode lembrar outra, ou seja, “A lembrança evocada pela percepção de alguma coisa pode ser muitíssima mais importante do que a coisa “é.” De fato, na vida emocional, as identidades podem ser como um holograma em que uma parte evoca o todo” (Goleman 1995, pp.308-

309). Racionalmente essa simbologia não faz sentido para uma realidade comum, mas, para a lógica associativa da mente emocional, faz toda diferença.

Nesse sentido, ao ligar uma coisa à outra, a pessoa o faz através da similaridade de algo vivido. Esse momento marcante vivido no passado sempre virá à tona na mente emocional quando algo simbólico acontecer, e a pessoa reagirá da mesma maneira no presente gerando, reações automáticas e inconscientes. Assim, os pensamentos se autojustificam com percepção e “provas”, pois o passado mora dentro do presente, sempre se baseando em fatos registrados de situações marcantes que ficaram armazenadas.

Há de se destacar que “a inteligência acadêmica pouco tem a ver com a vida emocional. As pessoas mais brilhantes podem se afogar nos recifes de paixões e dos impulsos desenfreados; pessoas com alto nível de QI podem ser pilotos incompetentes de sua vida particular” (Goleman, 1995, p.46). Vale enfatizar que as duas mentes, a emocional e a racional, trabalham harmonicamente na maior parte do tempo, sendo que as informações são encaminhadas pela emoção às operações da mente racional.

Outra concepção propõe que a inteligência emocional é a “capacidade de processar informações emocionais de forma acurada e eficiente a partir de processos mentais de reconhecimento e regulação e uso adaptativo das emoções próprias e alheias” (Vieira-Santos et al., 2018, p.79). Esses autores defendem ainda que o elemento mais importante da IE é a capacidade de processar informações, por ser considerada um tipo de Inteligência, e a diferença entre esta capacidade e as outras deve-se à forma como se raciocina sobre as emoções e como se utiliza as informações emocionais para auxiliar o pensamento e a tomada de decisões.

Ainda segundo Woyciekoski e Hutz (2009), a inteligência emocional continua em expansão por englobar diferentes linhas de investigação, tais como a capacidade de perceber atentamente, avaliar e expressar emoções; capacidade de perceber e/ou produzir sentimentos para facilitar o pensamento; capacidade de compreender e conhecer a emoção; capacidade de controlar as emoções a fim de ascender emocional e intelectualmente.

Percebe-se em todas as definições, desde a década de 1990, que a inteligência emocional foi desenvolvida como competência, cujas pesquisas iniciais visavam apenas aspectos teóricos, os quais, baseados num modelo psicométrico de IE, visavam a delimitação do conceito, sua medição e comprovação empírica (Arruda, 2014, p.19).

A seguir, abordaremos os modelos de inteligência emocional considerados de maior relevância científica até o momento.

1.2.1 Modelos de Inteligência Emocional

Nas duas últimas décadas, os teóricos desenvolveram diversos modelos de inteligência emocional e como medi-las. Mas apenas três desses modelos se destacaram defendendo as competências que pessoas inteligentes emocionalmente precisam ter para serem bem-sucedidas pessoal e socialmente, na vida diária. Pode-se distinguir desses construtos de IE duas principais abordagens: modelo de habilidade e modelo misto.

- Modelo de habilidade: concebe a IE como sendo uma habilidade mental pura, inteligente em si mesma. Utiliza as informações fornecidas pela emoção para melhorar o processo cognitivo.
- Modelo misto: é uma combinação da habilidade mental, das capacidades cognitivas e dos traços de personalidade.

Ambos os construtos compartilham a ideia de que intelecto e emoção caminham juntos. Uma pessoa com capacidades centradas puramente na razão encontra-se desprovida de uma série de requisitos básicos para compreender não somente a si mesmo, mas ao outro também; falta equilíbrio no âmbito pessoal e social. Não cabe ao ser humano ser desprovido de sentimentos, pois seria um problema imenso. Assim como um sujeito que só tem competências relacionadas à emoção não será uma pessoa completa. A ausência de uma dessas competências representa diferentes tipos de distúrbios. A pessoa realmente inteligente precisa compartilhar a noção de ambos os modelos de inteligência emocional, pois deve haver equilíbrio entre lógica e emoção, assim como entre nossas capacidades pessoais e socioemocionais.

Dentro desses modelos os representantes principais são os teóricos Mayer e Salovey (1990; 1997) e Mayer, Salovey e Caruso (2016) com modelo de habilidade; os modelos considerados mistos de Bar-On Inteligência Emocional-Social (Bar-On, 1997; 2006), Goleman (1995; 1998; 2012) e Goleman, Boyatzis e McKee (2002), tendo seu modelo de competências emocionais focado mais no local de trabalho na área empresarial.

Na sequência, faremos a análise do modelo de habilidade revisado e proposto por Mayer e Salovey em 1997 e reafirmado por Mayer, Caruso e Salovey em 2016.

1.2.2 Modelo Salovey e Mayer

Cientificamente, desde seu surgimento em 1990, o modelo de habilidade mental de Mayer e Salovey foi a abordagem mais estudada devido a: a) a solidez teórica e justificada, b) a inovação na medição quando comparada a outras abordagens e c) a avaliação sistêmica e o suporte com dados empíricos obtidos a partir de campos básicos e aplicados (Fernández-Berrocal e Extremera, 2006).

O modelo de Mayer e Salovey (1997) explica o conceito de IE a partir da divisão desta em dois conceitos: inteligência e emoção. Nesse sentido, são duas esferas — a cognitiva e a emocional — que agem de maneira interativa. Os modelos de habilidade, de modo geral, possuem seu foco no contexto emocional da informação e nas capacidades relativas a esse processamento.

Para os críticos, essa abordagem contribui de maneira positiva no plano das diferenças emocionais individuais. Mesmo tendo uma abordagem teórica precedente, a proposição mais aceita é a de que a inteligência emocional é considerada uma habilidade mental. Mais especificamente a de que:

A Inteligência Emocional é a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; a capacidade de acessar e/ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a capacidade de entender as emoções e o conhecimento emocional e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer e Salovey, 1997, p.10).

Esse tipo de modelo compõe-se de quatro habilidades, nomeadamente: percepção, assimilação, compreensão e regulação das emoções.

A percepção é o primeiro ramo da IE. A pessoa com essa habilidade emocional é capaz de perceber suas próprias emoções e as dos outros, assim como em histórias, artes, músicas, objetos, dentre outros estímulos. Assimilação das emoções em nosso pensamento é a capacidade de gerar, usar e sentir essas emoções de acordo com a necessidade para comunicar sentimentos, ou o uso em processos cognitivos diferentes. A compreensão refere-se à capacidade de captar a intenção das informações emocionais, a combinação e a mudança das emoções, e a capacidade de prever os significados emocionais. Por último, a regulação reflexiva das emoções, que é a capacidade de estar aberto a ouvir, monitorar e refletir sobre os sentimentos, sejam agradáveis ou não, podendo manter ou mudar o estado

emocional a fim de lidar com as próprias emoções e a dos outros e dessa maneira promover o crescimento pessoal (Fernández-Berrocal e Extremera, 2006).

Essas quatro habilidades se organizam em níveis hierárquicos, em que percepção, avaliação e expressão das emoções se posicionam no nível mais básico, e gerenciar as emoções ocupa a mais elevada posição na hierarquia, no entanto, a capacidade de regular as próprias emoções e a do outro tem sua base fundamentada nas outras três competências, pois é como se lida com o processamento das emoções. Cada um desses quatro ramos de IE apresenta um conjunto de habilidades, e cada um desses processos possui seu próprio caminho a partir de habilidades mais basicamente mais fáceis a mais sofisticadas (Fernández-Berrocal e Extremera, 2006).

Para esses teóricos, IE caracteriza um sistema de inteligência em que o alvo está no processamento das informações emocionais, devendo, portanto, integrar outras tradicionais e bem instituídas inteligências. Assim, a avaliação de IE deve usar uma metodologia baseada no desempenho ou nas medidas de capacidade, dependendo da metodologia de avaliação usada para medir outras inteligências, como a matemática ou lógico-espacial (Fernández-Berrocal e Extremera, 2006).

Inicialmente, a medida de avaliação Escala de Inteligência Emocional Multifator (MEIS) foi uma abordagem voltada a uma medição mais prática da IE através de tarefas desempenho. No entanto, em 2002, os estudos se concentraram no desenvolvimento do Teste IE Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT), que avalia pontos diferentes do desempenho emocional do indivíduo e foi desenvolvido com base nesse modelo de habilidade de quatro processos, que elabora medidas de habilidade ou medidas de desempenho, baseando-se no conceito de que a IE compreende a resolução efetiva de problemas emocionais e o uso das emoções na solução de problemas. Em cada um desses processos, há diferenças individuais que podem ser medidas. Os participantes, ao serem avaliados, identificam quais emoções levam a determinados pensamentos e ações. “Cada área de habilidade de nosso modelo de quatro ramos de IE pode ser operacionalizada formalmente como um conjunto de problemas a serem resolvidos, e as respostas dos participantes do teste podem ser verificadas em relação a um critério de correção” (Brackett, Salovey e Grewal, 2006, p.40).

A Tabela 1, apresentada abaixo, contém as quatro habilidades e suas descrições conforme proposto por Brackett, Salovey e Grewal (2006). A primeira habilidade é a percepção da emoção, a segunda é o uso da emoção para facilitar o pensamento, a terceira

é a compreensão da emoção e a última, a gestão da emoção, com as respectivas descrições das capacidades.

Tabela 1. Modelo de quatro ramos da inteligência emocional

HABILIDADE E DESCRIÇÃO	
Percepção da emoção	A capacidade de perceber emoções em si mesmo e nos outros, bem como em objetos, arte, histórias, música e outros estímulos.
Uso da emoção para facilitar o pensamento	A capacidade de gerar, usar e sentir emoções conforme necessário para comunicar sentimentos ou empregá-los em outros processos cognitivos.
Compreensão da emoção	A capacidade de compreender informações emocionais, como as emoções se combinam e progridem através das transições de relacionamento e de apreciar tais significados emocionais.
Gestão da emoção	A capacidade de estar aberto aos sentimentos, de modulá-los em si mesmo e nos outros de forma a promover a compreensão e o crescimento pessoal.

Fonte: Brackett, Salovey e Grewal (2006) (Tradução minha)

Na análise desses estudiosos sobre essas quatro habilidades, que estão relacionadas com a IE conforme já ilustrado anteriormente, compreende-se que a percepção, a compreensão e a gestão da emoção abrangem o raciocínio sobre as emoções, e o uso da emoção como facilitador do pensamento envolve utilizar as emoções no aprimoramento do raciocínio.

Perceber a emoção, que é o primeiro ramo da IE, é conceituada como a capacidade não só de perceber, mas também de identificar em si mesmo e nos outros as emoções, assim como vozes e outros estímulos visuais. Na avaliação da percepção de emoções, os participantes identificam emoções a partir de imagens da fisionomia de rostos de pessoas em fotografias, obras de arte, numa tarefa. O segundo ramo da IE, que é o uso da emoção para facilitar o pensamento, compreende a capacidade de utilizar as emoções a fim de focar a atenção e, assim, pensar racionalmente e de forma lógica e criativa. Usar as emoções demanda a habilidade de comandar sentimentos que ajudam em alguns processos cognitivos, como o raciocínio, solução de problemas, decisões e comunicação interpessoal.

Muitos conjuntos mentais que são criados pela emoção apresentam adaptação moderada em muitas atividades de raciocínio. Quanto ao terceiro ramo da IE, compreensão das emoções, encontram-se pessoas habilidosas para compreender emoções, e isso envolve linguagem e pensamento na capacidade de analisar emoções. Inclui também a compreensão da linguagem emocional e a combinação das emoções. As pessoas habilidosas para compreender as emoções possuem sentimentos vocabulares aguçados e gostam de relacionar termos que descrevem sentimentos com estados diferentes. O último ramo da IE, gerenciar as emoções, é a capacidade que a pessoa tem de regular as emoções e o humor tanto em si quanto em outras pessoas. O indivíduo, para controlar os próprios sentimentos, precisa ser capaz de acompanhar, distinguir e classificar seus sentimentos de maneira precisa, crendo que pode melhorar ou modificar esses sentimentos utilizando estratégias que alteram seus sentimentos e fazendo uma avaliação da eficácia dessas estratégias. Algumas pessoas, ao ajudar os outros a controlarem as emoções, podem ter mais ou menos eficácia, depende da capacidade de cada um (Brackett, Salovey e Grewal, 2006).

Após várias alterações, atualmente, a medição dessas quatro habilidades da IE acontece com o MSCEIT Versão 2.0 (Brackett, Salovey e Grewal, 2006). O MSCEIT avalia esse modelo de quatro ramos da IE em como percebemos, usamos, compreendemos e regulamos as emoções, em um teste composto por 141 itens divididos em oito tarefas, sendo duas para cada ramo. “O teste rende sete pontuações: uma para cada um dos quatro ramos, duas pontuações de área e uma pontuação total de EI. As duas pontuações de área são denominadas: EI Experiencial (ramos 1 e 2 combinados) e EI Estratégico (ramos 3 e 4 combinados)” (Brackett, Salovey e Grewal, 2006, p.36). Nesse sentido, esse modelo se baseia em como processamos a informação emocional, pois as emoções podem ser adaptadas para nos conduzir a transformação pessoal, social e cognitiva. Os modelos de habilidade, de modo geral, possuem seu foco no contexto emocional da informação e nas capacidades relativas a esse processamento.

A Tabela 2, apresentada a seguir, contém o modelo de cinco níveis de IE, denominação e suas respectivas descrições conforme proposto por Mayer, Salovey e Caruso (2002).

Tabela 2. Modelo de cinco níveis de Mayer, Salovey e Caruso (2002).

NÍVEL	DENOMINAÇÃO	DESCRIÇÃO
1º	Percepção acurada das emoções	Consiste na habilidade de reconhecer um sentimento, é a essência da inteligência emocional. É fundamental para a autocompreensão e discernimento emocional. A falta desta habilidade deixa os indivíduos vulneráveis às emoções e aos sentimentos, inseguros. Pessoas mais seguras acerca de seus sentimentos são detentoras de seus destinos, do rumo que tomam suas vidas e possuem maior consciência no momento de tomada de decisões.
2º	Lidar com emoções	Neste nível, o indivíduo precisa aprender a lidar com as emoções e com os sentimentos que ele conseguiu discernir no nível da autoconsciência. É a habilidade de confortar-se na tristeza, controlar a ansiedade e a irritabilidade, que podem se tornar incapacitantes, gerando o fracasso. Pessoas com essa habilidade bem desenvolvida são mais resilientes às adversidades da vida.
3º	Motivar-se	Estabelecer uma meta e voltar suas emoções para ela é fundamental para garantir o foco, a motivação e o autocontrole. Saber adiar uma satisfação e controlar a impulsividade é a base de qualquer realização. Pessoas com esta habilidade bem desenvolvida são produtivas e eficazes em todas as tarefas que exercem.
4º	Reconhecer a emoção no outro	Goleman (2015) acredita que a empatia é a aptidão pessoal fundamental. As pessoas com a empatia bem desenvolvida estão mais atentas aos sinais externos, que indicam o que o outro deseja ou precisa, esta é uma habilidade essencial para cargos de liderança, vendas e administração.
5º	Lidar com os relacionamentos	No quinto e último nível, segundo Goleman (2015), é importante o desenvolvimento da habilidade de relacionar-se, ou seja, possuir a capacidade de lidar com a emoção do outro. Indivíduos excelentes nesta aptidão são muito bem-sucedidos nas atividades interpessoais. Goleman (2015) afirma que muitos possuem essas habilidades naturalmente, mas não é uma sentença, elas também podem ser desenvolvidas e aprimoradas pelo esforço.

Fonte: Mayer et al., 2002, *cit. in* Goleman (2015), adaptado de Siqueira, Barbosa e Alves (1999).

Analisando o modelo de IE na tabela 2, constata-se a importância na gradação dos níveis — perceber as emoções, lidar com emoções, motivar-se, reconhecer a emoção no outro e por fim lidar com os relacionamentos. Esse modelo de IE coincide com Marques e Carvalho (2012), pois também propõe que a inteligência emocional é a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou produzir sentimentos facilitadores do pensar; a capacidade de compreender a emoção e ter conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções no sentido de promover o crescimento emocional e intelectual.

Ainda conforme esse modelo, segundo Arruda (2014), foca-se nas aptidões mentais, nas emoções e na interação com a inteligência tradicionalmente definida. Ele considera a IE um conjunto de aptidões que está relacionado com a Inteligência Social. Nesse sentido, a inteligência emocional forma um conjunto de capacidades que conduzem ao aprimoramento emocional pessoal, social e intelectual.

Em resposta a alguns posicionamentos e visando responder à pesquisa atual, os teóricos Mayer, Caruso e Salovey (2016) reformularam, em 2016, o modelo de quatro ramos da IE proposto por Mayer e Salovey em 1997. A revisão do modelo original de habilidade de quatro ramos foi guiada por um conjunto de sete princípios, dentre os quais alguns são novos e orientam nosso pensamento sobre a IE. Ao revisar o modelo, a tríade de teóricos esclarece declarações consideradas não tão claras e distingue a inteligência emocional das inteligências pessoais e sociais, além de realizar um exame detalhado das implicações das mudanças.

De maneira mais específica, com a realização da revisão, verifica-se:

(a) adicionamos mais habilidades ao modelo, (b) distinguimos o modelo de quatro ramos de conteúdo de resolução de problemas da estrutura de habilidades humanas relevantes para a inteligência emocional, (c) relacionamos a inteligência emocional a inteligências amplas intimamente aliadas, (d) examinar as características-chave da resolução de problemas envolvidos, e (e) distinguir mais claramente entre áreas de resolução de problemas e áreas de habilidades mentais humanas. (Mayer, Caruso e Salovey, 2016, p.293)

Ainda de acordo com os teóricos do modelo de habilidade, Mayer, Caruso e Salovey (2016), cada uma das quatro ramificações constitui um grupo de habilidades crescentes, ou seja, eles partem de atividades mais básicas para mais complexas e

desafiadoras. A primeira, considerada mais básica — Percepção de Emoções —, constitui possuir capacidade de identificar as emoções através de condições físicas, sentimentos e pensamentos, e na sequência há atividades mais avançadas, como a capacidade de distinguir expressões verdadeiras e falsas. O ramo da Compreensão se inicia com a capacidade de colocar rótulos nas emoções e progressão a tarefas desafiadoras, tais como compreender a transição de uma emoção à outra, por exemplo, raiva para satisfação.

1.2.3 Modelo de Bar-On

A abordagem teórica de Bar-On (1997) para IE se fundamenta a partir de conceitos tradicionais de inteligência não cognitiva. Seus estudos foram influenciados pelo trabalho de Darwin (1872/1965) sobre a importância da expressão emocional para sobrevivência e adaptação. Seu modelo se desenvolveu a partir de anos de pesquisa e consiste em um modelo pautado basicamente em melhor bem-estar psicológico, no qual a IE é conceituada como “um conjunto de capacidades, competências e habilidades não cognitivas que influenciam nossas habilidades para lidar com sucesso com pressões e demandas ambientais” (Bar-On, 1997, p.14). A criação do termo EQ (Coeficiente Emocional) por semelhança e complemento ao termo IQ (Coeficiente Intelectual) são atribuídos a esse modelo misto de IE.

Em artigo teórico de base empírica, Bar-On (2006) redefine o termo proposto anteriormente para inteligência emocional social (ESI). Seu modelo, classificado como o mais abrangente, é operacionalizado pelo Inventário de Quociente Emocional (EQ-i), considerado uma medida de autorrelato, é um instrumento de autoavaliação desenvolvido para avaliar a Inteligência emocional-social e mede uma série de construções relacionadas a IE. Essa escala tipo Likert de cinco pontos contém 133 itens de frases curtas e visa descrever o comportamento habitual da pessoa. Os resultados sugerem que quanto mais elevada forem as pontuações do respondente maior seu funcionamento emocional e social para lidar com as demandas do cotidiano. Nesse sentido, o inventário é uma medida de autorrelato.

Seu abrangente conceito mostra que a IE e a inteligência social são ensináveis e aprendíveis. “A inteligência emocional-social é uma seção transversal de competências emocionais e sociais inter-relacionadas, habilidades e facilitadores que determinam a eficácia com que nos entendemos e expressamos, entendemos os outros e com eles nos relacionamos, e enfrentamos as demandas diárias” (Bar-On, 2006, p.14). Nesse sentido,

entende-se que ser inteligente emocional e socialmente implica gerenciar mudanças pessoais, sociais e ambientais para entender e lidar de maneira flexível com as demandas diárias para solucionar problemas e tomar decisões. É necessário gerenciar as emoções a fim de que atuem positivamente em nosso favor e não contra.

O modelo apresentado por Bar-On (2006) compreende cinco fatores de ordem superior, que são subdivididos em quinze subfatores, a saber: habilidade intrapessoal compreende a capacidade de estar atento, reconhecer e compreender as próprias emoções, sentimentos e ideias. A habilidade interpessoal compreende a habilidade de estar atento a compreender emoções, sentimentos e ideias nos outros. Adaptabilidade compreende a capacidade de estar apto a mudanças no próprio sentimento dependendo da situação. A gestão do estresse compreende a capacidade de gerenciar e controlar as emoções. O humor geral é a capacidade de sentir e expressar emoções positivas e ser otimista.

Nesse modelo misto de IE, os fatores não cognitivos continuam evidentes em suas formulações, e a finalidade desta proposta se mantém a mesma, encontrar os componentes ou fatores principais do funcionamento socioemocional que permitem ao indivíduo um melhor bem-estar psicológico.

- Inteligência intrapessoal: autoconsciência emocional, assertividade, autoconsideração, autorrealização e independência.
- Inteligência Interpessoal: empatia, relacionamento interpessoal e responsabilidade social.
- Adaptabilidade: resolução de problemas, teste de realidade e flexibilidade.
- Gerenciamento de estresse: tolerância ao estresse e controle do impulso.
- Humor geral: felicidade e otimismo.

Segundo análise de Aveleira (2013), a proposta do modelo não cognitivo de Bar-On (1997) apresenta aspectos relevantes e de suma importância da inteligência emocional do ser humano ao significar a IE como um conjunto de capacidades sociais em que o indivíduo possui a competência para influenciar a capacidade de ser bem-sucedido no cotidiano quando lida com as pressões e exigências impostas pelo contexto (Aveleira, 2013).

Quadro 3. Modelo Bar-On de inteligência não cognitiva**Componente intrapessoal**

Avalia a autoidentificação geral do indivíduo, autoconsciência, assertividade, autoconsideração, autorrealização e independência emocional.

Componente interpessoal

Capacidade de compreender os sentimentos dos outros, empatia, relacionamento social, responsabilidade social.

Gerenciamento de estresse

A capacidade de tolerância ao estresse e controle de impulsos.

Adaptabilidade

Refere-se à capacidade de avaliar o ambiente externo e ajustar os próprios sentimentos conforme a realidade imediata para a resolução de problemas pessoais e interpessoais. Este componente inclui teste de realidade, flexibilidade e capacidade para resolução de problemas.

Humor geral

Capacidade de expressar sentimentos positivos. Felicidade e otimismo.

Fonte: Bar-On et al. 2000. (Tradução minha)

1.2.4 Modelo de Goleman

É um modelo baseado na competência emocional, capacidade que pode ser aprendida com base na IE, resultando em trabalho mais eficaz. Usa-se o termo competência emocional para referir-se às competências sociais e emocionais com foco no ambiente de trabalho. Defende que o conhecimento intelectual sozinho é incapaz de excelência e não garante sucesso profissional e pessoal. Ele é o responsável por popularizar o termo IE, que afirma, em seu primeiro livro, abranger cinco elementos essenciais: conhecer as próprias emoções; lidar com emoções; motivar-se; reconhecer emoções em outras pessoas e lidar com relacionamentos.

No entanto, as capacidades podem ser sabotadas se a pessoa não for capaz de controlar as emoções ruins que interferem na capacidade de raciocinar, de agir com empatia e autoconfiança. A falta desse controle impede a aquisição de habilidades. A realização pessoal nos torna mais eficientes e produtivos, por isso conhecer-se emocionalmente é importante, mas claro que depende de esforço para aprender conhecer-se e saber lidar com as próprias emoções, reconhecer os sinais emocionais no outro. O sucesso do bom relacionamento depende da empatia. Há situações em que o desfecho depende do controle das emoções, não poucas vezes somos pegos de surpresa por alguma circunstância embaraçosa e reagimos abruptamente, sem pensar antes de falar. Certamente

o arrependimento vem ao se acalmar e refletir. Daí a necessidade de colocar a inteligência emocional em prática, sendo autoconsciente para afastar a negatividade.

Goleman (1998) reelaborou e adaptou outro modelo de IE com aplicação voltada à gestão de recursos humanos e das organizações no qual as capacidades emocionais se sobressaem às capacidades cognitivas, pois a IE estabelece contato com os próprios sentimentos, discernindo entre eles e aproveitando esse conhecimento para orientar nosso próprio comportamento e também discernir e responder de maneira adequada aos humores do outro. Esse modelo distingue as competências emocionais em pessoais e sociais. A competência pessoal determina como lidamos conosco através da autopercepção, autorregulação e motivação; a competência social é como nos relacionamos com o outro através da empatia e aptidões sociais. Essas cinco dimensões da IE compreendem vinte e cinco (25) competências. Assim, “Nossa inteligência emocional determina nosso potencial para aprender as habilidades práticas que estão baseadas em cinco elementos: autopercepção, motivação, autorregulação, empatia, e aptidão natural para os relacionamentos” (Goleman, 1998, p.38).

Distinção dessas habilidades emocionais e sociais básicas: i) Diz respeito a um dos pontos mais importantes da IE, conhecimento das próprias emoções, relacionando sentimentos e pensamentos. Revela-se de suma importância para que a pessoa seja capaz não apenas de se familiarizar com seus próprios sentimentos como também analisar e equilibrar trabalho, família e objetivos pessoais de modo consciente. ii) Refere-se à capacidade de estar atento, ter autocontrole das emoções, gerenciar sentimentos impulsivos permanecendo positivo e concentrado independente das circunstâncias. iii) Refere-se às competências motivacionais; capacidade emocional de motivar-se é o que nos impulsiona a melhorar visando as conquistas. iv) Por outro lado, há o reconhecimento das emoções dos outros, considerado nosso radar social pela capacidade de sintonizar-se com as pessoas compreendendo seus sentimentos por meio da empatia. Esta é a base da competência social. v) Por último, a gestão de relacionamento constitui a capacidade de interação efetiva com as emoções de outra pessoa. Também é requisito básico na aquisição de qualquer outra habilidade, assim como se sentir realizado e ser mais eficiente, melhorando a produtividade.

Em 2002, esse modelo de 25 competências é reduzido para 18, em grupos de quatro. As competências sociais e emocionais desse modelo explicam os motivos do êxito no campo pessoal e profissional, objetivando prever, em ambas as áreas, a eficácia e o desempenho. Estas competências são avaliadas no local de trabalho e organizações, usando

o Inventário de Competência Emocional 2.0 (ECI 2.0). Esse instrumento avalia de duas maneiras – através do autorrelato e de um avaliador externo, principalmente colega de trabalho (Goleman, Boyatzis e McKee, 2002).

Tabela 3. Síntese do modelo de Goleman (1998)

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS	COMPETÊNCIAS SOCIAIS
Autopercepção · Percepção emocional · Autoavaliação precisa · Autoconfiança	Empatia · Compreender os outros · Orientação para o serviço · Desenvolver os outros · Alavancamento da diversidade · Consciência política
Autorregulação · Autocontrole · Confiabilidade · Conscienciosidade · Adaptabilidade · Inovação	Habilidades sociais · Influência · Liderança · Comunicação · Catalisador de mudança · Gerenciamento de conflitos · Formação de vínculos · Colaboração e cooperação · Trabalho em equipe
Motivação · Vontade de realização · Dedicação · Iniciativa · Otimismo	

Assim, o modelo de habilidade possui maior abrangência da IE ao passo que o modelo misto contempla também o conceito acadêmico ao compartilhar a noção de que o intelecto necessita de inteligência emocional para operar de maneira equilibrada. Mas ambos compartilham a noção básica de insuficiência, na qual uma não opera sem a outra.

A síntese comparativa dos três modelos de inteligência emocional abordados segue nas tabelas:

Tabela 4. Paralelo entre modelos mistos e de habilidade.

MODELOS DE IE		
Mayer y Salovey (1997) Modelo de Habilidade	Bar-On (2000/2006) Modelo Misto	Goleman (1998) Modelo Misto
BASE TEÓRICA		
Inteligência cognitiva	Inteligências não cognitivas	Inteligências cognitivas e não cognitivas Teorias da cognição, personalidade, motivação, emoção, inteligência e neurociência
OBJETIVO		
O processo de informação emocional por meio da manipulação cognitiva.	Identificar o grau em que os componentes emocionais e sociais estão presentes no comportamento.	Busca relação com o desempenho profissional do indivíduo na organização.
COMPONENTES DO MODELO		
Áreas	Áreas e componentes	Áreas e componentes
· Perceber, apreciar e expressar emoções. · Assimilar emoções. · Compreender e analisar as emoções. Aplicar o conhecimento das emoções. · Refletir e regular as emoções para promover o intelecto e o crescimento.	· Intrapessoal: autoconsciência emocional, assertividade, autorrealização, independência emocional. · Interpessoal: empatia, responsabilidade social, relacionamento social. · Gerenciar emoções / estresse: capacidade de tolerar pressão, capacidade de controlar impulsos. · Humor: otimismo, segurança e satisfação. · Adaptação.	· Autoconsciência: autoconsciência emocional, autoavaliação e autoconfiança. · Autodireção: autocontrole, confiabilidade, consciência, realizações de orientação, iniciativa. · Habilidades sociais: influência, comunicação, gestão de conflitos, liderança, mudança, construção de vínculos. · Relações de gestão: trabalho em equipe, criação de uma visão compartilhada, trabalho com outras pessoas.

Fonte: Gabel (2005) (Tradução própria).

Analizando o paralelo entre os três modelos de IE, modelo de habilidade e modelo misto, assim como suas bases teóricas e objetivos, percebemos que mesmo o modelo misto contempla não apenas a inteligência emocional, mas também o conceito de inteligência

cognitiva ao considerar e compartilhar a noção de que o intelecto precisa de inteligência emocional para ser equilibrado. Nesse sentido, pode-se evidenciar que compartilham a noção básica de insuficiência, segundo o qual um não opera sem o outro de maneira eficiente.

Esses modelos de habilidade e mistos da IE apresentam críticas. “Em parte, a controvérsia se explica pela diferença substancial entre a definição popular e científica de inteligência emocional. Além disso, a medição da inteligência emocional não tem sido fácil” (Salovey e Campbell, 2012, p.49).

As críticas não estão apenas na definição e na estratégia de medição, como podemos visualizar na Tabela 5, em que foram relacionadas as principais críticas e elementos positivos em geral.

Tabela 5. Principais críticas aos modelos de habilidade e mistos

	MAYER E SALOVEY (1997)	BAR-ON (2000)	GOLEMAN (1998)
Base Teórica	Teorias de inteligências. Psicometria.	Semelhança com modelos de personalidade. O modelo teórico da EI consiste na medição operacional da inteligência humana.	Popularização muito ampla. Problemas linguísticos com construções psicológicas.
Estratégia de Medição	Avaliação de desempenho: vieses de classificação subjetivos. Complicado em sua aplicação.	Autorrelato; preconceitos em não refletir o presente.	Autorrelato; preconceitos em não refletir o presente.
Psicometria	Falta de suporte empírico e validação. Problemas de validação de conteúdo (MSCEIT). Problemas de validade preditiva.	EQ-i: a avaliação do instrumento tem sido focada em causar a validação do instrumento e não em outros critérios, como a própria teoria.	Falta de suporte empírico e validação.
Elementos positivos em geral	Eles desenvolveram um extenso modelo conceitual e alguns índices operacionais que hoje são a base da EI.	Meios práticos e preditivos. Alto nível de validade e confiabilidade em diferentes países e culturas.	Teve a maior influência ao trazer o assunto à discussão.

Fonte: López-Bernard (2015, p.85) (Tradução própria).

Analisando as críticas expostas na Tabela 5, vemos que o modelo de habilidade de Mayer e Salovey (1997) contém teorias de inteligência e psicometria, avalia o desempenho subjetivo e revela-se complicado em sua aplicação, além de problemas de validade preditiva. Entretanto, possui conceito extenso e índices operacionais que são a base da IE. O modelo misto de Bar-On (2000), assemelha-se aos modelos de personalidade, sua teoria consiste na medição da inteligência através do EQ-i – medida de autorrelato para avaliar a Inteligência emocional-social que não reflete o presente. São considerados positivos os meios práticos e preditivos e seu elevado nível de validade e confiabilidade em diversos países e culturas onde foi aplicado. Por fim, Goleman (1998), responsável por popularizar a inteligência emocional, construções psicológicas, utiliza o autorrelato como estratégia de medição que não reflete o presente, além da falta de suporte empírico e validação, entretanto teve indiscutível influência em colocar o assunto em pauta.

As habilidades de autoconsciência, automotivação, autocontrole, empatia, sociabilidade e suas respectivas definições do modelo Goleman (1995) estão sintetizados na Tabela 6 a seguir.

Tabela 6. Síntese do modelo de Goleman (1995)

HABILIDADES	DEFINIÇÃO
Autoconsciência	As pessoas mais seguras acerca de seus próprios sentimentos são melhores pilotos de suas vidas, tendo uma consciência maior de como se sentem em relação a decisões pessoais, desde com quem se casar a que emprego aceitar.
Automotivação	Pôr as emoções a serviço de uma meta é essencial para centrar a atenção, para a maestria e para a criatividade.
Autocontrole	As pessoas que são fracas nessa aptidão vivem constantemente lutando contra sentimentos de desespero, enquanto outras se recuperam mais rapidamente dos reveses e perturbações da vida.
Empatia	As pessoas empáticas estão mais sincronizadas com sutis sinais do mundo externo que indicam o que os outros precisam ou o que querem. Isso as torna bons profissionais no campo assistencial, no ensino, vendas e administração.
Sociabilidade	A arte de se relacionar é, em grande parte, a aptidão de lidar com as emoções dos outros. É a aptidão que reforçam a

	popularidade, a liderança e a eficiência interpessoal. As pessoas excelentes nessa aptidão se dão bem em qualquer coisa que dependa de interagir tranquilamente com os outros; são estrelas sociais.
--	--

Fonte: Cortizo e Andrade (2018) adaptado de Goleman (1995).

As três primeiras habilidades são compostas pelo elemento composicional “auto”, designando qualidades referentes a si próprio. A primeira, autoconsciência é a consciência de si mesmo em relação ao que se sente e às decisões pessoais. A automotivação refere-se a colocar as emoções a serviço de uma meta e é essencial para centrar a atenção, para a maestria e para a criatividade. O autocontrole refere-se à aptidão de controlar sentimentos de desespero para enfrentar os reveses e perturbações da vida. A quarta habilidade, empatia, diz respeito a pessoas empáticas, sincronizadas com sutis sinais externos que indicam o que os outros precisam ou o que querem. Por último, a sociabilidade, a arte de se relacionar, que é, em grande parte, a aptidão de lidar com as emoções dos outros. É a aptidão que reforça a popularidade, a liderança e a eficiência interpessoal. As pessoas excelentes nessa aptidão se dão bem em qualquer coisa que dependa de interagir tranquilamente com os outros; são estrelas sociais.

Analisando as ideias desenvolvidas por Goleman (1995) *cit. in* Schorn e Sehn (2021), em seus estudos acerca da IE, assegura-se que as ideias deste teórico incidem na “capacidade de sentir, entender, controlar e modificar as emoções de si e dos outros, compreendendo-as como aptidões emocionais e que encontram como principal lugar de atuação os cenários educacionais” (Schorn e Sehn, 2021, p.7).

1.3 Emoção

As pesquisas científicas sobre as emoções são auspiciosas ante a crescente avalanche emocional pela qual o ser humano vem passando. O progresso científico aponta soluções para uma vida emocional mais saudável. Esse avanço impressionante apresenta o cérebro em ação através de exames de ressonância magnética que mostram imagens do cérebro em funcionamento, seja enquanto pensamos, imaginamos e sonhamos. Isso, graças às novas tecnologias.

As repostas científicas sobre as emoções não têm a ver com livros de autoajuda, baseados em conselhos, hipóteses ou opiniões clínicas.

As inúmeras abordagens científicas envolvendo o construto emoção concentram-se em diferentes perspectivas para alinhar-se aos procedimentos metodológicos e teóricos que se encaixam nas variáveis às quais o pesquisador centraliza seus estudos, assim a definição proposta por cada autor é separada conforme o interesse em algum componente específico, como aqueles mais focados em aspectos cognitivos, que se importam mais com avaliações que definam a emoção e foco no processamento de informações emocionais partindo da percepção, experiência e aspectos subjetivos; outros focam em aspectos comportamentais, analisando as expressões faciais, atributos expressivos e motores de comportamentos emocionais; também no campo psicológico, em como são combinadas as emoções nos mecanismos de adaptação geral. Assim, as diferentes abordagens conduzem a novas pesquisas.

Investigações contundentes, revelam que, diante de um impasse do qual precisamos tomar decisão importante, somos orientados também pelas emoções e não apenas pelo intelecto. Temos diferentes tipos de emoções, e cada uma nos predispõe a uma ação imediata, dependendo do momento e da circunstância vivenciados. A emoção é um sentimento poderoso, não deve ser ignorado. Decisões tomadas à luz das emoções pesam muito, às vezes bem mais que a razão.

O excesso emocional que emerge em nosso ser vem como ondas, e data de séculos tentar domesticá-lo. “Na verdade, as primeiras leis e proclamações sobre ética – o Código de Hamurabi, os Dez Mandamentos dos Hebreus, os Éditos do Imperador – podem ser interpretadas como tentativas de conter, subjugar e domesticar as emoções” (Goleman, 1995, p.19). Nessa ótica, já se vê a preocupação em seguir princípios, diretrizes, a fim de não agir conforme o calor da emoção, momento esse que posteriormente, quando melhor analisado e à luz da consciência, conduz ao arrependimento.

O termo emoção possui diversos significados. Há mais de um século, psicólogos e filósofos não chegaram em consenso sobre seu significado preciso. Porém, no sentido literal, a palavra emoção é definida pelo Oxford English Dictionary como “qualquer agitação ou perturbação da mente, sentimento, paixão; qualquer estado mental veemente ou excitado”. Já à definição de Goleman (1995), “emoção, se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir” (p.303). É interessante não confundir humor ou afeto com emoção, esta é provocada por estímulos, enquanto as causas do humor não são tão específicas, são mais duradouras, e o afeto provém do conhecimento que se tem de algo ou alguém, podendo ser um sentimento para a vida toda pois é consistente, ainda na ótica desse autor.

Outra definição de emoção bastante completa foi criada por Kleinginna e Kleinginna (1981) a partir de uma lista contendo 92 definições sobre esse termo. As emoções interferem na tomada de decisões sejam no comportamento pessoal ou social, através de processos que se combinam produzindo reações que afetam nosso comportamento, relacionamentos e até saúde. A conclusão leva em conta os processos tanto biológicos quanto cognitivos e fisiológicos, os quais influem sobre nosso comportamento criando um comportamento expressivo e com propósito de adaptação, e aparentemente engloba todas as áreas estudadas sobre o que é emoção:

A emoção é um conjunto complexo de interações entre fatores subjetivos e objetivos, mediados por sistemas neuronais / hormonais, que pode (a) dar origem a experiências afetivas, como sentimentos de excitação, prazer / antipatia, (b) gerar processos cognitivos emocionalmente relevantes, como percepção, avaliações ou processos de rotulagem, (c) ativar ajustes fisiológicos generalizados para certas situações ou condições, e (d) dar lugar a um comportamento que é muitas vezes, mas nem sempre, expressivo, voltado para um objetivo e adaptativo. (Kleinginna e Kleinginna, 1981, p.355)

Os estudos de Kleinginna e Kleinginna (1981), ao definirem emoção, levam em consideração as mais de nove dezenas de definições encontradas para, a partir delas, criarem sua própria concepção, a qual considerou um conjunto complexo, envolvendo fatores tanto objetivos quanto subjetivos, ou seja, sua conclusão para tal definição envolve aspectos biológicos, cognitivos e fisiológicos que influem em nosso comportamento de maneira adaptativa.

O sentido da vida está nas emoções ao nos adaptarmos, aprendermos, obtermos sucesso e criarmos laços de amizades, assim como vêm à tona diante de circunstâncias que nos ferem, frustram e entristecem. Assim, as emoções e expressões faciais e gestuais são fontes fornecedoras de informações adaptativas que possuem grande importância para a aprendizagem. As emoções são consideradas fenomenológicas por serem experiências vivenciadas em determinado contexto a partir de estímulos exteriores e interiores segundo Fonseca (2016).

1.3.1 Tipos de emoções e suas características

Outra discussão ainda em pauta ocorre sobre quais emoções têm potencial para serem primárias, ou seja, o azul, vermelho e amarelo dos sentimentos, das quais as outras são geradas — também se de fato existem emoções primárias. Alguns teóricos propuseram algumas famílias, porém não há concordância entre eles sobre as candidatas. As principais candidatas são a ira, tristeza, medo, prazer, amor, surpresa, nojo e vergonha. Essa lista é imensa, porque há diversas combinações que podem ser feitas sobre o ciúme, por exemplo, variante da ira, fundindo a tristeza e o medo, assim como esperança e fé, coragem, perdão e certeza. Da mesma forma, sentimentos como dúvida, complacência, preguiça e torpor. Sendo assim, o debate permanece em voga, pois não há respostas claras e objetivas para a classificação das emoções.

Comprovadamente, algumas expressões faciais da emoção como o medo, ira, tristeza e alegria são consideradas universais. “Ekman mostrou fotos que retratavam expressões faciais de precisão técnica a pessoas em culturas tão remotas (...) e constatou que todos em toda parte reconheciam as mesmas emoções básicas” (Goleman, 1995, p.304). Essas quatro emoções básicas são facilmente reconhecidas por qualquer cultura do mundo, inclusive nas pré-letradas, as outras não possuem respostas claras para classificá-las. As emoções são sentimentos profundos e duradouros, formam a base da vida e são inerentes às necessidades humanas.

Nos estudos acerca das emoções em termos de família, Goleman (1995) também segue os mesmos princípios básicos de Ekman (1992) — ira, tristeza, medo, amor, e assim por diante. No centro de cada uma dessas famílias, há um núcleo emocional básico de onde partem os parentes em ondas mutáveis e incontáveis. Nessa perspectiva de as emoções básicas estarem relacionadas a uma família, isso significa que cada emoção básica não é única, uma se relaciona à outra.

A raiva é uma emoção básica, mas também é uma família de emoções, incluindo hostilidade, ira, fúria, indignação, aborrecimento, ressentimento, inveja e frustração. De maneira da mesma forma, a alegria é uma emoção básica, mas também é uma família de emoções que inclui diversão, alívio, satisfação, felicidade e orgulho. (Reeve, 2009, p.232)

Pesquisadores possuem a seu favor a tecnologia que lhes permite verificar detalhadamente a fisiologia. São detalhes fisiológicos sobre como os diferentes tipos de emoção nos preparam para a diversidade de respostas.

Diante do acesso de *raiva*, os batimentos cardíacos ficam muito acelerados, as mãos se tornam mais ágeis para atacar o inimigo ante perigo eminente porque o sangue corre para elas, os hormônios vêm como ondas, adrenalina, entre outros, causa pulsação, disposição bastante elevada, permitindo agir com veemência. Especialistas afirmam ser essa emoção a mais perigosa, já que os principais problemas da sociedade estão relacionados a esse sentimento.

No *medo*, o sangue flui para o músculo das pernas, favorecendo a fuga; o sangue some do rosto, a pessoa fica pálida. Concomitante a isso, por um instante o corpo fica paralisado como se não fosse sair dali. Essa imobilidade faz com que o sujeito considere fugir e esconder em vez da ação. Uma onda de hormônios é disparada pelos circuitos dos centros emocionais do cérebro, colocando o corpo em alerta e preparado para agir. Assim, o foco da atenção é a ameaça imediata, uma forma de avaliar a resposta certa.

Uma das principais alterações biológicas é provocada pela sensação de *felicidade*. Os sentimentos negativos são inibidos pela ampliação da atividade do centro cerebral. Essa inibição aumenta a energia, e esse processo silencia todos os geradores de pensamentos de preocupação. A fisiologia não sofre nenhuma mudança, mas proporciona tranquilidade, relaxamento corporal, disposição e entusiasmo para diferentes tarefas e metas.

“O *Amor*, os sentimentos de afeição e a satisfação sexual implicam estimulação parassimpática, o que constitui no oposto fisiológico que mobiliza para “lutar-ou-fugir” que ocorre quando o sentimento é de medo ou ira” (Goleman, 1995, p.21).

A *tristeza* tem como função principal proporcionar ajustamento diante de grandes perdas, tais como a morte de alguém significativo ou uma decepção. O sentimento de tristeza causa falta de entusiasmo e de energia por tarefas da vida, principalmente o lazer. A tristeza profunda reduz a velocidade metabólica, especialmente quando esta se aproxima da depressão. Essa introspecção gera lamentação de perdas ou frustrações.

Estudos neurológicos comprovam que as emoções interferem na tomada de decisões, sejam no comportamento pessoal ou social, através de processos que se combinam produzindo reações que afetam nosso comportamento, relacionamentos e até saúde, conforme mostram os estudos de Bechara, Tranel e Damasio (2000). Esses pesquisadores relatam anos de pesquisas com a realização de testes imitando a vida real em pacientes. As evidências comprobatórias não deixam dúvidas de que realmente a

emoção é determinante na tomada de decisão, pois realizaram estudos comparativos entre dois grupos de pessoas, um com lesões pré-frontais ventro-medianas e outro com sujeitos normais. O resultado da pesquisa realizada em laboratório comprovou que os participantes com lesões cerebrais se mantinham intelectualmente inteligentes, porém incapazes de tomarem decisões, e, quando tomavam, eram desastrosas, mesmo revelando interesse em se darem bem. “Esses pacientes sofrem de um déficit específico em sua habilidade de processar sinais emocionais. As consequências são um grande comprometimento na capacidade de lidar de forma eficaz com as exigências sociais e do ambiente (Bechara, Tranel e Damasio, 2000, p.163).

Nesse sentido, observa-se a presença da razão na entidade física humana. As emoções e estados físicos têm influências profundas tanto no objeto de raciocínio quanto na maneira como as pessoas raciocinam. “Portanto, medo, raiva, nojo e tristeza funcionam coletivamente para fornecer ao indivíduo um sistema de emoção que permite que você lide de forma eficaz com todos os aspectos de ameaça e dano” (Reeve, 2009, p.234).

Tabela 7. Emoções fundamentais.

EMOÇÕES	DEFINIÇÕES
Conhecer as próprias emoções – (autoconhecimento)	Reconhecer um sentimento quando ele ocorre. É a capacidade de controlar sentimentos a cada momento e é fundamental para o discernimento emocional e para a autocompreensão. A incapacidade de observar os verdadeiros sentimentos deixa as pessoas à sua mercê. As pessoas mais seguras acerca de seus próprios sentimentos são melhores pilotos de suas vidas, tendo uma consciência maior de como se sentem em relação a decisões pessoais, desde com quem se casar a que emprego aceitar.
Lidar com emoções – (controle emocional)	Lidar com os sentimentos para que sejam apropriados é uma aptidão que se desenvolve na autoconsciência. É a capacidade de confortar-se, de livrar-se da ansiedade, tristeza ou irritabilidade que incapacitam e trazem resultados de fracasso. As pessoas que são fracas nessa aptidão vivem constantemente lutando contra um sentimento de desespero, enquanto outras se recuperam mais rapidamente dos reveses e das perturbações da vida.
Motivar-se – (automotivação)	Saber adiar a satisfação e conter a impulsividade. É a capacidade de ter autocontrole emocional, de entrar em estado de “fluxo”, que possibilita excepcionais desempenhos. As pessoas que têm essa capacidade tendem a ser mais produtivas e eficazes em qualquer atividade que exerçam.
Reconhecer emoções nos outros	A empatia, outra capacidade que se desenvolve na autoconsciência emocional, é uma “aptidão pessoal”

	fundamental. As pessoas empáticas estão mais sintonizadas com os sutis sinais do mundo externo, que indicam o que os outros precisam ou o que querem. Isso as torna bons profissionais no campo assistencial, no ensino, nas vendas e na administração.
Lidar com relacionamentos	A arte de se relacionar é, em grande parte, a aptidão de lidar com as emoções dos outros. São as aptidões que reforçam a popularidade, a liderança e a eficiência interpessoal. As pessoas excelentes nessas aptidões se dão bem em qualquer coisa que dependa de interagir tranquilamente com os outros, são estrelas sociais.

Fonte: Goleman (2012) *cit. in* Brandão e Câmara (2017, p.75), adaptada pela autora.

A Tabela 7 apresenta cinco competências da emoção e suas respectivas definições. O primeiro a se fazer é conhecer as próprias emoções, reconhecendo quando um sentimento ocorre, e ser capaz de fazer o controle, pois é imprescindível ter discernimento emocional e autocompreensão. A segunda, saber lidar com emoções, ter controle emocional para lidar com os sentimentos de maneira apropriada. Esta aptidão se desenvolve na autoconsciência, e o sujeito possui a capacidade de confortar-se, libertar-se da ansiedade, tristeza, irritabilidade que incapacitam e conduzem ao fracasso. Em terceiro plano a pessoa precisa motivar-se, a automotivação é a capacidade de ter autocontrole emocional. Reconhecer emoções nos outros, ter empatia, uma capacidade que se desenvolve na autoconsciência emocional, é uma “aptidão pessoal” considerada fundamental. Por último, lidar com relacionamentos é considerada a arte de se relacionar e ter aptidão de lidar com as emoções dos outros.

Silva Santos et al. (2021) afirma que as emoções possuem aspectos biológicos, sociais e subjetivos, os quais são desenvolvidos no decorrer de seu trajeto, podendo influenciar de forma direta nas decisões a serem tomadas, de acordo com as experiências ambientais e sociais, e essas experiências são generalizadas ante outras experiências sociais, mas os comportamentos preservam a integridade e o bem-estar.

A emoção na concepção de Nunes-Valente e Monteiro (2016) é considerada uma armadura na qual ocorrem reações e alterações fisiológicas, e o sentimento interpreta e se conscientiza dessas alterações. Nesse sentido, a interação humana se destaca com relação às emoções.

Em se tratando do aspecto de maior abrangência, as emoções incluem, de maneira paralela, aspectos positivos e negativos do comportamento, sejam eles conscientes ou inconscientes, podendo equivaler mesmo que semanticamente a expressões de afetividade,

inteligência interpessoal, inteligência emocional, conhecimento social, motivação, temperamento e também personalidade de cada pessoa. Todos esses aspectos são relevantes na aquisição da aprendizagem, assim como nas interações sociais (Fonseca, 2016).

Na ótica de Silva Santos et al. (2021), a emoção compõe-se de variações psíquicas e físicas. Ela é desencadeada através de estímulo e experimentada de modo subjetivo e automático, colocando o sujeito em posição de feedback ao estímulo. A emoção é um recurso natural para avaliar o lugar onde estamos e, então, ter reação adaptativa.

Assim, há vários tipos e concepções de emoções, podendo ter variações biológicas, físicas, neurológicas que interferem na tomada de decisões, no comportamento, pessoal ou social, e que podem afetar o raciocínio. Elas são adaptativas e a base da IE.

1.3.2 Funções das Emoções

Os recursos mentais do ser humano são ativados quando se precisa dar uma resposta emocional em um momento de confronto com situações novas, resolver problemas, ou na criação de ideias novas, sendo que a primeira “leitura” de uma situação nova se concentra, sempre, nas emoções, sentimentos e atitudes (Goleman, 1995). Nesse sentido, nossas emoções antecedem o pensamento vindouro. Em nosso repertório emocional, as emoções possuem funções específicas, as quais, através da experiência emocional, guiam o processamento da informação de maneira funcional, produzindo recordações e percepções específicas, que conduzem o corpo a diferentes respostas emocionais.

As funções das emoções são: a) preparação para a ação, ou seja, as emoções servem de catalisador entre o meio e a nossa conduta; b) preparação da conduta; c) contato com certas experiências emocionais, que vai originar uma aprendizagem emocional útil para lidar com situações futuras; d) regulação da interação. (Arruda, 2014, p.38)

Essas funções das emoções revelam-se imprescindíveis ao ser humano, pois preparam a pessoa para a ação conforme o ambiente, assim como nosso comportamento; as experiências emocionais geram aprendizagem emocional, as quais são usadas em situações futuras e servem para conduzir e regular as emoções nas interações. Reeve

(2009) destaca três funções principais da emoção: função adaptativa, função social e função motivacional.

1.3.2.1 Função adaptativa

De acordo com esta função, as emoções nos permitem conhecer a forma correta de responder de acordo com o contexto no qual estamos inseridos a fim de se adequar às suas necessidades, pois as emoções são inatas a todos os seres humanos e, portanto, estão relacionadas à sobrevivência. A emoção constitui papel relevante como mecanismo adaptativo, facilitando a atuação do indivíduo de maneira apropriada para determinada ação e objetivo. Os estudos do autor neo-darwinista Plutchik (1980) acerca da emoção se concentram nas funções adaptativas da emoção, argumentando que esta é uma resposta através do comportamento objetivo, sendo assim um comportamento emocional funcional com oito funções diferentes, as quais estão relacionadas na tabela seguinte:

Tabela 8. Objetivos das reações adaptativas conforme o contexto

SITUAÇÃO DO ESTÍMULO	COMPORTAMENTO EMOCIONAL	FUNÇÃO DO COMPORTAMENTO EMOCIONAL	LÍNGUAGEM SUBJETIVA	
			FRACA	FORTE
Ameaça	Correr, voar	Proteção	Medo	Terror
Obstáculo	Morder, bater	Destruição	Raiva	Fúria
Possível Parceiro	Fazer a corte, copular	Reprodução	Alegria	Êxtase
Perda de um ser amado	Pedir ajuda	Reintegração	Tristeza	Aflição
Membro do grupo	Cuidar, compartilhar	Filiação	Aceitação	Confiança
Objeto desagradável	Vomitar, afastar	Rejeição	Nojo	Ódio
Novo território	Examinar	Exploração	Antecipação	
Objeto novo e repentino	Parar, alertar	Orientação	Surpresa	

Fonte: Plutchik (1980) *cit. in* Morcilo (2017, p.82) Tradução da autora.

A função adaptativa das emoções relaciona-se com a sobrevivência, pois permite comportamento emocional conforme o estímulo, proporcionando respostas corretas em conformidade com o contexto, visando a satisfação das necessidades. As emoções são inatas a todo ser humano.

Mediante esta função “as emoções são adaptativas porque preparam, predis põem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas, mesmo comportamentos de sobrevivência e de reprodução” (Fonseca, 2016, p.366). Também as emoções informam os estímulos tanto interiores quanto exteriores sobre as situações em que a pessoa se encontra envolvida.

A função adaptativa conduz o indivíduo na avaliação das fontes dos problemas, na busca por apoio social e no estreitamento dos relacionamentos com os demais. Aparentemente, a tristeza revela-se uma emoção capaz de proporcionar o desenvolvimento da empatia, porque o comportamento inibido e a lentificação que a acompanham criam condições de uma pessoa se colocar na perspectiva da outra. Além disso, verifica-se a necessidade de regulação desta emoção (Arruda, 2014).

1.3.2.2 Função social

Socialmente falando, esta função permite que utilizemos a emoção no favorecimento dos laços sociais e nas relações interpessoais, ou seja, nos ajudam a transitar na complexa vida social em que também inibimos certas reações emocionais para não desestabilizar essas relações. Reeve (2009) defende que muitas de nossas formas de expressar as emoções são motivadas por fatores sociais e assim descreve quatro funções sociais da emoção, as quais servem para:

- a) Comunicar nossos sentimentos;
- b) Influenciar nossa interação com outros indivíduos;
- c) Facilitar a interação social;
- d) Criar, manter e dissolver relacionamentos.

Considerando que vivemos em sociedade e nesta temos comportamento social, Averill (2000) destaca o uso inteligente da emoção através da mediação do comportamento inteligente e emocional pelos processos cognitivos, devido ao conhecimento apropriado das regras dos padrões sociais, relacionadas às ocasiões apropriadas para expor

determinadas emoções assim como prever e antecipar as consequências do nosso comportamento. Ele argumenta ainda que a interação entre a inteligência e a emoção produz respostas significativas no comportamento humano. Nesse sentido, defende o uso inteligente da emoção, assim como a inteligência pode ser facilitada ou inibida pela emoção.

Autores como Mecca et al. (2015) defendem que a emoção possui a função social de envolver habilidades de percepção de pensamentos e sentimentos, assim como experiências de outros indivíduos, habilidade interpessoal de comunicação, empatia e julgamento social.

1.3.2.3 Função motivacional

A função da emoção em relação à motivação deve-se ao fato de as emoções estarem relacionadas à motivação de formas diferentes. Primeiro porque as emoções já são um tipo de motivo. As emoções não só energizam como direcionam o comportamento, a exemplo disso, a raiva energiza a conduta (fisiológica, hormonal e muscular) com um objetivo específico, como superar algum obstáculo ou injustiça. Em segundo, as emoções trabalham como um sistema de indicação contínua, indicando como está a adaptação, bem ou mal. A exemplo disso, a alegria indica inclusão social e avanço em relação às metas, no entanto a ansiedade aponta o contrário, ou seja, exclusão social e fracasso (Reeve, 2009). Ainda segundo esse autor, a emoção é uma forma de motivação, pois as emoções funcionam como um tipo de motivo que também beneficia a adaptação.

Para Goleman (2012), a motivação é o que nos emociona e, baseando-se nas ideias de seu mentor (que era psicólogo) em Harvard, destaca que David McClelland propôs três modelos de motivadores — o primeira é a necessidade de poder, com dois tipos de poder: o poder centrado no ego e o poder social; o segundo é a motivação por associação e o terceiro é a necessidade de realização. Assim, “nossas motivações nos dão nossas metas e o ímpeto de alcançá-las. Qualquer coisa motivadora nos faz sentir bem” (Goleman, 2012, p.53).

Ainda sobre as funções das emoções, Izard (2010) descreve sete funções distintas:

1. Interromper e/ou alterar o processo contínuo, centrar a atenção e administrar as respostas;

2. Motivar a cognição e a ação, informar sobre as emoções (inclusive sinais de comunicação) a fim de guiar e organizar a compreensão do meio físico e social para enfrentamento, adaptação e bem-estar;
3. Aumentar (ou diminuir) a importância de um acontecimento na facilitação de associações adaptativas ou mal adaptativas, envolvendo contexto, acontecimento, sentimento emocional e resposta;
4. Auxiliar a regulação emocional e comportamental, bem-estar, assim como a proteção de sentimentos favoráveis e preocupações;
5. Sinalização social e comunicação;
6. Conceder lugar de atividade neural (várias vezes consciente) para juntar repostas sob interferência de sentimentos emocionais leves ou urgentes.
7. Emoções diferentes e estruturas diferentes de cada emoção têm funções diferentes (Izard, 2010, p.365).

Entendemos que a emoção, apesar da vasta gama de interpretações, é um mecanismo inerente ao ser humano que permite uma avaliação da situação para tomar a decisão adequada antes de agir, mesmo não havendo espaço para pensar. Consideramos que as emoções podem manifestar-se de maneira fisiológica, comportamental e cognitiva, sendo adaptativas, motivam o comportamento e regulam a interação social.

Cumpramos destacar os aspectos positivos da função motivacional. Positivamente, o envolvimento emocional e motivacional, assim como engajar-se com as experiências de maneira tranquila conforme estas vão surgindo, efetivamente, auxilia as funções cognitivas e executivas a operarem de modo integrado. As funções das memórias de curto prazo e de trabalho são mobilizadas pelas emoções para criar os processos de longo prazo da memória; elas alimentam as evidências de que a adaptabilidade e a aprendizagem operam objetivamente no cérebro humano (Fonseca, 2016).

Vale destacar o caráter motivacional das emoções, pois estas são geradoras de motivação no sentido de conduzir as ações, sejam elas internas ou externamente, as quais tendem a fomentar a sobrevivência, a adaptação e o bem-estar subjetivo de maneira eficaz (Vasco, 2013).

1.3.3 Cérebro emocional

A busca para conhecer o funcionamento do cérebro emocional vem desde a antiguidade. A vida emocional do ser humano tem raiz olfativa, a partir da análise do cheiro no lobo olfativo, antigo centro da emoção que evoluiu com o advento dos mamíferos. O cérebro emocional veio antes do racional como forma de sobrevivência. O cérebro pensante, ou “neocórtex”, evoluiu a partir da emoção, e isso revela a estreita relação entre a razão e o sentimento (Goleman, 1995). Assim, existe íntima relação entre o sistema neural e o modo de interpretação e de reação com o seu ambiente.

Estudar o cognitivo excluindo nossos estados conscientes, emoções, à moda antiga, como fazem os mais tradicionais cientistas cognitivos, é inconcebível. Ao analisar a mente apenas por essa ótica, ela é considerada processo inconsciente, racional, que busca o entendimento de aquisição de conhecimento. Nesse sentido, estuda-se somente um lado do cérebro humano – pensamento, raciocínio e intelecto, deixando de lado os estados conscientes, denominado emoções. Ledoux (2011) distingue memória em memória implícita (inconsciente) e memória explícita (consciente).

Em 1878, o neurologista francês Paul Broca, observando o formato oval das áreas corticais mediais do cérebro, nomeou-a de lobo límbico (“límbico” significa borda ou margem), o qual possui inúmeras conexões com o olfato, posteriormente renomeado para rinencéfalo. O lobo límbico é a parte do cérebro que envolve o tronco cerebral e se localiza sob o neocórtex.

Papez (1937) propôs uma nova teoria, na qual expõe a existência de circuitos que sugerem duas formas de experiência emocional cuja função é provocar e mediar essas experiências. A primeira ativa o fluxo de sentimentos através de objetos sensoriais. A segunda seria ativada pelo fluxo de informações por meio dos pensamentos para o córtex cerebral, que percebe o estímulo e ativa as memórias. Essa proposta que explica o mecanismo da emoção envolvendo o circuito anatômico é conhecido como o “Circuito de Papez”.

A teoria de Papez (1937), que relacionava as estruturas límbicas às emoções, foi confirmada em trabalho experimental realizado em macacos *Rhesus*, no qual, através de cirurgia, lesionaram estruturas do sistema límbico (hipocampo, giro para-hipocampal e o corpo amigdalóide), implicando em alterações de comportamento conhecidas como *síndrome de Klüver e Bucy* (Klüver e Bucy, 1937). Esse tipo de procedimento ocorre

também em ser humano como tratamento de algumas formas de epilepsia consideradas agressivas.

Ampliando as teorias sobre o circuito de Papez, o neurocientista MacLean (1949; 1952) influencia atualmente os estudos do sistema límbico para o cérebro emocional ao sustentar a hipótese do feedback à natureza das emoções, em que ocorre a integração das sensações do ambiente externo com viscerais intrínsecas ao corpo. Mas a continuação de seus estudos sobre o cérebro por quase mais duas décadas (1970) permitiu que propusesse a coexistência de três cérebros, que chamou de cérebro trino. Nessa trindade, cada um dos tipos cerebrais exerce funções distintas, forma específica de inteligência e memória.

Com a evolução dos estudos sobre o cérebro humano, os estudiosos da inteligência emocional, como Goleman (1995), defendem que “o neocórtex é a sede do pensamento; contém os centros que reúnem e compreendem o que os sentidos percebem. Acrescenta a um sentimento o que pensamos dele – e permite que tenhamos sentimentos sobre ideias, arte, símbolos, imagens” (p.25). Tal evolução possibilitou o aprimoramento dos genes dos circuitos neurais. O neocórtex cria estratégias, planos futuros, entre outros artifícios mentais. Também são frutos do neocórtex os sucessos da arte, civilização e cultura. Além disso, ele abriga nossa complexa vida emocional, como a capacidade de ter sentimentos sobre nossos próprios sentimentos (Goleman, 1995). O autor argumenta ainda, que nem toda vida emocional é controlada por esses centros superiores, pois muitos desses centros se desenvolveram a partir da região límbica, ou a ampliaram e, nas emergências emocionais, são submetidos ao sistema límbico. “O cérebro emocional desempenha uma função decisiva na arquitetura neural. Como raiz da qual surgiu o cérebro mais novo, as áreas emocionais entrelaçam-se, através de milhares de circuitos de ligação, com todas as partes do neocórtex” (Goleman, 1995, p.26). Tais ligações conferem imensuráveis poderes aos centros emocionais de influenciarem o funcionamento do restante do cérebro, inclusive os centros do pensamento.

Do ponto de vista emocional, a vida só tem significado com a amígdala, pois ela guarda a memória emocional, sendo esta o significado da vida, provam os estudos realizados por Bechara, Damasio e Damasio (2000). Nesse sentido, a amígdala é responsável pelo sentimento. E as pesquisas mostraram que o cérebro límbico, antes considerado o cérebro emocional, é uma teoria errônea, pois os estudos revelam que o cérebro humano como um todo, sistemicamente, envolve cognição e emoção, ou seja, toda a experiência humana combina cognição e emoção sendo, portanto, bimodal (Ledoux,

2011). Nesse sentido, emoção e cognição são funções mentais interativas, no entanto, distintas.

Os circuitos neurais possuem funções na emoção, e uma das tarefas do lobo pré-frontal esquerdo é regular as emoções desagradáveis, ao passo que, no lobo pré-frontal direito, localizam-se sentimentos relacionados à negatividade como medo e agressividade (Goleman, 1995). Acrescenta-se ainda que o papel do lobo pré-frontal esquerdo é desligar ou amortecer quase a totalidade dos impulsos negativos mais salientes da emoção. A amígdala capta os acontecimentos inesperados com mais rapidez que o neocórtex, por isso, em momentos vitais, ela tem o poder de nos impulsionar à ação numa emergência. Ela atua como sentinela da emoção, pois assume o controle do cérebro antes que o cérebro pensante — neocórtex — o faça, assim é fácil entender quão poderosa é a emoção a ponto de elaborar uma informação primeiro, aniquilando a razão e formulando reações emocionais, pois é a responsável pelo sentimento. A amígdala dispara a emergência, e o lobo pré-frontal esquerdo desliga a emoção que perturba. Tais ligações não apenas refinam as emoções como também nos permitem tomar decisões importantes em nossas vidas.

Explicam ainda quão crucial é a cooperação entre pensamento e sentimento, ou seja, esses circuitos explicam a importância da emoção para pensamento em se tratando de decisões sensatas e pensamento claro. Vê-se o poder das emoções negativas em perturbar o pensamento, sabotando o raciocínio. Não há antagonismo entre razão e emoção, mas deve haver equilíbrio entre ambas, porque todas são essenciais ao ser humano (Goleman, 1995). Assim, “o cérebro pensante desempenha uma função de administrador de nossas emoções – a não ser naqueles momentos em que elas lhes escapam ao controle e o cérebro emocional corre solto” (Goleman, 1995, p.42).

Também vale destacar a extraordinária importância dos gânglios de base. Localizada por baixo das áreas límbicas, essa rede neural nos conduz a pensar em algo feito por nós no passado, e agora podemos dizer: isso deu certo quando eu fiz, e isso, não. Tais situações vividas permitem acumular sabedoria, que armazenada justamente no circuito primitivo. “No entanto, quando enfrentamos uma decisão, é o córtex verbal que gera nossos pensamentos sobre ela” (Goleman, 2012, p.22).

Assim, por mais que se tenha dados ou informações sobre uma decisão a ser tomada de modo racional, temos uma sensação interna boa que nos impulsiona avançar. Essa sensação ao tomar uma decisão também tem ligações diretas com o trato gastrointestinal — as vísceras —, pois, por mais que o aspecto pareça bom, essa sensação interna sempre vem, seja positiva ou negativa (Squire, 2004).

Nesse sentido, ao tomarmos determinada decisão, mesmo pensando bastante sobre a situação, somos tomados por sensação interna que nos permite questionar se realmente estamos tomando a decisão correta. Tal questionamento subjetivo é interior, visceral e só verbalizado ao expormos a decisão. Então, a tomada de decisões requer de nós sentimentos sobre aquilo que pensamos, e os pensamentos são avaliados.

Influente pesquisa sobre as áreas pré-frontais esquerda versus direita foram realizadas por um grupo de pesquisa da Universidade de Wisconsin, liderado pelo neurocientista Richard Davidson (1999). Descobriu-se que, quando estamos sob fortes emoções de angústia ou sequestro emocional, nossos níveis de ação cerebral são relativamente elevados no córtex pré-frontal direito, ao passo que, se estivermos nos sentindo bem, com ânimo elevado, vigorosos e com energia, é a área pré-frontal esquerda que fica ativa. Descobriu também que há, em cada pessoa, uma relação esquerda-direita de ação pré-frontal que pode ser medida em período de descanso, sem fazer nada, para prever de maneira precisa a variação de humor no cotidiano de uma pessoa. Esse paralelo esquerda-direita avalia nosso ponto de equilíbrio emocional — set point. Isso significa que “as pessoas que têm mais atividade no esquerdo do que no direito têm mais tendência a usufruir de emoções mais positivas, e maior quantidade de emoções positivas no dia a dia. As que têm mais atividade no direito são propensas a terem emoções mais negativas” (Goleman, 2012, p.47).

Outra pesquisa importante realizada pelo grupo Davidson (1999) foi sobre o que ele chamou de *estilos emocionais*, mas, para Goleman (2012), são na realidade os estilos de cérebro, e este último o aborda. Um estilo de cérebro que sonda rastreia o quão prontamente a pessoa se irrita, frustra-se com extrema facilidade, ou seja, onde se está a partir da tão conhecida amígdala pavio curto — versus inabalável.

O segundo estilo de cérebro condiz com a velocidade de recuperação de uma aflição. Há pessoas capazes de se recuperar rapidamente, ao passo que outras são bastante lentas, mas também há recuperação lenta ao extremo, pois ruminam ou mantêm uma preocupação incessante, fazendo com que a amígdala se mantenha pronta a disparar, pois vive engatilhada. Com isso, vivem em estado de aflição enquanto remoem.

No terceiro estilo, o sentimento de uma pessoa é avaliado conforme a profundidade. Os sentimentos podem ser experimentados de maneira intensa ou superficial. A diferença entre possuir sentimentos intensos ou não se encontra na capacidade de aqueles que os possuem com bastante intensidade comunicá-los mais eficazmente para emocionar o outro. Os dois primeiros são considerados os estilos mais

eficazes — ser inabalável e capaz de rápida recuperação — ao levarmos em conta os estresses enfrentados no trabalho.

Consideramos que o cérebro humano coaduna nossos estados conscientes, denominados emoção e pensamento, raciocínio e intelecto. A cooperação entre sentimento e pensamento equilibra o processo mental, mesmo quando as emoções negativas perturbam o pensamento, sabotando o raciocínio. Então, não há antagonismo entre razão e emoção, mas deve haver equilíbrio entre ambas, pois todas são essenciais ao ser humano.

As ideias defendidas por Fonseca (2016) destacam que o funcionamento emocional acontece no cérebro como um todo — não somente no sistema límbico — por conta de ocorrer um processo de colaboração neural com outras áreas cerebrais, mais especificamente no córtex pré-frontal e orbito-frontal, pois as funções da emoção encontram-se interligadas com funções cognitivas e executivas. Ele destaca ainda que são funções do cérebro humano estar atento, motivado e envolvido cognitivamente e continuamente, para se harmonizarem de maneira neurofuncional na aquisição da aprendizagem.

1.3.4 Cérebro social

Usando o termo “cérebro social”, Goleman (2012) destaca a evolução de pesquisas científicas sobre a capacidade da mente ao citar trabalhos de destaque na neurociência. Disserta descobertas notáveis com resultados comprovados em laboratórios, sobre o quanto as emoções são contagiosas. Isso se deve à descoberta do cérebro social ter sido analisada e “agora percebemos que o cérebro humano está salpicado de neurônios-espelho e que eles ativam em nós exatamente o que vemos na outra pessoa: suas emoções, seus movimentos e até suas intenções” (Goleman, 2012, p.77). Nessas investigações, constataram que as emoções são contagiosas.

O mecanismo de contágio acontece através da interação interpessoal, no qual temos a capacidade de perceber as intenções e os desejos. Também a maneira como nos expressamos ou temos retorno de algo, o modo como é exposto pode provocar retorno negativo, mesmo sendo positiva (Goleman, 2012). Por exemplo, se dermos o resultado negativo de uma nota ruim na prova de determinado estudante em tom otimista e amistoso, certamente ele sairá bem quanto à interação. No entanto, se o resultado da nota for positivo e ainda assim o tom se mostrar frio e crítico, não há dúvidas de que o outro sairá se sentindo desanimado, mesmo tendo sido positivo o resultado. Esse subtexto emocional é mais impactante que a interação manifesta. Nesse sentido, fica evidente o quanto

impactamos o emocional do outro. “Mas em grupos onde há diferenças de poder – na sala de aula, no trabalho, geralmente em organizações – é a pessoa mais poderosa o emissor emocional, ditando o estado emocional para o resto do grupo” (Goleman, 2012, p.78).

É comum em sala de aula o professor ser o foco da atenção e o que ele diz ter mais relevância que a fala de um estudante da turma. Além de poder manter a turma calma e tranquila mesmo diante de um conflito, ele é o apaziguador dos arroubos emocionais, aquele que dita o clima do ambiente e, por se tratar de contexto de aprendizagem, é de suma importância ser sossegado e sereno por ser um dos facilitadores da aprendizagem.

Numa instituição escolar, em sala de aula, é comum o líder — professor — ser o emissor emocional, aquele que influencia a turma. Essa influência, quando positiva, sobre o grupo permite a manutenção de um ambiente saudável, onde os conflitos ficam sob o controle do docente, que dita o estado emocional dos estudantes. De outro modo, o diretor escolar também dita o nível emocional no contexto da instituição, seja entre professores, pessoal da secretaria ou cantina, assim como na condução de uma reunião. Esse contágio emocional acontece através da identificação emocional, pois há uma conexão entre eles. Assim, “se o líder de uma equipe está num ânimo positivo, espalha uma disposição otimista para os outros e essa positividade coletiva otimiza o desempenho do grupo. Se a líder projeta um humor negativo, que se espalha da mesma maneira, o desempenho do grupo sofre” (Goleman, 2012, p.78). O contágio emocional não é intencional.

O elemento essencial na consciência social é a capacidade de empatia. Ler o outro de maneira verbal e não verbal é a habilidade de “sentir o que os outros estão sentindo, sem que eles nos digam em palavras. Estamos continuamente enviando sinais aos outros sobre nossos sentimentos por meio de tom de voz, da expressão facial, dos gestos e numerosos outros canais não verbais” (Goleman, 2012, p.87). Esse autor destaca três tipos de empatia.

A primeira é a empatia cognitiva, em que aqueles que a possuem de maneira mais aguçada conseguem entender esses sinais no outro e aflorar nelas a motivação. Isso acontece principalmente com líderes que conseguem expor as coisas de modo claro, aquilo que funcionários não conseguiram verbalizar. As pessoas entendem e se sentem motivadas.

A segunda é a empatia emocional, na qual, em momentos de interação, ocorre química em que acontece de uma pessoa sentir o que a outra está sentindo naquele momento. Os que se encaixam nesse tipo certamente são bons em aconselhamento, líderes de grupos, gestores de clientes e professores. A empatia emocional funciona como um espelho, nós nos sentimos como o outro se sente.

A terceira é a preocupação empática. Nesse tipo, encaixam-se aqueles indivíduos que espontaneamente sentem que o outro necessita ser ajudado e mostram-se prontos a fazê-lo, pois são bons num grupo, organização ou comunidade; auxiliam voluntariamente conforme necessário.

O caminho para a empatia se abre quando nos concentramos na pessoa com a qual estamos interagindo de modo atento. Assim, flui sincronia emocional, surge uma química, e ambos se sentem confortáveis, em conexão com o outro. É um momento humano em que ambos se sentem confortáveis devido a reciprocidade.

Outro elemento essencial da consciência social é o autodomínio, que tem como base a autoconsciência e a autogestão. A autoconsciência é ser consciente de nosso próprio estado interior; a autogestão emocional é como gerenciamos as emoções. Tais domínios de habilidades nos permitem ser notáveis, pois podemos desempenhar bem aquilo que fazemos com base na autogestão emocional. Assim, a base para o autodomínio está no equilíbrio da interação entre o córtex pré-frontal e a amígdala. A primeira base do autodomínio é ser consciente do nosso próprio estado interior, e o segundo passo, então, é gerenciar esses estados emocionais. Uma das competências da autogestão emocional é gerenciar as emoções e concentrar a motivação no alcance de metas, adaptação e iniciativa.

As emoções surgem espontaneamente da amígdala e áreas subcorticais, e a amígdala não é um bom chefe quando assume o comando, pois age de acordo com as emoções, como raiva, angústia, impulso, medo, e nos conduz a praticar ações das quais quase sempre nos arrependemos posteriormente. “A autorregulação da emoção e dos impulsos depende grandemente da interação entre o córtex pré-frontal – o centro executivo do cérebro – e os centros emocionais no mesencéfalo, particularmente o circuito que converge para a amígdala” (Goleman, 2012, p.38). Esse centro executivo nos orienta a expor nosso melhor, pois é considerada “bom patrão” por ser essencial a autorregulação.

No trabalho, é comum o chefe pedir para não trazer problemas de casa ou mesmo levá-lo, no entanto nossa atenção, quando afetada por algum problema mais sério, impede nossa concentração naquilo que nos é exigido, pois só conseguimos nos concentrar naquilo que nos aflige. Por mais que tentemos fugir de alguma perturbação “nossa memória também se esquia, de maneira que nos lembramos mais prontamente do que é relevante em relação à ameaça – mas não conseguimos nos lembrar tão bem de outras coisas. (...) Durante um sequestro, não conseguimos inovar nem ser flexíveis” (Goleman, 2012, pp.39-40). Assim, quando um estudante vai para a escola com algum problema pessoal ou

familiar, não consegue aprender, absorver, pois não há concentração no exposto em sala de aula, como se não estivesse presente.

É comum docentes reclamarem da falta de aprendizagem de seu aluno apesar dos inúmeros esforços em suas práticas pedagógicas. Por mais que o estudante não exteriorize seus sentimentos, o foco da atenção certamente não está nos acontecimentos do ambiente em sala de aula. Tal situação esclarece as várias tentativas frustradas de o docente tentar ensinar determinado conteúdo e não conseguir resultado positivo, pois as barreiras psicológicas se impuseram impedindo a aprendizagem, mas este também precisa facilitar a sintonia emocional para que haja interação, assim como é necessário o professor colocar em prática a arte da influência para alcançar o objetivo proposto.

O docente com práticas pedagógicas inovadoras, empatia, motivação e criatividade que não obtiver êxito em suas tentativas de ensinar de modo que seu aluno aprenda efetivamente precisa considerar que seu público advém de contextos diversos. Pode estar (con)vivendo em clima inóspito, no qual é comum gatilhos da amígdala serem acionados quando ele sente ter sido desrespeitado, maltratado injustamente, ter suas opiniões desconsideradas e não se sentir ouvido. Está fragilizado emocionalmente.

A ansiedade de viver em ambiente hostil permite que a pessoa viva com medo, ansioso e pronto a agir a qualquer instante. “Portanto, em tal clima, há muita gente operando dia após dia no que vem constituir um sequestro da amígdala crônico e de baixo nível” (Goleman, 2012, p.41). Assim como acontece com o estudante, pode acontecer também com o professor, ninguém está imune a esses sequestros. Porém, a partir da experiência, estes podem ser minimizados — a começar por prestar atenção se não consegue ter domínio sobre as emoções de maneira equilibrada e vive sem rumo. É necessário começar a monitorar o que está desencadeando sentimentos ruins e tornando as relações com o outro insuportáveis como se estivesse sempre com raiva e armado. Ter em mente que o líder possibilita de maneira empática o contágio emocional do grupo. Este, quando exibido beneficentemente, direciona e aciona de forma inteligente os estados emocionais dos outros, produzindo resultados positivos sobre as tarefas propostas. Assim como influenciamos os estados emocionais das outras pessoas, também é feito conosco.

Numa abordagem cognitiva, importa convencer-se da necessidade de sair desse modo pavio curto se tiver intenção de se acalmar. Ser simpático também é importante, colocar-se no lugar do outro, perguntando-se se gostaria de ser tratado de maneira abrupta, e/ou pensar compreensivamente, imaginando que o outro esteja sob pressão. Então, além

das intervenções cognitivas já citadas, há a interação biológica como a meditação ou relaxamento, essa técnica tranquiliza o corpo.

1.4 Inteligência Emocional na Atividade Docente

1.4.1 Competências e habilidades no processo de ensino/aprendizagem

No cenário educacional, aprendemos e ensinamos. Não cabe a nenhum profissional da educação imaginar a instituição escolar como ambiente apenas para ensinar. Estamos em contato direto com estudantes e colegas de trabalho, além de ser o local de nossas vidas em que passamos a maior parte do tempo. Nesse contexto, a experiência de vida de cada educando nos ensina a partir do momento em que nos envolvemos diretamente com esses atores. A interação proporciona conhecimento estreito do outro, o que conduz a conceber práticas efetivamente inovadoras no modo de ensinar, mas somente inovar as práticas é insuficiente, faz-se necessária a educação emocional.

Cientificamente, as medidas de inteligência emocional e social demonstram, após testes de IE, que as pessoas podem ser educadas nas competências da inteligência emocional para serem emocionalmente mais inteligentes (Bar-On, 2007). Nossa forma de ensinar, muitas vezes, é conduzida por um novo modo, um repensar tais trajetórias, ou seja, uma ótica diferente de se colocar no lugar do outro e perceber se o sujeito realmente aprende com nossa metodologia ou outra específica se considerarmos as inúmeras maneiras de aprender. Mas as metodologias sozinhas são insuficientes, o ensino das competências emocionais precisa ser tão relevante quanto o conhecimento intelectual.

Desde tenra idade, apresenta-se a crianças e jovens que estudar é importante para ter sucesso na vida, pois o conhecimento acadêmico é essencial, que a aprendizagem é transformadora, transforma sonhos em realidade, luta em esperança, porque o conhecimento é transformador. Mas o tão sonhado sucesso na vida está vinculado a conhecer a si mesmo, já que as emoções afetam a aprendizagem.

A instituição escolar acolhe público emocionalmente heterogêneo, e, nesse contexto, o professor tem a missão de ensinar, e a pessoa pode estar se sentindo fragilizada emocionalmente, triste, com medo, furiosa, advinda de contexto familiar hostil, onde nem sempre se proporcionam emoções positivas. Isso afeta a capacidade de aprender de maneira eficaz, pois não consegue lidar com as pressões cotidianas. Tais problemáticas impõem, cotidianamente, ao docente a reinvenção profissional de práticas metodológicas

facilitadoras de aprendizagem, mas todas as metodologias utilizadas para ensinar só podem ser eficazes se desenvolvidas com a educação emocional, através das competências emocionais, considerando o objetivo principal de educação – formar cidadãos em sua integridade. Sendo assim, intelecto e emoção caminham juntos para melhorar o desempenho.

Os principais objetivos da educação emocional incluem “conhecimento das próprias emoções; identificar as emoções dos outros; desenvolver a habilidade de regular as próprias emoções; prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas; (...) capacidade de gerar emoções positivas; desenvolver a capacidade de automotivação; adotar uma atitude positiva” (Bisquerra, 2005, p.97). Conhecer-se emocionalmente, discernir cada sentimento quando ele ocorre é fundamental, principalmente quando se depara com situações em que o controle das emoções é imprescindível na condução da circunstância em questão, sobretudo se o momento requer cautela.

Ante um cenário em que as emoções podem interferir tanto na vida pessoal quanto social, faz-se necessário abordar tais competências para o desenvolvimento integral do indivíduo nos termos emocional, social, moral e cognitivo. Para tanto, deve-se considerar que o processo formativo é contínuo e permanente, pois a evolução social também é permanente em todas as esferas da vida.

Daí a necessidade da educação emocional através das competências, pois primeiro implica ser emocionalmente inteligente, sendo principalmente conhecedor das próprias emoções e das emoções do outro, assim como das consequências da exposição desenfreada das emoções negativas, desencadeadoras de situações intrigantes. A pessoa emocionalmente educada controla as próprias emoções por se conhecer e estar familiarizado com elas, visto que já aprendeu onde e como expressá-las adequadamente, assim como sabe que a expressão desses sentimentos, sejam eles positivos ou negativos, influencia o outro, então há necessidade de assumir a responsabilidade das consequências das emoções quando estas forem negativas.

Nesse sentido, “do ponto de vista educacional, prefere-se falar em educação emocional e a ênfase é colocada na interação entre a pessoa e o meio ambiente e, por isso, dá-se grande importância ao aprendizado e ao progresso. A educação emocional visa contribuir para esse desenvolvimento” (Pérez e Filella, 2019, p.27). Essa contribuição acontece através das competências da IE. Daí a importância em preparar o professor para que este desenvolva em seus alunos tais habilidades e competências objetivando a formação integral do aluno, pois a pessoa educada emocionalmente conhece as próprias

emoções e sabe identificá-las não apenas em si mesmo como nos outros, será hábil em regular suas próprias emoções e capaz de promover emoções positivas no ambiente em que está inserido, assim como aplacar as emoções negativas.

A inteligência emocional nunca esteve tão em voga quanto atualmente, principalmente no ambiente de trabalho, onde se requer do profissional competências emocionais sociais para desempenho eficaz das atividades laborais. Inúmeras são as razões pelas quais esse cenário é o local ideal para aperfeiçoar e praticar essas competências que, quando não bem utilizadas, provocam consequências desastrosas, mas, se bem manejadas, são eficazes no gerenciamento de nossos relacionamentos.

As competências emocionais propostas por Bisquerra e Pérez Escoda (2007); Bisquerra (2009; 2016); Bisquerra e Navarro (2018), são representadas por um pentágono de cinco blocos: consciência emocional, regulação emocional, autonomia emocional, competência social e competências para a vida e o bem-estar, abaixo representado:

Figura 2. Modelo pentagonal de competências emocionais



Fonte: Bisquerra e Navarro (2018, p.16)

Esses autores consideram as “competências emocionais como o conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para tomar consciência, compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenômenos emocionais” (Bisquerra e Navarro, 2018, p.16). Estes, concebem a educação emocional como um modo de prevenção primária inespecífica, podendo, quando adquirida, ser aplicada em diferentes situações, como prevenção do uso de drogas, estresse, ansiedade, depressão, violência,

entre outros. Portanto, consideram a proposta do desenvolvimento dessas competências como básica para a vida, pois a prevenção primária intenta minimizar ou prevenir a incidência. Desse modo, a confluência entre a prevenção e a educação emocional pode maximizar tendências construtivas, assim como minimizar as destrutivas.

O modelo pentagonal proposto por Bisquerra e Navarro (2018, pp.17-21) inclui, em cada um de seus cinco blocos, o que chama de micro competências, as quais compreendem:

- **Consciência emocional** – Capacidade de estar ciente das próprias emoções e dos outros, assim como a habilidade para perceber o clima emocional de um ambiente. Micro competências – ter consciência das próprias emoções, nomear as emoções, ter empatia, ter consciência da interação entre emoção, cognição e comportamento, conseguir detectar crenças, ter concentração, ter consciência ética e moral.

- **Regulação emocional** – Lidar adequadamente com as emoções, sendo consciente da concomitância entre emoção, cognição e comportamento, assim como criar estratégias de respostas e emoções positivas. Micro competências – expressão emocional apropriada, regulação de emoções e sentimentos, regulação emocional com consciência ética e moral, regulação da ira para prevenir a violência, tolerância à frustração, estratégias de enfrentamento, competência para autogerar emoções positivas.

- **Autonomia emocional** - Conjunto de características e elementos da autogestão pessoal, como autoestima, atitude positiva perante a vida, responsabilidade, capacidade de analisar de maneira crítica as normas sociais, buscar ajuda e recursos e autoeficácia emocional. Micro competências – autoestima, automotivação, autoeficácia emocional, responsabilidade, atitude positiva, pensamento crítico, análise crítica das normas sociais, assumir valores éticos e morais e resiliência.

- **Competências sociais** - Capacidade de manter bons relacionamentos com o domínio de habilidades sociais básicas, capaz de ter comunicação eficaz, respeito, atitudes pró-sociais, assertividade. Micro competências – dominar as habilidades sociais básicas, respeitar os outros, comunicação receptiva, comunicação expressiva, compartilhar emoções, comportamento pró-social e cooperação,

trabalho em equipe, assertividade, prevenção e gestão de conflitos, capacidade de gerenciar situações emocionais, liderança emocional.

· **Competências para a vida e o bem-estar** – Capacidade de comportar-se adequada e responsavelmente para o enfrentamento satisfatório dos desafios cotidianos, na vida pessoal, profissional, familiar, social, de ócio, entre outros. Tais competências permitem organizar uma vida saudável e equilibrada, com experiências que nos permitem satisfação ou bem-estar. Micro competências – estabelecer objetivos adaptativos, tomar decisões, buscar ajuda e recursos, exercer uma cidadania ativa, participativa e crítica, responsável e comprometida, sentir bem-estar emocional, fluir, sentir emoções estéticas (Bisquerra e Navarro, 2018).

Síntese do modelo pentagonal com as competências e micro competências de Bisquerra e Navarro (2018).

Tabela 9. Competências e micro competências do Modelo Pentagonal

COMPETÊNCIAS E MICRO COMPETÊNCIAS DO MODELO PENTAGONAL	
COMPETÊNCIAS	MICRO COMPETÊNCIAS
Consciência Emocional	consciência das próprias emoções, nomear as emoções, empatia, consciência da interação entre emoção, cognição e comportamento, detectar crenças, concentração, consciência ética e moral.
Regulação Emocional	Expressão emocional apropriada, regulação de emoções e sentimentos, regulação emocional com consciência ética e moral, regulação da ira para prevenir a violência, tolerância à frustração, estratégias de enfrentamento, competência para autogerar emoções positivas.
Autonomia Emocional	Autoestima, automotivação, autoeficácia emocional, responsabilidade, atitude positiva, pensamento crítico, análise crítica das normas sociais, assumir valores éticos e morais e resiliência.

Competências Sociais	Dominar as habilidades sociais básicas, respeitar os outros, comunicação receptiva, comunicação expressiva, compartilhar emoções, comportamento pró-social e cooperação, trabalho em equipe, assertividade, prevenção e gestão de conflitos, capacidade de gerenciar situações emocionais, liderança emocional.
Competências para a vida e <u>o</u> bem-estar	Estabelecer objetivos adaptativos, tomar decisões, buscar ajuda e recursos, exercer uma cidadania ativa, participativa e crítica, responsável e comprometida, sentir bem-estar emocional, fluir, sentir emoções estéticas.

Fonte: Bisquerra e Navarro (2018) adaptado e elaborado pela autora.

O modelo pentagonal das cinco competências e suas respectivas micro competências envolve linearmente consciência emocional de si mesmo e dos outros e a regulação da emoção com autonomia considerando as competências sociais e as competências para a vida e o bem-estar de modo adaptativo, exercendo ativamente a cidadania, mas de maneira ética, moral e visando também o bem-estar emocional social, colocando em prática a tolerância e a empatia.

Considerando os aspectos positivos da inteligência emocional, e um deles é a educação emocional através das competências sociais e emocionais, deve-se considerar que o ensino destas prepara para a vida em todos os sentidos, pois é uma forma de adaptação às situações do contexto para impedir a interferência das emoções negativas e a ascensão das positivas, favorecendo o equilíbrio entre os aspectos cognitivos emocionais e racionais no ensino e aprendizagem.

A alfabetização emocional proposta por Goleman (1995) defende que a educação emocional quando ensinada a crianças e adolescentes, proporciona a elas aprender que os sentimentos podem ser controlados e que tal feito depende de nós, no sentido de termos o controle sobre os sentimentos de ansiedade, tristeza e raiva através do raciocínio e da aprendizagem de tais aptidões emocionais, que são proveitosas quando isso se torna prática habitual. Portanto, ensinar educação emocional exige de educadores e educandos estreita interlocução na abordagem de problemas reais para o ensino e aprendizagem de como lidar com as emoções.

Entretanto um aspecto essencial na educação emocional é a formação docente. Ninguém ensina o que não sabe. Um professor, por exemplo, ensina a ler porque sabe ler.

Da mesma forma é tentar ensinar o desenvolvimento emocional sem formação prévia das competências emocionais. Como os docentes irão promover desenvolvimento emocional aos educandos sem a devida formação? De igual modo, o treinamento efetivo do corpo docente deve estar voltado à formação em competências da educação emocional de maneira formal e não empírica. Muitas pesquisas apontam a ineficácia de práticas empíricas.

Pesquisadores como Bisquerra e Navarro (2018) destacam o fato de, na escola, muitas práticas de educação emocional serem infundadas por serem ensinadas empiricamente, tornando-se perda de tempo, além de colocar em descrédito tão relevante e inovadora proposta das últimas décadas. Apontam o desenvolvimento social e emocional como pilares essenciais para alcançar os objetivos, pois a educação emocional propicia o crescimento pessoal e ajuda os alunos a serem emocionalmente mais inteligentes. Além disso, o investimento em educação emocional gera qualidade educacional, pois o desenvolvimento de competências permite enfrentar um conjunto de necessidades que apenas o conhecimento racional é insuficiente de proporcionar.

A autoconsciência também é um dos tópicos a serem ensinados, objetivando conduzir ao reconhecimento dos sentimentos, e “(...) ver as ligações entre pensamentos, sentimentos e reações; saber se são os pensamentos ou os sentimentos que governam uma decisão; avaliar as consequências de opções alternativas; e aplicar essas intuições” (Goleman, 1995, p.282). Também enfatizar o controle das emoções, conduzindo à compreensão do que se esconde atrás de um sentimento como a mágoa, por exemplo, que desencatilha a raiva, assim como aprender a enfrentar a ansiedade, ira e tristeza, além de se responsabilizar pelas decisões e ações e o cumprimento de compromissos.

Outra ênfase primordial é a empatia — compreender e respeitar os sentimentos dos outros —, inclusive saber ouvir e questionar; distinção entre o que a outra pessoa fala ou faz e nossas respostas, reações; ser assertivo; ser cooperativo, aprender a solucionar conflitos e ter meios-termos na negociação destes (Goleman, 1995).

A escola, mesmo de forma tradicional, sempre esteve atenta às práticas pedagógicas para melhor conduzir o ensino formal de seus estudantes e para ampliar o conhecimento das habilidades cognitivas. Entretanto, o bom desempenho escolar nem sempre significa sucesso na vida, e é cientificamente comprovada a necessidade da educação emocional concomitante aos conhecimentos cognitivos.

Estudos realizados em diferentes partes do mundo utilizando o Inventário de Quociente Emocional Bar-On (EQ-i) (Bar-On, 1997) possuem notório destaque na

literatura. Bar-On (2007) destaca número significativo desse que foi traduzido para mais de sessenta línguas, tomando como base a importância de educar as pessoas a serem emocionalmente inteligentes, realizou um estudo, que comprovou através de seu teste de EQ-i — medida de autorrelato —, e os resultados da avaliação mostraram que a pessoa emocionalmente mais inteligente possui melhor desempenho que a menos, em diferentes aspectos da vida. Tais descobertas reafirmam a validade preditiva da inteligência emocional-social, que avaliou o impacto significativo na saúde física e psicológica, na interação social, no desempenho escolar, no local de trabalho, na autorrealização e no bem-estar subjetivo geral. Os resultados desse construto sugerem substancial impacto no desempenho humano.

1.4.2 A interferência das emoções na prática pedagógica docente

É inegável o quanto as emoções afetam o psicológico das pessoas, e ser resiliente mostra-se imprescindível em todos os aspectos da vida, e a educação emocional favorece o desenvolvimento da resiliência pessoal. A educação emocional trabalha com a prevenção no sentido de favorecer o fortalecimento pessoal futuro. É desafiador adquirir e colocar em prática as competências apropriadas a cada situação no momento certo, pois difere de apenas conhecer os conceitos. É necessário aprender a se automotivar, enfrentar frustrações, controlar a ira e o comportamento impulsivo para desenvolver e disseminar o senso de humor, produzir e autoproduzir emoções positivas, estimular a empatia e a adiar a recompensa. Isso compõe somente uma enumeração de competências emocionais cujo domínio proporciona preparo para a vida. O desenvolvimento das competências emocionais também favorece os processos de aprendizagem, as relações interpessoais, resolver problemas e arrumar um trabalho e mantê-lo (Pérez Escoda e Filella, 2019).

Goleman (1995) relata experiência vivida por ele mesmo ao tentar realizar uma prova sem estudar. Imaginando o desastre do resultado, foi inundado pelo impacto devastador da perturbação emocional. Posteriormente, em suas pesquisas, concluiu que as perturbações emocionais específicas interferem na clareza mental. Estudantes ansiosos, mal-humorados ou deprimidos são tolhidos de aprender e elaborar devidamente como os demais. “Quando as emoções subtraem a concentração, o que está sendo subtraído de fato é a capacidade mental cognitiva ‘memória funcional’, isto é, a capacidade de ter em mente toda informação relevante para a execução de uma determinada tarefa” (Goleman, 1995, p.92). Emoções negativas muito fortes interferem na concentração de assuntos específicos,

pois a atenção é desviada para as próprias preocupações, abatendo a concentração e prejudicando a “memória funcional”.

Por outro lado, somos conduzidos ao êxito quando somos motivados positivamente. A reunião de sentimentos de entusiasmo e prazer faz os pensamentos fluírem melhor e a mente desempenha suas funções plenamente através da motivação positiva.

Também, as relações interpessoais impõem inteligência emocional para gerenciar as emoções de maneira positiva com automotivação ante cada enfrentamento pessoal e social de cada situação, pois “pessoas emocionalmente inteligentes são capazes de gerenciar com eficácia as mudanças pessoais, sociais e ambientais, enfrentando de forma realista e flexível a situação imediata e resolvendo problemas de natureza interpessoal” (Bar-On, 2007, p.2). Nesse sentido, ser emocional e socialmente inteligente implica estar ciente de que as emoções influenciam em todos os aspectos da vida, seja positiva ou negativamente. Cabe a cada pessoa conhecer-se emocionalmente para agir socialmente, assim como perceber no outro as emoções positivas e negativas para manter relação cooperativa, construtiva e satisfatória.

Nesse sentido, Cabello, Ruiz-Aranda e Fernández-Berrocal (2010) apresentam um curso prático que contribui no aprimoramento e desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos professores. Destacam que a contribuição do curso de formação de professores melhora o nível de inteligência emocional de docentes, assim como o desenvolvimento socioemocional de seus alunos. O formato do curso proposto possui caráter prático e vivencial, visando melhorar as habilidades emocionais desses profissionais a fim de proporcionar repercussão positiva na vida pessoal e profissional.

Na sequência, será apresentado o curso proposto pelos citados autores, o qual adequa-se às necessidades dos professores de maneira flexível, com duração de 45 horas, sendo quarenta presenciais e cinco online, distribuídas num período de aproximadamente seis meses, num total de dez sessões de quatro horas quinzenalmente. As primeiras oito sessões são destinadas ao conhecimento e desenvolvimento das emoções e da IE, conforme o modelo teórico de quatro ramos de Mayer e Salovey (1997). A estrutura de cada sessão terá uma breve explanação teórica e realização de exercícios práticos conforme a teoria citada. No decorrer das duas primeiras sessões, serão introduzidos o curso, e o ramo da percepção emocional será estudado e praticado. Nas sessões três e quatro será desenvolvida a facilitação emocional. As sessões cinco e seis destinam-se a analisar em que consiste a compreensão emocional, e a regulação emocional será trabalhada nas sessões sete e oito.

Transcorrido esse período de oito sessões, as aulas presenciais serão suspensas por um mês, e, no decorrer deste, os participantes precisam colocar em prática, em suas aulas com seus alunos, o aprendido de maneira transversal, ou seja, elaborar sequências apropriadas ao desenvolvimento dos aspectos socioemocionais através de conteúdos curriculares como educação física, matemática, literatura, entre outros. Assim, cada participante do curso possui acompanhamento online de cinco horas dos professores do curso. Na sequência, as sessões nove e dez retornam presencialmente para que cada participante descreva como executou em sala de aula.

A seguir, serão descritas algumas das ações realizadas no curso de inteligência emocional expostas acima, assim como a relação entre essas ações e as fases do modelo de IE no qual se basearam (Cabello, Ruiz-Aranda e Fernández-Berrocal, 2010):

- **Percepção, avaliação e expressão das emoções:** desenvolver tais habilidades é inerente ao reconhecimento das próprias emoções e dos outros. Aprimorar essa capacidade melhora o entendimento e o gerenciamento de determinada situação emocional, adaptando nossa atitude a ela eficazmente. A proposta para desenvolvê-la contém a seguinte atividade: durante uma semana, focar nossa atenção emocional na expressão das emoções de nossos colegas de trabalho três vezes ao dia — ao iniciar o trabalho, no meio da manhã e antes de ir embora. E, para contrastar a percepção dessa ação, perguntar ao(s) colega(s) observado(s) se de fato sua percepção coincidiu com o que ela sentiu.

- **A emoção como facilitadora do pensamento:** por intermédio destas habilidades, as ocorrências emocionais fazem parte de nosso pensamento, guiando a maneira como processamos a informação. Para o aprimoramento dessas habilidades, a proposta é uma atividade na qual, através de rápido experimento, demonstra-se a relevância do mundo emocional sobre o racional. É uma atividade que precisa ser realizada em grupo; recomenda-se realizá-la com os alunos, por sua utilidade. Primeiramente, para tomar conhecimento do estado emocional de cada um, coloca-se num termômetro emocional para perceber nossas emoções neste momento. Na sequência, realiza-se um exercício de criatividade (por exemplo, mostrar um desenho ambíguo e questionar, nos grupos, o que ele pode representar). Na continuidade, fazer com que cada aluno compartilhe, com todo o grupo, suas experiências e reflita o quanto o pensamento é influenciado pelas emoções

diariamente. Também a compreensão de que estados emocionais diferentes conduzem ao desempenho de atividades diferentes, pois o estado emocional positivo favorece a criatividade, assim como estado emocional negativo favorece a falta dela.

- **Conhecimento emocional:** a aquisição de um vocabulário emocional eficaz é indispensável para exprimir acertadamente nossos próprios estados, facilitando a comunicação e assim o relacionamento social. Essas habilidades podem ser desenvolvidas através de atividades que acionem e aprimorem o vocabulário emocional. Um exemplo seria o estabelecimento de categorias gerais de emoções, tais como as emoções básicas. Inclusive, elevar o vocabulário emocional e relacioná-lo à emoção básica correspondente. Assim, aprendemos a respeito das bases emocionais sobre as quais estão apoiadas as emoções complexas.

- **Regulação das emoções:** esta última proposta de atividade revela-se a habilidade mais complexa, pois é a capacidade de administrar as próprias emoções conforme as situações, positivas e negativas, e usar as informações fornecidas pelas emoções de modo inteligente em função de sua utilidade, não reprimindo ou exagerando as informações (Cabello, Ruiz-Aranda e Fernández-Berrocal, 2010).

Vale destacar que o desenvolvimento de todas essas habilidades propostas até aqui se trata de etapas necessárias que antecedem alcançar condutas emocionalmente inteligentes, mas insuficientes. Por isso, a aquisição de um comportamento realmente inteligente emocionalmente precisa não apenas perceber, mas também conhecer e assimilar o mundo emocional, praticar as estratégias aprendidas a fim de administrar as próprias emoções e as dos outros.

Então, uma das primeiras ações a ser realizada é a análise de quais estratégias de regulação são implementadas com nossos alunos em aula e sua eficácia, a fim de identificar e substituir as de menor eficácia por outras de melhor adaptação. Para tanto, sugere-se que o treinamento tenha uma avaliação prévia, se viável, por meio de testes de autorrelato e de desempenho do nível inicial de IE do grupo que fará o treinamento. Os resultados desse estudo revelam que é possível combinar educação intelectual e emocional como elementos facilitadores do desenvolvimento global dos alunos através de programas de desenvolvimento das capacidades emocionais e sociais dos professores.

A partir de evidências a respeito da influência das práticas educacionais dos professores no desempenho escolar, Lera, León-Pérez e Ruiz-Zorrilla (2021), visando comprovar tais evidências, adaptaram a Escala de Eficácia do Professor para Medir práticas educacionais eficazes desses profissionais através das percepções do alunado. Tal adaptação se deu por falta de medidas válidas em espanhol, objetivando fornecer uma escala válida e confiável para medição de Práticas Educacionais Eficazes em Ambientes Escolares (STEPS). Essa pesquisa analisou 2.242 alunos, distribuídos em 104 salas de aula de 22 escolas espanholas. A consistência e confiabilidade interna da escala, a solução e a invariância de fatores e a validade de critérios aconteceram através de uma abordagem multinível. A análise do estudo através da escala confirmou boa confiabilidade conforme o coeficiente ômega (intra e inter); “análise fatorial confirmatória multinível (MCFA) revelou uma estrutura hierárquica: gestão de sala de aula, estratégias de instrução e participação dos estudantes, como fatores de primeira ordem; e um fator geral de segunda ordem rotulado como práticas programas educacionais eficazes” (Lera, León-Pérez e Ruiz-Zorrilla, 2021, p.509). Acrescentando-se a isso, melhor autoestima do aluno foi associada às práticas educacionais eficazes. A conclusão é que o instrumento, STEPS, ofertado para medir a eficácia das práticas dos programas educacionais, realmente é confiável e válido.

Outra proposta, a de Pérez-Escoda e Filella (2019), a partir do estudo de diversos referenciais, propõe o desenvolvimento de programas de educação emocional para diversas fases de formação. A proposta compõe-se de um conjunto de objetivos e conteúdos que surgem a partir dos critérios assinalados:

- Atender o desenvolvimento emocional conforme a necessidade de cada etapa evolutiva.
- Considerar a legislação educacional relacionada às competências necessárias em cada nível e curso.
- Desenvolver atividades de aprendizagem que possam ser realizadas por toda turma e com atenção à diversidade.
- Guiar-se para desenvolver reflexão e ter consciência das próprias emoções e das dos outros.
- Focar na experiência para estimular o desenvolvimento de competências.

- Projetar intervenções um tanto flexíveis, de modo que não represente uma receita a ser cumprida à risca, mas que seja adaptada conforme a necessidade no decorrer da aplicação.
- Avaliar constantemente o progresso e os processos para aprimorar continua e progressivamente as mudanças fundamentais no programa (Pérez-Escoda e Filella, 2019).

Ainda em consonância com os autores supracitados, considerar estes critérios incide em aceitar como imperativa a adaptação constante dos programas aos destinatários conforme suas situações concretas, como: experiência, conhecimentos prévios e grau de maturidade. As intervenções precisam partir da avaliação das necessidades para analisar previamente o grau de desenvolvimento emocional dos destinatários. Assim, os objetivos e os conteúdos de maior prioridade a serem abordados teriam melhor ajuste para contextualizar a intervenção. E, neste procedimento, sugerem o uso de questionários e grupos de discussão. Também destaca ser fundamental a colaboração do corpo docente no programa.

Outro elemento fundamental prévio para a implantação de programas de educação emocional, de acordo com essa proposta de Pérez-Escoda e Filella (2019), é a formação de pessoas adultas ou educadores responsáveis pela execução. O adulto é a referência dos estudantes que a educação emocional requer para imitação, pois sua reação é observada pelos educandos, e seu estado emocional se manifesta e é contagiante. As linguagens verbal e não verbal adquirem suma importância. Aos olhos de crianças e adolescentes, não passam despercebidos elementos como o tom de voz, gestos, capacidade de ouvir, contato físico, regulação da raiva, empatia, gestão de um conflito em sala de aula, senso de humor, conduta compreensiva, entre outros. As atitudes e comportamentos do professor para com seus alunos são as chaves propulsoras de um clima de segurança, confiança, respeito, cordialidade e afeto.

As várias propostas de educação emocional enfatizam iniciar o processo com a formação dos professores, uma vez que estes são a mola propulsora do contexto educacional (Lera, León-Pérez e Ruiz-Zorrilla, 2021; Pérez-Escoda e Filella, 2019; Cabello, Ruiz-Aranda e Fernández-Berrocal, 2010; Bisquerra e Navarro, 2018). “Educar é ajudar a crescer como pessoa. O desenvolvimento emocional e social são pilares essenciais

para atingir este objetivo e a sua concretização requer, previamente, que o professor desenvolva as suas competências emocionais” (Bisqueria e Navarro, 2018, p.24).

Em síntese, sabemos ser unânime o fato de que a educação prepara para a vida, então torna-se imprescindível promover o desenvolvimento da educação emocional na escola a partir da formação do professor para que ele desenvolva sua própria inteligência emocional. Essa formação possibilita ao docente lidar com suas próprias emoções e ensinar seu alunado a lidar com suas emoções, tornando-os aptos a reconhecer e lidar com suas angústias e medos. Os estudos provam ser possível educar as emoções para lidar consigo mesmo e com outros. O professor como líder em sala de aula necessita estar consciente dessa posição de liderança e conduzir o grupo usando as habilidades da IE, através das competências do domínio emocional que ajudam manipular as emoções de forma coerente e direcionando-as para o desenvolvimento pessoal e do grupo.

1.5 Base Nacional Comum Curricular

Pela primeira vez no Brasil, a educação possui um documento orientador do Ensino infantil ao Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definindo direitos de aprendizagem do alunado. Foram aprovadas a Educação Infantil e do Ensino Fundamental em 2017, e a do Ensino Médio em dezembro de 2018 e anexada ao documento já aprovado. Entretanto, não se trata de um modelo curricular pronto, em que as normativas são específicas, e sim um guia orientador que estabelece os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos por bebês, crianças e jovens brasileiros, considerando igualmente as especificidades (metodológicas, sociais e regionais).

Possui caráter normativo, promove uma reforma curricular em toda a educação básica do país, estabelecendo um conjunto orgânico de competências e habilidades essenciais à aprendizagem dos estudantes ano a ano no processo de escolarização. Assim, fica definido o que todos precisam aprender em cada etapa da vida escolar na Educação Básica. Em conformidade com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE), esse documento assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Além de “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica” (BNCC, 2018, p.8). O modelo propõe a ampliação de um currículo a ser desenvolvido pelas próprias instituições

escolares públicas e privadas, conforme as estratégias definidas pelo PPP – Projeto Político Pedagógico – de cada escola, desde que alinhados à base, BNCC.

A BNCC garante não somente acesso, mas também a permanência na escola, assegura aprendizagens aos estudantes brasileiros e, para tal, definiu dez competências básicas, fundamentais e comuns a todos. Portanto, nesse documento, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p.8).

A fim de destrinchar os principais objetivos propostos na BNCC, abordaremos as práticas educativas da BNCC, as práticas pedagógicas na formação docente, as práticas pedagógicas na formação integral do educando e as estratégias da Inteligência emocional no Currículo Escolar.

1.5.1 Práticas educativas da BNCC

As práticas educativas da BNCC inter-relacionam-se em dez pilares essenciais na formação integral dos estudantes da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Nessas três etapas, as competências da Educação Básica articulam-se didaticamente na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes de valores conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A BNCC do Ensino Médio foi aprovada um ano depois, em dezembro de 2018, e, embora tenha sido anexada ao documento já aprovado, dele em muito difere, pois, enquanto a BNCC aprovada em 2017 é integrada por todos os componentes curriculares, a Base do Ensino Médio prevê competências e habilidades específicas somente para os componentes curriculares português e matemática. Nesse sentido, é importante ressaltar em primeiro lugar que, no Ensino Médio, a BNCC é uma parte do NEM, que prevê tanto a reforma no currículo instituída pela BNCC quanto a reforma na carga horária, instituída pelo programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Com a aprovação da BNCC, portanto, foi finalizada a tramitação legal da reforma do Ensino Médio, que prevê como disciplinas obrigatórias, nos três anos, somente português, matemática e inglês. Vale lembrar que *no máximo* 1.800 horas da carga horária total do Ensino Médio poderão ser dedicadas ao cumprimento da BNCC.

1.5.2 Práticas pedagógicas na formação docente

As práticas educativas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) inter-relacionam-se em dez pilares essenciais na formação integral dos estudantes da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Nessas três etapas, as competências da Educação Básica articulam-se didaticamente na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes de valores conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A BNCC do Ensino Médio foi aprovada em dezembro de 2018 e, embora tenha sido anexada ao documento já aprovado, dele em muito difere, pois, enquanto a BNCC aprovada em 2017 é integrada por todos os componentes curriculares, a base do Ensino Médio prevê competências e habilidades específicas somente para os componentes curriculares português e matemática. Nesse sentido, é importante ressaltar em primeiro lugar que, nessa modalidade de ensino, a BNCC é uma parte do Novo Ensino Médio (NEM), que prevê tanto a reforma no currículo instituída pela BNCC quanto a reforma na carga horária, instituída pelo programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Com a aprovação da BNCC, portanto, foi finalizada a tramitação legal da reforma do Ensino Médio, que prevê como disciplinas obrigatórias, nos três anos, somente português, matemática e inglês. Vale lembrar que *no máximo* 1.800 horas da carga horária total do Ensino Médio poderão ser dedicadas ao cumprimento da BNCC.

Nessa etapa final da Educação Básica, é imprescindível desenvolver os planos educacionais de assistência técnica de maneira sistematizada e contínua com profissionais especializados atuando como elementos facilitadores do processo de ensino/aprendizagem, recursos materiais, visando uma escola recriada a partir da reforma e das práticas educativas inclusivas, além de um plano amplo e contínuo condizente com a formação de serviços (Silva e Ventura, 2022). Essa recriação por si só não soluciona as desigualdades contidas na escola, mas amplia o processo de inclusão social através do acesso à ciência, às novas tecnologias, à cultura e ao mundo do trabalho, pois é um direito público de todos os cidadãos brasileiros.

A proposta da BNCC para o desenvolvimento das competências é seu desenvolvimento irrestrito, ou seja, não somente aos estudantes, mas a todos os envolvidos. Nesse sentido, as competências serão e deverão ser vivenciadas no cotidiano da instituição de ensino. A empatia, por exemplo, uma competência dialógica para a

resolução de conflitos e cooperação, precisa ser estimulada no dia a dia por meio das interações sociais no contexto escolar intra e extraescolar (Carvalhêdo, 2020).

O ensino das competências socioemocionais está sendo introduzido no currículo escolar, pois a BNCC considera essas competências imprescindíveis ao ensino/aprendizagem, uma vez que o chamado ensino tradicional não contempla as competências socioemocionais, além de não nortear a nova realidade. A BNCC, ao considerar essas competências, introduz a IE. Como visto anteriormente, “essas competências são conhecidas como inteligência emocional, competências e/ou habilidades interpessoais necessárias para formar indivíduos socialmente competentes” (Silva e Silva, 2021, p.147). Essa temática vem sendo estudada incansavelmente nas últimas décadas e agora, inserida no currículo escolar brasileiro, torna as práticas educativas mais dinâmicas, fluidas e imprescindíveis na formação integral do cidadão.

É imprescindível reconhecer o fato de essas tendências pedagógicas melhorarem e direcionarem a prática educativa e, além disso, orientarem os movimentos sócio-políticos e filosóficos, os quais norteiam fortemente essas concepções. Tais concepções foram formuladas tentando interpretar o processo educacional, visando soluções que possam repercutir sobre a ação educativa e com intenções significativas de aprendizagem. Mas Apolinário, Tarragó e Ferst (2021) concluem que, mesmo intrinsecamente, as concepções pedagógicas ainda sobrevivem mesmo com as orientações definidas pela BNCC.

1.5.3 Práticas pedagógicas na formação integral do educando

As concepções de formação docente evoluíram ao longo da história, principalmente em se tratando das práticas pedagógicas utilizadas por esses profissionais em sala de aula. Atualmente os modelos de formação estão sendo difundidos visando inter-relacionar teoria e prática, em que o saber e o fazer são indissociáveis.

Na contemporaneidade, pensar a função do professor apenas como aquele que transmite informações não faz sentido, pois o ensino não carece tais necessidades. Nesse sentido, independentemente de ser inicial ou continuada, a formação docente precisa estar articulada às necessidades do meio social e às práticas pedagógicas (Modelski, Giraffa e Casartelli, 2019). A formação docente certamente envolve um movimento contínuo de conhecimento teórico e prático e envolva as necessidades dos contextos social e emocional. Ela deve reconhecer que, na dinâmica social contemporânea, as transformações

são rápidas, requerendo visão multifacetada desse conjunto de atribuições, as quais o docente precisa ter para desempenhar um trabalho eficaz.

Na realidade, o desafio mostra-se bastante elevado para desenvolver na formação docente um planejamento significativo, já que demanda mudanças necessárias. Também, revela-se primordial, no processo educacional, o professor colocar-se como sujeito. Assim, as práticas pedagógicas devem ser transformadoras e qualificadas, pressupondo que a formação contemple competências voltadas ao conhecimento, habilidades e ação. Consequentemente, o planejamento é um meio para ordenar o pensamento do professor, levando em consideração a prática pedagógica (Modelski, Azeredo e Giraffa, 2018).

Vale destacar o quanto a íntima relação com as tecnologias digitais modificou a existência de crianças e jovens que frequentam as escolas de Ensino Básico. Esse fato exige professores preparados para atender esse novo público de sujeitos modificados por essas novas habilidades, consideradas inusitadas na maneira de pensar e conhecer (Sales e Leal, 2018). Portanto, indubitavelmente, mostra-se visível que, ante esse novo público, a formação docente precisa estar voltada ao atendimento desses novos aspectos contemporâneos.

Para tanto, Silva e Miguel (2020) chamam a atenção para práticas pedagógicas significativas, consideradas fundamentais na tomada de consciência dos docentes, além de serem promotoras da autorreflexão desses profissionais por oportunizar a compreensão dos aspectos da prática pedagógica como facilitadora do ensino e aprendizagem, e, consequentemente, o aperfeiçoamento do ensino será capaz de ser procurado com base em tal concepção teórica.

Na maioria das vezes, a formação docente é subdividida em inicial e continuada. Seu início não ocorre de fato quando a pessoa adentra a universidade, mas inicia na sala de aula como aluno, com as experiências escolares que vai adquirindo ao longo do caminho, ou seja, desde a infância isso faz parte de sua trajetória na vida. Tais experiências e sapiências são essenciais, contribuem para seu desenvolvimento profissional e identidade como docente (Omitto, Wiebusch e Lima, 2018).

Já o ponto de vista de Bersch e Schlemmer (2019) sobre formação docente no Brasil acontece em modelos escolarizados, seja atuando como professor no contexto escolar ou em instituição universitária. Preferencialmente a formação inicial de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre quando está cursando o ensino superior, mas pode ser também no decorrer do Ensino Médio. Entretanto, para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental a formação se inicia nos cursos de licenciatura. O

Parecer CNE/CP 22/2019 (BRASIL, 2019a) que fundamenta a Resolução CNE/CP N. 2/2019, “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019b, p.1).

Todas as ações ocorridas na instituição escolar perpassam a dimensão pedagógica, porque ela é a ponte que possibilita a ordenação processual do conhecimento e sua disseminação através da ordenação pedagógica. Também influencia as atividades da gestão, da ação dos professores, das práticas coletivas, da cultura organizacional, além de influenciar a participação da comunidade, pois o ambiente exerce a pedagogia (Ribeiro e Ventura, 2022).

Pode-se dizer, então, que a formação docente voltada às práticas pedagógicas inter-relaciona o conhecimento (saber) e a prática (fazer), além de as experiências no ambiente escolar irem moldando as práticas aprendidas ao longo do caminho.

1.5.4 Estratégias da Inteligência Emocional no Currículo Escolar

O cenário contemporâneo histórico e cultural tem moldado um novo público escolar e imposto inovação no processo educativo em relação ao ato de aprender e ensinar. Nesse sentido, aprender requer práticas condutoras de ensino eficiente, nas quais o cidadão estudante precisa ser criativo e analítico para saber lidar com as incontáveis informações com as quais se depara cotidianamente. Aprender envolve como ensinar, e a BNCC (2018), visando formar sujeitos autônomos, capazes de tomar decisões acertadas ante as diferentes situações e aprender a conviver com as diferenças, propõe a formação integral do estudante.

A proposta da BNCC (2018) é educação integral para a Educação Básica, visando o desenvolvimento global do estudante. Esse desenvolvimento compreende as dimensões cognitiva, por meio do intelecto, e afetiva, além da assunção de visão plural, singular e integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos, pois são os atores da aprendizagem. Dessa forma a educação não é mais linear e sim voltada às complexidades do desenvolvimento humano em sentido global.

Estudiosos da educação, Metz, Wachholz e Canan, (2020) declaram que a Educação Integral se fundamenta na interação dos educandos, assim como nas oportunidades educativas. A equidade revela-se um desafio, adentrar e permanecer na instituição escolar nos diferentes níveis e etapas incluindo a ampliação do período escolar

diário. Socializar conhecimentos por meio do convívio envolvendo este ator de forma global e considerando que o período escolar ampliado coopera no desenvolvimento do intelecto, físico, psíquico, afetivo e social.

O ensino voltado à formação integral do sujeito compreende todas as esferas da vida do estudante. Tal formação encontra-se baseada no currículo e nas práticas integradoras, as quais proporcionarão aos alunos serem profissionais capazes e exercerem plenamente uma profissão. Essa formação os dota de capacidades de liderar e serem liderados e inclui a uma visão humanística (Souza, Silva e Silva, 2017).

O processo formativo do indivíduo, segundo Sousa e Maciel (2021), revela-se complexo, pois envolve inúmeros fatores de cunho objetivo, por exemplo de âmbitos materiais e aspectos normativos da instituição escolar, e subjetivo, tais como a percepção dos professores, assim como vontade própria do educando. É nesse cenário repleto de complexidades que as práticas pedagógicas se destacam, principalmente quando se pretende elevar os índices quali e quanti do processo formativo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas necessitam estar voltadas às perspectivas integradoras de formação integral do educando.

A prática docente precisa dialogar com as necessidades do aluno, gerar aprendizagem, perceber através das práticas o interesse em aprender, acreditando serem importantes e necessárias ao aprendente. Assim, a prática docente caracteriza-se como prática pedagógica ao inserir a intenção antecipada para sua ação. Ter consciência do real sentido de seu ensino impõe significado em sua ação pedagógica e a torna diferenciada expandindo a formação desse aluno (Franco, 2016).

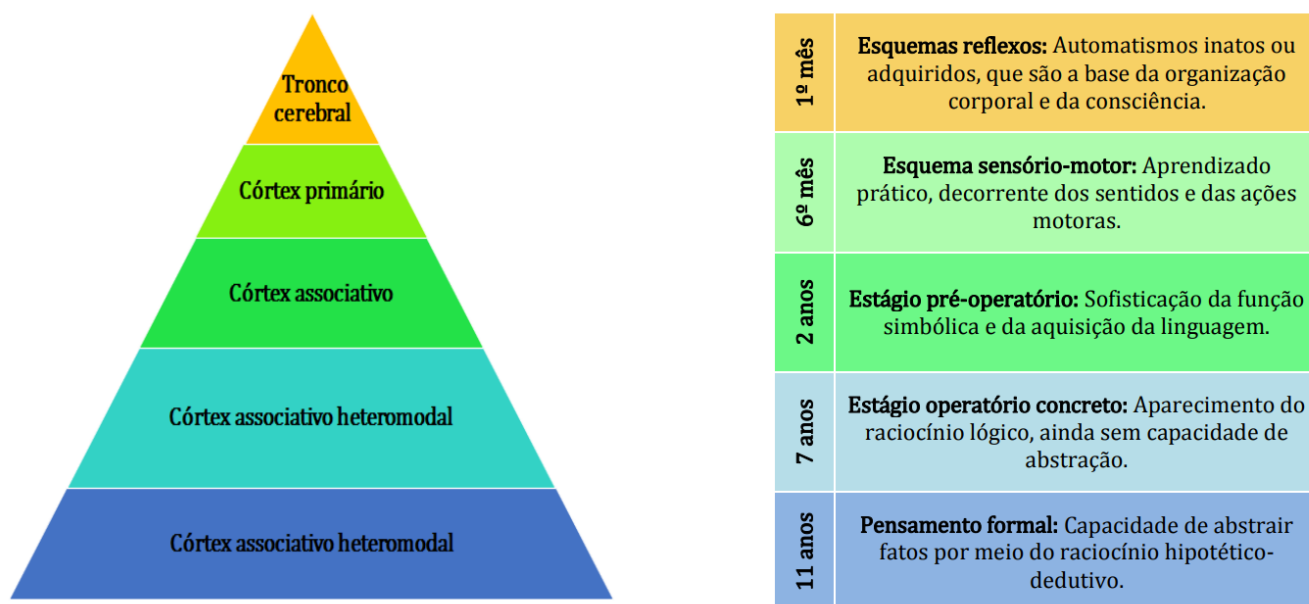
As práticas pedagógicas precisam estar organizadas para a concretude das expectativas educacionais e carregadas de intencionalidade para conduzir e conceder sentido à ação através de uma intervenção cientificamente planejada sobre o objeto, alvo da ação, visando transformar a realidade social (Franco, 2016). Nesse sentido, a formação integral do indivíduo depende bastante das práticas pedagógicas adotadas pelo docente.

O processo educativo se constrói a partir de currículo escolar inclusivo, considerando os diferentes aspectos da diversidade, especialmente na atualidade na qual as diferenças tendem ser mais evidentes e marcantes, gerando exclusão social. Essas questões impõem reflexão sobre a realização de uma prática pedagógica compromissada com a nova realidade (Metz, Wachholz e Canan, 2020). As estratégias da IE contemplam aspectos sociais, emocionais e cognitivos.

A educação comprometida em ensinar visando apenas conteúdos cognitivos, não alcança eficácia para solucionar os problemas de aprendizagem, pois estes também incluem componentes emocionais. A motivação gera emoções positivas, interesse, colaboração, determinação e criatividade, ao passo que as emoções negativas atrapalham não só a percepção, mas também a atenção e a memória, bem como são responsáveis pelo elevado índice de evasão escolar, conflitos interpessoais e insegurança (Silva e Silva, 2018). As emoções positivas facilitam o desenvolvimento cognitivo através do sentimento de bem-estar.

A formação integral do alunado pode ser desenvolvida através da educação emocional com competências específicas. A aprendizagem emocional difere da cognitiva em seu sentido tradicional. “Se as diferentes áreas do cérebro se encontram em interação, o mesmo acontece com a aprendizagem cognitiva e emocional” (Lombardi, 2019, pp.9-10). Essa concomitância interativa entre razão e emoção contribuem para um clima positivo na sala de aula adequado às diferentes aprendizagens.

Figura 3. A pirâmide da inteligência.



Fonte: Carolina e Muszkat, 2011 *cit. in* Almeida et al., 2016, p.3.

A Figura 3 apresenta uma amostra da pirâmide evolutiva da inteligência a partir do primeiro mês de vida, quando seus esquemas são apenas ações inatas, espontâneas e que perpassam por diferentes fases até chegar ao pensamento formal, quando o indivíduo

já possui capacidade para abstrair os acontecimentos e deduzir os fatos através do raciocínio lógico.

A abrangência da inteligência emocional é ampla, sua área de conhecimento é abrangente e envolve desde o espaço com a família até o escolar e social. Entretanto, algumas situações adversas são protagonizadas por docentes que, em sua maioria, além de repassar, demonstra aos estudantes experiências emocionais negativas com naturalidade. Dessa forma, ele desconstrói ideais de identidade planejadas e almejadas por todos os profissionais da educação ao ofertar ocorrências obscuras aos estudantes (Almeida et al., 2016).

A inteligência emocional é parte constitutiva do indivíduo; está intrinsecamente relacionada à consciência que cada um possui de si mesmo, assim como o autoconceito elaborado no decorrer de sua existência. A criança e o adolescente, ao se envolverem em ações que as estimulem mirar seu interior, terão uma percepção de si próprio; as emoções emergem e algumas formadas pelo conceito concebido de si mesmo (Poceiro, 2017).

A educação emocional é processo contínuo, mas Medeiros e Moura (2020) declaram que, no ambiente escolar, essa educação objetiva a prevenção com intuito de desenvolver por completo as habilidades da educação emocional no aluno e propõe que, quando o aluno desenvolver completamente todas as competências, ele seja capaz de avaliar e expressar suas emoções, comportamentos e atitudes.

1.6. Proposta de Estratégia de Inteligência Emocional como Ferramenta para melhorar o Processo de Ensino dos Docentes Do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual do Município de Ipiacú

Temos a cultura de que o conhecimento acadêmico é o propulsor para se dar bem em todas as esferas da vida, mas a inteligência emocional é importante condutora do conhecimento, pois este sozinho é incapaz de gerenciar conflitos. Devemos considerar que as emoções possuem diferentes funções em nossas vidas. Temos potencial emocional para nos adaptarmos aos diferentes contextos e situações sociais, pois o que está dentro de nós é extremamente maior do que o que está diante de nós, porque o que está dentro de nós é o que nos move e impulsiona.

Nesse sentido, é imprescindível que os professores desenvolvam estratégias da inteligência emocional, pois estas contemplam aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Como é sabido, um estudo pautado somente em conhecimentos conteudistas é insuficiente para formar um cidadão integral. Assim, o ensino tradicional não cabe mais na escola atual, porque o cidadão da contemporaneidade carece de autoconhecimento, controle emocional, saber motivar-se e lidar com as emoções dos outros a fim de se dar bem nos relacionamentos em diferentes contextos.

Ante o exposto, os professores continuam não ensinando ao aluno como lidar com as diferentes funções das emoções. Mesmo falando que precisa respeitar a opinião do colega porque cada um tem seu próprio ponto de vista e esse deve ser respeitado, que devemos cultivar o bom humor, que a raiva faz perder a razão, isso não é suficiente. Acreditamos que falta educação emocional.

Sabemos que os primeiros ensinamentos a esse respeito têm partido da escola doméstica, do seio da família, onde se aprende desde tenra infância a ter comportamento emocional, como correr quando vir um cão bravo, pedir ajuda, compartilhar algo, fugir ao se sentir ameaçado, afastar-se quando sentir que há perigo. Todos esses comportamentos possuem uma função emocional e linguagem subjetiva de medo, tristeza e raiva. Nesse sentido, a emoção desempenha relevância adaptativa a fim de facilitar a atuação do aluno em todos os ambientes. Entretanto, esses aprendizados são insuficientes.

Tais ocorrências se estendem às salas de aulas, onde acontece o ensino formal, que não aplica de maneira correta as estratégias da inteligência emocional. Mas, por ser uma escola que alega formar cidadãos em todas as habilidades socioemocionais propostas na

BNCC, acreditava-se que os alunos do 3º ano do Ensino Médio teriam seus conhecimentos ampliados através dos diferentes projetos por eles desenvolvidos. Entretanto, estão concluindo esta etapa pré-universidade sem a aquisição formal do conhecimento de como lidar com as emoções, ou seja, da inteligência emocional. Os professores não possuem formação ou conhecimento formal capaz de proporcionar tais ensinamentos a seus alunos, então continuam visando somente o cognitivo.

Ante tal cenário que se delineia, a situação discurrida não corresponde ao previsto, pois o professor não proporciona ao aluno a oportunidade de aprender que as emoções afetam a aprendizagem e as relações sociais, assim como todas as esferas da vida. Assim, constatamos que a educação emocional pode ser ensinada e aprendida por meio de estratégias da inteligência emocional com as funções adaptativas, motivacional e social. E, assim, os professores ensinem aos alunos que intelecto e emoção caminham de mãos dadas para melhor desempenho de suas funções que tanto requerem controle emocional.

Visando mudanças na atual situação, propomos desenvolver estratégias da inteligência emocional que serão usadas como ferramenta para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano do Ensino Médio, que posteriormente desenvolverão tais estratégias com seus alunos em sala de aula para se desenvolverem nas habilidades e competências da inteligência emocional.

Também a inteligência emocional possui diferentes competências a serem desenvolvidas, entretanto nos ateremos a três funções da emoção consideradas imprescindíveis de serem aprendidas, ensinadas e repassadas pelos professores aos alunos. Além das funções, a IE inclui conhecer as emoções e ser consciente de que a pessoa emocionalmente inteligente precisa estar familiarizada com suas emoções a fim de expressá-las adequadamente sem influências negativas do outro, já que o ambiente onde estamos inseridos promove todo tipo de emoção. O desenvolvimento dessas competências é visto como imprescindível ao professor e/ou aluno inteligente emocionalmente.

Por esse motivo, essas competências são elementos fundamentais ao ensino e à aprendizagem. Logo, estudar-se-á as funções da emoção — função adaptativa, função social e função motivacional — e conseqüentemente algumas emoções, já que estamos tratando de suas funções.

Vale destacar ainda que a escola não conta com horário específico para trabalhar a inteligência emocional, mas o ensino acontecerá de forma contextualizada, principalmente porque as competências e as habilidades socioemocionais constam na proposta da BNCC, mas não como estou propondo nesta tese. Principalmente, pelo fato de que os professores

terão estreito conhecimento da temática por meio teórico e prático, uma vez que as oficinas permitem estudar mais avidamente sobre as emoções e suas funções.

No decorrer deste estudo, serão trabalhadas as emoções consideradas básicas (tristeza, raiva, medo, amor), pois se faz necessário conhecer os conceitos de cada uma. Chamamos a atenção para o fato de que elas são fundamentais não apenas nos aspectos sociais e ambientais, como também em nosso comportamento e sentimento. E, como já citado, as emoções interferem no raciocínio, e como os docentes trabalham com ensino e aprendizagem, precisam de bem-estar emocional para atender às necessidades do alunado.

Dentre os recursos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa está a utilização de palestras e datashow para expor sobre as emoções e suas funções na inteligência emocional a fim de melhorar o processo de ensino dos docentes. Para os professores serão entregues, individualmente, folhas xerografadas com os textos expositivos da temática em estudo, nos quais serão apresentadas e estudadas as funções das emoções já elencadas.

O uso do datashow será para auxiliar na exposição da palestra, pois este permite a exibição de slides de maneira ampliada e sequencial, permitindo melhor visualização e acompanhamento das apresentações por parte dos professores presentes no ambiente, além de outras possibilidades que se fizerem necessárias como videoclipes de abertura da palestra para destacar que as emoções possuem funções específicas em nosso repertório emocional.

Estrategicamente, visando unir teoria e prática, utilizaremos oficinas para trabalhar a temática, a qual também é uma forma de interação entre os professores. Serão ministradas quatro (04) oficinas de três horas cada com todos os docentes, supervisores e gestor participantes da pesquisa. Durante o desenvolvimento das oficinas, serão utilizados trechos de filmes e músicas referentes ao tema.

À medida que as oficinas forem acontecendo, os professores participantes vão repassando a seus alunos as práticas propostas no seu decorrer. Certamente esse fato proporcionará aos professores efetivarem os conhecimentos apreendidos junto a seus alunos, uma vez que estes estão prestes a sair do Ensino Básico.

Vale salientar que não buscamos tornar os professores especialistas em Inteligência Emocional, mas contribuir com o conhecimento de que somos dotados de repertório emocional, e as emoções possuem funções específicas, as quais, através da experiência emocional, guiam o processamento da informação de maneira funcional e que as emoções são um mecanismo inerente ao ser humano e, portanto, são adaptativas, motivam o comportamento e regulam a interação social não só na escola, mas em qualquer ambiente.

Ante a realidade pautada em interações por meios tecnológicos e presenciais, controlar as emoções é essencial para viver em sociedade, já que a interação é inevitável em todas as esferas. Precisamos lidar com nossas próprias emoções e com as do outro, requerendo equilíbrio emocional. Também sabemos que as emoções dão sentido à vida enquanto nos adaptamos e aprendemos. Então, faz-se necessário educar-se emocionalmente, buscando o equilíbrio para viver de maneira harmônica coletivamente. Orientar o educando a manter as emoções sob controle lhe permite utilizar o conhecimento intelectual e emocional concomitantemente. Relativo à temática, o professor aprender a utilizar as competências e habilidades da inteligência emocional como estratégia de ensino/aprendizagem revela o importante papel de uma mente emocionalmente educada na mediação da aprendizagem.

Para tal, nas ações a seguir, encontramos condições de oferecer as ferramentas necessárias para seu desenvolvimento e práticas.

Trabalharemos as estratégias da inteligência emocional para que os professores possam ajudar os alunos a obterem consciência de que as emoções, quando bem utilizadas, melhoram o processo de aprendizagem, porque elas afetam os processos do pensamento. Serão trabalhadas de maneira sistematizada, seguindo os procedimentos de identificação das emoções, funções, habilidades a serem desenvolvidas e atividades concretas de forma sequenciada.

Para a aquisição dessas categorias, o professor desenvolverá, dentro da função adaptativa, habilidades como: reconhecer as próprias emoções, ter autocontrole emocional e ser flexível para lidar com mudanças. Primeiro uma prática para reconhecer e nomear as próprias emoções através do “Bingo das Emoções”, pois ajuda a ampliar o repertório emocional. Depois, por meio de representação teatral, serão criadas situações perturbadoras, que serão representadas junto com colegas para treinar estratégias de autocontrole como antever situações que a fazem explodir, como ouvir críticas, por exemplo, e se preparar para ver na crítica um comentário para ajudar a melhorar. Posteriormente, ensaiar mentalmente uma vez por semana até adquirir o hábito das novas reações. Utilizarei nesta ação uma (01) oficina de 3 horas.

Figura 4. Bingo das Emoções

Fonte: google imagens

Essa primeira prática da oficina buscará fazer com que os professores reconheçam a suas emoções e, a partir disso, compreendam a importância da flexibilização e de como lidar com as mudanças tendo um maior autocontrole.

Após essa atividade, será proposto ainda uma “Representação Teatral” na qual os profissionais da educação se encontrarão em situações adversas, com o intuito de criar estratégias e hábitos racionais na reação.

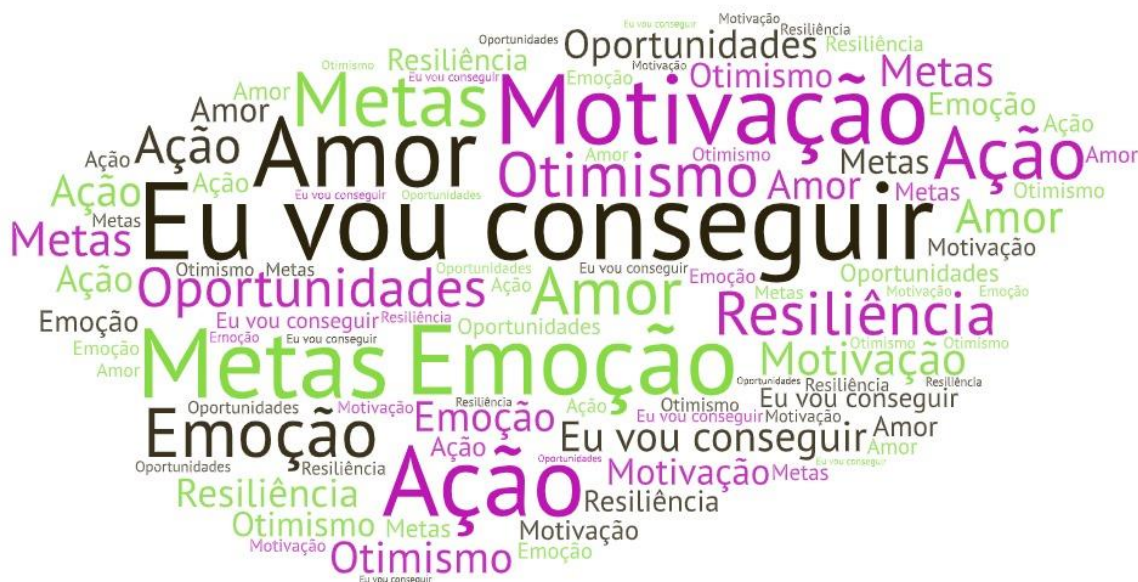
Quadro 4. Representação teatral

Representação Teatral
• Situações perturbadoras • Treinar estratégias de Autocontrole • Criar hábitos de novas reações

Num segundo momento, trabalharemos a função motivacional da emoção, quando serão desenvolvidas a vontade de realizar, tomar iniciativa e ter dedicação para impulsionar o “eu vou conseguir”. Sabendo ser a motivação o motor da mudança, após debate, e para criar um ambiente acolhedor, serão formados grupos para produção de cartazes com frases motivadoras que serão fixados nas paredes para constante visualização. Os dizeres poderão, por exemplo, ser os seguintes: Emoção positiva gera motivação e conduz a ação; Esteja pronto para agir ante as oportunidades; Persiga as metas planejadas com otimismo;

Eu vou conseguir, não importam os obstáculos; A emoção é uma forma de motivação, pense positivo. Na sequência, cada grupo lê o cartaz do outro. Para a realização desta ação, teremos uma oficina (01) de três horas.

Figura 5. Nuvem de palavras positivas



Num terceiro momento, será trabalhada a função social da emoção, quando serão desenvolvidas as habilidades de empatia, gerenciamento de conflitos e sinergia de grupo. Será destacado que estas habilidades devem estar presentes no cotidiano escolar, pois são essenciais para que haja respeito mútuo, solidariedade, empatia, resolução de conflitos e cooperação. Há diferentes formas de serem praticadas em todos os componentes curriculares. Uma das propostas é a leitura de textos literários individualmente e também em pequenos grupos, pois se identificam com os personagens. Em pequenos grupos, definir um texto literário para os professores lerem. Em seguida, entregar a cada um três fichas verdes com a palavra “fala” escrita; cinco fichas azuis destinadas à crítica. A ficha verde serve para responder uma pergunta, devendo ir para o centro da mesa após utilizada e acrescentar uma azul para cada crítica. Tal procedimento impede um falar mais que outro. O mediador dessa estratégia prepara as perguntas a serem distribuídas, estimulando a interpretação individual dos personagens, temas e acontecimentos da narrativa, além de monitorar as discussões de modo a garantir que as críticas estejam voltadas às ideias e não aos indivíduos. A realização desta ação será em uma oficina (01) de três horas.

Uma das práticas que auxiliam na educação emocional dos professores é a constante adaptação às diferentes formas de lidar com conflitos nas mais diversas situações em sala

de aula. O que se espera desses profissionais é a internalização de tais habilidades para trabalharem de maneira efetiva com seus alunos, e que estes melhorem seu aproveitamento escolar e avancem em conhecimento a partir das estratégias da inteligência emocional.

Com a finalidade de verificar a fomentação das referidas habilidades, o professor do 3º ano criará uma situação em dupla de uma das estratégias da inteligência emocional estudadas e discutidas no decorrer da pesquisa. A realização dessa atividade terá duração de três (03) horas, uma (01) oficina.

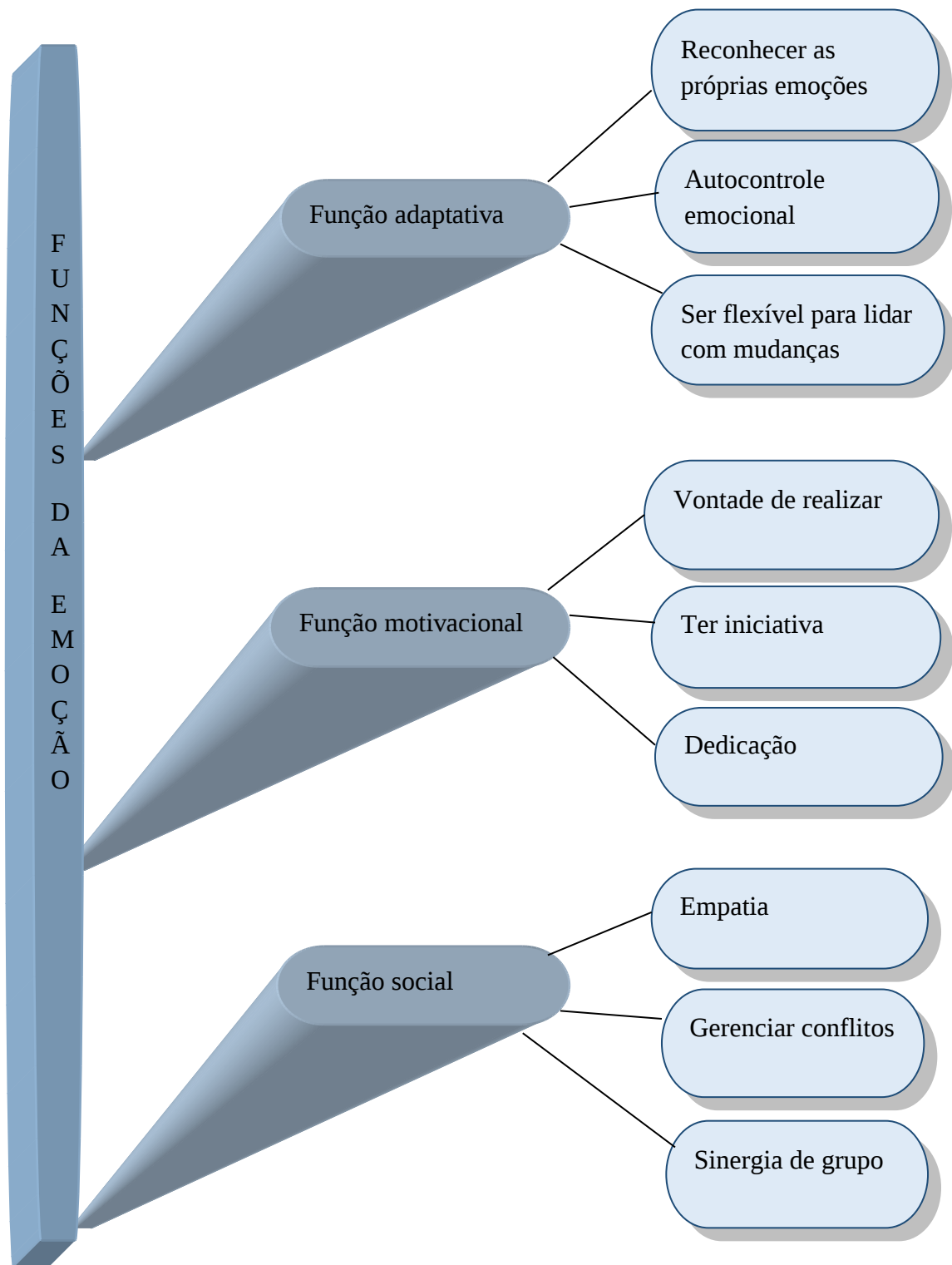
Tabela 10. Cronograma das ações estratégicas

oficinas	Participantes	Tempo/h
Reconhecer e nomear as próprias emoções - “Bingo das Emoções”; autocontrole - representação teatral	Professores, gestora, supervisoras	03
Debate, produção de cartazes - frases motivadoras	Professores, gestora, supervisoras	03
Leitura de textos literários individualmente e em pequenos grupos - identificar-se com os personagens	Professores, gestora, supervisoras	03
Criar uma situação a partir dos propostos na pesquisa.	Professores, gestora, supervisoras	03
Total de horas		12

Vale destacar que ministrar aulas pautadas apenas no processo cognitivo não observando que a aprendizagem eficiente contempla atividades com foco nas emoções, demonstrando que somos seres emocionais. Portanto, as práticas em sala de aula exigem trabalhar o desenvolvimento cognitivo concomitante ao emocional, pois, na sociedade atual, independentemente de ser no ambiente escolar ou não, inteligência cognitiva e emocional se completam de maneira eficaz.

Diante disso, o ensino focado somente na aprendizagem de conteúdos perde o foco, pois os professores compreenderam e aprenderam conceitos da inteligência emocional, sendo capazes de proporcionar aulas direcionadas ao conhecimento intelectual e emocional.

Figura 6. Desenho da proposta de estratégias da inteligência emocional para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano do Ensino Médio



Nesse sentido, é interessante lembrar da necessidade em ser educado emocionalmente nas competências e habilidades da inteligência emocional, já que “a forma como as perturbações emocionais podem interferir na vida mental não é novidade

para os professores. Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem (...) não absorvem eficientemente a informação e nem elaboram devidamente” (Goleman 1995, p.92). Além do mais, essa não é uma preocupação considerada importante para a família, por isso a escola assume esse papel. Goleman (1995) destaca:

A qualificação do professor seja mais importante, uma vez que a maneira como ele lida com a classe é, por si mesma, um modelo, uma lição de fato de competência – ou incompetência – emocional. Sempre que um professor responde a um aluno, vinte ou trinta outros aprendem a lição. (p.293)

Então, conforme mostrado no desenho acima, nossa proposta é o professor ser fomentador da inteligência emocional em suas práticas de ensino, uma vez que as competências e habilidades socioemocionais estão previstas na Base Nacional Comum Curricular, e não vêm sendo colocadas em prática para propiciar melhor aprendizagem dos estudantes.

2. MARCO METODOLÓGICO - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Esta é a segunda parte da investigação, a qual tem como objetivo mostrar o trajeto percorrido no decorrer da pesquisa e expor os conceitos inerentes a ela. De maneira detalhada serão apresentados o tipo, o modelo e o enfoque desta pesquisa, como também as técnicas e procedimentos metodológicos apropriados a este estudo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, sob nº 69363423.2.0000.5152, através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética CAAE, atendendo todos os requisitos e exigências que fidelizam não apenas o processo de aquisição de dados, mas também a integridade do resultado, além de levar o conhecimento das contribuições da inteligência emocional como estratégia de ensino para os docentes.

A justificativa da investigação “consiste numa exposição sucinta, porém completa das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização da pesquisa” (Lakatos e Marconi, 2003, p.218). Ou seja, ela expõe as razões e a relevância de realizar a pesquisa, como também responde aos objetivos propostos. Portanto, a justificativa precisa ser crítica, ter método de pesquisa, e o material resultante da investigação incidir no avanço do conhecimento humano. Nesse contexto, a presente tese intitulada “*Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano - Ensino Médio*” responde à importância e atualidade de um assunto imensamente difundido atualmente no meio acadêmico e em todas as esferas sociais.

A humanidade tem sofrido um turbilhão de emoções desenfreadas, e ninguém está imune a esse descontrole psicológico que altera o pensamento. A faculdade de controlar as emoções é essencial para o ser humano atuar em sociedade. Saber lidar com as próprias emoções e com as do outro de maneira equilibrada requer inteligência emocional. A preocupação e empenho do corpo docente em busca de novas estratégias de ensino que atraiam a atenção dos estudantes, de provocar interesse pelas aulas, não estão alcançando o efeito esperado, mesmo que a mediação da aprendizagem esteja atrelada à temperatura emocional e à qualidade do relacionamento que o docente mantém com o aluno, principalmente nessa fase da vida em que está concluindo o Ensino Médio.

O tema é relevante porque está centrado em analisar as contribuições da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes e por propor competências da inteligência emocional como estratégias de ensino para os docentes do 3º ano do Ensino Médio aplicarem em sala de aula, visto que esses estudantes são concluintes

dessa etapa e precisam de habilidades que estejam atreladas não somente ao conhecimento cognitivo como também ao emocional.

2.1. Fundamentação metodológica

Para maior esclarecimento do desenho metodológico da tese, faz-se importante conceituar primeiramente alguns aspectos que garantirão o planejamento e a organização como a diferença entre método e metodologia. Segundo Fonseca (2002, p.7), “*metodos* significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência”, ratificada por Goldenberg (2009): “a metodologia determina o caminho a ser percorrido em uma pesquisa científica” e “o que determina como trabalhar é o problema” (p.14). Portanto, metodologia é o caminho e o método, uma sequência lógica e ordenada de tarefas, ou seja, o método é o planejamento sistemático do caminho a percorrer para atingir as metas estabelecidas. Ambos se entrelaçam visando a eficácia dos resultados.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a utilização de métodos científicos é da alçada exclusiva da ciência, mas os autores também afirmam que não há ciência sem o emprego de métodos científicos. Nesse sentido vale ressaltar que a metodologia científica permite que, através de métodos e técnicas, o pesquisador possa ter subsídios na produção de um trabalho científico. Para tanto, a pesquisa científica precisa ser crítica, ter método de pesquisa, e seu material resultante deve incidir em avanço do conhecimento humano.

(...) a investigação científica é um processo que, mediante a aplicação do método científico, busca informação fiel e relevante para entender, verificar, corrigir ou aplicar o conhecimento. Sua finalidade consiste em solucionar problemas científicos e se caracteriza por ser reflexiva, sistêmica e metódica. (Campoy, 2018, p.31)

De tal modo é também muito importante a função desempenhada pelos recursos de que dispõe o pesquisador no avanço e na qualidade dos resultados da investigação. Gil (2006) leva em consideração que é por meio da metodologia que se consegue ferramentas para investigação e coleta de dados de forma fundamentada. Segundo Gil (2006), “pode se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. É método científico o

conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (p.8). Assim, os métodos científicos são os mecanismos mais seguros para se fundamentar um estudo e chegar às respostas aos fatos, fenômenos e como se organizam.

Ante tais afirmações, evidencia-se a verificabilidade como aspecto principal do conhecimento científico, distinguindo-o de outros tipos de conhecimentos. Além do mais, o reconhecimento científico de um conhecimento liga-se diretamente às técnicas utilizadas, isto é, definir quais procedimentos (métodos) sistemáticos e racionais proporcionaram a obtenção de novos conhecimentos.

Esta ainda, por se tratar de uma pesquisa qualitativa na qual o pesquisador não se preocupa em explicar os dados por meio de leis e deduções fundamentadas em princípios, terá enfoque fenomenológico buscando expor e esclarecer o que é dado. Segundo a descrição Gil (2008) o método fenomenológico é:

O objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito. O intento da fenomenologia é, pois, o de proporcionar uma descrição direta da experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração acerca de sua gênese psicológica e das explicações causais que os especialistas podem dar. Para tanto, é necessário orientar-se ao que é dado diretamente à consciência, com a exclusão de tudo aquilo que pode modificá-la, como o subjetivo do pesquisador e o objetivo que não é dado realmente no fenômeno considerado. (p.14)

Ante o exposto, a pesquisa visa responder aos objetivos propostos em concordância com os resultados obtidos para edificação do conhecimento a que ela se propõe, tendo sua validade confirmada pelas explicações especificadas das metodologias utilizadas no decorrer da investigação conforme o referido método.

2.2. Problema da investigação

A humanidade tem sofrido um turbilhão de emoções desenfreadas, e ninguém está imune a esse descontrole psicológico que altera o pensamento. A faculdade de controlar as emoções é essencial para o ser humano atuar em sociedade. Lidar com a emoção de maneira equilibrada é algo que as pessoas na contemporaneidade não estão conseguindo

controlar com facilidade. Muitas recorrem a psicólogos e psiquiatras para buscar ajuda, mas nem sempre conseguem êxito, pois estudos científicos apontam que a mente humana é quem determina o êxito ou o fracasso. Saber lidar com as próprias emoções e as do outro requer inteligência emocional.

O sujeito que consegue administrar as emoções, sabe que pensar antes de agir evita transtornos irremediáveis, pois, quando se está dominado por estímulos de raiva, ódio, certamente se arrependerá posteriormente. Tomar decisões sob emoções negativas faz com que o intelecto fique em lugar nenhum, uma vez que quem está no comando nesse instante de captura é o cérebro emocional. Emoções como raiva, medo, tristeza, surpresa, amor, sensação de felicidade, repugnância, entre outros são gerenciadas por duas mentes — a racional e a emocional. Esta última é uma mente que tem poder sobre o ser, pois é impulsiva. Quanto mais um desses sentimentos é forte, mais operante se torna.

Ante o exposto, de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento aprovado e homologado em 2017, com obrigatoriedade a partir de 2020, orienta-se a criação dos currículos escolares de instituições públicas e privadas do Brasil, conforme definido na Lei nº 9.394/1996. Assim, é de responsabilidade da escola um ensino que contemple as dez competências estabelecidas pela BNCC. Todas as competências contemplam a formação integral do cidadão, mas algumas vêm ao encontro das ideias expostas e defendidas neste projeto: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2016).

Dessa forma, contextualizamos um novo olhar para a escola, a educação, a comunidade escolar como um todo, sob a luz da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que o ensino com base apenas no desenvolvimento cognitivo cede lugar à educação integral com desenvolvimento intelectual, social, físico e emocional, dando ênfase à formação do aluno para a vida, o trabalho e a cidadania. Pretende-se com esta pesquisa analisar quais as contribuições que os alunos têm obtido com as estratégias da inteligência emocional utilizadas pelos professores e também como acontece a interferência das emoções dos docentes no processo de ensino e aprendizagem na formação integral do estudante. Portanto, objetiva-se com esta pesquisa responder às perguntas tendo como ponto inicial o problema para o trabalho investigativo.

Diante desse contexto, é importante que se responda às questões investigativas: Como os professores lidam com as próprias emoções e a dos alunos? A emoção dos

professores interfere no processo de ensino/aprendizagem? A prática docente em sala de aula depende de inteligência emocional? Qual o conhecimento dos professores em Inteligência Emocional? Há formação continuada em como lidar com as emoções oferecida aos professores pela Secretaria de Educação e Unidade escolar?

A fim de responder a esses questionamentos, o foco central se levanta em torno da seguinte problemática: **Quais as contribuições da inteligência emocional como estratégias para melhorar o processo de ensino para docentes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva?**

2.3. Objetivos da pesquisa

Os objetivos devem dar resposta ao problema da investigação em questão. Nesse sentido, segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p.52), os objetivos deliberam “o que o pesquisador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa”.

Assim sendo, os objetivos são as etapas que se constituem nas metas a serem alcançadas no desenvolvimento da pesquisa, aprofundando de modo significativo o conhecimento científico.

Isto posto, os objetivos da investigação são:

2.3.1. Objetivo Geral

Analisar as contribuições da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes do 3º do Ensino Médio da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva.

2.3.2. Objetivos Específicos

- Descrever como os professores lidam com as próprias emoções e a dos alunos;
- Analisar a interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem;
- Indagar o nível de consciência do docente em relação suas práticas na formação integral do estudante;
- Propor competências da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes aplicarem nas aulas.

Tabela 11. Perguntas e Objetivos da Investigação

OBJETIVO GERAL: Analisar as contribuições da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes do 3º do Ensino Médio da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva.				
Objetivos Específicos	Questões aos gestores	Questões aos supervisores	Questões aos professores	Questões aos alunos
1. Descrever como os professores lidam com as próprias emoções e a dos alunos;	1. Como a escola lida com as emoções dos alunos? 2. Como a escola lida com as emoções dos professores?	1. Como a escola lida com as emoções dos alunos? 2. Como a escola lida com as emoções dos professores?	1. Como você lida com as próprias emoções? 2. Como você lida com as emoções dos alunos?	1. Como o professor lida com as emoções de você, aluno? 2. Como o professor lida com as emoções dele em aula?
2. Analisar a interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem.	3. Como é avaliada a interferência das emoções dos professores no processo de ensino? 4. Como é avaliada a interferência das emoções dos professores no processo de aprendizagem? 5. Em que momento ocorre a avaliação da interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem?	3. Como é avaliada a interferência das emoções dos professores no processo de ensino? 4. Como é avaliada a interferência das emoções dos professores no processo de aprendizagem? 5. Em que momento ocorre a avaliação da interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem?	3. Como você avalia a interferência de suas emoções no processo de ensino? 4. Como você avalia a interferência de suas emoções no processo de aprendizagem? 5. Em que momento você avalia a interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem?	3. Como você avalia a interferência das emoções dos professores em sua aprendizagem? 4. Em que momento você avalia a interferência das emoções dos professores em sua aprendizagem?

3. Indagar o nível de consciência do docente em relação às suas práticas na formação integral do estudante.	6. Em relação às práticas docentes na formação integral do estudante, como é avaliado o nível de consciência dos professores?	6. Em relação às práticas docentes na formação integral do estudante, como é avaliado o nível de consciência dos professores?	6. Em relação às práticas docentes na formação integral do estudante, como você avalia seu nível de consciência?	6. Como você avalia o nível de consciência de seus professores em relação às práticas utilizadas em sua formação integral?
4. Propor competências da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes aplicarem nas aulas.	7. Quais são as estratégias de ensino que você avalia como eficazes no processo de aprendizagem do aluno? 8. A inteligência emocional pode interferir na qualidade do ensino do professor? Explique.	7. Quais são as estratégias de ensino que você avalia como eficazes no processo de aprendizagem do aluno? 8. A inteligência emocional pode interferir na qualidade do ensino do professor? Explique.	7. Quais são as estratégias de ensino que você avalia como eficazes no processo de aprendizagem do aluno? 8. A inteligência emocional pode interferir na qualidade do seu ensino? Explique.	7. Quais são as estratégias de ensino utilizadas por seus professores que você avalia eficazes em seu processo de aprendizagem? 8. A inteligência emocional pode interferir na qualidade de sua aprendizagem? Explique.

2.4. Cronograma da Pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa é traçado através do cronograma, na qual em um quadro, são detalhadas as etapas orientadoras das ações realizadas no decorrer da pesquisa, assim como a estimativa do tempo para realização de cada uma das ações.

Assim, nesta pesquisa, a primeira fase se inicia com a revisão da literatura, na sequência, o desenho da investigação, finalizando com a elaboração dos instrumentos. Na segunda fase, aplica-se a entrevista e a entrevista aberta com os participantes, aspirando coletar os dados fundamentais para posteriormente processar as informações e assim obter os resultados.

Na terceira fase, realizar-se-á a análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados; e a redação final, com a elaboração de propostas.

Tabela 12. Programação das Ações

Cronograma			
Fases	Atividades	Tempo	Meses
1ª fase	- Revisão da Literatura - Desenho da Investigação - Elaboração dos Instrumentos - Validação dos Instrumentos - Elaboração Final dos Instrumentos	4 Meses	Abril /2022 à Julho/2022
2ª fase	- Aplicação dos Instrumentos - Coleta de dados -Processamento das informações	2 Meses	Setembro/2022 Outubro/2022
3ª fase	-Análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados. - Redação do informe final - Elaboração das propostas	7 Meses	Novembro/2022 Dezembro/2022 Janeiro/2023 Fevereiro/2023 Março/2023 Abril/2023 Maio/2023

Nesta fase da pesquisa, foram apresentados os passos realizados, o motivo da escolha metodológica identificada na Pesquisa Qualitativa. Foram abordadas as estratégias da IE para melhorar o processo de ensino dos docentes adotadas no decorrer do processo, como também a definição dos instrumentos da investigação – uma entrevista. Foram

demarcado o *lócus* (Local de Estudo), destacados os participantes da pesquisa e, por fim, exposta a pesquisa de campo, como ocorreu o levantamento de dados e a seleção das categorias de análises.

2.5. Contexto Espacial e Socioeconômico da Pesquisa

Localizado na América Latina, o Brasil possui uma área de mais de 8,5 milhões km², mais especificamente sua extensão territorial é de 8.510.345,538 km², contando com uma população de 213.317.639 habitantes brancos, pardos, negros, amarelos e indígenas (IBGE, 2021). Geograficamente, divide-se em 26 estados e o Distrito Federal, e, neste último, localiza-se a capital do país, Brasília – DF. Também está dividido em cinco regiões – Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste – repletas de especificidades econômicas, sociais, políticas, culturais e físicas.

A economia brasileira ocupa a segunda posição na América, ficando atrás apenas dos Estados Unidos, e mundialmente ocupa o 12º lugar, mas antes ocupava o 7º lugar. A moeda oficial, o Real (R\$), foi criada em 1994, gerando desenvolvimento financeiro e econômico. Também faz parte dos BRICs; no Mercosul participa de diversos blocos econômicos, o G20 e o Grupo de Cairns.

Figura 7. Localização geográfica do Brasil



Fonte: *google imagens*

O Brasil adota o sistema presidencialista em seu governo de República Democrática, no qual o presidente é eleito através do voto popular, ficando no governo por quatro anos e com possibilidade de ser reeleito, e este também é o chefe do Poder Executivo. A República Federativa do Brasil é formada de maneira indissolúvel pelos estados, distrito federal e municípios os quais são organizados pelos três poderes — Executivo, Legislativo e Judiciário, que exercem maneiras diferentes e independentes de administrar. O idioma oficial brasileiro é a língua portuguesa e, em 2002, foi reconhecida a Língua Brasileira de Sinais – Libras, língua da comunidade surda.

O clima predominantemente tropical favorece o desenvolvimento das inúmeras diversidades de biomas vegetais, fornecendo-lhes os elementos adequados ao seu crescimento — temperatura, luminosidade e umidade.

Na esfera educacional, o analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais do mesmo grupo etário possui índice reduzido, taxa de 6,8% em 2018 para 6,6% em 2019. Para as pessoas com idade entre 06 e 14 anos, as taxas de escolarização aumentaram de 99,3% em 2018 para 99,7% em 2019, conforme dados obtidos da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (2018) e IBGE (2019).

Figura 8. Localização geográfica do Estado de Minas Gerais



Fonte: *google imagens*

O estado de Minas Gerais teve início no século XVI, através dos bandeirantes que buscavam ouro e pedras preciosas, sendo criada em 1709 a Capitania de São Paulo e Minas de Ouro, mas sendo dividida em São Paulo e Minas Gerais. No início do século XVIII, a colônia foi povoada rapidamente, pois havia se tornado um centro econômico importante. Entretanto, em meados de 1750, a produção de ouro começou a cair, e isso levou a Metrópole, Portugal, a criar regras muito rígidas de arrecadação de impostos, resultando no maior movimento histórico e político de Minas Gerais, que é a Inconfidência Mineira.

A mineração teve influência sobre a economia mineira a ponto de inibir de certa maneira, o desenvolvimento de outros produtos de exportação. Minas Gerais avançou na produção de açúcar, fumo e algodão, mas continuou tendo, nas grandes fazendas sua base econômica. Com o advento da produção e exportação de café, a economia de Minas acelerou. Assim, a introdução da cafeicultura no início do século XIX transformou economicamente o estado, pois esta tornou-se a principal atividade e indutora do povoamento e do desenvolvimento. O café trouxe prosperidade, ensejando a industrialização e posteriormente uma política protecionista por parte do Governo Federal depois da Proclamação da República.

O estado de Minas Gerais situa-se na região Sudeste do Brasil. Sendo a segunda menor região, é formada por mais três estados: Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Limitando-se ao norte e a nordeste (Bahia); sul e a leste, (oceano Atlântico); a sudoeste (Paraná); a oeste (Mato Grosso do Sul); a noroeste (Goiás e o Distrito Federal).

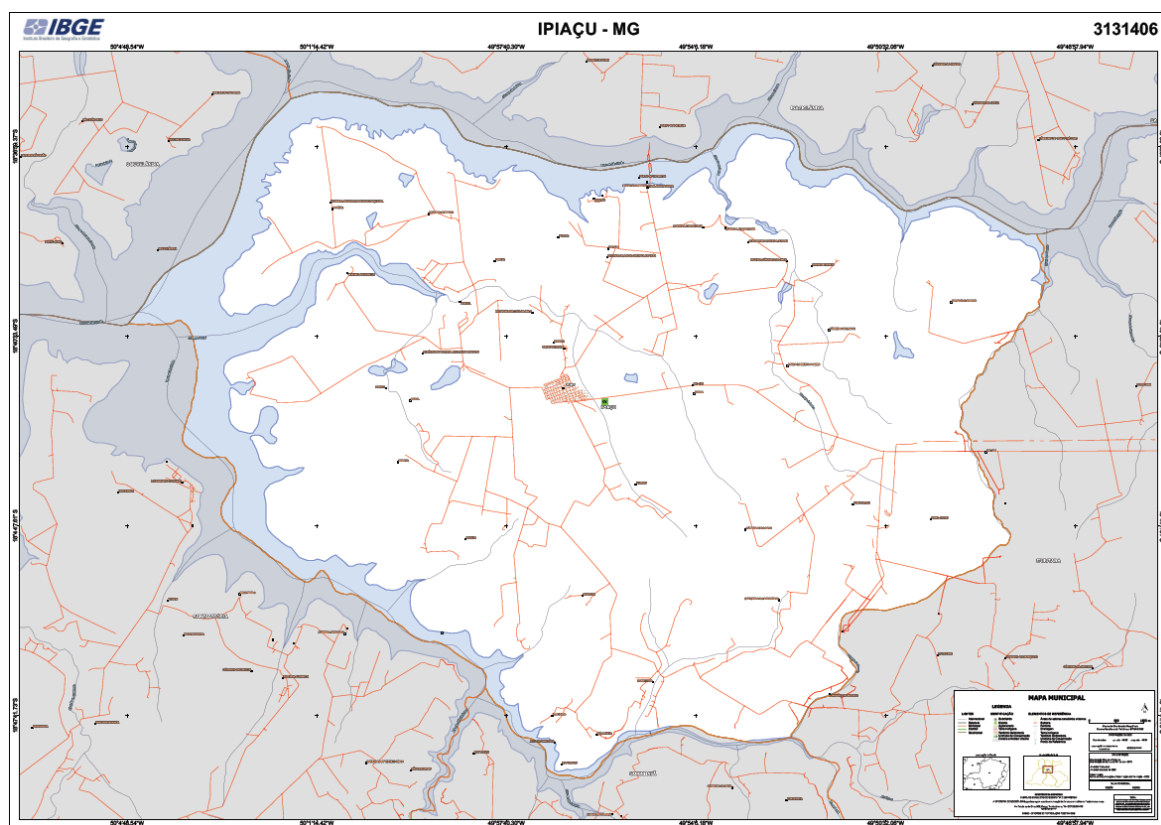
Sua extensão territorial é de 586.513,983 km², ocupando o quarto lugar com maior área territorial. Possui 853 municípios, e, conforme o censo populacional realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado possui 21.411.923 habitantes. A região sudeste é a mais populosa do Brasil, e Minas Gerais a segunda em número de habitantes. O estado de Minas também é um importante destino turístico do brasileiro, onde localizam-se as cidades históricas brasileiras mais importantes, como Ouro Preto, Tiradentes e Diamantina. A culinária mineira é bastante marcante em pratos como pão de queijo, tutu de feijão, feijão tropeiro, bolo de fubá, e a religião, devido à influência portuguesa, a população em sua maioria professa o catolicismo e crescente protestantismo.

No estado de Minas Gerais, predominam quatro tipos de clima — subtropical de altitude, subtropical de inverno seco, clima tropical com inverno seco e tropical semiúmido.

Em relação à educação, de acordo com o Censo demográfico de 2010, os dados divulgados pelo IBGE apontam que a taxa de analfabetismo foi de 7,66%, sendo a décima melhor porcentagem nacional, porém a segunda pior do Sudeste. Entre 2016 e 2017, a porcentagem de cidadãos com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever recuou, passando de 6,2% para 6,0%, totalizando cerca de 1,03 mil pessoas.

Uma análise mais detalhada aponta que o analfabetismo em Minas Gerais se concentra em pessoas mais idosas, com 60 anos de idade, devido ao escasso acesso ao sistema de ensino nas décadas anteriores. Sendo maior entre as mulheres (20,8%) que entre os homens (17,2%).

Figura 9. Localização geográfica de Ipiacu



Fonte: IBGE (2022).

Localizada especificamente no Triângulo Mineiro, Ipiacu foi fundada por Benedito Waldemar da Silva na Fazenda Fundão, que, com a ocupação, foi denominada Colônia dos Baianos. Em 1953, foi elevada a distrito e, em 1962, a Município, sendo a data magna no mês de março de 1963. A cidade está distribuída numa área territorial de 466,020 km² com uma população de aproximadamente 4.217 habitantes segundo dados do IBGE e fica a 12 quilômetros do Rio Paranaíba.

Ipiaçu é banhada por dois rios, o Rio Paranaíba, correndo de Leste a Oeste e depois para Norte e Sul, forma o limite Norte do município ligando Minas Gerais com o estado de Goiás, cuja ligação se faz através da Balsa do Gouveinha, que faz a travessia de veículos leves e pesados para o estado de Goiás; e o Rio Tijuco. As cidades vizinhas de Ipiaçu abrangem um raio de pouco mais de 70 km, sendo a distância entre os municípios: Santa Vitória – 24,9 km cujo acesso se dá pela balsa do Vau do Cerradão; Capinópolis – 39,2 km; e Ituiutaba – 79 km. A cidade faz limite interestadual com o estado de Goiás, confrontando-se com os municípios de Itumbiara e Quirinópolis, cuja ligação se faz através da balsa do Gouveinha, Ipiaçu-Quirinópolis.

Diversas represas construídas ajudam a conservar a irrigação natural. Citando as principais: 07 represas na Fazenda Porongaba, 02 na Fazenda do Sr. Manoel de Paula Paiva, 01 na Fazenda Pontal, e outras espalhadas por todo o município, totalizando 15 represas.

Às margens do Rio Paranaíba, estão localizados aproximadamente 80 “ranchos”, sendo que aproximadamente 30 destinam-se a aluguéis para turistas que vêm de diversas partes do Brasil para apreciarem as belezas naturais que o rio oferece e também para a prática de pesca esportiva. Além dos “ranchos” onde ficam os turistas, vários armam suas barracas para acamparem às margens do Paranaíba. Algo que merece destaque é o fato de a cidade ser totalmente asfaltada, ou seja, sem nenhuma rua sem asfalto.

Quanto à diversão, os eventos mais notórios são o Carnaval de rua, com destaque à tranquilidade com que os foliões passam as cinco noites com muita alegria e descontração. Destaca-se também as festas juninas patrocinadas pelas escolas municipais e pela escola estadual com duração de dois dias, nos quais acontece a tradicional dança de quadrilha, leilões e shows artísticos.

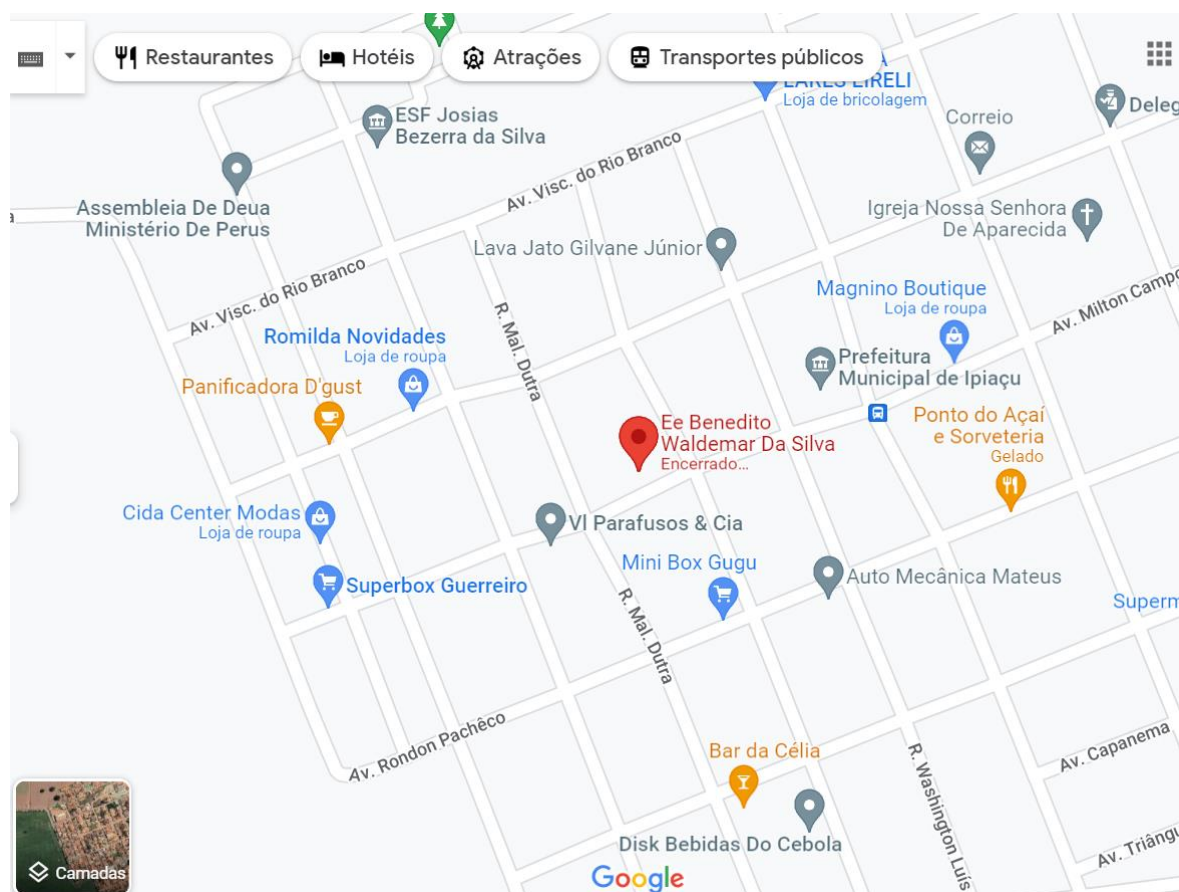
A maior fonte de empregos fica a cargo da Prefeitura Municipal, da fábrica de tijolos e telhas e da Rakki Pescados, frigorífico construído recentemente por Fortunato Antunes de Oliveira, empresário individual que tem alavancado fortemente a economia da cidade.

No tocante à educação, o município possui apenas três escolas, sendo uma de Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano — Municipal —, o Centro Educacional para crianças até o nível pré-escolar e uma escola estadual de Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º) e Ensino Médio. A escola estadual conta com um total de 28 professores e a escola municipal de 1º ao 9º ano com 31 docentes, sendo 10 apoios a alunos especiais.

2.5.1 Delimitação da pesquisa

Conforme já citado, a pesquisa será realizada na Região Sudeste do Brasil, no estado de Minas Gerais, município de Ipiacu, na Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva, localizada na Avenida Milton Campos nº600, centro, CEP: 38350-000, com o endereço eletrônico escola.196516@educacao.mg.gov.br e telefone para contato (34) 3252-1029, e CNPJ: 19.473.560/0001-91.

Figura 10. Localização geográfica da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva



Fonte: *googlemaps*

A escola foi criada em 1965 sob o nome de Ginásio Estadual de Ipiacu por vontade política do 1º Prefeito Municipal Sr. José Olyntho Ferreira. Em 1966, a Prefeitura Municipal doou um lote de terreno urbano com a área de 2.280 m². E esta escola começa suas atividades escolares em 1967. Nos primeiros anos de funcionamento, as despesas estiveram às expensas da Prefeitura Municipal local, nos termos do convênio firmado entre

o Estado de Minas Gerais e Município, oferecendo o ensino Ginásial (denominado na época). Passou a pertencer ao Estado em 1971, com a denominação de Ginásio Estadual “Benedito Waldemar da Silva”, em homenagem ao saudoso professor e fundador deste município.

Em 1997, ocorreu a municipalização de turmas e alunos de 5^a a 8^a série, e a escola passa a assumir o Ensino Médio como projeto “Ensino Itinerante”. Ainda em dezembro de 1998, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio Comum Geral. No início de 2001, a escola implanta Ensino Fundamental de 1^a a 8^a série e, em 2008, o Ensino Fundamental de 9 anos.

A escola foi reformada e ampliada em 2006 pelo Governo de Minas Gerais e conta com uma área construída de 1.723,84 m². Em 2007, implantou o laboratório de Informática e iniciou a primeira turma do Projeto de Escola de Tempo Integral, e, no início de 2010, houve a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a implantação do Curso Normal em Nível Médio — Professor de Educação Infantil. Atualmente, a unidade de ensino conta com sala de multimeios, sala de informática, secretaria com recepção, sala de diretor, banheiros, biblioteca, quadra coberta com banheiros e vestiário, depósito para materiais de limpeza e banheiro para ASB.

A instituição funcionando em tempo integral do 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental e 1^o ano do Ensino Médio, que será gradativamente totalmente integral também. Os resultados educacionais como aprovação e evasão são dados estudados em reuniões de conselho de classe e reuniões pedagógicas, nas quais são analisados e discutidos os relatórios finais, bem como são levantadas possíveis ações pedagógicas para superação dessa realidade tais como: recuperação paralela, grupo de estudos extraturno acompanhado pelo professor/ou alunos com facilidade no conteúdo, projetos interdisciplinares, palestras com ex-alunos que passaram pela escola e hoje são bem sucedidos graças ao estudo.

A escolha da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva foi considerada não somente pelo fato de ser a única a oferecer Ensino Médio, mas também porque, nesse nível de escolaridade, os alunos estão se preparando para o mercado de trabalho, e a escola está sempre aberta a práticas educacionais inovadoras e aceita sugestões para inovar.

Figura 11. Fachada da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva

A unidade escolar funciona em três turnos, matutino, vespertino e noturno, atendendo uma clientela de 274 alunos, e dispõe de 14 turmas, distribuídas entre Ensino Fundamental e Médio da seguinte forma: Ensino Fundamental – 01 turma de 6º ano, 01 de 7º ano, 01 de 8º ano, 02 turmas de 9º ano; Ensino Médio – 03 turmas de 1º ano, 02 de 2º ano, 02 de 3º ano, 01 turma de 1º EJA e 01 turma de 2º. Sendo assim o funcionamento: o Ensino Fundamental funciona em período integral, matutino e vespertino; o Ensino Médio funciona com uma turma de 1º ano em período integral, matutino e vespertino, uma só no matutino e outra no período noturno, os 2º e 3º anos funcionam com uma sala de cada no noturno e matutino, e os 1º e 2º períodos da EJA possuem uma sala de cada no noturno. O quadro de professores é formado por 28 pessoas, distribuídas entre todos os componentes curriculares constantes da escola. Como o estado ainda não liberou a sala de recursos, uma bibliotecária se encarrega de atender alunos com dificuldades de leitura. Os alunos especiais têm professor de apoio, e ASB cuidador para aqueles com maior necessidade. A organização escolar compreende todos os órgãos necessários ao funcionamento da Unidade Escolar, que abrange os seguintes serviços: uma diretora, setor administrativo, 4 supervisoras, professores, 3 bibliotecárias, 2 serviços gerais, 4 merendeiras, 2 ASBs cuidadoras e porteiro.

Ante a temática estabelecida pela presente pesquisa, ressaltamos que a população encontra representada pelos professores do 3º ano do Ensino Médio, pelos estudantes também do 3º ano do Ensino Médio, pela gestora e pelos supervisores.

2.6. Participantes da pesquisa

Esta pesquisa qualitativa definiu os participantes de acordo com a definição de Flick (2013, p.60) “as pessoas a serem estudadas são selecionadas segundo a sua relevância para o tópico da pesquisa”.

Sendo assim, o processo de coleta de dados em campo se fará na BWS – Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva, localizada em Ipiacu, MG, Brasil – com alunos e professores do 3º ano do Ensino Médio, gestora e supervisoras, por serem relevantes nas respostas aos questionamentos da problemática proposta pela pesquisadora. A referida escola é uma instituição pública que funciona com verbas do Governo do Estado de Minas Gerais. Esta unidade escolar conta com 274 alunos matriculados, sendo 45 do 3º ano do Ensino Médio – divididos em duas turmas de turnos, diurno e noturno. Também é a única nessa região que oferece essa modalidade de ensino (Dados de 2021). Em se tratando de Inteligência Emocional no PPP – Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar, este alude à inclusão da temática no currículo, porém nada foi executado ainda, de nenhuma maneira, e nem o projeto esclarece realmente a proposta da escola. Mas a escolha do livro didático realizada no ano de 2021 é recorrente de maneira contextualizada, no entanto o livro escolhido e adotado será utilizado somente a partir de 2022.

Conforme já exposto, a presente investigação de enfoque qualitativo utiliza método fenomenológico em que os sujeitos participantes são “indivíduos de campo de interesse da pesquisa, ou seja, o fenômeno observado” (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010, p.60), com os alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio, gestora, supervisores e professores do 3º anos dessa modalidade de ensino, envolvidos na pesquisa *Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano do Ensino Médio*, na qual “sempre que um professor responde a um aluno, vinte ou trinta outros aprendem a lição” (Goleman, 1995, p.293).

Os participantes supracitados na pesquisa representam o contexto em que estão inseridos com características em comum e atendem aos objetivos propostos, que, conforme Lakatos e Marconi (2011), são “o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica comum” (p.27). Nesse sentido os participantes da investigação compreendem a mesma realidade do tema, e as análises podem ter, a partir das particularidades, acertos e erros, o que pode permitir generalizações no estudo.

Ainda em relação aos participantes, o exposto é reafirmado em Gonzáles, Fernández e Camargo (2014): de que estes são o “conjunto de elementos, finito ou infinito,

definido por uma ou mais característica, em que todos os elementos em comum que os compõem somente entre eles” (p.22). Gil (2014) argumenta ser o “conjunto de elementos que possuem determinadas características” (p.105). Tais particularidades são fundamentais, direta ou indiretamente, ao desenvolvimento dos fundamentos e ponto de vista posicionados na investigação.

Destaca-se também, sobre os participantes, a afirmação de Campoy (2018) de que “estes serão oficialmente convidados, dando-lhes os objetivos do estudo, a metodologia de trabalho e qual será a sua participação” (p.383).

Ante a exposição acima, vemos que a definição dos participantes inicia o processo de pesquisa de maneira compatível com os objetivos elencados, assim podemos inferir que a investigação ganha forma, pois os interrogantes são fundamentais na busca de argumentos que respondem aos objetivos propostos.

2.6.1 Gestora administrativa da escola

Participará da pesquisa uma (01) gestora escolar, porque é a única na unidade e se divide nos três turnos de funcionamento (manhã, tarde e noite), não somente administrando, mas também cuidando da disciplina da disciplina escolar, apesar de contar com quatro supervisoras. A seleção se deve ao fato de ocupar o cargo de gestora da escola investigada.

2.6.2 Supervisão pedagógica:

Serão investigadas as quatro (04) supervisoras pedagógicas, pois estão lotadas no contexto de investigação, atuando nas únicas modalidades ofertadas pela instituição para atuarem junto aos alunos e professores do Ensino Médio. A escolha da supervisão pedagógica acontece pela atuação no campo de interesse da pesquisa, que são professores e alunos do 3º ano do Ensino Médio e membros da equipe gestora. Assim, a seleção das participantes tem a finalidade de chegar ao objetivo proposto, pois eles auxiliarão na busca de soluções “a problemas estabelecidos de maneira conjunta no contexto natural onde se gera o problema” (Alvarenga, 2019, p.58), ou seja, na própria escola.

2.6.3 Alunos do 3º ano do Ensino Médio

Participarão da investigação 45 (quarenta e cinco) alunos do 3º ano do Ensino Médio. A escolha desses participantes deve-se ao fato de terem passado por todo o processo de aprendizagem e estarem mais qualificados a responder a proposta do trabalho que é a investigação do problema. Já conhecem os professores e, portanto, são melhor qualificados para contribuir com a pesquisa quando questionados sobre as práticas dos mesmos. Adicionando a convivência da pesquisadora, que atua no quadro profissional, o que favorece o processo de investigação. Soma-se a isso a especificidade da temática Inteligência emocional direcionada a estudantes do 3º ano do Ensino Médio, alvo do processo educativo, além de a compatibilidade de horário favorecer a pesquisa.

A delimitação desses participantes objetiva entender o seu processo de aprendizagem, visto que a participação dinâmica destes torna a busca por soluções à problemática mais eficaz. Pois, segundo Alvarenga (2019, p.58) as informações coletadas “servirão de base para a tomada de decisões (...) necessárias para a comunidade, a fim de melhorar as condições de vida das mesmas”. Daí a importância de os alunos serem conscientes da realidade vivida.

2.6.4 Professores do Ensino Médio

15 (quinze) professores atuantes nas salas de aula do 3º ano do Ensino Médio regular em que estão inseridos os estudantes foco da temática, Inteligência Emocional. conforme já citado, os educadores efetivamente são responsáveis por formarem cidadãos integral, cognitiva e emocionalmente. A análise depende da colaboração desses docentes, pois são eles que denotarão aspectos importantes de suas práticas pedagógicas, assim como revelarão aspectos do comportamento dos alunos no cotidiano da vivência escolar. Foram convidados a participarem da entrevista porque lecionam todos os conteúdos curriculares da série pesquisada, e cada um possui um olhar diferenciado sobre o tema em questão. Consideram a temática deveras importante, pois todos os convidados concordaram em participar da pesquisa apesar da insegurança demonstrada em relação ao tema. O acato para a entrevista com todos os participantes é deveras importante para alcançar os objetivos da pesquisa, que visa analisar as estratégias de ensino aplicadas pelos mesmos, assim “o conhecimento é construído socialmente por pessoas que participam da investigação”.

(Campoy, 2018, p. 255). A participação voluntária desses profissionais está estreitamente ligada aos objetivos específicos e é relevante para o estudo.

Tabela 13. Participantes da pesquisa

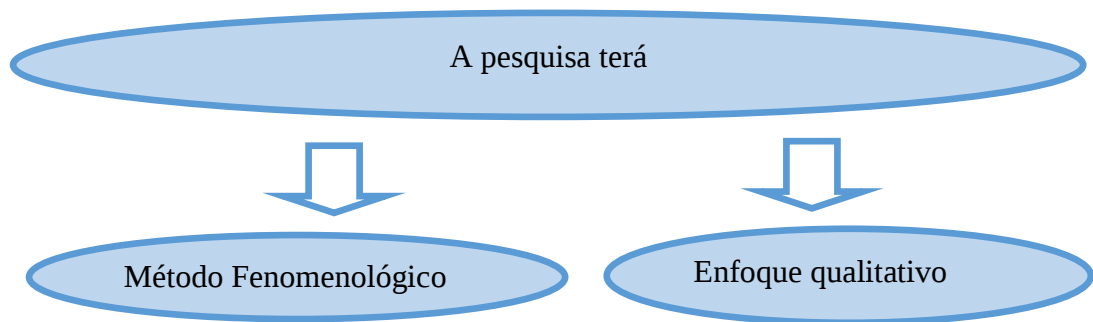
PARTICIPANTES DA PESQUISA	
Gestora escolar	01
Supervisoras pedagógicas	04
Alunos do 3º ano - Ensino Médio	45
Professores do 3º ano do Ensino Médio	13

Ante ao exposto na unidade em questão, pretende-se obter os dados a partir das entrevistas feitas a todos os atores participantes da investigação em curso.

A realização da coleta de dados ocorreu no período de maio e junho de 2023, período suficiente para os instrumentos de aplicação fossem aplicados aos participantes da investigação em curso, e posterior análise. O período proposto para a coleta se deve ao fato de os integrantes ainda estarem com o ano letivo em curso. Vale ressaltar que todos tiveram suas identidades preservadas, e os dados e informações coletadas utilizados tão somente para que essa investigação se concretize.

2.7. Desenho da investigação

Figura 12. Esquema do Desenho e Enfoque da Pesquisa.



A realização de uma investigação científica requer a aplicação de métodos, técnicas e metodologias apropriadas com a finalidade de atingir os resultados dos objetivos propostos. Para tal, percorre trajetórias que precisam estar alinhadas à proposta da pesquisa e que consequentemente forneçam resultados positivos não somente aos atores envolvidos como também à sociedade de maneira geral. Afirma Gil (2002) que a “pesquisa é o procedimento racional e sistemático (...) desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (p.17). Nesse sentido, para que se alcance resultado satisfatório é imprescindível que a pesquisa percorra várias etapas.

Para tanto, se faz necessário visualizar como ela será realizada através do desenho ou modelo que, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), “refere-se ao plano ou estratégia concebidos para obter a informação que se deseja. O modelo mostra ao pesquisador o que ele deve fazer para alcançar seus objetivos de estudo e para responder às questões de conhecimento propostas” (p.154). Assim, os desenhos são utilizados pelo pesquisador com fins analíticos de seus pressupostos que são confirmados em determinado contexto. Portanto, para Gil (2008), método científico “é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (p.27).

Então, mostra-se de grande relevância a escolha do método, pois este determina o percurso realizado no decorrer do processo de apreensão do objeto pelo pesquisador. Ele disciplina o desenvolvimento do trabalho, elimina acasos e preconceitos ao mesmo tempo que vai adequando a atividade científica às características do objeto em estudo e seleciona os meios mais adequados à sua realização. Método significa uma sequência lógica e ordenada de tarefas

Considerando tais informações, fica evidente que a construção da metodologia é um processo minucioso que busca entender cientificamente se o método utilizado atingiu as metas estabelecidas, e é de grande relevância para realização e concretização da pesquisa, pois é ele que determina o caminho a ser seguido. Logo, esses procedimentos devem ser sistemáticos e racionais, a fim de permitir uma compreensão lógica do fenômeno a ser estudado e ter claro o seu objeto de estudo. A minuciosa escolha metodológica é fundamental, pois contribui com a produção de conhecimento científico na área pesquisada, assim como no próprio ambiente dos pesquisados. Nesse sentido, são necessárias a construção e a preparação metodológicas eficazes e de qualidade, pois elas definem e facilitam a organização de toda a pesquisa com o intuito de auxiliar as decisões que permitirão, de forma segura e objetiva, atingir os objetivos propostos.

O pesquisador precisa manter a visão de cientista, pois este tem uma missão, e, conforme alerta André (2011), esta é “a difícil tarefa de conciliar os papéis de ator e pesquisador, buscar o equilíbrio entre a ação e a investigação, sem deixar em segundo plano a busca pelo rigor que qualquer pesquisa requer” (p.96).

Assim, elaborada de maneira sistêmica e rigorosa, a pesquisa certamente contribuirá com a concretização e reconstrução do conhecimento, trazendo consequências positivas ao enriquecer o conjunto de saberes. Portanto, a concretização do trajeto e a revelação dos fenômenos ocorrerão seguindo o percurso planejado em conformidade com os objetivos traçados. Assim, a metodologia científica é fundamental, pois utiliza técnicas e processos metodológicos que permitem esmiuçar as características e particularidades do fenômeno estudado de maneira eficaz e proveitosa na elaboração de produção científica.

Seguindo essa perspectiva, definiu-se para a presente pesquisa o paradigma fenomenológico, pois se adequa melhor a esta proposta de estudo que visa encontrar respostas à realidade vivida a partir da interpretação e compreensão dos fatos encontrados. Assim, de acordo com Alvarenga (2019), “as investigações fenomenológicas estudam a maneira como as pessoas experimentam seu mundo, sua vivência, que significados tem para elas e como compreendê-los, de onde o investigador extrai a essência do fenômeno para descrevê-lo” (p.51). Conforme tais argumentos, esse paradigma, além de descrever, também explica a ocorrência do fenômeno no tempo e no espaço, visando o entendimento das características e experiências que conduziram ao problema detectado, a fim de resolvê-lo.

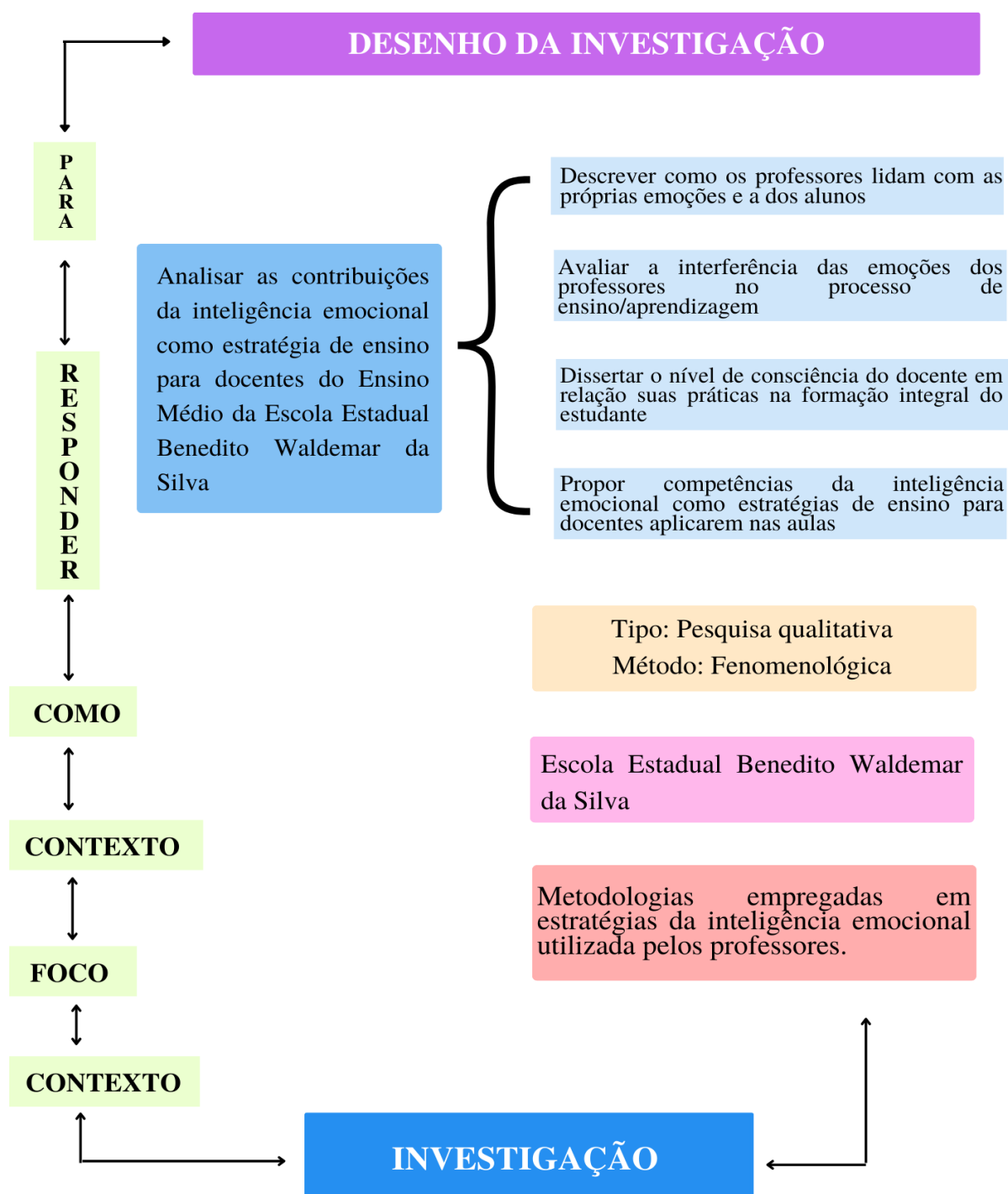
A fenomenologia, baseando-se em descrições vivenciadas pelo homem em sua interação com o meio, evidencia a experiência humana por meio da reflexão, com o

objetivo de descobrir o pensamento dos envolvidos empírica e intuitivamente de modo a permitir a transformação da realidade. A finalidade desse paradigma é a obtenção de dados relativos à pesquisa e sua validação, a partir da descrição das percepções, sentimentos, ideias, etc., dos participantes, assim como a interação com o outro. “Isto é, o propósito da fenomenologia é estudar a essência das coisas e das emoções” (Campoy, 2018, p.267).

Esquematizar o desenho metodológico é imprescindível para a investigação, pois este guia o passo a passo da realização do percurso da pesquisa, ou seja, “um desenho da pesquisa está determinado pelo tipo de investigação que se pretende realizar, e pela hipótese que se deseja verificar durante o processo” (González, Fernández e Camargo, 2014, p.43). Assim, o plano de ação é traçado no esquema do modelo com a finalidade de orientar o pesquisador em cada etapa do estudo, possibilitando alcançar os objetivos traçados e a resposta às questões de conhecimento propostas no estudo.

A investigação científica objetiva obter, de maneira intencionada, informações sobre um assunto específico que será pesquisado. De acordo com Perovano (2016, p.150), “(...) o desenho da pesquisa parte dos objetivos de investigação científica, ou seja, da ideia da pesquisa. A elaboração do desenho da pesquisa tem por finalidade a operacionalização de todas as variáveis previstas na pesquisa com base nos objetivos”. Para tal, o pesquisador tem o papel de colher informações que produzam conhecimento a partir de novas evidências advindas da pesquisa. Ante o exposto, o palco da pesquisa terá como contexto as salas de aula e sala dos professores da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva, focalizando nas estratégias da inteligência emocional utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Também será observado, mediante entrevista, como os professores lidam com as próprias emoções e com as dos alunos em sala de aula. Serão tecidas considerações relevantes para o uso adequado das emoções em diferentes situações, seja na escola ou não, o que certamente minimizará problemas de ensino e aprendizagem em que o controle emocional se faz necessário, culminando no uso adequado de estratégias de controle das emoções, e isso depende de esforço e aprendizado das habilidades emocionais. Para tal, serão utilizadas a técnica de entrevista aberta.

Desse modo, o desenho metodológico que visa responder os objetivos especificados será de uma Pesquisa Qualitativa Fenomenológica.

Figura 13. Desenho Metodológico da Investigação

Fonte: Adaptado de Torres González (2016)

Nesse sentido, quanto ao ponto de vista de abordagem do problema, a pesquisa será qualitativa, tendo o ambiente natural como fonte dos dados e procurando observar, analisar e compreender a realidade do contexto educacional, com o objetivo de contribuir de

maneira eficaz na resolução dos problemas inerentes ao tema defendido. Esse tipo de pesquisa, segundo Flick (2009, p.37) “dirigi-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Nesta pesquisa, buscaremos analisar como a inteligência emocional contribui como estratégia de ensino para docentes, pois são as emoções que se sobressaem às capacidades cognitivas.

Ainda sobre o enfoque qualitativo acrescentamos o conceito de Perovano (2016, p.155), que foca em “especificar as propriedades, as características e os perfis das pessoas, populações e fenômenos sociais e físicos”. Outros autores acrescentam que esse tipo de enfoque “busca compreender seu fenômeno de estudo em seu ambiente usual (como as pessoas vivem, se comportam e atuam; o que pensam; quais são suas atitudes etc.)” (Sampieri, Collado e Lucio, 2006, p.11). Nesse sentido, sem que haja interferência do pesquisador, as informações serão coletadas como se apresentam, de maneira transparente, antepondo a verdade a fim de detectar possíveis lacunas e soluções que melhorem o emocional dos docentes.

Na pesquisa qualitativa o pesquisador não deve se preocupar com quantidades representativas, mas com a compreensão. De acordo com Goldenberg (2009, p.14), “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”.

Nesse sentido, esta, por ser investigação qualitativa, pretende analisar um contexto no qual o objeto de estudo possui papel fundamental, pois procura descrever circunstâncias do contexto da sala de aula no que se refere a situações de ensino e aprendizagem. Conforme Alvarenga (2019), “as investigações qualitativas examinam costumes, comportamentos, atitudes, experiências de vida, etc., tal como são sentidas pelos sujeitos envolvidos na investigação” (p.51). Uma das características desse tipo de investigação é que o investigador realiza a coleta de dados diretamente no ambiente natural onde vivem os participantes.

“A investigação qualitativa geralmente se dá em ambientes naturais, onde se encontram os indivíduos envolvidos no estudo, a fim de obter um conhecimento profundo o fenômeno estudado” (Alvarenga, 2019, p.51). Dados estatísticos não são preocupação da pesquisa qualitativa, esta foca em descrever os problemas dos sujeitos envolvidos para analisar e interpretar sua realidade, percepções, emoções e sentimentos, visando

compreender a intencionalidade do contexto através das informações coletadas das próprias palavras dos participantes.

A pesquisa qualitativa descarta métodos quantitativos visando compreender os fenômenos humanos com o intuito de obter detalhes singulares em contexto natural do cotidiano do indivíduo para em seguida fazer sua interpretação dos fatos e fenômenos estudados e lhes atribuir significados.

Sendo assim, a coleta de dados da investigação constitui elemento essencial e comprobatório do levantamento teórico apresentado, pois é através desta que as informações do contexto são obtidas, e também facilita um paralelo analítico em campo, além de promover considerações pertinentes da realidade em estudo. Portanto, nesse sentido, Sampieri, Collado e Lucio (2012, p.375) afirmam que:

A coleta de dados é fundamental, só que seu objetivo não é medir variáveis para tirar conclusões e fazer análise estatística. O que procura é obter informação de indivíduos, comunidades, contextos, (...). O pesquisador qualitativo utiliza uma postura reflexiva e tenta, da melhor forma possível, minimizar crenças, fundamentos ou experiências de vida, relacionados com o tema de estudo.

Ao coletar as informações, o pesquisador precisa adotar e manter neutralidade, essa postura permite obtenção fidedigna dos resultados. A coleta de dados ocorre a fim de responder as questões pesquisadas, pois “coleta-se com a finalidade de analisá-los para compreendê-los e assim responder a questões de pesquisa ou gerar conhecimentos” (Sampieri, Collado e Lucio, 2012, p.377). Nesse sentido, esta pesquisa propõe analisar as contribuições da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva, no município de Ipiacu – MG, visando minimizar problemas de ensino e aprendizagem em que o controle emocional se faz necessário, culminando no uso adequado de estratégias de controle das emoções depende de esforço e aprendizado das habilidades emocionais.

Desta forma, a pesquisa visa descrever a maneira como os professores lidam com as próprias emoções e com as dos alunos, expor a interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem, como também relatar o nível de consciência do docente em relação suas práticas no desenvolvimento integral do estudante, seja intelectual, social ou emocional, sempre dando ênfase à formação para a vida, o

trabalho e a cidadania, além de propor competências da inteligência emocional como estratégias de ensino.

2.8. Técnicas e Instrumentos da Coleta de Dados

Para a coleta de dados informativos desta investigação, será feita a entrevista. Tais instrumentos e técnicas foram escolhidos por estarem em conformidade com a busca de informações que explicam o fenômeno que envolve as contribuições das estratégias da Inteligência Emocional utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, além de solucionar o problema em pauta.

Assim, a seguir descrevemos, nesta investigação sobre Inteligência Emocional, as técnicas utilizadas para coletar os dados e os instrumentos empregados para obter as informações necessárias à pesquisa.

2.8.1. Entrevista

Nesse contexto, será utilizada a técnica da entrevista aberta aos participantes da pesquisa, que serão entrevistados individualmente em consonância com a temática sobre Inteligência Emocional no processo de ensino, pois o “objetivo das entrevistas é obter respostas sobre o tema, problema ou tópico de interesse nos termos, a linguagem e a perspectiva do entrevistado (“em suas próprias palavras”). (...) Interessa-nos o conteúdo e as narrativas de cada resposta” (Sampieri, Collado e Lucio, 2012, p.381).

A escolha dessa técnica pela busca de informações pertinentes pretende responder e solucionar o problema elaborado, pois as respostas dos entrevistados é que irão propiciar elementos necessários para explicar o problema da pesquisa. Para Del Rincón, Arnal, La Torre y Sanz, citado em Campoy (2018) “Graças à entrevista, podemos descrever e interpretar aspectos da realidade que não são diretamente observáveis: sentimentos, impressões, emoções, intenções ou pensamentos, bem como eventos que já ocorreram anteriormente”, porque ocorre uma conversa entre entrevistador e entrevistado” (p.347).

Tabela 14. Técnicas utilizadas na pesquisa

Objetivos da Investigação	Técnicas	Fontes de informação
Descrever como os professores lidam com as próprias emoções e com as dos alunos.	Entrevista	Gestora escolar, Supervisoras pedagógicas, Alunos e Professores do 3º ano do Ensino Médio.
Analisar a interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem	Entrevista aberta	Gestora escolar, Supervisoras pedagógicas, Alunos e Professores do 3º ano do Ensino Médio.
Indagar o nível de consciência do docente em relação às suas práticas na formação integral do estudante.	Entrevista	Gestora escolar, Supervisoras pedagógicas, Alunos e professores do 3º ano do Ensino Médio.
Propor competências da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes aplicarem em suas aulas.	Entrevista	Gestora escolar, Supervisoras pedagógicas, Alunos e professores do 3º ano do Ensino Médio.

2.9 Aspectos éticos: caminho percorrido para a aprovação na Plataforma Brasil

No Brasil, para as pesquisas realizadas com seres humanos, é indispensável sua submissão ao Sistema do Comitê de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) por meio da Plataforma Brasil, pois é através desse processo que as pesquisas são acompanhadas desde a submissão até a aprovação final. Esse sistema digital é que permite o acesso aos dados de todas as pesquisas aprovadas.

Para tal, é imprescindível seguir os seguintes estágios: a fase de projeto, a fase de campo e os relatórios de pesquisas já concluídos. A Plataforma Brasil possui inúmeras finalidades além de manter o controle de tais informações e o acompanhamento da execução das pesquisas.

Também é explicitado que serão analisadas somente as pesquisas que entregarem a documentação completa solicitada através da Plataforma Brasil, demonstrando a complexidade e o cuidado em preservar todos os aspectos éticos.

2.9.1. Aspectos éticos da pesquisa

Os aspectos éticos dos participantes desta pesquisa são levados em consideração. São destacados riscos e benefícios que agreguem socialmente no âmbito da investigação, para garantir o interesse da totalidade dos envolvidos de modo que não se perca o sentido de sua função social e humana.

O pesquisador tem o compromisso direto de começar a coleta de dados somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Plataforma Brasil e da SEED, processo esse que se deu a partir da tramitação no CAAE 69363423.2.0000.5152 /Plataforma Brasil.

Por meio do Parecer Consubstanciado do CEP/UESC nº 3.943.080, houve a primeira versão da avaliação do projeto, o qual foi devolvido com algumas sugestões a serem consideradas. Após ajustes, encaminhou-se a documentação pertinente ao campo, que compreende a carta destinada ao coordenador do CEP; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 03) aos pais dos alunos do 3º ano do Ensino Médio; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 03) aos professores; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 03) aos supervisores; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 03) ao diretor, dentre outras declarações nas quais a pesquisadora se compromete em utilizar os dados coletados especificamente no desenvolvimento desta pesquisa, seguindo a Resolução CNS nº 466/2012, responsabilizando-se pelo andamento, realização e conclusão da investigação.

No dia 7 de outubro de 2023, a pesquisadora recebeu autorização do Comitê de Ética pela Plataforma Brasil, mediante Parecer Consubstanciado nº 6.413.359, (APÊNDICE 00) para aplicar a coleta de dados da investigação.

Sendo assim, pesquisas envolvendo seres humanos precisam atender à Resolução nº 510/16, uma vez que esta atende aos princípios éticos e científicos em todas as áreas do conhecimento que envolva seres humanos, identificando ainda os riscos/benefícios que poderão acontecer no decorrer da aplicação da coleta dos dados.

2.9.2. Riscos

Quanto aos riscos dessa pesquisa, podem ser: (a) desconforto em responder algumas perguntas por meio da entrevista, assim como ser observado durante as aulas; (b)

fornecer informações pessoais e opiniões; (c) durante a pesquisa interferir no desenvolvimento normal das aulas.

Tais riscos serão amenizados ante as seguintes providências: (a) informar o docente que, caso se sinta desconfortável em responder alguma pergunta, pode optar por não responder; caso a presença da pesquisadora seja motivo de desconforto; (b) a identificação dos participantes se dará através da letra P (professor), e os participantes foram rotulados de A à O, ou seja, PA, PB, PC e assim por diante; gestora representada pela letra G1 (só há uma), e os alunos foram rotulados de A, sendo A1, A2 e assim sucessivamente; as supervisoras pela letra S, e os participantes foram rotulados de 1 à 4, ou seja S1, S2 e assim por diante; (c) o horário da entrevista será combinado antecipadamente, e, em sala de aula, o investigador se posicionará de maneira discreta e permanecerá em silêncio.

Não haverá riscos além dos citados, porque a pandemia do COVID-19 já está sob controle com a vacinação da população.

2.9.3. Benefícios

Em se tratando dos benefícios da pesquisa, esta pretende colaborar com a formação de professores do 3º ano do Ensino Médio para um ensino e aprendizado do aluno mais eficaz. A inteligência emocional como estratégia de melhoria do ensino do professor poderá agregar muito à qualidade de vida tanto profissional quanto pessoal desse sujeito, isso porque, com o planejamento e controle de seus atos, o sucesso dessa relação poderá ser ainda mais evidenciado.

2.9.4. Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa

O participante poderá ter concordado em responder as perguntas, mas, caso, no início da pesquisa, não se sinta confortável para responder, poderá se recusar a fazê-lo e retirar a cessão do consentimento sem que haja prejuízo. Entretanto, para evitar tal situação, será criado um ambiente que propicie tranquilidade, para haver um diálogo fluido e espontâneo, que permita uma comunicação segura e aberta, pois, segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2006), é imprescindível que, durante a entrevista, “o entrevistador gere um clima de confiança e desenvolva empatia com ele, que o entrevistado relaxe e mantenha um comportamento natural, guiá-lo com discrição, informar ao entrevistado sobre o objetivo da entrevista e seu uso” (p.382). Mas, se mesmo assim o participante

preferir a suspensão da entrevista, o pesquisador deve ser responsável pela devolução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado ao desistente.

Ficar evidente ao participante que ele não arcará com nenhum tipo de despesa, assim como nenhuma recompensa financeira devido à sua participação na investigação, pois esta é voluntária. Mas precisa reconhecer a significativa relevância de sua participação na obtenção de respostas que culminarão nos resultados, entretanto, se preferir encerrar a entrevista, fica livre para fazê-lo com segurança e de maneira clara.

2.9.5. Sigilo, privacidade e confiabilidade dos dados

A tríade sigilo, privacidade e confiabilidade dos dados oferece à pesquisadora e aos participantes da investigação boas perspectivas, pois são exigências que devem ser fortemente levadas em consideração, uma vez que se trata de uma “preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal” (Bardin, 2002, p.100).

2.9.5.1. Elaboração e validação dos Instrumentos da Pesquisa

A elaboração do instrumento e sua validação permitem ao pesquisador a coleta dos dados necessários para análise, os quais possibilitam chegar aos resultados desejados, e, para que a validação não enfrente transtornos na interpretação, Alvarenga (2019) aconselha que “o ideal é que ao terminar de coletar os dados já se revise os mesmos, para controlar se estão completos, de maneira que no mesmo momento se possa detectar se há erros ou falências para que possam ser corrigidas a tempo” (p.61). A validade é um conceito do qual se pode obter diferentes tipos de evidências

As técnicas a serem utilizadas devem ser respeitadas, pois é um processo contínuo e com diferentes procedimentos a fim de comprovar a confiabilidade dos dados coletados.

O pesquisador, para validar a confiabilidade e credibilidade das informações, precisa elaborar de maneira formal de entrevista, pois é imprescindível a aprovação deste instrumento por doutores da área disciplinar a fim de analisar a relevância das perguntas. A partir da análise desses especialistas os instrumentos da pesquisa a ser aplicada serão validados.

Assim, para que os instrumentos de coleta de dados fossem validados, foram construídos formulários com questões para os participantes, separados por grupos —

gestora, professores, supervisores e alunos —, na sequência submetidos à análise de quatro (04) doutores especialistas da área em questão para assinalar possíveis dúvidas, assim como verificar a qualidade da pergunta (clareza e boa redação), coerência entre a pergunta e a temática e entre os objetivos propostos no trabalho.

2.10. Procedimentos Para a Coleta de Dados

O procedimento, segundo Andrade (2009), é “a maneira pela qual se obtêm os dados necessários” (p.115). Ou seja, são as etapas desenvolvidas pelo pesquisador para obter as informações necessárias. Assim, para coleta de dados será realizado o primeiro contato com a gestora da escola escolhida, quando serão apresentados o propósito e os objetivos da pesquisa através de solicitação formal, mostrando a relevância da inteligência emocional para a educação, será explicado o período de duração e detalhado como será a coleta dos dados, que seguirá as etapas apresentadas anteriormente, sendo realizadas de forma pessoal, isto é, com a minha presença no espaço escolar durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2023.

2.11. Técnicas de análise e interpretação dos dados

Como é sabido, o que antecede tal ação é a imersão no campo, com a finalidade de coletar as informações para a pesquisa. Os dados coletados devem ser organizados de maneira coerente e sequencial. O passo seguinte é a análise e interpretação dos dados, que, de acordo com Gil (2008), tem conceitos diferentes, mas ligados intrinsecamente entre si. Segundo o autor:

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (Gil, 2008, p.175)

Já para Lakatos e Marconi (2003), análise “é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores (...)” (p.167), enquanto interpretação dos dados é “a atividade intelectual que procura dar um significado mais

amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”. Para Sampieri, Collado e Lúcio (2006), “a análise qualitativa não é sinônimo de pura descrição nem de caos ou desordem (...) sem um plano de análise corre-se o risco de obter conclusões fracas e até tendenciosas (...) o enfoque qualitativo requer flexibilidade” (p.491). Percebe-se similaridade entre os conceitos de análise e interpretação de dados na afirmação desses autores.

Assim, há o entendimento da necessidade de um plano de análise bem estruturado e organizado a fim de evitar interpretações erradas ou equivocadas. Daí a importância da prudência na coleta de dados, pois estes que proporcionarão respostas às investigações através da análise e interpretação. A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação objetiva a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Como a presente pesquisa é qualitativa, a análise e interpretação dos dados tem por objetivo, dentre outros, “compreender com profundidade o contexto dos dados coletados” “explicar contextos, situações, fatos e fenômenos” (Sampieri, Collado e Lucio, 2012, p.489), e, por fim, informar os resultados obtidos das interpretações da pesquisa.

Ante o exposto, pode-se concluir que a interpretação e a análise dos dados expõem o real significado das informações coletadas em relação ao tema e objetivos propostos.

Nesse sentido, a referida pesquisa analisará os dados coletados mediante entrevista, visando identificar a relação entre esses dados coletados por meio dessas técnicas e o referencial teórico, em busca da relação entre o que é cientificamente comprovado e a realidade do fenômeno em seu contexto atual.

Com base nas fundamentações acima, optou-se, para análise e interpretação dos dados, pelo procedimento coreográfico ou desenho descrito por Sampieri, Collado e Lucio (2006, p.492), que compreende oito tópicos:

Revisar o material; estabelecer um plano de trabalho inicial; codificar os dados em um primeiro nível ou plano, também chamado de codificação primária; codificar os dados em um segundo nível ou plano, também chamado de codificação secundária; interpretar os dados; descrever contexto; assegurar a confiabilidade e validade dos resultados; responder, corrigir e voltar ao campo. Esses são os passos seguidos para análise e interpretação dos dados da referida pesquisa, como é possível observar no desenho abaixo e descrito a seguir:

Figura 14. Esquema da Análise e Interpretação dos Dados

2.11.1. Revisar o material

Esta etapa consiste em averiguar se os dados estão adequados para análise, se estão legíveis, visíveis e completos (Sampieri, Collado e Lucio, 2006).

Todos os dados coletados através de entrevista foram revistos, e foi feita a transcrição da entrevista aplicada para a amostra da gestora e supervisores.

2.11.2 Estabelecer um plano de trabalho inicial

No que tange ao plano inicial do trabalho, foi elaborado um esquema de trabalho para a análise dos dados de forma organizada e sequencial, que obedeceu à seguinte ordem: averiguar se todos os dados foram revisados; se possuem datas; se os dados foram codificados para identificação, a fim de preservar o anonimato dos participantes; decidir o procedimento para analisar os dados das entrevistas através dos objetivos.

2.11.3. Codificação dos dados primários

Para codificar os dados em primeiro nível ou plano (codificação primária), as respostas das entrevistas foram organizadas por categoria de participantes, como: professores, alunos, gestora e supervisores. Em seguida, as respostas foram selecionadas de acordo com os temas, os quais estavam relacionados com os objetivos específicos, por exemplo: como os professores lidam com as próprias emoções e com as dos alunos; a interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem; o nível de

consciência do docente em relação suas práticas na formação integral do estudante; competências da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes aplicarem nas aulas.

2.11.4. Codificação dos dados secundários

A categorização e a codificação realizadas no primeiro plano foram refinadas, sendo realizada também a interpretação do significado da categoria. A identificação dos participantes se deu através da letra P (professor), e os participantes foram rotulados de A a O, ou seja, PA, PB, PC e assim por diante; a gestora foi representada pela letra G (só há uma), e os alunos foram rotulados de A, sendo A1, A2 e assim sucessivamente; as supervisoras, pela letra S, e os participantes foram rotulados de 1 a 4, ou seja S1, S2 e assim sucessivamente. A intenção de codificar as categorias dessa forma, além de proteger o anonimato dos participantes, facilitar a análise e a interpretação minuciosa dos dados. Com essa configuração, os dados nas tabelas ficaram mais fáceis de serem visualizados e entendidos.

2.11.5. Interpretar os dados

No que diz respeito à interpretação dos dados, as categorias foram descritas, e os dados, interpretados, destacando as observações e relações entre as respostas obtidas nas entrevistas dos professores e alunos, bem como nas transcrições das entrevistas com a gestora e com as supervisoras, construindo relações com os conhecimentos teóricos e os objetivos da pesquisa, confirmando ou não os pressupostos e/ou respondendo às questões formuladas.

2.11.6. Descrever contexto (s)

A descrição do contexto é a “atividade na qual se retornam as anotações, os memorandos e o registro de campo, obtidos durante a coleta de dados” (Sampieri, Collado e Lúcio, 2006, p.507). Assim, após a interpretação dos dados obtidos, foi feito o enquadramento ao contexto em que ocorreu a coleta de dados, uma vez que a composição

dos elementos físicos e situacionais formaram um conjunto para responder as proposições da pesquisa.

2.11.7. Assegurar a confiabilidade e validade dos resultados

Para assegurar a confiabilidade dos resultados, foi feita uma revisão sobre todos os procedimentos utilizados para coleta, análise e interpretação dos dados, a fim de identificar se foram corretos, completos e eficazes. Portanto, “é importante assegurar a confiabilidade e validade de nossa análise, perante nós mesmos e perante os usuários dos estudos” (Sampieri, Collado e Lucio, 2006, p.510). Ainda nesse sentido, Campoy (2018) destaca que “a confiabilidade se refere ao grau em que as respostas são independentes de outros fatores da investigação. A validade refere-se à medida em que é interpretado corretamente” (p.342). Assim, todos esses quesitos garantem os resultados esperados.

2.11.8. Responder, corrigir e voltar ao campo

Após a conclusão das etapas acima relacionadas, esta é a etapa de responder, corrigir e voltar a campo com a intenção de completar melhor a pesquisa. Essa fase objetiva o aprimoramento dos dados obtidos, portanto é imperativo que se resgate os estratos e os objetivos do início, pois, para a análise e interpretação dos dados, é primordial que se refute a problemática da pesquisa, corrija-se falhas e se responda eventuais dúvidas que se apresentarem nesse procedimento. Concluído esse processo, efetivar-se-á a entrega dos resultados da pesquisa.

Nessa fase, Sampieri, Collado e Lúcio (2006) destacam que:

Uma vez que completamos e avaliamos a análise, verificaremos que esta já cumpriu com os objetivos e, em geral, com nossas expectativas sobre o estudo, isto é, as conclusões respondem à apresentação do problema inicial ou nos ajudam a modificá-lo, mas com o objetivo de conseguir um avanço no conhecimento (...) nesses momentos devemos fazer ‘uma parada no caminho’ (metáfora), parar e avaliar nossas metas ou quais obstáculos tivemos. (p.511)

Portanto, acredita-se que o desenho sugerido por Sampiere (2006) para análise e interpretação de dados seja um procedimento claro e objetivo para o entendimento dos resultados dessa pesquisa.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, os resultados serão apresentados com base na análise de Bardin (2016), contendo categorias e subcategorias de acordo com as respostas dos inquiridos.

Tabela 15. Categorias “Gestor”

Categorias	Subcategorias
Posicionamento escolar em relação a emoção dos estudantes	Acolhimento
Posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores	Acolhimento
Avaliação da interferência no ensino causada pelo emocional dos professores	Não respondeu
Avaliação da interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores.	Afeição
Momento de avaliação emocional dos professores	Não respondeu
Nível de consciência dos professores em relação às práticas docentes	Não respondeu
Estratégias de ensino no processo de aprendizagem	Adaptabilidade e interatividade
Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino	Positiva

Tabela 16. Categorias “Supervisor”

Categorias	Subcategorias
Posicionamento escolar em relação ao emocional dos estudantes	Autocontrole
	Empatia
Posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores	Reunião
	Acolhimento
Avaliação da interferência no ensino causada pelo emocional dos professores	Observação
	Transição
	Reunião
Momento de avaliação emocional dos professores	Cotidiano
	Conselho de classe
	Insegurança
Nível de consciência dos professores em relação às práticas docentes	Inovação
	Influência

	Autocuidado
	Responsabilidade
Estratégias de ensino no processo de aprendizagem	Planejamento
	Engajamento
	Acolhimento
	Variedade
Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino	Segurança
	Conteúdo
	Desempenho
	Empatia

Tabela 17. Categorias “Professor”

Categorias	Subcategorias
Gestão emocional	Emotivo
	Autocuidado
	Autocontrole
Comportamento emocional com os alunos	Empatia
	Respeito
	Motivação
	Distanciamento
Interferência no ensino causada pelo emocional dos professores	Autocontrole
	Autorreflexão
	Não interfere
	Comportamento em sala
	Não respondeu
Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores	Motivação
	Transmissão do conteúdo
	Sem interferência
Avaliação da interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem	Relação com os alunos
	Execução das atividades
	Transmissão do conteúdo
	Comportamento em sala
	Não avalia
Nível de consciência dos professores em relação à prática pedagógica	Consciente
	Elevado
Estratégias de ensino no processo de aprendizagem	Planejamento
	Engajamento
	Acolhimento
	Variedade

Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino	Positiva
	Desempenho
	Equilíbrio

Tabela 18. Categorias “Alunos”

Categorias	Subcategorias
Comportamento dos professores com os alunos	Acolhimento
	Tranquilidade
	Neutralidade
	Estresse
	Rigidez
Comportamento emocional dos professores	Autocontrole
	Calma
	Não se expressa
	Estresse
	Descontrole
Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores	Benéfica
	Sem interferência
	Prejudicial
	Não respondeu
Práticas afetadas pelo emocional dos professores em sala	Chegada em sala
	Condução da aula
	Explicação da matéria
	Solução de dúvidas
	Repreensão ao aluno
	Não afeta
	Não respondeu
Nível de consciência dos professores em relação à prática pedagógica	Ensino tecnológico (Mídias digitais)
	Ensino tradicionalista
Estratégias de ensino avaliadas como eficazes no processo de aprendizagem	Apostilas
	Aprendizagem ativa
	Atividades práticas
	Aulas expositivas
	Aulas invertidas
	Cartazes
	Debates
	Ensino de robótica
	Exercícios de fixação
	Explicações acessíveis

	Explicações com fala e imagem
	Explicações dinâmicas
	Gincanas
	Levantamento de conhecimentos prévios
	Mídias digitais
	Orientação
	Pesquisa
	Premiação em pontos
	Projetos
	Provas diagnósticas
	Punição
	Resolução de conflitos
	Resolução de exercícios
	Resposta inconsistente
	Roda de conversa
	Seminários
	Textos
Inteligência emocional interfere na qualidade de aprendizagem	Sim
	Não
	Depende

Neste capítulo, são expostos os resultados obtidos no processo investigativo a respeito de inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano do Ensino Médio, os quais foram gerados com base nos instrumentos de coleta de dados aplicados aos supervisores, gestor, professores e alunos do 3º ano do Ensino Médio, como também na interpretação e na análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa realizada na escola Estadual Benedito Waldemar da Silva, visando responder aos objetivos geral e específicos. Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu por meio dos instrumentos aplicados, os quais condizem com a metodologia especificada no capítulo anterior, possibilitou a caracterização detalhada do objeto da pesquisa, estando condizente com cada objetivo já referendado nos quais possibilitaram interpretações e reflexões sobre o tema em estudo.

A análise dos resultados percorreu os seguintes passos:

- a) Análise do exposto pela teoria científica sobre Inteligência emocional no que se refere ao processo de ensino, evidenciando recomendações que contribuam

como estratégias de ensino para os docentes, observando a realidade da escola em estudo;

- b) Os dados contidos nas entrevistas realizadas com os participantes (supervisoras pedagógicas, gestora, professores e alunos do 3º ano do Ensino Médio).

Desta maneira, analisaremos as informações recolhidas no decorrer da pesquisa, conforme a seguinte organização:

1. Analisar as respostas do 1º objetivo de acordo com os participantes;
2. Analisar as respostas do 2º objetivo de acordo com os participantes;
3. Analisar as respostas do 3º objetivo de acordo com os participantes;
4. Analisar as respostas do 4º objetivo de acordo com os participantes;

3.1 Descrição de como os professores lidam com as próprias emoções e a dos alunos

Lidar com as próprias emoções e com as do outro(s) é desafiador a todos seres humanos independentemente do ambiente, e na escola não é diferente. Há adolescentes dotados de diferentes conhecimentos de como lidar ou não com as emoções, seja no meio familiar ou social. Nesse cenário social, promotor de ensino, convivem diferentes culturas, religiões, classes sociais e mudanças constantes. Toda essa multiplicidade de diferenças inseridas num mesmo contexto requer da instituição de ensino habilidades de controle das emoções, pois a escola precisa saber lidar com suas próprias emoções e com as de seus alunos. Para tal, temos em cena uma figura importante desse processo, o professor, aquele que instrui não apenas por meio de palavras como principalmente por ações, a começar por lidar positivamente com suas emoções, bem como com as de seus alunos.

Assim, descrever como os professores lidam com as próprias emoções subsidiará a compreensão de como este ator lida com as emoções de seus alunos em sala de aula. O trabalho docente requer competências emocionais adaptativas, pois precisamos nos adaptar às diversas situações com as quais nos deparamos cotidianamente. A capacidade de aprender de um estudante pode ser afetada pela maneira como agimos com ele. Ensinar eficazmente inclui enfrentar as pressões impostas pelas distintas problemáticas, tal fato impõe ao docente a reinvenção de práticas metodológicas facilitadoras de aprendizagem.

O professor precisa estar ciente do impacto das emoções negativas de seus alunos sobre ele e, como líder da turma, mostrar-se emocionalmente inteligente para manejar tais

influências e entender seu posto na liderança do grupo. Nesse sentido, o renomado Reuven Bar-On (2002) destaca que: “a inteligência emocional e social representa uma variedade multifatorial de aptidões sociais, pessoais e emocionais inter-relacionadas, que influenciam nossa capacidade global de lidar de maneira ativa e eficaz com as demandas e as pressões da vida cotidiana” (pp.281-282).

Daí a necessidade de ter consciência das próprias emoções, assim como ser capaz de entender as emoções do outro para atuar assertivamente sem se deixar levar pelo calor do momento, isto é, identificar e solucionar problemas de maneira eficaz e construtiva. Essa autoconsciência e essa empatia auxiliam na capacidade de mudança, autocontrole e tolerância ao estresse. Logo, tais capacidades são imprescindíveis ao professor na liderança da turma em sala de aula, pois propiciam comportamentos social e emocionalmente positivos ao líder e turma, já que a opinião da liderança influencia a sintonia grupo através do contágio emocional.

A BNCC tem como competências gerais a serem construídas o autoconhecimento e o autocuidado; empatia e cooperação, respectivamente, nas quais destaca:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p.10).

Essa parte da pesquisa, contém a descrição de como os professores lidam com as próprias emoções e a dos alunos em questão. Nesse sentido, foram analisadas as respostas concedidas pela gestora escolar, supervisoras pedagógicas, professores e alunos. As respostas obtidas se deram a partir de perguntas às quais serão descritas a seguir.

3.2. Resultados do Gestor

Com o resultado da pesquisa com o gestor, foram elencadas oito categorias: 1. Posicionamento escolar em relação ao emocional dos estudantes; 2. Posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores; 3. Avaliação da interferência no ensino

causada pelo emocional dos professores; 4. Avaliação da interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores; 5. Momento de avaliação emocional dos professores; 6. Nível de consciência dos professores em relação as práticas docentes; 7. Estratégias de ensino no processo de aprendizagem e 8. Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino.

Pergunta 1: Como a escola lida com as emoções dos alunos?

No que se refere ao posicionamento escolar em relação a emoção dos estudantes, o gestor avalia que:

Tabela 19. Posicionamento escolar em relação ao emocional dos estudantes

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Posicionamento escolar em relação a emoção dos estudantes	Acolhimento	1 (100%)

Na categoria “Posicionamento escolar em relação ao emocional dos estudantes”, obteve-se a subcategoria “Acolhimento”. Em relação a essa subcategoria, obteve-se 1 recorrência: (e.g. G1 = “*Para nossa escola, trabalhar o fortalecimento das competências socioemocionais dos estudantes se mostra cada vez mais relevante e indispensável na educação, pois acreditamos que este, ajuda as crianças a exercerem melhores papéis na sociedade. Valorizamos os estudantes em sua singularidade e diversidade afirmando que toda criança ou jovem deve ter oportunidade de desenvolvimento integral. Criamos estratégias para melhorar o desempenho escolar, o pertencimento escolar, trabalhamos com a prevenção à violência escolar e ao bullying, promoção de bem-estar e da Saúde mental e primamos por uma educação cada vez mais inclusiva dentro de uma escola acolhedora. Fazemos o acolhimento dos alunos e professores todos os dias. Trabalhamos com nossos alunos a empatia, o colocar-se no lugar do outro é fundamental em vários aspectos da vida seja no trabalho ou no círculo familiar e de amigos.*”).

Em se tratando desse primeiro objetivo, a Constituição Federal assegura educação de qualidade a todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública, também a

BNCC, em prática desde 2018 para proporcionar educação integral dos alunos, cognitiva e emocionalmente. Esse documento, referência nacional, garante o ensino de dez (10) competências socioemocionais estabelecidas pela BNCC ao garantir ensino que prepare realmente os estudantes para a sociedade e, portanto, para o crescimento do país.

O currículo escolar efetiva-se através desses documentos conforme a Lei nº 9.394/1996. Assim, a educação formal efetiva-se em todos os aspectos, como por meio das competências comportamental e de relacionamento interpessoal. O cuidado com as emoções realmente é praticado pela escola através das práticas adotadas pelos professores nos planos de aula. Destarte, norteada pelos princípios da Base, a educação brasileira pretende que a formação humana integral seja desenvolvida por meio de conhecimentos, competências e habilidades, visando cidadãos socialmente preparados para reconhecer as próprias emoções e as dos outros, objetivando competência social.

Portanto, oficialmente há leis efetivas para formação de estudantes, emocional e cognitivamente, ou seja, integral.

Considerando o reconhecimento da inteligência emocional como integradora do currículo escolar no processo de ensino e aprendizagem, sua prática não é um processo unitário, mas coletivo no contexto escolar. A escola inicia esse processo de fortalecimento das competências socioemocionais de seus alunos já no portão da escola, através do acolhimento, quando se trabalha a empatia, promovendo o bem-estar emocional. Nesse sentido, o estudante percebe instantaneamente, através das expressões faciais, sorriso e palavras positivas, a satisfação do outro com sua chegada. Tal abordagem gera emoções positivas, além de ser estratégia de ensino facilitadora da aprendizagem.

“Nossa inteligência emocional determina nosso potencial para aprender as habilidades práticas que estão baseadas em cinco elementos: autopercepção, motivação, autorregulação, empatia, e aptidão natural para os relacionamentos” (Goleman, 1995, p.38). Tais habilidades, sem dúvida, desempenham papel importante nas funções cognitivas, pois influenciam o comportamento positivamente. Também afeta o desenvolvimento, inclusive a memória. Nesse sentido, é inegável o papel da emoção na cognição. É necessário estar bem emocionalmente a fim de tomar decisões acertadas intelectualmente.

A escola precisa aplicar integralmente as proposições da inteligência emocional, uma vez que sua relevância é óbvia em todas as esferas das relações humanas. Assim, “o aprendizado não pode ocorrer de forma isolada dos sentimentos (...) Ser emocionalmente

alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura” (Goleman, 1998, p.276).

A gestora é consciente de que G1 *“trabalhar o fortalecimento das competências socioemocionais dos estudantes se mostra cada vez mais relevante e indispensável na educação, pois acreditamos que este, ajuda as crianças a exercerem melhores papéis na sociedade.”* Tal consciência mostra-se relevante na obtenção de educação de qualidade. Segundo G1 *“Trabalhamos com nossos alunos a empatia, o colocar-se no lugar do outro é fundamental em vários aspectos da vida seja no trabalho ou no círculo familiar e de amizades.”*). Nesse sentido, a escola oferece ensino voltado às competências da inteligência emocional, principalmente a empatia. Colocar-se no lugar do outro significa autoconhecimento, portanto, ao conhecer-se, a pessoa pratica com o próximo aquilo que gostaria de receber. Essas habilidades motivam e favorecem a aptidão natural para relacionamentos harmoniosos.

Pergunta 2: Como a escola lida com as emoções dos professores?

Sobre o posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores, tem-se o seguinte resultado:

Tabela 20. Posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores	Acolhimento	1 (100%)

Na categoria “Posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores”, obteve-se a subcategoria “Acolhimento”.

Em relação à subcategoria “Acolhimento”, obteve-se 1 recorrência: (e.g. G1 = *“Primamos pela saúde emocional de nossos servidores, oferecemos ajuda quando identificamos algum problema, oferecemos condições para que estes participem de capacitações, sempre que possível tornamos as rotinas do profissional da educação no meio digital mais práticas disponibilizando cursos e ferramentas. Criamos canais digitais para divulgar e seu trabalho apontamos mais os pontos positivos e buscamos soluções em conjunto, caso haja algum ponto negativo. Primamos para que a escola seja um lugar*

onde os servidores sintam-se bem. Fazemos o acolhimento dos alunos e professores todos os dias. Primamos pela empatia ou colocar-se no lugar do outro é fundamental em vários aspectos da vida seja no trabalho de amizade.”).

O sentido da vida está nas emoções. Ao nos adaptarmos, aprendermos, obtermos sucesso e criarmos laços de amizades, lidamos com elas, assim como vêm à tona diante de circunstâncias que nos ferem, frustram e entristecem. Nesse sentido, as emoções, expressões faciais e gestuais fornecem informações adaptativas de suma relevância em relação ao outro. A escola lida bem com as emoções dos professores ao praticar o acolhimento diário, tal fato os motiva, pois “o contágio emocional de pessoa para pessoa opera automaticamente, instantaneamente, inconscientemente e fora do nosso controle emocional” (Goleman, 2012, p.79).

Uma escola na qual a líder prima por um ambiente acolhedor, para as pessoas se sentirem realmente bem emocionalmente, certamente reconhece a importância da IE no local de trabalho, a fim de melhorar o desempenho de seus funcionários. Tal fato vem ao encontro de soluções criativas impactantes com o propósito de melhorar o ensino do professor, já que o emissor emocional faz a diferença empaticamente ao emitir emoções positivas de motivação. Isso, porque

Em qualquer grupo humano, as pessoas prestam mais atenção ao – e colocam mais importância no – que a pessoa mais poderosa do grupo diz ou faz. Há muitos estudos que mostram, por exemplo, que, se o líder de uma equipe está num ânimo positivo, espalha uma disposição otimista para os outros e essa positividade coletiva otimiza o desempenho do grupo. Se o líder projeta um humor negativo, que se espalha da mesma maneira, o desempenho do grupo sofre. (Goleman, 2012, p.78)

Tais práticas socioemocionais potencializam a motivação dos docentes, consequentemente, estes refletem em seus alunos, criando um contexto positivo tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, pois funcionam como espelhamento, ou seja, um se espelha no outro.

Sendo assim, cientificamente, a teoria vem sendo colocada em prática em como a escola lida com o emocional dos professores.

Tal prática vem sendo empregada há pouco tempo, mas já revela sinais positivos no corpo docente, pois, ao lidar positivamente com as emoções dos professores, o

resultado se reflete em sua prática pedagógica. Com efeito, “o contágio emocional de pessoa para pessoa opera automaticamente, instantaneamente, inconscientemente e fora de nosso controle intencional” (Goleman, 2012, p.79). Assim acontece a empatia, o sentir-se compreendido gera harmonia e conexão com o outro, no sentido de sentir-se compreendido. Esse sentimento de positividade proporciona sincronia entre os pares.

A escola, ao trabalhar o acolhimento diário de seus profissionais, proporciona autoconfiança, equilíbrio emocional, capacidade de reflexão e instiga o aprimoramento de pontos fortes, como melhorar o ato de ensinar. Além do mais, postura acolhedora favorece o compartilhamento da afetividade, a mudança de postura, a coragem e a confiança, a percepção de que emoções positivas geram bons sentimentos e influenciam situações emocionalmente intensas. Também estimulam a integração de práticas reflexivas ao seu cotidiano em sala de aula. Reconhecer que tais práticas são ajudadoras de crescimento socioemocional é entendê-las como propulsoras de práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que a positividade otimiza o desempenho e a aprendizagem.

A aprendizagem não é um ato isolado nem neutro afetivamente, só pode ser concebida num contexto de transmissão intencional e de atenção e interação emocional compartilhada, o que só por si integra emoções e cognições, leitura de faces e de mentes, exibição de sinais não verbais e corporais de tristeza, alegria, desgosto, surpresa, zanga, medo, etc. (Fonseca 2016, p.370)

Emocionalmente, ao proporcionar melhores condições de ensino aos docentes por meio de práticas acolhedoras de empatia, a instituição escolar, automaticamente, fornece a esse profissional elementos capazes de aprimorar a aprendizagem do aluno, pois ocorre o contágio emocional, nesse caso, positivamente e em círculos.

A gestora mostra-se consciente da importância da saúde mental dos professores sob sua liderança ao sublinhar *“oferecemos ajuda quando identificamos algum problema, oferecemos condições para que estes participem de capacitações”*. Tal oferta exterioriza consciência de que cognitivo e emocional caminham emparelhados, ou seja, o emocional do professor mostra-se relevante no processo de ensino e aprendizagem. G1 afirma que na prática *“apontamos mais os pontos positivos e buscamos soluções em conjunto, caso haja algum ponto negativo.”* Dar visibilidade aos pontos positivos expõe competências da inteligência emocional consideradas exitosas pelos estudiosos da IE. Assim, a gestora salienta a empatia como elemento primordial da gestão, o colocar-se no lugar do outro

como forma de conceber resultados positivos. Sendo assim, a colocação de G1 de que *“primamos pela empatia ou colocar-se no lugar do outro é fundamental em vários aspectos da vida seja no trabalho de amizade”* revela inteligência emocional na prática.

Nessa perspectiva, fica evidente que a escola sabe lidar bem com as emoções dos professores, pois pratica a principal competência da inteligência emocional – a empatia.

Pergunta 3: Como é avaliada a interferência das emoções dos professores no processo de ensino?

Já no que se refere à interferência no ensino que é causada pelo emocional dos professores, o gestor não respondeu a esse questionamento:

Tabela 21. Avaliação da interferência no ensino causada pelo emocional dos professores

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Avaliação da interferência no ensino causada pelo emocional dos professores	Não respondeu	1 (100%)

Embora o questionamento não tenha sido respondido, as análises teóricas foram realizadas pela pesquisadora.

As emoções possuem papel fundamental nas interações sociais, pois, segundo Fonseca (2016), são as emoções que guiam a atenção, e esta guia a memória e a aprendizagem. Ante tamanha relevância, há necessidade de analisar a interferência das emoções dos professores no processo de ensino, visto que

As emoções afetam todas as aprendizagens, quanto mais envolvidas forem com elas, mais mobilizadas são as funções cognitivas da atenção, da percepção e da memória, e mais bem geridas e fortes serão as funções executivas de planificação, priorização, monitorização e verificação das respostas. (Fonseca 2016, p.371)

Assim, visando atender às demandas de aprimoramento do educando como protagonista, a BNCC (p.466) considera a formação voltada ao “conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais,

fazendo-se respeitar e respeitando os demais”. Tal processo, garante ao estudante desenvolver-se autonomamente de modo a desempenhar relevante papel social, o qual requer formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico, além de adaptar-se emocionalmente em todas as esferas sociais.

Pensando de igual modo, o governo do estado de Minas Gerais, através da Secretaria de Gestão e Planejamento, possui o processo de acompanhamento do servidor efetivo estável, no qual os servidores da educação do estado passam por avaliação de desempenho.

O processo de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) é regido pela **Lei Complementar nº 71**, de 30 de julho de 2003 e regulamentado pelo **Decreto nº 44.559**, de 29 de junho de 2007, competindo à Diretoria Central de Gestão do Desempenho, a normatização e coordenação da Política de Gestão do Desempenho, bem como acompanhar a implementação desse processo no âmbito dos órgãos/entidades junto às unidades setoriais de recursos humanos.

Realizado anualmente, o processo de ADI, em cada período avaliatório, possui quatro fases:

- Planejamento do Desempenho;
- Acompanhamento do Desempenho;
- Avaliação de Desempenho;
- *Feedback* (devolutiva) para o servidor (ADI, nº 71, 2003, s.p.)

Essas avaliações acontecem em todas as escolas estaduais, entretanto os membros constantes da comissão de avaliação (obrigatoriamente aprovados em concurso) analisam cotidianamente as ações e comportamentos socioemocionais no espaço escolar, realizam anotações sobre o desempenho dos professores, e, nas reuniões anuais da comissão, acontece o resultado final. A nota não pode ser inferior a 70%. Se um professor obtiver nota inferior a esta por três vezes consecutivas, perde o cargo automaticamente. O resultado de cada avaliação é comunicado ao servidor (professor, supervisor e coordenador) pelo diretor escolar. Na sequência, o gestor insere esse documento no portal do servidor do estado, o qual pode ser consultado individualmente por cada funcionário, também o resultado faz parte do histórico do profissional, podendo ser consultado pelo governo a qualquer momento.

Os diretores escolares são avaliados por membros da Superintendência Regional de Ensino (SRE), órgão gerenciador das escolas, por região. Os membros são compostos pelos: setor pedagógico, setor financeiro, administrativo e pessoal. A avaliação é colocada no portal do servidor.

Apesar de a gestora não ter respondido ao questionamento sobre a avaliação da interferência no ensino causada pelo emocional dos professores, fica evidente, conforme exposto acima, que a avaliação acontece em (quatro etapas) todas as escolas do Estado de Minas Gerais, regida pela Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003, regulamentada pelo Decreto nº 44.559, de 29 de junho de 2007.

Assim, diante dos fatos discutidos, embora a gestora não tenha respondido, as evidências são claras de que a avaliação acontece em todas as escolas do estado de Minas Gerais.

Pergunta 4: Como é avaliada a interferência das emoções dos professores no processo de aprendizagem?

Sobre a interferência na aprendizagem do aluno em detrimento do emocional dos professores, tem-se:

Tabela 22. Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Avaliação da interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores.	Afeição	1 (100%)

Na categoria “Avaliação da interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores”, obteve-se a subcategoria “Afeição”.

Em relação à subcategoria “Afeição”, obteve-se 1 recorrência: (e.g. G1 = “*O afeto produz mudanças no universo dos alunos, e estes reagem às intervenções propostas de uma maneira significativa. Um bom relacionamento entre educandos e professores, facilita o processo ensino-aprendizagem pois é muito importante para a criança perceber no professor um amigo, já que o laço afetivo que influenciará diretamente na aquisição do conhecimento.*”).

O ato de avaliar exige conhecimento por parte do avaliador, e esta ação de interferência na aprendizagem dos alunos em sala de aula requer mais do que ensinar, exige um emocional equilibrado. Segundo Goleman (1995), “a forma como as perturbações emocionais podem interferir na vida mental não é novidade para os professores. Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem; pessoas colhidas nesses estados não absorvem eficientemente a informação” (p.92).

Nesse sentido, o professor deve conscientizar-se de seu papel de líder, pois tal conscientização lhe possibilitará lidar bem com suas próprias emoções, e ainda ensinar seu alunado a lidar com suas emoções, tornando-se assim aptos a reconhecer e lidar plenamente com suas angústias e medos. Já que, “quando as emoções subtraem a concentração, o que está sendo subtraído de fato é a capacidade mental cognitiva ‘memória funcional’, isto é, a capacidade de ter em mente toda informação relevante para a execução de uma determinada tarefa” (Goleman, 1995, p.92). Assim, recomenda-se aos docentes “o desenvolvimento emocional e social são pilares essenciais para atingir este objetivo e a sua concretização requer, previamente, que o professor desenvolva as suas competências emocionais” (Bisquerra e Navarro, 2018, p.24).

Levando em consideração a importância do conhecimento e uso das competências da inteligência emocional, revela-se também indispensável a avaliação de que esteja realmente funcionando seu relacionamento de afeição com os alunos, uma vez que um bom relacionamento entre ambas as partes facilita o processo de aprendizagem. Sobre essa perspectiva, Medeiros e Moura, (2020, p.4) observam que:

O emocional influencia diretamente no aprendizado do aluno, conforme o interesse mais fácil se torna o avanço escolar desses alunos, aprendendo a controlar suas emoções se torna mais fácil o uso da razão em momentos extremamente necessários, como por exemplo uma prova de matemática, se não souber controlar o nervosismo sua memória corre o risco de sumir, lidando bem com essas emoções com certeza seu desempenho será melhor. (Medeiros e Moura, 2020, p.4)

Analisando os estudos desenvolvidos por esses estudiosos, observa-se que o bom relacionamento professor/aluno se revela fator essencial ao desenvolvimento cognitivo do estudante, o qual realmente desenvolve o processamento do conhecimento, uma vez que, lidando positivamente com as emoções, isto é, apresentado autocontrole emocional, o resultado será melhor desenvolvimento — equilíbrio.

A resposta fornecida pelo gestor na entrevista revela que realmente acontece a avaliação da interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores, entretanto os resultados são positivos devido à forma como os alunos reagem às intervenções realizadas pelos docentes, as quais se dão através da “afeição”. Segundo G1, *“Um bom relacionamento entre educandos e professores, facilita o processo ensino-aprendizagem pois é muito importante para a criança perceber no professor um amigo, já que o laço afetivo que influenciará diretamente na aquisição do conhecimento.”*. Nessa fala, há a constatação de que a afeição realmente é fato nesse contexto.

5: Em que momento ocorre a avaliação da interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem?

Sobre o momento de avaliação emocional dos professores, novamente não obtivemos resposta do gestor.

Tabela 23. Momento de avaliação emocional dos professores

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Momento de avaliação emocional dos professores	Não respondeu	1 (100%)

Embora o questionamento não tenha sido respondido, as análises teóricas foram realizadas pela pesquisadora.

O processo de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) acontece em todo o estado. Este é realizado pela Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado de Minas Gerais através do gestor e de comissão composta por membros de cada instituição escolar e inserido por ele no sistema do governo:

O processo de acompanhamento e avaliação do desempenho do servidor detentor de função pública e do ocupante exclusivamente de cargo comissionado, tendo como principal objetivo aprimorar a atuação dos servidores e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria dos serviços públicos prestados pelos órgãos e entidades pertencentes à Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo de Minas Gerais. (ADI, nº 71, 2003, s.p.)

A avaliação acontece em quatro momentos como exposto na questão três (03) do gestor, haja vista que “as competências se desdobram em contribuições efetivas, nas quais os servidores são avaliados, baseando-se em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes identificado para cada uma delas” (Secretaria de Planejamento e Gestão). Também acompanham as ações de desenvolvimento propostas no currículo planejamentos, projetos, cursos de aperfeiçoamento contínuo propostos pela Secretaria de Educação do estado, os quais visam melhoria no desempenho pessoal e profissional de cada servidor por meio do Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI). “Esse diálogo deve ocorrer por meio de *feedbacks*, visando à melhoria do desempenho pessoal e profissional do servidor, com o devido registro no PGDI para subsidiar o preenchimento da ADI ao final do processo” (Site - Secretaria de Planejamento e Gestão). Além de progressões e promoções na carreira.

Observa-se, no contexto da pesquisa, que o processo de acompanhamento e avaliação do desempenho de cada profissional que trabalha na escola também se realiza no cotidiano escolar, o qual efetiva-se pelo olhar atento do gestor e das supervisoras. Posto isso, verifica-se, nas reuniões de Módulo II, as falas e questionamentos aos professores por esses profissionais à cerca de cada aluno que precisa de olhar diferenciado de professores. Nesta, discute-se sobre conhecer a história de vida desses alunos com o intuito de avaliar melhores formas ensino/aprendizagem, o porquê de determinados comportamentos e ações, para tanto, apela-se para a afetividade e interesse em ajudar a solucionar problemas quase sempre pessoais e familiares. Evidentemente, nesse processo, as emoções dos professores interferem no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que tal procedimento termina em melhor aprendizagem.

O gestor não respondeu a esse questionamento na entrevista, portanto não há análise dele.

Pergunta 6: Em relação às práticas docentes na formação integral do estudante, como é avaliado o nível de consciência dos professores?

Já no que se refere ao nível de consciência dos professores em relação às práticas docentes, esse questionamento também não foi respondido, demonstrando, assim, dificuldade em avaliar o docente quanto à sua prática.

Tabela 24. Nível de consciência dos professores em relação às práticas docentes

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Nível de consciência dos professores em relação às práticas docentes	Não respondeu	1 (100%)

Embora o questionamento não tenha sido respondido, as análises teóricas foram realizadas pela pesquisadora.

As práticas pedagógicas envolvem teoria e prática utilizadas por cada docente, são instrumentos empregados em todas as escolas objetivando concretizar o exercício de ensino e aprendizagem dos estudantes na busca do conhecimento. Desse modo, a ação pedagógica envolve consciência do processo educativo integral e as ferramentas usadas pelos professores, a fim de que este ocorra.

Os estudiosos Silva e Miguel (2020) afirmam que

As práticas pedagógicas significativas têm um papel fundamental na tomada de consciência dos professores e promove a autorreflexão dos mesmos, uma vez que lhes oportuniza uma compreensão sobre aspectos da prática pedagógica de forma a facilitar o ensino e aprendizagem e, assim, o aperfeiçoamento do ensino poderá ser buscado tendo como referência esta concepção teórica. (p.704)

Essa autorreflexão do professor é fundamental para o ato pedagógico, pois facilita o processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, carece ser consciente de que ele dita o tom da sala de aula, já que as ações pedagógicas envolvem ferramentas voltadas não apenas aos aspectos cognitivos, mas também emocionais. Sobre tal perspectiva: “cabendo a ele uma intencionalidade dentro da sua prática educativa, agindo e aproveitando as oportunidades dentro e fora da sala usando cada momento para desenvolver nos alunos a competência emocional” (Dias, Souza e Bravo, 2021, p.11).

Assim, o docente precisa ser articulável, beneficiando-se das competências emocionais para gerir a disciplina em sala de aula de modo a facilitar um ambiente tranquilo onde ocorra aprendizagem, uma vez que o ambiente também faz parte prática.

As observações mostram que as práticas pedagógicas são avaliadas pelo gestor e supervisores passando na porta da sala de aula de cada professor constantemente, visualizando e averiguando o andamento das aulas e práticas utilizadas. As averiguações

são debatidas e revisadas pela equipe pedagógica em reunião semanal intitulada “Módulo II”. Além disso, são tomadas decisões de realização de projetos interdisciplinares em equipes de alunos com objetivo de unir conhecimentos, recursos e esforços diferentes na criação de algo novo na prática.

O gestor não respondeu a esse questionamento na entrevista, portanto não há análise dele.

Pergunta 7: Quais são as estratégias de ensino que você avalia como eficaz no processo de aprendizagem do aluno?

No contexto, estratégias de ensino no processo de aprendizagem, tem-se a seguinte resposta:

Tabela 25. Estratégias de ensino no processo de aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Estratégias de ensino no processo de aprendizagem	Adaptabilidade e interatividade	1 (100%)

Na categoria “Estratégias de ensino no processo de aprendizagem”, obteve-se a subcategoria “Adaptabilidade e interatividade”.

Em relação à subcategoria “Adaptabilidade e interatividade”, obteve-se 1 recorrência: (e.g. G1 = “*O estímulo do aluno e do professor: é essencial que o educador estimule, debata e reflita com seus alunos a respeito dos objetivos para o futuro e com isso auxilie como melhorar o desempenho dos alunos; Aulas mais dinâmicas: quando o modo de ensinar é mais dinâmico, significa aulas mais interessantes; Uso da tecnologia a favor do professor; Alinhar teoria à prática; Utilizar um método de estudo que seja eficaz para a sua aprendizagem e adaptar à sua realidade.*”).

A adaptabilidade é uma das estratégias de ensino consideradas eficazes no processo de aprendizagem proposto pela inteligência emocional, mais especificamente por Bar-On (2000) e Goleman (2002), os quais, em seus modelos de IE, defendem este componente como um dos principais fatores do funcionamento socioemocional, pois permite bem-estar psicológico do indivíduo.

A adaptabilidade relaciona-se à capacidade de avaliar o ambiente e ajustar as emoções e sentimentos de acordo com a realidade imediata a fim de resolver problemas inter e intrapessoais. Nesse sentido, deve haver flexibilidade conforme a realidade dependendo da situação e do contexto de sala de aula, onde acontece situações diversas, pois há alunos advindos de diferentes contextos socioemocionais.

Segundo a teoria de Goleman (1998), a adaptabilidade está na autorregulação/autogestão, competência emocional, na qual se insere, autocontrole, confiabilidade, conscienciosidade, adaptabilidade e inovação. “Adaptabilidade – a capacidade de verificar os próprios sentimentos, de avaliar com precisão a situação imediata, de mudar com flexibilidade os próprios sentimentos e pensamentos, e de resolver problemas” (Goleman, 1998, p.395).

Ainda nesse cenário, a UNESCO defende que “bem utilizadas, as tecnologias da comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via sedutora de acesso a conhecimentos e competências, por vezes difíceis de encontrar no meio local” (1998, p.161).

As estratégias de ensino utilizadas pelos professores podem ser avaliadas como eficazes no processo de aprendizagem do aluno, uma vez que utilizam o proposto por Fonseca (2016):

As estratégias podem ser concretizadas com a realização de um ensaio ou de um relatório a ser apresentado e debatido na sala de aula com toda a turma, ou de modo mais inovador, sobre a forma de uma apresentação em “*Power Point*” ou em vídeo, integrando dados de pesquisa na Internet, leituras críticas de livros, revistas, jornais, ou mesmo, com base em entrevistas com pessoas especializadas nos temas em estudo. (p.380)

Tais estratégias da inteligência emocional propostas pelo estudioso citado integram o plano de aula concretizado pelos professores em sala, pois geram condições pedagógicas de aprendizagem nas quais os alunos aprendem uns com os outros, num clima de segurança e adaptabilidade social de trabalhar em grupo.

A resposta dada pela diretora na entrevista evidencia o uso das estratégias da inteligência emocional avaliadas como eficazes no processo de aprendizagem do aluno, através de (G1) *Aulas mais dinâmicas: quando o modo de ensinar é mais dinâmico, significa aulas mais interessantes; Uso da tecnologia a favor do professor; Alinhar teoria*

à prática; Utilizar um método de estudo que seja eficaz para a sua aprendizagem e adaptar à sua realidade.”.

Pergunta 8: A inteligência emocional pode interferir na qualidade do ensino do professor?

A respeito da qualidade do ensino em relação à interferência da inteligência emocional, tema de um questionamento ao gestor, tem-se o seguinte resultado:

Tabela 26. Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino	Positiva	1 (100%)

Na categoria “Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino”, obteve-se a subcategoria “Positiva”.

Em relação à subcategoria “Positiva”, obteve-se 1 recorrência: (e.g. G1 = “*Sim, o controle emocional dos professores é muito importante para o ambiente educacional, pois é indispensável para o docente no que diz respeito à construção de uma relação saudável com os alunos e, conseqüentemente, um adequado processo de ensino.*”).

A inteligência emocional pode interferir na qualidade do ensino do professor quando as emoções forem negativas, desprovidas de autocontrole no ambiente educacional, principalmente em sala de aula, onde os estudantes necessitam de ambiente tranquilo para aprenderem. Nesse sentido, mostra-se relevante “manter uma gestão de sala de aula adequada, que permita criar um ambiente que facilite tanto o desenvolvimento socioemocional progresso acadêmico do aluno” (Lera1, León-Pérez e Ruiz-Zorrilla, 2021, p.510).

Nessa lógica, é crucial destacar ainda que “o professor tem poder de servir como espelhos para seus alunos, pensando assim, nada mais justo que ele já tenha as habilidades emocionais sobre controle” (Medeiros e Moura, 2020, p.6). Assim, é válido salientar a necessidade de autocontrole do líder, nesse caso, o professor na hierarquia da sala de aula.

Conforme Dias, Souza e Bravo (2021):

As emoções estão extremamente ligadas à como aprendemos. Elas influenciam a percepção, a linguagem, a atenção, a memória e o pensamento. Ter o controle desses aspectos cognitivos é uma estratégia para uma aprendizagem mais eficaz e assim evitar defasagens escolares. A emoção tem grande importância no processo de aprender. (p.8)

Posto assim, emoções e cognição caminham juntas, influenciando fatores imprescindíveis, eficazes na qualidade do ensino, já que interferem na ação de ensinar do professor. Considerando tais interferências, essas precisam ser positivas.

Confirma-se assim, nas palavras de Dias, Souza e Bravo (2021), que “o professor tem a importante função de dar a tom do ambiente, podendo torná-lo saudável ou não. Seu comportamento e emoções afetam os alunos (...)” (p.13). Por isso, sua prática deve mostrar equilíbrio.

A interferência das emoções na qualidade do ensino, de acordo com os estudos em voga, afeta o processo de ensino, pois a inteligência emocional conta com estratégias eficazes ligadas a como se aprende. Evidentemente, o professor deve manter o emocional equilibrado a fim de que isso se reflita na prática em sala de aula. A relação saudável do docente com seus alunos resulta em ensino de qualidade, e as observações denotam tal fato no contexto do estudo.

A gestora escolar, em resposta à entrevista, afirma que realmente a qualidade do ensino sofre a interferência da inteligência emocional, mas que na escola sob sua gestão essa estratégia mostra-se positiva quando afirma: G1 = “*Sim, o controle emocional dos professores é muito importante para o ambiente educacional, pois é indispensável para o docente no que diz respeito à construção de uma relação saudável com os alunos e, conseqüentemente, um adequado processo de ensino.*”.

3.3. Resultados dos Supervisores

Já a respeito do resultado referente aos supervisores, obtivemos sete categorias: 1. Posicionamento escolar em relação ao emocional dos estudantes; 2. Posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores; 3. Avaliação da interferência no ensino causada pelo emocional dos professores; 4. Momento de avaliação emocional dos professores; 5. Nível de consciência dos professores em relação às práticas docentes; 6. Estratégias de ensino no processo de aprendizagem e 7. Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino.

Pergunta 1: Como a escola lida com as emoções dos alunos?

Em relação ao posicionamento dos estudantes dentro da perspectiva dos supervisores, tem-se:

Tabela 27. Posicionamento escolar em relação ao emocional dos estudantes

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Posicionamento escolar em relação ao emocional dos estudantes	Autocontrole	2 (50%)
	Empatia	2 (50%)

Na categoria “Posicionamento escolar em relação ao emocional dos estudantes”, obteve-se as subcategorias “Autocontrole” e “Empatia”.

Em relação à primeira subcategoria, “Autocontrole”, obteve-se 2 recorrências: (e.g. S1 = “(...) A escola tem a função de fazer com que o aluno aprenda a controlar suas emoções, pois a capacidade de lidar com elas é essencial.” e S4 = “Lidamos do modo a identificar em cada aluno em particular se está bem emocionalmente quando foge do que estamos acostumados a ver, daí encaminhamos para o CRAS providenciar o atendimento quando perde o controle.”).

No que tange à segunda subcategoria, “Empatia”, contou-se com 2 recorrências: (e.g. S2 = “Estimulando a empatia, o autoconhecimento, amor-próprio, autoestima e autoconfiança.” e S3 = “Abrir espaço para um diálogo aberto; conscientizar a ter empatia pelo outro; respeito; ouvi-los.”).

Lidar com as emoções dos alunos na contemporaneidade realmente tem sido desafiador, pois os estudos de Goleman (1995) confirmam que “a forma como as perturbações emocionais podem interferir na vida mental não é novidade para os professores. Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem; pessoas colhidas nesses estados não absorvem eficientemente a informação” (p.92).

Nesse sentido, é essencial à escola valer-se de estratégias da inteligência emocional para lidar com diferentes tipos de emoções e sentimentos, principalmente as ruins, visto que, nas afirmações de Goleman (1995), “as emoções negativas muito fortes desviam a atenção para suas próprias preocupações, interferindo na tentativa de concentração em qualquer outra coisa” (p.92). Daí a necessidade de empatia e autocontrole de todos que trabalham na escola, pois, ao sentir-se acolhido empaticamente, percebe-se a preocupação do outro consigo e abre espaço ao diálogo.

Essas estratégias, praticadas pelos membros da escola são fundamentais para a autoestima do aluno por serem competências chave da IE. Tal prática, ajuda “a direcionar o pensamento para assuntos que são realmente importantes. (...) vários pesquisadores sugeriram que as emoções são importantes para o surgimento de certos tipos de criatividade” (Mayer, 2016, p.5).

Observa-se que a escola lida bem com as emoções de seus alunos ao praticar as competências pessoal e social da inteligência emocional — autocontrole e empatia, respectivamente. Essa dupla, em ação, contribui efetivamente para a formação integral do alunado, pois os estudantes serão capazes de entender e aprender quão relevante é desenvolver o autocontrole, não apenas para a capacidade intelectual, mas também para a vida em sociedade, assim como a empatia, colocar-se no lugar do outro.

Impulsividade e falta de empatia são inimigas de bons relacionamentos e oportunidades de trabalho, uma vez que trabalhar em equipe requer autocontrole e empatia, por isso a escola procura desenvolver essa consciência em seus alunos.

As supervisoras responderam ao questionamento destacando a relevância de competências da inteligência emocional e social. Nesse sentido, S1 destacou o autocontrole: “(...) *A escola tem a função de fazer com que o aluno aprenda a controlar suas emoções, pois a capacidade de lidar com elas é essencial.*”. E S4 também salientou o autocontrole: “*Lidamos do modo a identificar em cada aluno em particular se está bem emocionalmente quando foge do que estamos acostumados a ver, daí encaminhamos para o CRAS providenciar o atendimento quando perde o controle*”. Em se tratando de empatia, segundo S2: “*Estimulando a empatia, o autoconhecimento, amor-próprio, autoestima e*

autoconfiança.”. E S3 *“Abrir espaço para um diálogo aberto; conscientizar a ter empatia pelo outro; respeito; ouvi-los.”*

Pergunta 2: Como a escola lida com as emoções dos professores?

No que se refere ao posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores, do ponto de vista dos inquiridos:

Tabela 28. Posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores	Reunião	2 (50%)
	Acolhimento	2 (50%)

Na categoria “Posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores”, obteve-se as subcategorias “Reunião” e “Acolhimento”.

Em relação à primeira subcategoria, “Reunião”, obteve-se 2 recorrências: (e.g. S1 = *“Temos reuniões semanais, onde o professor tem poder de fala ele pode falar sobre as dificuldades que estão tendo (...)”* e S4 = *“Orientamos, em reunião, aos nossos professores que não deixem os problemas pessoais interferir no desempenho de funções em sala de aula. (...)”*).

No que tange à segunda subcategoria, “Acolhimento”, contou-se com 2 recorrências: (e.g. S2 = *“Buscando compreender o que está se passando com esse profissional para que possamos auxiliá-lo o possível nas questões que estão lhe causando essas emoções.”* e S3 = *“O acolhimento/roda de conversa, criar vínculos onde o professor terá segurança de fazer, digo, exercer as suas funções. (...)”*).

As emoções fazem parte do ser humano, portanto, onde houver seres humanos, haverá conflitos emocionais. Dessa maneira, lidar positivamente com as emoções de qualquer profissional em seu ambiente de trabalho garante a este saúde e bem-estar emocional. Nesse sentido, Silva e Silva (2021) recomendam que “as escolas estaduais precisam pensar as competências emocionais ou socioemocionais como possíveis soluções aos diversos problemas que afetam seu cotidiano” (p.148).

Nessa linha de pensamento, observa-se que praticar competências da inteligência emocional entre colegas de trabalho proporcionará um sentimento de satisfação ao desempenharem suas funções, uma vez que “a administração habilidosa de relacionamentos resume-se em lidar com as emoções alheias – o que, por sua vez, exige que os líderes tenham consciência de suas próprias emoções e permaneçam em sintonia empática com seus liderados” (Beber, 2011, p.13), nesse caso, supervisoras com professores.

As supervisoras, na entrevista, disseram que o posicionamento escolar em relação ao emocional dos professores baseia-se em reuniões com poder de fala aos docentes, com intuito de realizar acolhimento. S1: *“Temos reuniões semanais, onde o professor tem poder de fala ele pode falar sobre as dificuldades que estão tendo (...)”*. E S4: *“Orientamos, em reunião, aos nossos professores que não deixem os problemas pessoais interferir no desempenho de funções em sala de aula. (...)”*. Em se tratando de acolhimento, S2: *“Buscando compreender o que está se passando com esse profissional para que possamos auxiliá-lo o possível nas questões que estão lhe causando essas emoções.”*. E para S3: *“O acolhimento/roda de conversa, criar vínculos onde o professor terá segurança de fazer, digo, exercer as suas funções. (...)”*.

Pergunta 3: Como é avaliada a interferência das emoções dos professores no processo de ensino?

Sobre a avaliação da interferência no ensino causada pelo emocional dos professores, dentro da perspectiva dos supervisores:

Tabela 29. Avaliação da interferência no ensino causada pelo emocional dos professores

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Avaliação da interferência no ensino causada pelo emocional dos professores	Observação	2 (50%)
	Transição	1 (25%)
	Reunião	1 (25%)

Na categoria “Avaliação da interferência no ensino causada pelo emocional dos professores”, obteve-se as subcategorias “Observação”, “Transição” e “Reunião”.

Em relação à primeira subcategoria, “Observação”, obteve-se 2 recorrências: (e.g. S1 = *“O professor é observado o tempo todo. Nós supervisores temos contato direto com eles, quando percebemos que um professor está com desequilíbrio emocional, tentamos ajudá-lo para que assim não interfira o processo de ensino.”* e S2 = *“Através de observações diretas por nós supervisores (...)”*).

No que tange à segunda subcategoria, “Transição”, contou-se com 1 recorrência: (e.g. S3 = *“Lidar com novas mudanças educacionais.”*).

Quanto a terceira subcategoria, “Reunião”, obteve-se 1 recorrência: (e.g. S4 = *“Sabemos que as emoções interferem no processo de ensino, daí em todas as reuniões semanais destacamos a importância da empatia. (...)”*).

A avaliação adquiriu novos critérios, pois somente a formação acadêmica não torna um profissional bem qualificado e apto às funções de trabalho. Os critérios vão além do conhecimento acadêmico ou especialidade. No cenário atual, as instituições preveem novos parâmetros de avaliação ante a insuficiência de apenas conhecimento intelectual. Em vez disso, as avaliações, segundo Goleman, “focalizam-se em qualidades pessoais, como iniciativa e empatia, capacidade de adaptação e de persuasão” (1998, p.15).

A inteligência emocional demanda mais que excelência intelectual. Segundo Goleman (1998), requer “qualidades interiores como resistência, iniciativa, otimismo e adaptabilidade estão recebendo uma nova valorização” (p.24). Daí a necessidade de desenvolver habilidades de trabalhar em equipe, saber lidar com nossas próprias emoções e impulsos, agir com maturidade no sentido de entender que precisamos de traquejo social, a fim de lidar eficazmente com as mudanças sociais.

Constata-se que o conhecimento intelectual já deve integrar o profissional, e a avaliação pesa sobremaneira em como usamos as emoções no contexto de trabalho. Assim, ocorre a avaliação da interferência das emoções dos professores no processo de ensino de forma direta sob o olhar atento das supervisoras. Estas sabem que deve haver controle dos impulsos, ter um bom estado de espírito, ter iniciativa, ser empático, transmitir confiança e gerenciar os conflitos surgidos em sala de aula, pois há a avaliação final, em que o resultado quantitativo é comunicado ao servidor através da Avaliação de Desempenho Individual, como já mencionado pelo gestor e exposto em lei, ou seja, possuir competências da inteligência emocional vale tanto quanto o conhecimento específico intelectual, estes precisam caminhar juntos de maneira eficaz.

As supervisoras, em resposta à entrevista, reforçam esse tipo de avaliação ao declararem: S1 *“O professor é observado o tempo todo. Nós supervisores temos contato*

direto com eles, quando percebemos que um professor está com desequilíbrio emocional, tentamos ajudá-lo para que assim não interfira o processo de ensino”. E confirmado por S2 “*Através de observações diretas por nós supervisores (...)*”. Apenas duas respostas mostraram-se vagas: S3 “*Lidar com novas mudanças educacionais.*” e S4 “*Sabemos que as emoções interferem no processo de ensino, daí em todas as reuniões semanais destacamos a importância da empatia. (...)*”.

Pergunta 5: Em que momento ocorre a avaliação de interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem

Foi perguntado ainda sobre o momento de avaliação emocional dos professores. Sobre isso, tem-se:

Tabela 30. Momento de avaliação emocional dos professores

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Momento de avaliação emocional dos professores	Cotidiano	2 (50%)
	Conselho de classe	1 (25%)
	Insegurança	1 (25%)

Na categoria “Momento de avaliação emocional dos professores”, obteve-se as subcategorias “Cotidiano”, “Conselho de classe” e “Insegurança”.

Em relação à primeira subcategoria, “Cotidiano”, obteve-se 2 recorrências: (e.g. S1 = “*A avaliação ocorre no cotidiano da escola, quando percebemos que um professor não está emocionalmente bem (...)*” e S4 = “*A escola conta com quantidade suficiente de especialistas que monitoram os professores passando em frente da sala de aula a cada troca de professores, também a diretoria vai de vez em quando na sala se perguntando como estão (...)*”).

No que tange à segunda subcategoria, “Conselho de classe”, contou-se com 1 recorrência: (e.g. S3 = “*Quando os professores vão ao conselho de classe fazemos uma avaliação dessa interferência perguntando a cada profissional o porquê de notas baixas e reclamações também do próprio aluno. (...)*”).

Quanto à terceira subcategoria, “Insegurança”, obteve-se 1 recorrência: (e.g. S4 = *“Depressão, ansiedade, medo de não conseguir realizar as suas atividades.”*).

A avaliação realiza-se pela ótica da comissão, e o gestor é o condutor do processo. Ao final de cada ano, o professor é convocado pelo diretor escolar, o qual destaca os pontos fracos e de melhor desempenho das competências, e lhe é atribuída uma nota a qual não pode ser inferior a 70% de aproveitamento. O professor que obtiver nota inferior a essa por três períodos consecutivos automaticamente é desligado do sistema.

Ser avaliado através da ótica do outro requer conhecimento das competências a serem avaliadas, e esse olhar precisa ser imparcial a fim de não cometer injustiças. Na análise de Silva, Araújo e Dutra (2020), “o professor da atualidade lida com seus sentimentos e emoções, voltando sua inteligência emocional para a docência e para as questões que enfrenta diariamente” (p.3).

Em resposta à entrevista, a maioria das supervisoras reforça a prática avaliativa realizada no cotidiano escolar: S1 *“A avaliação ocorre no cotidiano da escola, quando percebemos que um professor não está emocionalmente bem (...)”*. E esse monitoramento diário confirma-se na fala de S4: *“A escola conta com quantidade suficiente de especialistas que monitoram os professores passando em frente da sala de aula a cada troca de professores, também a diretoria vai de vez em quando na sala se perguntando como estão (...)”*. Apenas uma das entrevistadas destacou a realização em reunião e a outra insegurança, sucessivamente: S3 *“Quando os professores vão ao conselho de classe fazemos uma avaliação dessa interferência perguntando a cada profissional o porquê de notas baixas e reclamações também do próprio aluno. (...)”*. Insegurança: S4 *“Depressão, ansiedade, medo de não conseguir realizar as suas atividades.”*.

Pergunta 6: Em relação às práticas docentes na formação integral do estudante, como é avaliado o nível de consciência dos professores?

Em relação ao nível de consciência dos professores em relação às práticas docentes, tem-se os seguintes resultados:

Tabela 31. Nível de consciência dos professores em relação às práticas docentes

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Consciência dos professores em relação às práticas docentes	Inovação	1 (25%)
	Influência	1 (25%)
	Autocuidado	1 (25%)
	Responsabilidade	1 (25%)

Na categoria “Nível de consciência dos professores em relação às práticas docentes”, obteve-se as subcategorias “Inovação”, “Influência”, “Autocuidado” e “Responsabilidade”.

Em relação à primeira subcategoria, “Inovação”, obteve-se 1 recorrência: (e.g. S1 = *“O professor precisa buscar novos aprendizados e novas práticas de ensino para que os alunos tenham interesse nas aulas e deixem de faltar (...)”*).

No que tange à segunda subcategoria, “Influência”, contou-se com 1 recorrência: (e.g. S2 = *“A partir do momento em que o professor não está tendo uma influência positiva em relação ao aprendizado do aluno.”*).

Quanto à terceira subcategoria, “Autocuidado”, obteve-se 1 recorrência: (e.g. S3 = *“Dedicação do seu tempo para descansar; mediador; controlar suas emoções.”*).

Na quarta subcategoria, “Responsabilidade”, contou-se com 1 recorrência: (e.g. S4 = *“Nas conversas em reuniões deixamos claro aos professores que precisam ser conscientes de que a maior responsabilidade pela formação integral do estudante é utilizar práticas exitosas de acordo com a BNCC. (...)”*).

A prática docente tem importante papel no processo de ensino, é o elemento propulsor da aprendizagem do aluno, sobre a qual incide diretamente. A prática pedagógica incide nos objetivos, interesses e necessidades dos estudantes, mas ainda deve considerar as diferenças individuais presentes em sala de aula. A fim de alcançar os objetivos de sua função docente, deve considerar que:

As práticas pedagógicas significativas têm um papel fundamental na tomada de consciência dos professores e promove a autorreflexão dos mesmos, uma vez que lhes oportuniza uma compreensão sobre aspectos da prática pedagógica de forma a facilitar o ensino e aprendizagem e, assim, o aperfeiçoamento do ensino poderá ser

buscado tendo como referência esta concepção teórica. (Silva e Miguel, 2020, p.708)

O nível de consciência dos docentes em relação às suas práticas fundamenta-se em facilitar a aprendizagem por meio de aulas práticas que motivem os alunos, influenciem-nos a participar das atividades propostas nas aulas. Também o autocuidado emocional do professor reflete em suas ações na prática, daí a necessidade de ser autoconsciente de que é preciso estar bem consigo a fim de ter “(...) a capacidade de lidar com as aflições da vida profissional de forma leve, tendo consciência de seus sentimentos e emoções, consegue trabalhá-los de forma a que possa manter seu bem-estar psicológico/mental. Ele não fica à mercê das suas angústias” (Silva, Araújo e Dutra, 2020, p.5).

Observa-se a preocupação dos professores em ensinar sendo o espelho do alunado, mantendo o equilíbrio na prática, e essa forma de instruir mostra ao estudante que os argumentos de sua formação integral como cidadão inclui influenciá-lo ao autocuidado para agir com responsabilidade além dos muros da escola, ou seja, para a sociedade.

As supervisoras responderam, na entrevista, que o nível de consciência dos professores é avaliado em relação às suas práticas na formação integral do estudante, que estão pautadas na inovação, influência, autocuidado e responsabilidade, respectivamente. Na fala de S1 constata-se: *“O professor precisa buscar novos aprendizados e novas práticas de ensino para que os alunos tenham interesse nas aulas e deixem de faltar (...)”*. S2 informa que avalia o nível de consciência *“a partir do momento em que o professor não está tendo uma influência positiva em relação ao aprendizado do aluno.”* S3 aconselha os docentes para *“dedicação do seu tempo para descansar; mediador; controlar suas emoções.”* Já S4 diz que conscientiza os professores *“nas conversas em reuniões deixamos claro aos professores que precisam ser conscientes de que a maior responsabilidade pela formação integral do estudante é utilizar práticas exitosas de acordo com a BNCC (...)”*. Algumas respostas revelam mais conselhos que realmente uma avaliação.

Pergunta 7: Quais são as estratégias de ensino que você avalia como eficaz no processo de aprendizagem do aluno?

Já sobre as estratégias de ensino no processo de aprendizagem, tem-se os seguintes resultados:

Tabela 32. Estratégias de ensino no processo de aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Estratégias de ensino no processo de aprendizagem	Planejamento	1 (25%)
	Engajamento	1 (25%)
	Acolhimento	1 (25%)
	Variedade	1 (25%)

Na categoria “Estratégias de ensino no processo de aprendizagem”, obteve-se as subcategorias “Planejamento”, “Engajamento”, “Acolhimento” e “Variedade”.

Em relação à primeira subcategoria, “Planejamento”, obteve-se 1 recorrência: (e.g. S1 = “*Planejamento e intencionalidade; sequências didáticas; (...)*”).

No que tange à segunda subcategoria, “Engajamento”, contou-se com 1 recorrência: (e.g. S2 = “*(...) Engajamento dos alunos, com atividades em que eles atuam como protagonistas e também por meio de experiências de vida.*”).

Quanto à terceira subcategoria, “Acolhimento”, obteve-se 1 recorrência: (e.g. S3 = “*Trabalhar as relações humanas no convênio escolar; roda de conversa; dinâmicas; meditações.*”).

Na quarta subcategoria, “Variedade”, contou-se com 1 recorrência: (e.g. S4 = “*Seminários na sala de multimeios; aulas práticas de matemática química e física; gaiola de poemas; gincana de conhecimentos; feira de ciências; café poético.*”).

As estratégias de ensino são técnicas usadas pelos docentes objetivando auxiliar o estudante na construção de seus conhecimentos de maneira prática e eficaz. Para tanto, as estratégias devem ser planejadas, e as ideias, bem executadas. A adoção de estratégias de ensino/aprendizagem ao serem planejadas pelo professor, precisam estar alinhadas à realidade do alunado de cada sala de aula. Nessa linha de pensamento, Dias, Souza e Bravo (2021) declaram que, “através de estratégias e ações voltadas para ensino e treinamento das emoções é desenvolvido entre intelectual e relacional uma importante ligação, trazendo impactos nos aspectos de aprendizagem e convívio social” (p.14).

Observa-se, nesse contexto, a utilização de estratégias significativas de ensino/aprendizagem. As técnicas desenvolvidas pelos professores mostram-se promissoras para a expansão das aprendizagens, pois, dentre a diversificação de meios

utilizados, está o desenvolvimento de projetos, os quais alcançam as diversidades constantes em sala de aula. Além do acolhimento diário pelo porteiro da escola, com essa técnica, o aluno aprende desde o momento em que entra na escola, pois integra os estudantes entre si e com os membros da escola, fortalecendo, assim, a conexão entre eles.

Na entrevista, as supervisoras confirmam as diferentes estratégias usadas pelos docentes. Entre as quais constata-se: S1 *“Planejamento e intencionalidade; sequências didáticas; (...)”*. S2: *“(...) Engajamento dos alunos, com atividades em que eles atuam como protagonistas e também por meio de experiências de vida.”*. S3: *“Trabalhar as relações humanas no convênio escolar; roda de conversa; dinâmicas; meditações”*. S4: *“Seminários na sala de multimeios; aulas práticas de matemática química e física; gaiola de poemas; gincana de conhecimentos; feira de ciências; café poético”*. Nesse sentido, constata-se que as estratégias de ensino são avaliadas como eficaz no processo de aprendizagem do aluno.

Pergunta 8: A inteligência emocional pode interferir na qualidade do ensino do professor? Explique.

No que se refere à interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 33. Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino	Segurança	1 (25%)
	Conteúdo	1 (25%)
	Desempenho	1 (25%)
	Empatia	1 (25%)

Na categoria “Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino”, obteve-se as subcategorias “Segurança”, “Conteúdo”, “Desempenho” e “Empatia”.

Em relação à primeira subcategoria, “Segurança”, obteve-se 1 recorrência: (e.g. S1 = *“Um professor que trabalha sua inteligência emocional é capaz de manter a organização integral do aluno e a aprendizagem em total sintonia. Saber lidar com*

sabedoria com os conflitos, faz com que os alunos tenham confiança e segurança dentro de sala de aula.”).

No que tange à segunda subcategoria, “Conteúdo”, contou-se com 1 recorrência: (e.g. S2 = *“Se o professor não estiver bem, conseqüentemente não vai conseguir transmitir tão bem o que precisa para seu aluno.”*).

Quanto à terceira subcategoria, “Desempenho”, obteve-se 1 recorrência: (e.g. S3 = *“A violência e o desinteresse; baixo rendimento; timidez; tristeza.”*).

Na quarta subcategoria, “Empatia”, contou-se com 1 recorrência: (e.g. S4 = *“É fundamental nos dias atuais que o professor tenha conhecimento de sua inteligência emocional (...) e isso é cobrado constantemente, principalmente a empatia, porque compreender o outro é primordial pois como citado acima, é ensinado na sala de aula.”*).

Estudos evidenciam a contribuição positiva da inteligência emocional em todos os contextos, e no ambiente escolar não é diferente. A positividade emocional é essencial ao processo de ensino, pois os professores estão diariamente expostos a diferentes tipos de situações com efeitos negativos. Entretanto, Freire chama a atenção ao fato de que “aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (Freire, 1979, p.24). Ou seja, primeiro aprendemos, posteriormente ensinamos.

Nesse sentido, os professores têm conhecimento de que independentemente do quanto conhecem de inteligência emocional, a partir do momento que mantêm a sala de aula num ambiente saudável, propício à aprendizagem, ensinando o respeito mútuo entre os colegas, já estão ensinando inteligência emocional a seus alunos.

Diante dos argumentos mencionados, Freire destaca a importância de não separar o ensino dos conteúdos da formação integral do estudante tão defendido na BNCC: “o saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” (1979, p.25). A formação ética inclui respeitar o outro no convívio social. Em sala de aula, aprende-se essa prática, pois não há como viver em sociedade sem respeito mútuo. Adaptar o comportamento ao meio é uma maneira de colocar em prática valores morais e refletir sobre a ética, diminuindo assim os conflitos morais.

Na entrevista, as supervisoras destacam as diferentes competências da inteligência emocional utilizadas pelos professores: S1 *“Um professor que trabalha sua inteligência emocional é capaz de manter a organização integral do aluno e a aprendizagem em total sintonia. Saber lidar com sabedoria com os conflitos, faz com que os alunos tenham confiança e segurança dentro de sala de aula.”*. S2: *“Se o professor não estiver bem,*

consequentemente não vai conseguir transmitir tão bem o que precisa para seu aluno”. S3 aponta: “A violência e o desinteresse; baixo rendimento; timidez; tristeza”. Entretanto, a pauta em questão é a interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino, e o professor não pratica tais ações em sala de aula. S4 fala sobre uma competência primordial da inteligência emocional, a empatia, a qual é importante, pois: “É fundamental nos dias atuais que o professor tenha conhecimento de sua inteligência emocional (...) e isso é cobrado constantemente, principalmente a empatia, porque compreender o outro é primordial pois como citado acima, é ensinado na sala de aula.”.

3.4. Resultados dos Professores

Em relação aos resultados aferidos pelos professores, foram descritas 7 categoriais: 1. Gestão Emocional; 2. Comportamento emocional com os alunos; 3. Interferência no ensino causada pelo emocional dos professores; 4. Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores; 5. Avaliação da interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem; 6. Estratégias de ensino no processo de aprendizagem e 7. Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino.

Pergunta 1: Como você lida com as próprias emoções?

No que se refere à gestão emocional, os inquiridos trouxeram os seguintes resultados:

Tabela 34. Gestão emocional

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Gestão emocional	Emotivo	4 (30,77%)
	Autocuidado	3 (23,08%)
	Autocontrole	6 (46,15%)

Na categoria “Posicionamento escolar em relação ao emocional dos estudantes”, obteve-se as subcategorias “Emotivo”, “Autocuidado” e “Autocontrole”.

Em relação à primeira subcategoria, “Emotivo”, obteve-se 4 recorrências: (e.g. P1 = “(...) *Sou fácil de estressar. Entretanto, me conheço e sei até que ponto posso ir. Mas me emociono com mais facilidade.*” e P10 = “*Às vezes eu não falo no momento certo, demoro a falar, fico segurando minhas emoções, mas quando resolvo falar explodo, vou guardando, guardando e às vezes a gente já não está naquele dia bom, né? (...)*”).

No que tange à segunda subcategoria, “Autocuidado”, contou-se com 3 recorrências: (e.g. P4 = “*Prestando atenção nos meus pensamentos e sentimentos. O amor-próprio é o desejo sincero de estar bem independente do que estiver acontecendo em*”).

sua vida.” e P13 = “É complicado de se expressar. Procuro sempre estar do lado das pessoas que me fazem bem e que sinto estar acolhida e amada ao lado deles.”).

Quanto à terceira subcategoria, “Autocontrole”, obteve-se 6 recorrências: (e.g. P2 = *“Controlando os sentimentos e expressando eles de maneira adequada em cada situação.”* e P8 = *“Procuro manter o equilíbrio emocional e busco soluções para os conflitos baseados na reflexão sobre o teor de cada situação apresentada.”*).

As competências pessoais determinam como lidamos conosco emocionalmente, portanto conhecer-se interiormente requer conhecimento das próprias emoções, pontos fortes e limitações, assim como autoconfiança. Lidar com os próprios estados interiores requer autocontrole, manutenção da confiança, assunção da responsabilidade pessoal, flexibilidade às mudanças de maneira inovadora, assim como motivação para tomar iniciativa e realizá-la com dedicação, mantendo o otimismo.

Nesse sentido, lidar com as próprias emoções requer, segundo Goleman (1995), “inteligência emocional refere-se à capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e os dos outros, de motivar a nós mesmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos” (p.337).

Observa-se, assim, que os professores, em sua quase totalidade, mantêm o autocontrole emocional, afastam-se de pessoas negativas a fim de manter o equilíbrio emocional. Esse autocuidado ajuda a manutenção do autocontrole. Tais combinações são competências de quem age com inteligência emocional do ponto de vista científico.

Os professores, em resposta às entrevistas, não deixam dúvidas de que lidam bem com as próprias emoções, uma vez que têm o autocuidado de manterem o autocontrole emocional em sala de aula. Apesar de colocarem em prática as competências de inteligência emocional, é inegável que pequena parcela se diga emotiva: P7 *“(...) Sou fácil de estressar. Entretanto, me conheço e sei até que ponto posso ir. Mas me emociono com mais facilidade.”* e P10 *“Às vezes eu não falo no momento certo, demoro a falar, fico segurando minhas emoções, mas quando resolvo falar explodo, vou guardando, guardando e às vezes a gente já não está naquele dia bom, né? (...)”*. Mas a quase totalidade mantém as competências que compõem as características de quem age com inteligência emocional ao citarem o autocuidado e o autocontrole respectivamente: P4 *“Prestando atenção nos meus pensamentos e sentimentos. O amor-próprio é o desejo sincero de estar bem independente do que estiver acontecendo em sua vida.”* e P13 *“É complicado de se expressar. Procuro sempre estar do lado das pessoas que me fazem bem e que sinto estar acolhida e amada ao lado deles”*. P2 *“Controlando os sentimentos e*

expressando eles de maneira adequada em cada situação.” e P8 “Procuro manter o equilíbrio emocional e busco soluções para os conflitos baseados na reflexão sobre o teor de cada situação apresentada”. Assim, quase unanimemente, os professores utilizam as competências da inteligência emocional no trabalho, em sala de aula, pois praticam todas as ferramentas da inteligência emocional.

Pergunta 2: Como você lida com as emoções dos alunos?

Sobre o comportamento emocional com os alunos, os professores trouxeram os seguintes resultados:

Tabela 35. Comportamento emocional com os alunos

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Comportamento emocional com os alunos	Empatia	6 (46,15%)
	Respeito	3 (23,08%)
	Motivação	3 (23,08%)
	Distanciamento	1 (7,69%)

Na categoria “Comportamento emocional com os alunos”, obteve-se as subcategorias “Empatia”, “Respeito”, “Motivação” e “Distanciamento”.

Em relação à primeira subcategoria, “Empatia”, obteve-se 6 recorrências: (e.g. P1 = *“Tenho muita paciência para lidar com eles. Eles têm menos preparo emocional que eu, já passei da fase da adolescência e me coloco no lugar e tento entender e ajudar porque são muito jovens. Aprendi muito lecionando projeto de vida a praticar a empatia e isso é primordial.”* e P2 = *“Procurando no lugar do outro, de forma que os alunos possam compartilhar experiências em sala de aula e lidem melhor com seus sentimentos. Estimular uma sala de aula empática é muito importante pois as emoções influenciam no processo de ensino e aprendizado.”*).

No que tange à segunda subcategoria, “Respeito”, contou-se com 3 recorrências: (e.g. P6 = *“Lido muito bem, tento inclusive perceber a tristeza diante do silêncio de alguns estudantes. Algo que pratico cotidianamente é a motivação, faço elogios de pontos positivos e jamais falo dos negativos.”* e P12 = *“Respeitar o momento do aluno não é*

difícil. É mais fácil do que comigo mesma. Lidar com a emoção do outro é muito mais fácil porque você não está vivendo o que ele está vivendo. Você não sabe o tamanho daquilo que ele está passando. (...)”).

Quanto à terceira subcategoria, “Motivação”, obteve-se 3 recorrências: (e.g. P3 = *“Lido muito bem, tento inclusive perceber a tristeza diante do silêncio de alguns estudantes. Algo que pratico cotidianamente é a motivação, faço elogios de pontos positivos e jamais falo dos negativos.”* E P13 = *“Sempre que percebo que algum aluno está angustiado e inquieto na sala, procure sondar o que está acontecendo, permito que a aula se torne a argumentativa para que esse aluno se solte e comece a interagir.”*).

Na quarta subcategoria, “Distanciamento”, contou-se com 1 recorrência: (e.g. P5 = *“Tento não absorver apesar de lidar diariamente com uma série de emoções, uma vez que encontramos vários alunos e diferentes personalidades e emoções.”*).

Ao lidar com as emoções do outro, segundo um dos renomados estudiosos da inteligência emocional, Goleman (1998), em seu livro “Trabalhando com a inteligência emocional”, a empatia vem em primeiro plano na competência emocional social, entretanto esse autor também destaca o respeito e conclui que “alguns tipos de competências são puramente cognitivos, tais como o raciocínio analítico ou a perícia técnica. Outros combinam pensamento e sentimento, e a esses chamamos de competência emocional” (p.37).

Sob tal ótica, constata-se que o comportamento emocional dos professores com os alunos atinge elevada proporção de entendimento de os professores saberem lidar bem com as emoções do outros, ou seja, a trinca de competências “empatia, respeito e motivação” abrange mais de 90% de inteligência emocional.

Os professores responderam, na entrevista, diferentes competências da inteligência emocional utilizadas por eles na prática em sala de aula: P1 *“Tenho muita paciência para lidar com eles. Eles têm menos preparo emocional que eu, já passei da fase da adolescência e me coloco no lugar e tento entender e ajudar porque são muito jovens. Aprendi muito lecionando projeto de vida a praticar a empatia e isso é primordial.”* e P2 *“Procurando no lugar do outro, de forma que os alunos possam compartilhar experiências em sala de aula e lidem melhor com seus sentimentos. Estimular uma sala de aula empática é muito importante pois as emoções influenciam no processo de ensino e aprendizado”*. P6: *“Lido muito bem, tento inclusive perceber a tristeza diante do silêncio de alguns estudantes. Algo que pratico cotidianamente é a motivação, faço elogios de pontos positivos e jamais falo dos negativos.”*, e P12 fala que lida melhor com seus alunos

que consigo mesmo, visto que não vive a dor do outro, mas entende que *“respeitar o momento do aluno não é difícil. É mais fácil do que comigo mesma. Lidar com a emoção do outro é muito mais fácil porque você não está vivendo o que ele está vivendo. Você não sabe o tamanho daquilo que ele está passando (...)”*. P3: *“Lido muito bem, tento inclusive perceber a tristeza diante do silêncio de alguns estudantes. Algo que pratico cotidianamente é a motivação, faço elogios de pontos positivos e jamais falo dos negativos”*. Assim, aquele professor prefere destacar apenas os aspectos positivos de seus alunos em detrimento dos negativos, e P13 destaca a sondagem da situação do outro, quando revela: *“Sempre que percebo que algum aluno está angustiado e inquieto na sala, procure sondar o que está acontecendo, permito que a aula se torne a argumentativa para que esse aluno se solte e comece a interagir”*. P5: *“Tento não absorver apesar de lidar diariamente com uma série de emoções, uma vez que encontramos vários alunos e diferentes personalidades e emoções”*. Assim, os professores lidam bem com comportamento emocional dos alunos através da empatia, motivação, motivação, sondagem de como estão e respeito para com os mesmos.

Pergunta 3: Como você avalia a interferência de suas emoções no processo de ensino?

No que se refere à interferência no ensino causada pelo emocional dos professores, tem-se os seguintes resultados:

Tabela 36. Interferência no ensino causada pelo emocional dos professores

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Interferência no ensino causada pelo emocional dos professores	Autocontrole	3 (23,08%)
	Autorreflexão	3 (23,08%)
	Não interfere	4 (30,77%)
	Comportamento em sala	2 (15,38%)
	Não respondeu	1 (7,69%)

Na categoria “Interferência no ensino causada pelo emocional dos professores”, obteve-se as subcategorias “Autocontrole”, “Autorreflexão”, “Não interfere”, “Comportamento em sala” e “Não respondeu”.

Em relação à primeira subcategoria, “Autocontrole”, obteve-se 3 recorrências: (e.g. P2 = “*Com autocontrole, com domínio das minhas emoções, sem deixar que meu estado emocional influencia no meu desempenho na sala de aula.*” e P3 = “*Minha avaliação sobre a interferência das emoções no processo de ensino é sempre positiva. Jamais deixo as emoções negativas interferirem quando estou ensinando. Mantenho o controle.*”).

No que tange à segunda subcategoria, “Autorreflexão”, contou-se com 3 recorrências: (e.g. P6 = “*Procuro fazer uma autorreflexão para descobrir o que é necessário mudar, para que não haja interferência no ensino.*” e P11 = “*Pessoas que conhecem suas particularidades são mais capazes de compreender também a forma de mudar e agir, e assim utilizar ao seu favor para obter melhores resultados no processo de ensino.*”).

Quanto à terceira subcategoria, “Não interfere”, obteve-se 4 recorrências: (e.g. P1 = “*Geralmente, não deixo que minhas emoções negativas atrapalhem e interfiram em meu processo de ensino porque ninguém é obrigado a lidar com meus problemas pessoais. Então, as emoções negativas não interferem em meu ensinar (...)*”, P8 = “*Minhas emoções não interferem em como atuo em sala de aula. Quando adentro o portão da escola meus problemas e conflitos ficam do lado de fora.*” e P10 = “*As minhas emoções geralmente não interferem no processo de ensino, só se for muito forte mesmo porque quando eu chego dentro de sala eu esqueço os problemas pessoais, mas os problemas de sala interferem demais em minha vida com meu esposo. Como na escola eu reprimo sentimentos e emoções, em casa eles explodem por qualquer coisa.*”).

Na quarta subcategoria, “Comportamento em sala”, contou-se com 2 recorrências: (e.g. P4 = “*Níveis inferiores de capacidade intelectual, o baixo rendimento escolar, o estímulo.*” e P9 = “*Há dias em que fico irritado dou uma chamada séria com gritos (...)*”).

Na quinta subcategoria, “Não respondeu”, contou-se com 1 recorrência: (e.g. P12).

Analisar a interferência das próprias emoções revela inteligência emocional. Nessa linha de pensamento, no que se refere à interferência no ensino causada pelo emocional dos professores, cabe mencionar as conclusões de Goleman a respeito das competências da inteligência emocional, como realizar autoavaliação precisa, a qual, segundo Goleman (1998), significa “conhecer os próprios pontos fortes e limitações” (p.41). Essa autoavaliação revela autoconfiança para preservar o “autocontrole – manter sob controle as

emoções e os impulsos perturbadores. As pessoas com essa competência – Gerenciam seus sentimentos impulsivos e emoções aflitivas (...) Pensam com clareza e se mantêm concentradas sob pressão” (Goleman, 1998, p.97).

Ante tais argumentos, observa-se que os docentes sabem avaliar a interferência de suas emoções no processo de ensino em sala de aula, pois praticam as competências da inteligência emocional de maneira positiva, não permitindo dessa maneira, a ocorrência.

Constata-se, na entrevista, que a maioria dos professores avalia positivamente a interferência das emoções no processo de ensino, pois utilizam as competências propostas pelos estudiosos da inteligência emocional, conforme as palavras de P2: *“Com autocontrole, com domínio das minhas emoções, sem deixar que meu estado emocional influencia no meu desempenho na sala de aula.”* e P3 *“Minha avaliação sobre a interferência das emoções no processo de ensino é sempre positiva. Jamais deixo as emoções negativas interferirem quando estou ensinando. Mantenho o controle.”*. Outra competência da inteligência emocional citada pelos professores é a realização da “autorreflexão”, conforme profere P6: *“Procuro fazer uma autorreflexão para descobrir o que é necessário mudar, para que não haja interferência no ensino.”* e P11 *“Pessoas que conhecem suas particularidades são mais capazes de compreender também a forma de mudar e agir, e assim utilizar ao seu favor para obter melhores resultados no processo de ensino”*. Evidencia-se, portanto, o conhecer a si mesmo para agir de maneira positiva, pois destacam que, agindo assim, as emoções não interferem no processo de ensino. Nas palavras de P1: *“Geralmente, não deixo que minhas emoções negativas atrapalhem e interfiram em meu processo de ensino porque ninguém é obrigado a lidar com meus problemas pessoais. Então, as emoções negativas não interferem em meu ensinar (...)”*. P8 confirma: *“Minhas emoções não interferem em como atuo em sala de aula. Quando adentro o portão da escola meus problemas e conflitos ficam do lado de fora”*. E P10 também confirma que as emoções realmente não interferem: *“As minhas emoções geralmente não interferem no processo de ensino, só se for muito forte mesmo porque quando eu chego dentro de sala eu esqueço os problemas pessoais, mas os problemas de sala interferem demais em minha vida com meu esposo. Como na escola eu reprimo sentimentos e emoções, em casa eles explodem por qualquer coisa.”*. Em contraste a isso, uma pequena parcela de professores apresenta comportamento negativo em sala: P4 *“Níveis inferiores de capacidade intelectual, o baixo rendimento escolar, o estímulo.”* e P9 *“Há dias em que fico irritado dou uma chamada séria com gritos (...)”*. Somente um dos participantes não respondeu, P12.

Entretanto, no geral, não há interferência emocional significativa no ensino causada pelo emocional dos professores. Esta pode ser considerada positiva porque praticamente 80% usam ferramentas da inteligência emocional em sala de aula, os “deslizes” podem ser considerados toleráveis do ponto de vista humano, mas convém a essa pequena parcela rever tal comportamento.

Pergunta 4: Como você avalia a interferência de suas emoções no processo de aprendizagem?

Sobre a interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores, tem-se os seguintes resultados:

Tabela 37. Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores	Motivação	4 (30,77%)
	Transmissão do conteúdo	4 (30,77%)
	Sem interferência	5 (38,46%)

Na categoria “Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores”, obteve-se as subcategorias “Motivação”, “Transmissão do conteúdo” e “Sem interferência”.

Em relação à primeira subcategoria, “Motivação”, obteve-se 4 recorrências: (e.g. P9 = “O processo de aprendizagem parte da motivação, sento, converso, mostro as condições e consequências do que pode acontecer no futuro, porque tudo depende de conhecimento, seja ele acadêmico ou empírico.” e P12 = “Esse processo é complicado porque influência até no relacionamento dele com o professor. Quando o professor é bem quisto por esse aluno, ele tem uma tendência a gostar mais da disciplina que o professor leciona. Com isso, ele dedica mais tempo e atenção, e ele acaba tendo maior proveito. Já quando ele não gosta do professor, esse aluno deixa a emoção aflorar, vai achar o conteúdo chato, se distrai muito mais e achar menos importante também.”).

No que tange à segunda subcategoria, “Transmissão do conteúdo”, contou-se com 4 recorrências: (e.g. P3 = *“O processo de aprendizagem requer boas emoções porque senão aquilo que nos incomoda fica martelando na cabeça e ocupa todo o pensamento. Com certeza as emoções negativas interferem no processo de aprendizagem.”* e P11 = *“Um professor que consegue controlar suas emoções, principalmente suas angústias e frustrações com seus alunos, consegue com mais facilidade transmitir e transferir seus conhecimentos.”*).

Quanto à terceira subcategoria, “Sem interferência”, obteve-se 5 recorrências: (e.g. P6 = *“Não há interferência nas emoções no processo de aprendizagem.”* e P13 = *“Na sala de aula não deixo transparecer as minhas emoções.”*).

Segundo Paulo Freire (1979), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (p.23). A defesa dessa tese se coaduna com a de que as emoções positivas facilitam o processo de aprendizagem, pois, quando positivas, a mente manifesta facilidade para absorção dos conteúdos, ou seja, facilitam o pensamento já que pensar depende do cognitivo.

A aprendizagem se inicia no interior de cada pessoa quando esta se mostra bem psicologicamente, pois aprender requer bem-estar emocional, e deste advém melhor raciocínio e concentração. Nessa perspectiva, Dias, Souza e Bravo (2021) argumentam que “a aprendizagem é uma construção complexa e que envolve muitos aspectos cognitivos, esses são o motor no processo da aprendizagem, esses aspectos são influenciados pelas emoções. Ou seja, as emoções estão extremamente ligadas à como aprendemos” (p.8).

Nesse cenário, observa-se todos os professores como conhecedores da importância das emoções no processo de aprendizagem, uma vez que suas aulas mostram serem possuidores de equilíbrio emocional e da magnitude da influência das emoções na aprendizagem. Evidentemente, pode-se avaliar como positiva a interferência das emoções dos professores no processo de aprendizagem de todos os alunos.

Verifica-se, na entrevista, que todos os professores avaliam positivamente a interferência das emoções no processo de aprendizagem, pois utilizam as competências propostas pelos estudiosos da inteligência emocional. Conforme suas próprias palavras, P9 destaca a motivação como ponto de partida: *“O processo de aprendizagem parte da motivação, sento, converso, mostro as condições e consequências do que pode acontecer no futuro, porque tudo depende de conhecimento, seja ele acadêmico ou empírico.”* e P12 segue a mesma linha de pensamento: *“Esse processo é complicado porque influência até no relacionamento dele com o professor. Quando o professor é bem-quisto por esse aluno, ele tem uma tendência a gostar mais da disciplina que o professor leciona. Com isso, ele*

dedica mais tempo e atenção, e ele acaba tendo maior proveito. Já quando ele não gosta do professor, esse aluno deixa a emoção aflorar, vai achar o conteúdo chato, se distrai muito mais e achar menos importante também". As competências da inteligência também são seguidas por P3: *"O processo de aprendizagem requer boas emoções porque senão aquilo que nos incomoda fica martelando na cabeça e ocupa todo o pensamento. Com certeza as emoções negativas interferem no processo de aprendizagem."* e *"Um professor que consegue controlar suas emoções, principalmente suas angústias e frustrações com seus alunos, consegue com mais facilidade transmitir e transferir seus conhecimentos"*. Todos são unânimes em afirmar que: P6 *"Não há interferência nas emoções no processo de aprendizagem."* e P13 *"Na sala de aula não deixo transparecer as minhas emoções"*.

Conclui-se, portanto, por unanimidade, que os professores usam as ferramentas da inteligência emocional na aprendizagem e avaliam que não há interferências negativas das emoções, mas positivas, no processo de aprendizagem.

Pergunta 5: Em que momento você avalia a interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem?

A respeito da avaliação da interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem, tem-se o seguinte resultado:

Tabela 38. Avaliação da interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Avaliação da interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem	Relação com os alunos	4 (30,77%)
	Execução das atividades	3 (23,08%)
	Transmissão do conteúdo	2 (15,38%)
	Comportamento em sala	3 (23,08%)
	Não avalia	1 (7,69%)

Na categoria "Avaliação da interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem", obteve-se as subcategorias "Relação com os alunos", "Execução das atividades", "Transmissão do conteúdo", "Comportamento em sala" e "Não avalia".

Em relação à primeira subcategoria, “Relação com os alunos”, obteve-se 4 recorrências: (e.g. P1 = *“Avalio tudo durante a aula, numa conversa, vou observando a personalidade deles conforme o emocional vai se fragilizando. É um todo. Muda tanto em sala de aula como nos encontros casuais na rua. O rendimento acadêmico diminui com certeza.”* e P7 = *“Procuro manter a calma, o diálogo sempre ajuda, a convivência, a troca de informação.”*).

No que tange à segunda subcategoria, “Execução das atividades”, contou-se com 3 recorrências: (e.g. P2 = *“Quando se perde o controle emocional prejudicando o bom resultado do trabalho.”* e P5 = *“Sabemos que qualquer atividade que você realize ou desenvolva, se não tiver controle emocional por mais simples que seja, você poderá não executar ou realizar de forma satisfatória.”*).

Quanto à terceira subcategoria, “Transmissão do conteúdo”, obteve-se 2 recorrências: (e.g. P3 = *“Estou sempre atenta à interferência das emoções no decorrer das explicações do conteúdo. (...)”* e P12 = *“Eu acho que é importante ter um feedback da matéria por causa disso, porque às vezes o aluno não aprendeu naquele dia e não é porque ele não tem a capacidade, mas talvez o momento dele não esteja tão bom e aí é importante o professor estar fazendo essa revisão e esse feedback porque vai pegar ele num momento diferenciado.”*).

Na quarta subcategoria, “Comportamento em sala”, contou-se com 3 recorrências: (e.g. P9 = *“As emoções com certeza interferem no processo de ensino-aprendizagem, porque depende da emoção de cada um no dia, seja ela positivo ou negativo. (...)”* e P10 = *“O fato de eu controlar as emoções negativas interfere positivamente tanto no ensino quanto na aprendizagem, pois avalio todos os dias se realmente estou as fazendo certo.”*).

Na quinta subcategoria, “Não avalia”, contou-se com 1 recorrência: (e.g. P8 = *“Em momento algum”*).

A interferência das emoções deve ser avaliada constantemente em todas as situações, e, em se tratando do processo de ensino/aprendizagem, não é diferente. Entretanto, o ato de ensinar requer controle emocional para não haver interferência das emoções no processo de aprendizagem, importante para o aprendente. Nessa linha de pensamento, a autoavaliação realizada pelo professor a respeito da interferência das emoções tanto no ensino quanto na aprendizagem deve ser constante, não apenas em sala de aula, mas também no contexto educacional como um todo. Na classe, o docente deve atentar-se à sua relação com os estudantes, o fazimento das atividades, a exposição dos

conteúdos e comportamento em sala. Nesse sentido, cabe citar as conclusões de Goleman (1995):

A forma como as perturbações emocionais podem interferir na vida mental não é novidade para os professores. Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem; pessoas colhidas nesses estados não absorvem eficientemente a informação e nem a elaboram devidamente. (p.92)

Evidencia-se, portanto, quão inegável pode ser a interferência das emoções negativas nos estudantes, pois estes podem adentrar a sala de aula tomados por estados emocionais que impossibilitam a absorção dos conteúdos ensinados. Tal fato ocorre e incapacita o aluno aprender de maneira eficaz, absorver as informações e transformá-las em conhecimento. Segundo Silva e Silva (2021), “a adolescência é uma fase onde existem muitos conflitos emocionais e na maioria das vezes os jovens não sabem como lidar, dessa forma, a ajuda da escola é primordial” (p.147).

Nesse sentido, revela-se anacrônico crer que em algum momento o professor não seja atingido pelas emoções negativas de alunos, mesmo que o docente não deixe transparecer.

Na entrevista, verifica-se que quase todos os professores (exceção de apenas um) avaliam diariamente a interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem, já que utilizam técnicas diferentes e eficazes com seus alunos. Todos os docentes entrevistados (com exceção de um) fazem avaliações diversificadas diariamente a fim de sondar a interferência das emoções no processo de ensino e aprendizagem. Tais avaliações ocorrem no decorrer das aulas em suas relações com os alunos, na execução das atividades propostas diariamente, ao expor os conteúdos e de acordo com o comportamento em sala. Consta-se, consoante suas próprias palavras: P9 P1 “*Avalio tudo durante a aula, numa conversa, vou observando a personalidade deles conforme o emocional vai se fragilizando. É um todo. Muda tanto em sala de aula como nos encontros casuais na rua. O rendimento acadêmico diminui com certeza.*” e P7 “*Procurro manter a calma, o diálogo sempre ajuda, a convivência, a troca de informação*”. Em suas avaliações, as professoras relatam que o emocional fragilizado dos alunos as afeta tanto em sala de aula quanto na rua quando em encontros casuais. Outra forma de avaliação citada pelos docentes foi a realização das atividades em classe, conforme as palavras de P2: “*Quando se perde o controle emocional prejudicando o bom resultado do trabalho.*” e P5 “*Sabemos que*

qualquer atividade que você realize ou desenvolva, se não tiver controle emocional por mais simples que seja, você poderá não executar ou realizar de forma satisfatória". Alguns entrevistados também relataram que a avaliação acontece no decorrer da explanação dos conteúdos e quando recebem feedback das matérias. Segundo P3: *"Estou sempre atenta à interferência das emoções no decorrer das explicações do conteúdo. (...) "*. E P12: *"Eu acho que é importante ter um feedback da matéria por causa disso, porque às vezes o aluno não aprendeu naquele dia e não é porque ele não tem a capacidade, mas talvez o momento dele não esteja tão bom e aí é importante o professor estar fazendo essa revisão e esse feedback porque vai pegar ele num momento diferenciado"*. De maneira similar, conforme P9: *"As emoções com certeza interferem no processo de ensino-aprendizagem, porque depende da emoção de cada um no dia, seja ela positivo ou negativo. (...) "*. E P10: *"O fato de eu controlar as emoções negativas interfere positivamente tanto no ensino quanto na aprendizagem, pois avalio todos os dias se realmente estou as fazendo certo"*.

Ante as explicações expostas, verifica-se que, dos treze professores entrevistados, apenas um não avalia a interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem: P8 *"Em momento algum"*. Os demais avaliam cotidianamente no decorrer das aulas, seja através de atividades, exposição dos conteúdos ou a maneira como os alunos se comportam em aula. Também revelaram o lado humano e compreensível, empatia com o outro.

Pergunta 6: Em relação as práticas docentes na formação integral do estudante, como você avalia seu nível de consciência?

Na tabela 1 podemos verificar que surgiu as categorias "Nível de consciência dos professores em relação à prática pedagógica" e duas subcategorias "consciente" e "Elevado nível".

Tabela 39. Consciência dos professores em relação à prática pedagógica

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Nível de consciência dos professores em relação à prática pedagógica	Consciente	12
	Elevado	01

Na tabela 1 podemos verificar que surgiu as categorias “Nível de consciência dos professores em relação à prática pedagógica” e duas subcategorias “consciente” e “Elevado nível”.

Em relação a primeira subcategoria, “Consciente”, obteve-se cerca de 12 recorrências, tais como: (P3 = *“Com certeza trabalhar de maneira dinâmica, na prática releva meu grau de consciência com a formação integral do aluno, pois faço experimentos com os estudantes a partir da teoria já abordada por outros colegas professores.”*; A5 = *“Através de minha família pedagógica, sei que há formação acadêmica e crítica do estudante. Através do novo aprendizado acontece troca de experiência, e o aluno é motivado a buscar conhecimentos, desenvolvendo habilidades, valores e atitudes.”* E P10 = *“A prática pedagógica contribui para a formação acadêmica e crítica do estudante, levando-o assim a um novo aprendizado. Momento em que acontece trocas de experiência, formação continuada. O aluno é inspirado a interagir e a buscar conhecimentos, ou seja, desenvolvendo habilidades, procedimentos, valores e atitudes de forma prazerosa.”*).

Na segunda subcategoria, “Elevado”, obteve-se somente 1 recorrência, tal como: (A2 = *“Tenho elevado nível de consciência em relação a minhas práticas em sala de aula. Devido a essa consciência utilizo diferentes metodologias, documentários, seminários, pesquisa em grupo, relatórios bimestrais, encaixo meu conteúdo aos da escola para a fim de que seja integrado a outros conteúdos e os alunos aprendam trabalhou coletivamente.”*

As práticas pedagógicas são consideradas fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, pois facilitam a aquisição de conhecimento do aprendente. Para tanto, professores precisam realizar autorreflexão de suas metodologias, a fim de averiguar se suas práticas realmente estão gerando aprendizagem. Deve-se observar se o aluno mostra interesse e motivação em aprender e realizar as atividades propostas. Nesse sentido, ser consciente do real sentido de seu ensino impõe significado em sua ação pedagógica.

A prática pedagógica docente funda-se, a priori, em um sentido subjetivo que expressa uma intencionalidade, mas também é afetada por um sentido objetivo conferido pelos Outros com quem o professor estabelece relações de comunicação em sala, os alunos. (Pontes, 2024, p. 3).

Em suma, dos 13 docentes, 12 se declaram conscientes e 01 com nível elevado, sendo assim, os professores foram unânimes em dizerem quão conscientes são em relação às suas práticas pedagógicas, como podemos constatar em P10, *O aluno é inspirado a interagir e a buscar conhecimentos, ou seja, desenvolvendo habilidades, procedimentos, valores e atitudes de forma prazerosa.*” Essa unanimidade em avaliar suas práticas na formação integral do estudante condiz com a teoria científica defendida neste estudo sobre inteligência emocional.

Pergunta 7: Quais as estratégias de ensino você avalia como eficaz no processo de aprendizagem do aluno?

No que se refere as estratégias de ensino no processo de aprendizagem, tem-se o seguinte resultado:

Tabela 40. Estratégias de ensino no processo de aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Estratégias de ensino no processo de aprendizagem	Planejamento	2 (15,38%)
	Engajamento	4 (30,77%)
	Acolhimento	4 (30,77%)
	Variedade	3 (23,08%)

Na categoria “Estratégias de ensino no processo de aprendizagem”, obteve-se as subcategorias “Planejamento”, “Engajamento”, “Acolhimento” e “Variedade”.

Em relação à primeira subcategoria, “Planejamento”, obteve-se 2 recorrências: (e.g. P2 = “*Realizando um bom planejamento, criando um ambiente propício a aprendizagem, com postura e domínio das emoções, empatia e um olhar diferenciado para os alunos que*”).

necessitam de mais atenção.” e P10 = “Projetos, aulas práticas, conteúdos da matemática aos alunos.”).

No que tange à segunda subcategoria, “Engajamento”, contou-se com 4 recorrências: (e.g. P4 = *“Domínios diferentes como físico, ligado aos cinco sentidos, cognitivo, ligado ao pensamento, e o emocional que se refere à forma de se sentir.”* e P9 = *“Trabalho em grupo para que cada um mostra suas habilidades, debate, roda de conversa, através dessas procuro extrair o melhor de cada, ou que mostrem o potencial fixando os conhecimentos.”*).

Quanto à terceira subcategoria, “Acolhimento”, obteve-se 4 recorrências: (e.g. P6 = *“Ter empatia. Capacidade de ouvir críticas. Ter senso de responsabilidade e compromisso.”* e P7 = *“O diálogo, a calma, e a amizade sempre ajuda.”*).

Na quarta subcategoria, “Variedade”, contou-se com 3 recorrências: (e.g. P1 = *“Computadores, jogos, slides, vídeos, filmes para chamar a atenção, porque estamos na era da tecnologia; Projetos contextualizados, interdisciplinares; Acontece de os alunos me surpreenderem com a prática dos projetos, porque cada um participa com a habilidade que tem.”* e P3 = *“Sobre determinado tema; Seminário (é o mais utilizado); Análise de filme com objetivo pré-estabelecido; Nivelamento (Uma forma de reforço); Sequências didáticas; Projetos promovidos mensalmente pela escola com todos os conteúdos curriculares.”*).

A UNESCO (1998) propõe “a introdução de meios tecnológicos permite uma difusão mais ampla de documentos audiovisuais, e o recurso à informática, por apresentar novos conhecimentos, ensinar competências ou avaliar aprendizagens, oferece grandes possibilidades” (p.161).

Entretanto, as estratégias de ensino vão além das práticas pedagógicas. Elas têm início na emoção, na qual a intenção do líder, o professor, é manter o controle da classe a partir de estratégias da inteligência emocional, como um sorriso acolhedor, o qual pode mudar o mau humor do outro e proporcionar um ambiente tranquilo, onde impere a empatia.

Ainda nessa linha de raciocínio, Goleman (1995) destaca que cantar também contribui para a harmonia de um ambiente hostil porque acalma e o torna agradável. Segundo esse pesquisador americano, “essa estratégia aproveita de forma inteligente o contágio emocional. Para melhor ou para pior, fazemos parte dos conjuntos de ferramentas emocionais uns dos outros. Estamos sempre acionando os estados emocionais dos outros, da mesma que fazem conosco” (Goleman, 1995, p.182). Assim, baseando-se nos

sentimentos positivos, todos reagem na mesma sintonia, tornando a interação agradável e facilitando o processo de aprendizagem do aluno.

Lidar de maneira habilidosa com as emoções dos alunos requer controle emocional para influenciar e gerenciar conflitos, ou seja, ao docente como líder é fundamental inspirar seus alunos positivamente por meio de estratégias de ensino as quais avalia como eficazes no processo de aprendizagem. Segundo Dias, Souza e Bravo (2021), “o clima de segurança e afeto faz com que o aprendizado flua com mais significado, as emoções então abrem o caminho para a cognição” (pp. 8-9).

Observa-se, assim, que há elevado nível de engajamento e planejamento de ações estratégicas a fim aplicar estratégias facilitadoras da aprendizagem ao aprendente. Esse engajamento ocorre através de rodas de conversa, debates, diálogos e projetos interdisciplinares.

As respostas dos professores, na entrevista, configuram nível elevado de conhecimento das estratégias da inteligência emocional. Conforme P2: *“Realizando um bom planejamento, criando um ambiente propício a aprendizagem, com postura e domínio das emoções, empatia e um olhar diferenciado para os alunos que necessitam de mais atenção.”* e P10 *“Projetos, aulas práticas, conteúdos da matemática aos alunos”*. Evidentemente, proporcionar um ambiente propício à aprendizagem é grande passo rumo à aprendizagem. Segundo P4: *“Domínios diferentes como físico, ligado aos cinco sentidos, cognitivo, ligado ao pensamento, e o emocional que se refere à forma de se sentir.”* e P9 *“Trabalho em grupo para que cada um mostra suas habilidades, debate, roda de conversa, através dessas procuro extrair o melhor de cada, ou que mostrem o potencial fixando os conhecimentos”*. Trabalhar em equipe é fundamental para que cada aluno mostre seu potencial, uma vez que nesse contexto todos revelam suas potencialidades. Os estudantes, ao se sentirem acolhidos, nas palavras de P6: *“Ter empatia. Capacidade de ouvir críticas. Ter senso de responsabilidade e compromisso.”* e P7 *“O diálogo, a calma, e a amizade sempre ajuda”*. Concomitante a essas proposições, também é verificada-se que realmente há planejamento de estratégias de aprendizagem condizentes com a inteligência emocional, pois constata-se práticas socioemocionais. P1: *“Computadores, jogos, slides, vídeos, filmes para chamar a atenção, porque estamos na era da tecnologia; Projetos contextualizados, interdisciplinares; Acontece de os alunos me surpreenderem com a prática dos projetos, porque cada um participa com a habilidade que tem.”* e P3 *“Sobre determinado tema; Seminário (é o mais utilizado); Análise de filme com objetivo pré-estabelecido; Nivelamento (Uma forma de reforço); Sequências didáticas; Projetos*

promovidos mensalmente pela escola com todos os conteúdos curriculares”. Está posto nas respostas dos professores que estes avaliam estratégias de ensino eficazes no processo de aprendizagem dos alunos conforme as competências da inteligência emocional.

Pergunta 8: A inteligência emocional pode interferir na qualidade do ensino do professor? Explique.

Já em relação à interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino, tem-se os seguintes resultados:

Tabela 41. Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino	Positiva	8 (61,54%)
	Desempenho	4 (30,77%)
	Equilíbrio	1 (7,69%)

Na categoria “Interferência da inteligência emocional na qualidade de ensino”, obteve-se as subcategorias “Positiva”, “Desempenho” e “Equilíbrio”.

Em relação à primeira subcategoria, “Positiva”, obteve-se 8 recorrências: (e.g. P3 = *“Com certeza. A inteligência emocional pode interferir de maneira positiva na qualidade de ensino principalmente porque tenho empatia. Nas avaliações realizadas pela equipe pedagógica recebo feedback positivo.”*, P10 = *“Com certeza. Por isso como já te falei, sou consciente de que a inteligência emocional interfere, na qualidade do seu ensino, então eu tento controlar minhas emoções para que esse controle positivo seja muito mais que o negativo.”* e P11 = *“Sim, claro! Um professor que tem controle emocional consegue claramente melhorar a qualidade de seu ensino.”*).

No que tange à segunda subcategoria, “Desempenho”, contou-se com 4 recorrências: (e.g. P9 = *“Com certeza. principalmente se não estiver com o emocional bom, pode influenciar no processo e qualidade do ensino.”* e P13 = *“Quando eu não consigo lidar com os desafios apresentados no dia a dia.”*).

Quanto à terceira subcategoria, “Equilíbrio”, obteve-se 1 recorrência: (e.g. P2 = *“Claro que sim. A inteligência emocional diz muito respeito ao nosso equilíbrio, a nossa*

postura. Se eu não estou bem emocionalmente, eu não estou bem em nenhum aspecto. Quando você entra em sala de aula sem conseguir esse equilíbrio emocional, você não dá uma boa aula, mas repasse o seu conteúdo da melhor maneira e seu aluno percebe que você não está bem, porque você perde o entusiasmo por aquilo que está fazendo o entusiasmo dentro da sala de aula na hora de aplicar esse conteúdo, de falar com seu aluno, de incentivar ele "vender seu peixe", né? De convencê-lo que aquela aprendizagem é muito importante. Inteligência emocional é o equilíbrio profissional”.

É inegável que emoções interferem positiva ou negativamente na interação com o outro, pois elas afetam nosso modo de pensar e agir. Quando reconhecemos que o sentimento afeta nosso desempenho, ficamos alerta às mudanças no ambiente onde estamos e projetamos novas perspectivas, uma vez que começamos a ter uma visão crítica sobre nós mesmos. Assim, as emoções moldam nossos pensamentos e percepções.

Nesse sentindo, entre tantos estudiosos, Goleman (1998) afirma: “e também com um reconhecimento de como essas emoções moldam o que percebemos, pensamos e fazemos. Dessa percepção provém outra: a de que nossos sentimentos afetam aqueles com quem lidamos” (p.69). Considerando o fato de haver interferência da inteligência emocional na qualidade do ensino, convém ser positiva.

Observa-se, assim, que a inteligência emocional interfere na qualidade do ensino do professor, pois Dias, Souza e Bravo (2021) concluíram que “uma vez que as emoções fazem parte de quem somos e dão significado ao que aprendemos, elas tornam o aprendizado íntimo, real e memorável, afetando também tudo a nossa volta, dando cor, sabor e cheiro as experiências vividas sendo elas boas ou ruins” (p.9). Também em sala de aula, nota-se esforço em manter um ambiente onde as emoções sejam positivas a fim de que a interferência seja positiva.

Em resposta à pergunta da entrevista, os professores afirmaram que agem conforme as ferramentas da inteligência emocional, ou seja, dos treze, oito afirmaram que: P3 *“Com certeza. A inteligência emocional pode interferir de maneira positiva na qualidade de ensino principalmente porque tenho empatia. Nas avaliações realizadas pela equipe pedagógica recebo feedback positivo.”*, P10 *“Com certeza. Por isso como já te falei, sou consciente de que a inteligência emocional interfere, na qualidade do seu ensino, então eu tento controlar minhas emoções para que esse controle positivo seja muito mais que o negativo.”* e P11 *“Sim, claro! Um professor que tem controle emocional consegue claramente melhorar a qualidade de seu ensino”*. A resposta de P9: *“Com certeza. principalmente se não estiver com o emocional bom, pode influenciar no processo e*

qualidade do ensino". Ou seja, ele reconhece a influência das emoções na qualidade do ensino. Já P13: *"Quando eu não consigo lidar com os desafios apresentados no dia a dia"*. Ou seja, afirma que, às vezes, a inteligência emocional interfere na qualidade de sua prática diária. Apenas um dos entrevistados cita o equilíbrio emocional: P2 *"Claro que sim. A inteligência emocional diz muito respeito ao nosso equilíbrio, a nossa postura. Se eu não estou bem emocionalmente, eu não estou bem em nenhum aspecto. Quando você entra em sala de aula sem conseguir esse equilíbrio emocional, você não dá uma boa aula, mas repasse o seu conteúdo da melhor maneira e seu aluno percebe que você não está bem, porque você perde o entusiasmo por aquilo que está fazendo o entusiasmo dentro da sala de aula na hora de aplicar esse conteúdo, de falar com seu aluno, de incentivar ele "vender seu peixe", né? De convencê-lo que aquela aprendizagem é muito importante. Inteligência emocional é o equilíbrio profissional"*. Nesse sentido, ele destaca que precisa estar bem psicologicamente em todos os aspectos para ministrar aulas de qualidade, reconhecendo assim a interferência da inteligência emocional na qualidade do ensino.

3.5. Resultados dos Alunos

Em relação aos resultados dos alunos, foram identificadas as seguintes categorias: 1. Comportamento dos professores com os alunos; 2. Comportamento emocional dos professores; 3. Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores; 4. Práticas afetadas pelo emocional dos professores em sala.

Pergunta 1: Como o professor lida com as emoções de você, aluno?

Em relação ao comportamento dos professores com os alunos, tem-se os seguintes resultados:

Tabela 42. Comportamento dos professores com os alunos

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Comportamento dos professores com os alunos	Acolhimento	23 (51,11%)
	Tranquilidade	8 (17,78%)
	Neutralidade	5 (11,11%)
	Estresse	4 (8,89%)
	Rigidez	5 (11,11%)

Na categoria “Comportamento dos professores com os alunos”, obteve-se as subcategorias “Acolhimento”, “Tranquilidade”, “Neutralidade”, “Estresse” e “Rigidez”.

Em relação à primeira subcategoria, “Acolhimento”, obteve-se 23 recorrências: (e.g. A29 = “*Como estudante, não tenho o que reclamar sobre isso, eu não sou próxima de todos os professores, mas uma vez, tive crises e problemas sérios principalmente com o novo Ensino Médio. Eu conversei com um professor meu, ele me ajudou no meu pior momento, e ele me ajudou muito. Ele sempre pergunta se estou bem, ele se preocupa comigo, e claro, com todos os outros estudantes dessa escola. Isso é bom, pois isso que faz a diferença também.*” e A36 = “*Quando eu ou qualquer outro aluno está triste ou diferente, muitos professores buscam perguntar o que houve e conversar.*”).

No que tange à segunda subcategoria, “Tranquilidade”, contou-se com 8 recorrências: (e.g. A4 = “*Mais tranquilo ou dependendo do nosso comportamento.*” e A16

= “A grande maioria acaba agindo de forma padrão e centrada em relação aos alunos, tirando isso como uma forma de manter a calma no ambiente.”).

Quanto à terceira subcategoria, “Neutralidade”, obteve-se 5 recorrências: (e.g. A6 = “Natural, sem interferir.” e A18 = “Não lida. Falar de emoção na sala de aula ou com o professor é sempre muito intrigante. Alguns professores acham que esse assunto não é para ser tratado na escola por ser um lugar de aprendizagem. (...)”).

Na quarta subcategoria, “Estresse”, contou-se com 4 recorrências: (e.g. A3 = “Olha, quando ele chega na sala e estamos agitados ele estressa (...)” e A14 = “Os professores lidam convosco dependendo dos alunos, nos dias que eles estão agitados, ele fica mais estressado (...)”).

Na quinta subcategoria, “Rigidez”, contou-se com 5 recorrências: (e.g. A22 = “De forma rígida, já com o decreto de alguma advertência.” e A34 = “(...) costumam criticar e dizer que temos a vida boa demais pra reclamar quando na verdade a nossa geração sofre bastante com a pressão de pessoas mais velhas que buscam a perfeição que não tinham quando mais novos.”).

Lidar com as emoções do outro exige competência social, pois mostra-se primordial ao líder ser empático, neste caso, o professor e possuir “a consciência social – sobretudo a empatia – é crucial para a tarefa primária do líder de produzir ressonância. A sintonia com os sentimentos de cada um no momento permite ao líder dizer e fazer o que é apropriado – seja acalmar temores, mitigar raivas” (Goleman, Boyatzis e McKee, 2002, p. 49). De fato, o professor detém a liderança de uma sala de aula e, para tal, deve estar preparado emocionalmente para colocar-se no lugar do outro, dos alunos, seja para ouvir ou apenas manter a sintonia através da boa comunicação.

Também, nas palavras de Freire (1979), “precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. (...) O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado” (p.97).

Observa-se que há empatia, acolhimento e manutenção de um ambiente tranquilo, assim como consciência da relevância das ferramentas da inteligência emocional para lidar com os diferentes tipos de sentimentos e emoções. Mesmo que em algum momento ocorra certo estresse, esse não chega a ser significativo, uma vez que, em algum momento, mostra-se normal alguma divergência.

Mais da metade dos alunos respondeu à entrevista destacando o acolhimento humanizado, no qual os professores fazem uma abordagem pessoal em que acontece uma

ligação de confiança. Tal abordagem favorece a aproximação entre aluno e professor, ou seja, cria-se elos de reciprocidade. Segundo A29: *“Como estudante, não tenho o que reclamar sobre isso, eu não sou próxima de todos os professores, mas uma vez, tive crises e problemas sérios principalmente com o novo Ensino Médio. Eu conversei com um professor meu, ele me ajudou no meu pior momento, e ele me ajudou muito. Ele sempre pergunta se estou bem, ele se preocupa comigo, e claro, com todos os outros estudantes dessa escola. Isso é bom, pois isso que faz a diferença também.”* e A36: *“Quando eu ou qualquer outro aluno está triste ou diferente, muitos professores buscam perguntar o que houve e conversar”*. Em segundo plano, de maneira positiva, os estudantes destacaram a maneira tranquila dos professores em manter harmonia na sala de aula, como se pode constatar nas falas de A4: *“Mais tranquilo ou dependendo do nosso comportamento.”* e A16 *“A grande maioria acaba agindo de forma padrão e centrada em relação aos alunos, tirando isso como uma forma de manter a calma no ambiente”*. Pouco mais de 11% dos alunos evidenciam a neutralidade. Conforme A6: *“Natural, sem interferir.”*. E A18: *“Não lida. Falar de emoção na sala de aula ou com o professor é sempre muito intrigante. Alguns professores acham que esse assunto não é para ser tratado na escola por ser um lugar de aprendizagem. (...)”*. Dos quarenta e cinco alunos entrevistados, apenas cinco citam o estresse como elemento de comportamento do professor: A3 *“Olha, quando ele chega na sala e estamos agitados ele estressa (...)”* e A14 *“Os professores lidam convosco dependendo dos alunos, nos dias que eles estão agitados, ele fica mais estressado (...)”*. Uma pequena parcela fala da rigidez de alguns professores para com eles (alunos) na forma de lidar com as emoções: A22 *“De forma rígida, já com o decreto de alguma advertência.”* e A34 *“(...) costumam criticar e dizer que temos a vida boa demais pra reclamar quando na verdade a nossa geração sofre bastante com a pressão de pessoas mais velhas que buscam a perfeição que não tinham quando mais novos”*. Conclui-se, portanto, que o nível de inteligência emocional com que o professor lida com as emoções do aluno é positiva, com quase 80% dos respondentes.

Pergunta 2: Como o professor lida com as emoções dele em aula?

Já em relação ao comportamento emocional dos professores, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 43. Comportamento emocional dos professores

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Comportamento emocional dos professores	Autocontrole	10 (22,22%)
	Calma	13 (28,89%)
	Não se expressa	8 (17,78%)
	Estresse	10 (22,22%)
	Descontrole	4 (8,89%)

Na categoria “Comportamento emocional dos professores”, obteve-se as subcategorias “Autocontrole”, “Calma”, “Não se expressa”, “Estresse” e “Descontrole”.

Em relação à primeira subcategoria, “Autocontrole”, obteve-se 10 recorrências: (e.g. A12 = *“Ela é tranquila, lida com muita paciência, animação e muita sensatez. Gosto muito da maneira que ela lida quando tem muita bagunça, ela é muito sofisticada, não debate, somente conversa e pronto. Vai de o aluno querer bagunçar mais ou não. Ela tem muito autocontrole.”* e A42 = *“Tenta ser paciente, ter pensamentos positivos, empatia. Se coloca no lugar do próximo.”*).

No que tange à segunda subcategoria, “Calma”, contou-se com 13 recorrências: (e.g. A21 = *“Emoções em sala de aula é um assunto delicado, por terem perspectivas diferentes, mas os professores lidam muito bem aqui.”* e A29 = *“Não nego que tem dias que eu percebi que meus professores não estavam bem, nem sempre estamos. Mas não me recorde de algum dia os professores descontarem seus problemas nos alunos. Eles sabem lidar com suas emoções, não tendo o que achar ruim.”*).

Quanto à terceira subcategoria, “Não se expressa”, obteve-se 8 recorrências: (e.g. A7 = *“Alguns dos professores chegam na sala calados, enquanto outros chegam sem falar nada.”* e A18 = *“Para mim, o professor procura sempre não misturar seus problemas pessoais com a vida escolar para não afetar o aprendizado dos alunos (...)”*).

Na quarta subcategoria, “Estresse”, contou-se com 10 recorrências: (e.g. A14 = *“Tem alguns professores que não tem autocontrole, porque alguns alunos são mais agitados do que outros e eles não tem uma facilidade para lidar com isso.”* e A28 = *“Muitos professores não sabem lidar com suas emoções, prejudicando nosso aprendizado no ambiente que estamos.”*).

Na quinta subcategoria, “Descontrole”, contou-se com 4 recorrências: (e.g. A22 = *“Muitos professores agem de forma inadequada, com gritos, surtos, etc.”* e A31 = *“Tem uns professores que surtam dentro da sala de aula sem ter motivo algum, as vezes descontam problemas pessoais em seus alunos”*).

Entender as emoções do outro requer primeiro conhecer-se emocionalmente, só assim se será capaz de analisar e entender as emoções do próximo. É impossível conhecer os demais sem antes a si mesmo, pois não há como lidar com algo que não re(conhece).

O indivíduo que sabe lidar com as próprias emoções possui umas das competências da inteligência emocional de destaque, o autocontrole. Segundo Goleman (1998), as pessoas portadoras dessa competência “gerenciam bem seus sentimentos impulsivos e emoções aflitivas / Mantêm-se compostas, positivas e impassíveis, mesmo em momentos difíceis / Pensam com clareza e se mantêm concentradas sob pressão” (p.97). Saber lidar com a próprias emoções requer sintonia consigo mesmo, já que ao “sintonizarmo-nos com como estamos nos sentindo desempenha papel central em como sentimos e entendemos o que qualquer outra pessoa está sentindo” (Goleman, 2012, p.15).

Observa-se, no contexto analisado, a naturalidade dos professores na administração das emoções para com os alunos. Quase a totalidade dos docentes demonstrou tranquilidade para lidar com os estudantes e se interessava por problemas pessoais de seus alunos. Estes foram cativados e envolvidos pelo lado humano dos professores, que lhes conquistaram a confiança ao demonstrarem afeto. Sendo assim, os professores lidam muito bem com suas próprias emoções em sala de aula.

As respostas dos alunos na entrevista configuram significativo conhecimento das ferramentas da inteligência emocional, em razão de saberem analisar o comportamento emocional dos professores no cotidiano, como pode-se constatar nas palavras de A12: *“Ela é tranquila, lida com muita paciência, animação e muita sensatez. Gosto muito da maneira que ela lida quando tem muita bagunça, ela é muito sofisticada, não debate, somente conversa e pronto. Vai de o aluno querer bagunçar mais ou não. Ela tem muito autocontrole.”* e A42: *“Tenta ser paciente, ter pensamentos positivos, empatia. Se coloca no lugar do próximo”*. Na fala de A21: *“Emoções em sala de aula é um assunto delicado, por terem perspectivas diferentes, mas os professores lidam muito bem aqui.”* e A29 diz: *“Não nego que tem dias que eu percebi que meus professores não estavam bem, nem sempre estamos. Mas não me recordo de algum dia os professores descontarem seus problemas nos alunos”*. Apesar de dizer que, às vezes, percebe que um professor não está num dia muito bom, ressalta que *“Eles sabem lidar com suas emoções, não tendo o que*

achar ruim". Também concordam que os professores lidam bem com as próprias emoções: A7 *"Alguns dos professores chegam na sala calados, enquanto outros chegam sem falar nada."* e A18 *"Para mim, o professor procura sempre não misturar seus problemas pessoais com a vida escolar para não afetar o aprendizado dos alunos (...)".* Pouco mais de 22% dos alunos respondentes a entrevista, relataram estresse de alguns professores, A14 *"Tem alguns professores que não tem autocontrole, porque alguns alunos são mais agitados do que outros e eles não tem uma facilidade para lidar com isso."* e A28 *"Muitos professores não sabem lidar com suas emoções, prejudicando nosso aprendizado no ambiente que estamos"*. Menos de 9% falaram em gritos e surtos em sala de aula: A22 *"Muitos professores agem de forma inadequada, com gritos, surtos, etc."* e A31 *"Tem uns professores que surtam dentro da sala de aula sem ter motivo algum, as vezes descontam problemas pessoais em seus alunos"*. Conclui-se que a grande maioria os docentes lidam bem com as próprias emoções, pois demonstram equilíbrio emocional, já que seus alunos falam das competências da inteligência emocional como autocontrole, calma e nenhuma expressão de emoção negativa em sala de aula, ou seja, cerca de 70% dos professores, na ótica dos alunos, sabem lidar muito bem com as próprias emoções.

Pergunta 3: Como você avalia a interferência das emoções dos professores em sua aprendizagem?

Em relação à interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores, tem-se os seguintes resultados:

Tabela 44. Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores	Benéfica	10 (22,22%)
	Sem interferência	14 (31,11%)
	Prejudicial	19 (42,22%)
	Não respondeu	2 (4,44%)

Na categoria “Interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores”, obteve-se as subcategorias “Benéfica”, “Sem interferência”, “Prejudicial” e “Não respondeu”.

Em relação à primeira subcategoria, “Benéfica”, obteve-se 10 recorrências: (e.g. A12 = “*A minha avaliação é muito boa, ele dialoga muito com os alunos, a interferência do professor na minha aprendizagem é ótima, por conta do diálogo eu aprendi mais sobre as matérias.*”, A16 = “*Para mim, a empolgação do professor em relação a aula é uma emoção necessária, que faz com que eu, como aluna, me interesse mais pelos conteúdos, acho necessário que todos se expressem.*” e A39 = “*O professor sempre chega bem humorado e isso sempre deixa a aula mais interessante.*”).

No que tange à segunda subcategoria, “Sem interferência”, contou-se com 14 recorrências: (e.g. A11 = “*As emoções deles não interferem na nossa aprendizagem, independentemente do que estão pensando, ensinam o que tem de ensinar.*”, A26 = “*Alguns professores não deixam suas emoções interferirem em sala de aula. Assim sendo, a aprendizagem consegue ser mais precisa.*” e A29 = “*Particularmente, meus professores estando bem ou não, consigo aprender do mesmo jeito. O fato é, quando o problema é eles, não interfere muito, na verdade, eu sei que não consigo aprender quando o problema sou eu mesma, quando eu não quero, eu não aprendo mesmo, não importa o comportamento do professor.*”).

Quanto à terceira subcategoria, “Prejudicial”, obteve-se 19 recorrências: (e.g. A18 = “*Nossos professores demonstrarem emoções muitas das vezes atrapalha sim na aprendizagem. Pelo simples fato de ninguém prestar atenção em uma pessoa que está descontando sua raiva e frustração em pessoas que não tem nada a ver, o aluno acaba perdendo o interesse.*”, A34 = “*Quando estão com o emocional abalado ou com raiva, acaba respingando em nós alunos e de alguma forma atrapalha minha aprendizagem e de muitos colegas de classe.*” e A42 = “*O ambiente que estudamos deve estar propício à aprendizagem, devemos estar em sintonia porque a partir do momento em que os professores agem de forma inadequada não prejudique só a si, mas também aos alunos.*”).

Na quarta subcategoria, “Não respondeu”, contou-se com 2 recorrências: (e.g. A1 e A14).

As diferentes maneiras de agir dos professores em sala de aula conduzem os alunos a avaliarem previamente seus mestres no cotidiano, pois a convivência diária possibilita aos estudantes conhecê-los melhor. Essa avaliação só é possível devido à convivência diária entre os envolvidos, entretanto não se deve esquecer de que o olhar do outro é o

olhar do outro. Nesse sentido, chama atenção a afirmação de Freire (1979) de que “a percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende que atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam” (p.97). Entretanto, ninguém está imune à avaliação do outro, mas esse processo é fundamental a fim de se repensar a própria atuação.

Os alunos respondentes da entrevista demonstraram nível muito bom de conhecimento sobre emoções, daí o entendimento das emoções de seus professores. Vale destacar que avaliar requer do avaliador conhecer o avaliado e o que está em avaliação. Mais da metade dos estudantes responderam ser benéfica ou irrelevante a interferência das emoções dos professores em sua aprendizagem: A12 *“A minha avaliação é muito boa, ele dialoga muito com os alunos, a interferência do professor na minha aprendizagem é ótima, por conta do diálogo eu aprendi mais sobre as matérias”*. Também foi dado destaque à empolgação e humor dos professores no processo de aprendizagem, a essas características chama-se motivação: A16 *“Para mim, a empolgação do professor em relação a aula é uma emoção necessária, que faz com que eu, como aluna, me interesse mais pelos conteúdos, acho necessário que todos se expressem”*. E segundo A39: *“O professor sempre chega bem-humorado e isso sempre deixa a aula mais interessante”*. Mais de um quarto dos alunos destacou a falta de interferência das emoções dos professores em sua aprendizagem, independentemente de as emoções serem positivas ou negativas: A11 *“As emoções deles não interferem na nossa aprendizagem, independentemente do que estão pensando, ensinam o que tem de ensinar.”*, A26 *“Alguns professores não deixam suas emoções interferirem em sala de aula. Assim sendo, a aprendizagem consegue ser mais precisa”*. Eles disseram aprender bem, independentemente das emoções do docente, destacando que só não se aprende se o problema for consigo mesmo, como podemos constatar em A29: *“Particularmente, meus professores estando bem ou não, consigo aprender do mesmo jeito. O fato é, quando o problema é eles, não interfere muito, na verdade, eu sei que não consigo aprender quando o problema sou eu mesma, quando eu não quero, eu não aprendo mesmo, não importa o comportamento do professor”*. Entretanto, essa discordância entre alunos mostra-se antagônica, pois muitos consideram as emoções dos professores prejudiciais. Conforme A18: *“Nossos professores demonstrarem emoções muitas das vezes atrapalha sim na aprendizagem. Pelo simples fato de ninguém prestar atenção em uma pessoa que está descontando sua raiva e frustração em pessoas que não tem nada a ver, o aluno acaba*

perdendo o interesse.”, A34 “Quando estão com o emocional abalado ou com raiva, acaba respingando em nós alunos e de alguma forma atrapalha minha aprendizagem e de muitos colegas de classe.” e A42 “O ambiente que estudamos deve estar propício à aprendizagem, devemos estar em sintonia porque a partir do momento em que os professores agem de forma inadequada não prejudique só a si, mas também aos alunos”. Houve dois entrevistados que optaram por não responder, A1 e A14.

Sendo assim, é positiva a avaliação que os alunos fazem sobre a interferência das emoções dos professores na aprendizagem deles; é considerada benéfica e sem interferência por mais da metade dos entrevistados.

Pergunta 4: Em que momento você avalia a interferência das emoções dos professores em sua aprendizagem?

Em relação às práticas afetadas pelo emocional dos professores em sala, tem-se o seguinte resultado:

Tabela 45. Práticas afetadas pelo emocional dos professores em sala

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Práticas afetadas pelo emocional dos professores em sala	Chegada em sala	4 (8,89%)
	Condução da aula	14 (31,11%)
	Explicação da matéria	7 (15,56%)
	Solução de dúvidas	4 (8,89%)
	Repreensão ao aluno	3 (6,67%)
	Não afeta	11 (24,44%)
	Não respondeu	2 (4,44%)

Na categoria “Práticas afetadas pelo emocional dos professores em sala”, obteve-se as subcategorias “Chegada em sala”, “Condução da aula”, “Explicação da matéria”, “Solução de dúvidas”, “Repreensão ao aluno”, “Não afeta” e “Não respondeu”.

Em relação à primeira subcategoria, “Chegada em sala”, obteve-se 4 recorrências: (e.g. A4 = *“Quando eles chegam com raiva de algum aluno e começam a ser rígidos conosco.”* e A29 = *“Às vezes um professor já não chega bem, eu prefiro ficar quieta na minha, colaborar na aula por causa que nem eu gosto de ver meus professores explosivos (...)”*).

No que tange à segunda subcategoria, “Condução da aula”, contou-se com 14 recorrências: (e.g. A16 = *“Como aluna, penso que emoções como stress, quando fora de controle, pode ser bastante prejudicial para o aprendizado dos alunos, penso que os professores podem buscar mais neutralidade quanto a emoções como frustração.”*, A18 = *“Por exemplo, quando o professor está abalado, estressado ou não está em um bom momento, dá para perceber, porque tudo será motivo de estresse e com isso atrapalhando o bom andamento da aula e sua explicação.”* e A42 = *“Quando os professores estão com sentimentos à flor da pele, a forma de agir muda comportamento no ambiente escolar.”*).

Quanto à terceira subcategoria, “Explicação da matéria”, obteve-se 7 recorrências: (e.g. A24 = *“Em momentos explicativos, quando estão estressados, não transmitem o aprendizado certo e em boa conduta.”* e A27 = *“Em momento de raiva e estresse, tira a atenção das matérias.”*).

Na quarta subcategoria, “Solução de dúvidas”, contou-se com 4 recorrências: (e.g. A3 = *“A empatia do professor, de ir na sua mesa te explicar, falar contigo, sim, isso ajuda demais, mesmo quando estressado, fala como foi o dia e isso é legal, a aula fica mais alegre e ajuda muito, aí aproveitamos mais aula.”* e A5 = *“No momento que ele conversa, vai na mesa e ajuda, dá seu melhor, dependendo de qualquer emoção, no início da aula.”*).

Na quinta subcategoria, “Repreensão ao aluno”, contou-se com 3 recorrências: (e.g. A9 = *“Quando chama minha atenção mesmo eu estando quieto, depende de elas falarem com o tom de voz que se deve falar.”* e A30 = *“Quando o implicam com um aluno ou então quando chegam estressados.”*).

Na sexta subcategoria, “Não afeta”, contou-se com 11 recorrências: (e.g. A10 = *“Não interfere pois se o aluno quer aprender ele busca e procura métodos de aprendizagem. (...)”*, A15 = *“Não me atrapalhou e também nunca prestei atenção no emocional.”* e A26 = *“Assim, os professores sabem lidar bem com suas emoções e não deixam as emoções interferir no aprendizado.”*).

Na sétima subcategoria, “Não respondeu”, contou-se com 2 recorrências: (e.g. A1 e A14).

É importante salientar que os alunos avaliam a interferência das emoções dos professores em suas aprendizagens em diferentes momentos, e isso mostra quão atentos estão às ações desses profissionais. Nesse sentido, Dias, Souza e Bravo afirmam que “tentar afastar as emoções da aprendizagem, tornaria o caminho mais difícil, longo e menos humano. Assim as emoções não podem ser separadas da cognição dentro da sala de aula, como era feito no passado”. (2021, p.9).

Ainda, a entrevista revela que os estudantes estão atentos a todas as ações dos professores em sala de aula, uma vez que essa avaliação se inicia na chegada dos docentes em sala de aula, perpassando pela condução das aulas, a exposição de um conteúdo e até mesmo a forma de responder um questionamento ou maneira de advertir os estudantes em classe como revelam as respostas dos alunos.

A iniciar pelas falas de A4: *“Quando eles chegam com raiva de algum aluno e começam a ser rígidos conosco.”*. E A29: *“Às vezes um professor já não chega bem, eu prefiro ficar quieta na minha, colaborar na aulam por causa que nem eu gosto de ver meus professores explosivos (...)”*. O maior índice de avaliação da interferência das emoções dos professores na aprendizagem se concentra no decorrer das aulas, em como eles as conduzem, no qual mais de um quarto dos respondentes destaca: A16 *“Como aluna, penso que emoções como stress, quando fora de controle, pode ser bastante prejudicial para o aprendizado dos alunos, penso que os professores podem buscar mais neutralidade quanto a emoções como frustração.”*, A18 *“Por exemplo, quando o professor está abalado, estressado ou não está em um bom momento, dá para perceber, porque tudo será motivo de estresse e com isso atrapalhando o bom andamento da aula e sua explicação.”* e A42 *“Quando os professores estão com sentimentos à flor da pele, a forma de agir muda comportamento no ambiente escolar”*. Também alguns destacaram a forma como explicam a matéria como o momento oportuno para avaliação das emoções. Conforme as palavras de A24: *“Em momentos explicativos, quando estão estressados, não transmitem o aprendizado certo e em boa conduta.”* e A27 *“Em momento de raiva e estresse, tira a atenção das matérias”*. Uma pequena parcela expõe a solução de dúvidas como momento para avaliar as emoções, destacando a empatia nesse processo. Nas palavras de A3: *“A empatia do professor, de ir na sua mesa te explicar, falar contigo, sim, isso ajuda demais, mesmo quando estressado, fala como foi o dia e isso é legal, a aula fica mais alegre e ajuda muito, aí aproveitamos mais aula”*. E A5: *“No momento que ele conversa, vai na mesa e ajuda, dá seu melhor, dependendo de qualquer emoção, no início da aula”*. Até a maneira como o professor adverte o aluno foi citada, conforme as palavras

de A9: *“Quando chama minha atenção mesmo eu estando quieto, depende de elas falarem com o tom de voz que se deve falar.”* e A30 *“Quando o implicam com um aluno ou então quando chegam estressados”*. Quase um quarto dos estudantes destacou que suas aprendizagens não são afetadas pelo emocional de seus professores em sala de aula, por isso não avaliam, como pode-se constatar em A10 dizendo: *“Não interfere pois se o aluno quer aprender ele busca e procura métodos de aprendizagem. (...)”*, A15 *“Não me atrapalhou e também nunca prestei atenção no emocional.”* e A26 *“Assim, os professores sabem lidar bem com suas emoções e não deixam as emoções interferir no aprendizado”*. Constata-se que quase três quartos dos estudantes estão atentos às emoções dos professores em suas aprendizagens, avaliando-os a partir de sua chegada à sala de aula, entretanto praticamente um quarto avalia que não há interferência das emoções dos professores em sua aprendizagem em sala de aula.

As emoções dão significado à vida, visto que são inatas ao ser humano e afetam nossa vida em todos os sentidos, inclusive dando significado ao ensino e à aprendizagem. Assim, compreender o papel das emoções é entender nossa capacidade de construir conhecimentos. As emoções positivas facilitam e contribuem com nosso desenvolvimento social e emocional, e as competências da inteligência emocional permitirão entre outras práticas que favoreçam professores, não só facilitadoras do ensino como também da aprendizagem dos estudantes.

O ensino e aprendizagem utilizando as estratégias de ensino voltados às competências da inteligência emocional

Pergunta 5: Como você avalia o nível de consciência de seus professores em relação as práticas utilizadas em sua formação integral?

Na tabela 1 poderemos verificar que surgiram as categorias “Nível de consciência dos professores em relação à prática pedagógica” e duas subcategorias “Ensino tecnológico (Mídias digitais)” e “Ensino tradicionalista”.

Tabela 46. Consciência dos professores em relação à prática pedagógica

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Nível de consciência dos professores em relação à prática pedagógica	Ensino tecnológico (Mídias digitais)	42 (81%)
	Ensino tradicionalista	10 (19%)

Em relação a primeira subcategoria, “Ensino tecnológico (Mídias digitais)”, obteve-se cerca de 42 recorrências, tais como: (A2 = “*A maioria dos professores são conscientes de que as práticas diferenciadas usadas em sala de aula. Alguns exemplos são: uso da tecnologia, debates seminários, aulas práticas.*” e A24 = “*Os professores em geral têm consciência de que para um bom desenvolvimento, usa-se meios didáticos diferentes como por exemplo: seminários, aulas interativas, trabalhos feitos na prática, aulas teóricas, debates e etc. Sendo assim, sinto que o nível de consciência deles são de que as aulas diferentes chamam mais atenção*”).

Na segunda subcategoria, “Ensino tradicionalista”, obteve-se cerca de 10 recorrências, tais como: (A6 = “*alguns professores não têm práticas que realmente abrangem em nosso aprendizado.*”, “A35 = “[...]outros estão presos as abordagens tradicionais, desconsiderando aspectos essenciais. A falta de atualização e adaptação. Professores devem ser conscientes, abertos a mudanças e sensíveis às necessidades dos alunos.” e A39 = “[...] abrangendo um número maior do corpo docente da escola em que estudo, posso notar a falta de “pesquisa” por parte desses em materiais didáticos que contenham maior probabilidade de aumentar a participação do corpo discente.”).

A tecnologia digital faz parte da sociedade contemporânea e contribui de forma inovadora na melhoria da educação, pois reorienta as práticas cotidianas e permite ao estudante sentir-se co-autor de sua aprendizagem. As mídias digitais proporcionam aulas mais atrativas, aumentando o interesse dos jovens pelo conteúdo e torna o aprendizado mais eficaz. Nesse sentido, o aluno vai sendo preparado para “atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas” (BNCC, p.14).

O ensino tecnológico torna o estudante proativo diante de situações desafiadoras que requeiram tomar decisões acertadas. Sendo assim, a educação cumpre seu papel de formar cidadão responsável, saiba lidar com o excesso de informações, aplique

eficazmente os conhecimentos aprendidos e realmente seja um cidadão com educação integral para atuar socialmente.

Os estudantes, em sua maioria, avaliam positivamente o nível de consciência de seus professores em relação às práticas utilizadas em sua formação integral, segundo A2, *“A maioria dos professores são conscientes de que as práticas diferenciadas usadas em sala de aula. Alguns exemplos são: uso da tecnologia, debates seminários, aulas práticas.”* Essa consciência pode ser evidenciada a partir do uso de diferentes metodologias citadas.

O ensino tradicionalista ainda ocupa espaço no cenário escolar, como comprova A6 *“alguns professores não têm práticas que realmente abrangem em nosso aprendizado.”* Ainda podemos atestar nas palavras de A39 *“[...] posso notar a falta de “pesquisa” por parte desses em materiais didáticos que contenham maior probabilidade de aumentar a participação do corpo discente”*. Ao atestar a continuidade de práticas voltadas ao ensino tipicamente tradicional, o estudante conclui que a falta de participação resulta da escassez de pesquisa do professor por materiais realmente inovadores.

Apesar dos apontamentos da falta de consciência de alguns docentes, a avaliação é elevadamente positiva quando se trata de ser consciente quanto a utilização de práticas pedagógicas voltadas à formação integral do estudante.

Pergunta 6: Quais são as estratégias de ensino utilizadas por seus professores que você avalia eficazes em seu processo de aprendizagem?

Tabela 47. Avaliação das estratégias pedagógicas pelos alunos

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Estratégias de ensino avaliadas como eficazes no processo de aprendizagem	Apostilas	1 (0,86%)
	Aprendizagem ativa	1 (0,86%)
	Atividades práticas	15 (12,93%)
	Aulas expositivas	3 (2,58%)
	Aulas invertidas	7 (6,03%)
	Cartazes	1 (0,86%)
	Debates	11 (9,48%)
	Ensino de robótica	1 (0,86%)
	Exercícios de fixação	3 (2,58%)
	Explicações acessíveis	1 (0,86%)
	Explicações com fala e imagem	1 (0,86%)
	Explicações dinâmicas	1 (0,86%)
	Gincanas	1 (0,86%)
	Levantamento de conhecimentos prévios	3 (2,58%)
	Mídias digitais	12 (10,34%)
	Orientação	2 (1,72%)
	Pesquisa	3 (2,58%)
	Premiação em pontos	1 (0,86%)
	Projetos	1 (0,86%)
	Provas diagnósticas	10 (8,62%)

	Punição	1 (0,86%)
	Resolução de conflitos	2 (1,72%)
	Resolução de exercícios	1 (0,86%)
	Resposta inconsistente	1 (0,86%)
	Roda de conversa	5 (4,31%)
	Seminários	23 (19,82%)
	Textos	1 (0,86%)
	Trabalho em grupo	3 (2,58%)

Na Tabela 2, é possível verificar o surgimento da categoria “Estratégias de ensino avaliadas como eficazes no processo de aprendizagem” e de 28 subcategorias: “Apostilas”, “Aprendizagem ativa”, “Atividades práticas”, “Aulas expositivas”, “Aulas invertidas”, “Cartazes”, “Debates”, “Ensino de robótica”, “Exercícios de fixação”, “Explicações acessíveis”, “Explicações com fala e imagem”, “Explicações dinâmicas”, “Gincanas”, “Levantamento de conhecimentos prévios”, “Mídias digitais”, “Orientação”, “Pesquisa”, “Premiação em pontos”, “Projetos”, “Provas diagnósticas”, “Punição”, “Resolução de conflitos”, “Resolução de exercícios”, “Resposta inconsistente”, “Roda de conversa”, “Seminários”, “Textos” e “Trabalho em grupo”.

Em relação à primeira subcategoria, “Apostilas”, houve apenas 1 recorrência: (A19 = “[...] *leva a gente para sala de multimeios e informática, utilizam apostilas.*”)

Na segunda subcategoria, “Aprendizagem ativa”, houve também apenas 1 recorrência: (A35 = “*A estratégia mais eficaz é a aprendizagem ativa, onde os alunos participativamente da construção do conhecimento [...]*”).

No que tange a terceira subcategoria, “Atividades práticas”, obteve-se 15 recorrências, tais como: (A17 = “[...] *trabalhos práticos, facilita nossa aprendizagem para que possamos absorver os conteúdos, facilita minha aprendizagem, aumenta o engajamento e interesse da turma com os professores.*”, A18 = “*As aulas práticas da Marília foi muito bom tive a oportunidade de fazer experimentos e aumentou eu conhecimento.*” e A29 = “*Aulas práticas, debates, levantamento de conhecimentos*”).

prévios, aulas esportivas, Facilitam nossa aprendizagem para que assim possamos absorver os conteúdos.”).

Já na quarta subcategoria, “Aulas expositivas”, houve somente 3 recorrências, como: (A30 = *“Nossos professores fazem aulas expositivas, trabalhos práticos, seminários, filmes, debates, todas essas estratégias, certamente, são realmente eficazes para minha aprendizagem, pois precisamos de aulas mais comunicativas”* e A40 = *“No meu processo de aprendizagem o que eu acho mais eficaz é a forma tradicional, em que o professor passa a matéria, explica e depois passa exercícios de fixação, mas outra que é relevante é a roda de conversa.”).*

Em relação à quinta subcategoria, “Aulas invertidas”, houve 7 recorrências, tais como: (A10 = *“Assim como na resposta acima, nossos professores sempre buscam maneiras de despertar nosso interesse com aulas invertidas, trabalhos práticos e provas diagnósticas para visualizar o nosso conhecimento”*, A13 = *“Aulas invertidas. Como seminários, pois essa estratégia de ensino demanda muito conhecimento para realizá-lo, ou seja, é um método que estimula o conhecimento do aluno, pois o mesmo terá que estudar para saber sobre o assunto aplicado”* e A33 = *“Aulas invertidas, seminários que aumentam a interação entre professor e aluno.”).*

Na sexta subcategoria, “Cartazes”, obteve-se apenas uma recorrência: (A15 = *“Trabalhos, como seminários, cartazes e apresentação, pois para fazer isso você precisa saber um tema e acaba que o aluno pode aprender mais assim do que com alguém só falando.”).*

Já na sétima subcategoria, “Debates”, houve 11 recorrências. Por exemplo: (A5 = *“O uso de tecnologia e debates”*, A6 = *“Apresentação de seminários, aulas práticas, debates, entre outros”* e A25 = *“Debater sobre os temas que estamos estudando.”).*

Em “Ensino de robótica”, oitava subcategoria, houve somente 1 recorrência: (A21 = *“Debate, utilizam slides, gincanas de matemática durante as aulas, seminários, pesquisas, ensino de robótica no laboratório.”).*

Na nona subcategoria, “Exercícios de fixação”, houve 3 recorrências: (A12 = *“Aulas invertidas (seminários) e atividades logo após explicar a matéria. Alguns preocupam com o nosso conhecimento e sempre mostram maneiras para nós aprendermos”*, A31 = *“Provas diagnósticas, para compreender nosso entendimento sobre o conteúdo, com atividades propostas, essas aumentam nosso engajamento e interação com os professores”* e A40 = *“No meu processo de aprendizagem o que eu acho*

mais eficaz é a forma tradicional, em que o professor passa a matéria, explica e depois passa exercícios de fixação, mas outra que é relevante é a roda de conversa.”).

No que tange a décima subcategoria, “Explicações acessíveis”, houve 1 recorrência apenas: (A39 = *“Em meio as estratégias utilizadas por nossos professores, as que estão as que mais consigo extrair maior quantidade de conhecimento são as pesquisas acompanhadas de debates, fato esse que depende também dos alunos, mas pode tomar proporções interessantes, seminários, explicações acessíveis onde o professor busca “levar” o conhecimento a níveis que os alunos entendam com facilidade.”*).

Em relação à décima primeira subcategoria, “Explicações com fala e imagem”, também houve apenas 1 recorrência: (A26 = *“Debates, apresentações, como slides, vídeos representativos e explicações tanto através de imagens tanto através de falas.”*).

Na décima segunda subcategoria, “Explicações dinâmicas”, novamente obteve-se apenas 1 recorrência: (A42 = *“Posso concluir que os alunos que estão presentes nas aulas juntamente a mim, conseguem aprender mais com explicações dinâmicas às necessidades de cada um deles, em aulas com professores que utilizam essa estratégia percebo maior participação, já eu consigo aprender com facilidade, porém acho importante, aulas em que os alunos apresentam seminários.”*).

Igualmente, a décima terceira subcategoria, “Gincanas”, apresentou somente 1 recorrência: (A21 = *“Debate, utilizam slides, gincanas de matemática durante as aulas, seminários, pesquisas, ensino de robótica no laboratório.”*).

Na décima quarta subcategoria, “Levantamento de conhecimentos prévios”, houve 3 recorrências, como: (A17 = *“Aula expositiva, levantamento de conhecimentos prévios, trabalhos práticos, facilita nossa aprendizagem para que possamos absorver os conteúdos, facilita minha aprendizagem, aumenta o engajamento e interesse da turma com os professores”* e A28 = *“Uso dos computadores, levantamento de conhecimentos, trabalhos práticos.”*).

Em “Mídias digitais”, décima quinta subcategoria, houve 12 recorrências, tais como: (A1 = *“Uma das maneiras que eu considero eficaz, é a reprodução de vídeos em sala de aula, fugindo um pouco das maneiras que os professores explicam [...]”*, A20 = *“Slides na exposição de conteúdo, pesquisas, utilizar vídeos curtos do YouTube, assistimos vídeos nos computadores baixados previamente em cada computador, seminários”* e A26 = *“Debates, apresentações, como slides, vídeos representativos e explicações tanto através de imagens tanto através de falas.”*).

Na décima sexta subcategoria, “Orientação”, houve 2 recorrências: (A16 = *“Orientar o estudante no conteúdo nos quais ele pode sentir uma certa dificuldade, e assim auxiliando-o em encontrar uma solução. Passar avaliações para notar a facilidade e dificuldade do indivíduo em relação aos estudos”* e A38 = *“Quando tiram minhas dúvidas na mesa e já vão no quadro explicar melhor, aulas práticas, slides e rodas de conversas.”*).

Já na décima sétima subcategoria, “Pesquisa”, obteve-se 3 recorrências: (A20 = *“Slides na exposição de conteúdo, pesquisas, utilizar vídeos curtos do YouTube, assistimos vídeos nos computadores baixados previamente em cada computador, seminários”*, A21 = *“Debate, utilizam slides, gincanas de matemática durante as aulas, seminários, pesquisas, ensino de robótica no laboratório”* e A39 = *“Em meio as estratégias utilizadas por nossos professores, as que estão as que mais consigo extrair maior quantidade de conhecimento são as pesquisas acompanhadas de debates, fato esse que depende também dos alunos, mas pode tomar proporções interessantes [...]”*).

Na décima oitava subcategoria, “Premiação em pontos”, houve somente 1 recorrência: (A44 = *“Em primeiro lugar a premiação em pontos, pois uma atividade avaliada em ‘pontos’ eleva o interesse dos alunos.”*).

Em relação à décima nona subcategoria, “Projetos”, houve também apenas 1 recorrência: (A14 = *“Há ainda, níveis de atraso quanto a quantidade de estratégias, que são diferentes da forma que é considerada a básica, mas as que mais consigo extrair conhecimento são os seminários, projetos, e a resolução de conflitos que abrangem o tema da aula.”*).

No que tange a vigésima subcategoria, “Provas diagnósticas”, houve 10 recorrências, tais como: (A2 = *“Levantamento de conhecimento em que os professores aplicam provas diagnósticas com o objetivo de avaliar os conhecimentos do aluno em sala de aula”*, A3 = *“Levantamento de conhecimentos prévios com provas diagnósticas, para ter conhecimento da aprendizagem com atividades propostas. Essas estratégias aumentam nosso conhecimento porque são trabalhos práticos”* e A9 = *“Provas diagnósticas, aulas práticas.”*).

Na vigésima primeira subcategoria, “Punição”, houve apenas 1 recorrência: (A44 = *“Em segundo lugar a punição, nem sempre conversar é eficaz, as vezes é preciso uma ‘suspensão’ ou ‘ocorrência’”*).

Em “Resolução de conflitos”, vigésima segunda subcategoria, houve 2 recorrências: (A14 = *“Há ainda, níveis de atraso quanto a quantidade de estratégias, que*

são diferentes da forma que é considerada a básica, mas as que mais consigo extrair conhecimento são os seminários, projetos, e a resolução de conflitos que abrangem o tema da aula” e A35 = “A estratégia mais eficaz é a aprendizagem ativa, onde os alunos participativamente da construção do conhecimento, por meio de discussões, trabalhos em grupos, resolução de problemas, etc.”).

Na vigésima terceira subcategoria, “Resolução de exercícios”, houve somente 1 recorrência: (A37 = “Seminários, rodas de conversas, aulas invertidas, explicações de exercícios.”).

Igualmente na vigésima quarta subcategoria, “Resposta inconsistente”, houve apenas 1 recorrência: (A45 = “Sinto que há níveis relevantes de falta de valorização a equidade por meio dos professores.”).

A vigésima quinta subcategoria, “Roda de conversa”, recebeu 5 recorrências, tais como: (A36 = “Seminários, rodas de conversas”, A37 = “Seminários, rodas de conversas, aulas invertidas, explicações de exercícios” e A40 = “No meu processo de aprendizagem o que eu acho mais eficaz é a forma tradicional [...], mas outra que é relevante é a roda de conversa.”).

Na vigésima sexta subcategoria, “Seminários”, houve 23 recorrências, como: (A7 = “A estratégia que eu mais avalio eficaz nesse processo de aprendizagem são os seminários, pois acaba tendo mais conhecimento com esses seminários”, A27 = “As melhores estratégias que melhor me avaliam são seminários (que aumentam a interação entre professor e aluno) [...]” e A34 = “O seminário faz com que aumente a interação dos alunos e professores [...])”).

Em relação à vigésima sétima subcategoria, “Textos”, houve novamente apenas 1 recorrência: (A8 = “Textos explicativos e filmes/ vídeos que falam sobre o que estamos estudando na matéria, e também em aulas práticas ajudam muito no meu aprendizado.”).

Já na vigésima oitava subcategoria, “Trabalho em grupo”, houve 3 recorrências: (A11 = “Trabalhos explicativos, provas para medir meu conhecimento, aulas no laboratório, trabalhos em grupos, dentre outros”, A24 = “Aplicam provas diagnósticas para ver nosso conhecimento, aplicam trabalhos em grupos, e passam videoaulas para nos aprofundarmos mais na matéria” e A35 = “A estratégia mais eficaz é a aprendizagem ativa, onde os alunos participativamente da construção do conhecimento, por meio de discussões, trabalhos em grupos, resolução de problemas, etc.”).

Estratégias de ensino diversificadas, comprovadamente, enriquecem e favorecem o processo de aprendizagem. Essas técnicas objetivam a construção do conhecimento através

de aulas práticas nas quais o aluno obtenha resultados desse ensino. Para tanto, deve-se “adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem”. (BNCC, p.16). Tais estratégias, permitem a apropriação de novos conhecimentos com certa facilidade, requer um professor estrategista e isso implica sair de sua zona de conforto para deixar o aluno confortável na aquisição de conhecimentos.

Os alunos desta pesquisa, estão atentos às táticas de ensino facilitadoras de aprendizagem e, apresentaram vinte e oito estratégias utilizadas por seus professores que potencializam suas motivações para aprender, pois quando se descobre dominando o aprendido sentem-se confiantes e motivados a continuarem aprendendo.

Conclui-se que, os estudantes realmente avaliam seus professores quanto as estratégias de ensino que consideram eficazes no processo de aprendizagem deles e estas são diversificadas. De todas as práticas consideradas eficazes a de maior destaque são os seminários com 23 recorrências, como: A7 = *“A estratégia que eu mais avalio eficaz nesse processo de aprendizagem são os seminários, pois acaba tendo mais conhecimento com esses seminários.* Outras categorias consideradas relevantes são as atividades práticas, mídias digitais e debates.

Pergunta 7: A inteligência emocional pode interferir na qualidade de sua aprendizagem? Explique.

Na tabela 3 surge a categoria “Inteligência emocional interfere na qualidade de aprendizagem”, seguido de três subcategorias “Sim”, “Não” e “Depende”.

Tabela 48. Interferência da inteligência emocional na aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Recorrências N (%)
Inteligência emocional interfere na qualidade de aprendizagem	Sim	42 (93,33%)
	Não	1 (2,2%)
	Depende	2 (4,44%)

Em relação à primeira subcategoria, “Sim”, obtiveram-se cerca de 42 recorrências, tais como: (A1 = *“Sim, alguns professores descontam nos alunos, algo que aconteceu no pessoal dele, fazendo com que ele não explique direito ou então não deixa brecha para que os alunos tirem dúvidas, não é muito o caso da minha escola, chega a ser bem raro de acontecer.”*, A14 = *“Sim, é um fator determinante para a convivência diária saudável em qualquer ambiente, tanto com relação aos professores e aos alunos, pois a sala de aula é um ambiente social em que sempre haverá situações em que exijam maior controle e análise das emoções intrapessoais e interpessoais.”* e A31 = *“Como experiência própria posso afirmar, que sim, quando estava emocionalmente desequilibrado, nos primeiros anos da nova escola, foi uma mistura de moções, uma que ganhou destaque foi o medo, vindo com ele a ansiedade, que ao mesmo tempo me fazia me preocupar muito com tudo que se relacionava a escola, de maneira boa ou ruim.”*).

Já na subcategoria “Não”, obteve-se cerca de 1 recorrência, tais como: (A37 = *“Não, consigo ter um controle muito grande, não deixo meus outros problemas afetarem meus estudos.”*).

E, por último, na subcategoria “Depende”, obtiveram-se cerca de 2 recorrências, tais como: (A12 = *“Depende das minhas emoções, sendo elas positivas facilita muito o aprendizado, quando são negativas não consigo ter o mesmo empenho com facilidade e não sai nada... Professores também, acredito que seja a mesma coisa, nos alunos conseguimos perceber isso.”* e A24 = *“As vezes, pois quando o professor entra brava na sala pode atrapalhar um pouco, quando ela está de bom humor tudo fica mais tranquilo.”*).

Os estudantes são quase unânimes em responderem que as emoções interferem na qualidade da aprendizagem. Tal fato condiz com as pesquisas científicas de que a inteligência emocional é a “capacidade de sentir, entender, controlar e modificar as emoções de si e dos outros, compreendendo-as como aptidões emocionais e que encontram como principal lugar de atuação os cenários educacionais” (Schorn e Sehn, 2021, p.7).

Sob essa ótica, os alunos “leem” os sinais enviados por seus professores através da comunicação verbal – tom de voz, gestos e expressões faciais e da comunicação não verbal e, ainda analisar quando as interferências são negativas ou positivas, ou seja, compreendem as emoções do outro sem que lhes digam nada. Ainda, nesse sentido, Goleman, afirma, que “Estamos continuamente enviando sinais aos outros sobre nossos sentimentos por meio de tom de voz, da expressão facial, dos gestos e numerosos outros canais não verbais” (2012, p.87).

Nesse cenário, as respostas dos estudantes mostram quão capazes são de compreender as emoções de seus professores usando suas aptidões emocionais, como podemos confirmar com a resposta de A14 = *“Sim, é um fator determinante para a convivência diária saudável em qualquer ambiente, tanto com relação aos professores e aos alunos, pois a sala de aula é um ambiente social em que sempre haverá situações em que exijam maior controle e análise das emoções intrapessoais e interpessoais.*

Finalizando esse objetivo, pudemos confirmar dos 45 respondentes, 43 afirmam que a inteligência emocional interfere na qualidade de aprendizagem e 01 respondeu não e 02 disseram que depende”. Tal resultado comprova a teoria científica.

5. CONCLUSÃO

A inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano- Ensino Médio explorou a aplicação da inteligência emocional como uma ferramenta estratégica para aprimorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano do Ensino Médio. Ao longo deste estudo, foram identificados e analisados os diversos aspectos da inteligência emocional e sua influência no desempenho dos professores e no ambiente de sala de aula.

Os resultados revelaram que o desenvolvimento da inteligência emocional dos docentes contribuiu significativamente para a melhoria do ambiente educacional e a qualidade do ensino oferecidos aos alunos. A capacidade dos professores em compreender e gerenciar suas próprias emoções, bem como as emoções dos alunos, demonstrou impactos positivos na promoção de um clima escolar mais acolhedor, na redução de conflitos e na promoção de relações interpessoais mais saudáveis.

No que se refere a revisão bibliográfica, foi utilizado artigos indexados em plataformas científicas, documentos e livros que abordassem a temática proposta na investigação.

Em relação ao alcance dos objetivos, o primeiro: 1. Descrever como os professores lidam com as próprias emoções e a dos alunos; percebe-se através do posicionamento escolar, da gestora, que o fortalecimento das competências socioemocionais ocorre por meio do acolhimento diário, coletivizando através do exemplo do líder, o contágio emocional. Essas ações propulsionam a práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que a positividade otimiza o desempenho e a aprendizagem.

As supervisoras desenvolvem as mesmas estratégias do gestor realizando acolhimento, gerador de autocontrole, somam 50% para acolhimento e 50% autocontrole. Ou seja, denotam aspectos positivos da inteligência emocional, tais como, autoconhecimento, amor-próprio, autoconfiança e respeito ao próximo. Em se tratando do emocional dos professores, o resultado aponta 50% para acolhimento e 50% para reuniões nas quais os docentes são orientados a não permitirem problemas pessoais interferirem no desempenho de suas atividades em sala de aula.

Em relação as emoções dos professores, os resultados apontam na mesma direção, 46,15% destacam o autocontrole emocional, 23,08% de autocuidado, entretanto, 30,77% ficam emotivos diante de alguma situação. Os professores em sua maioria se comportam

positivamente com os estudantes, pois mostram elevado nível de empatia 46,15%, seguida de 23,08% respeito e 23,08% de motivação, e apenas 7,69% mantêm distanciamento a fim de não absorver emoções negativas. Essa elevada proporção de entendimento da trinca de competências, empatia, respeito e motivação, abrange mais de 90% de inteligência emocional ao lidar com as emoções dos outros.

Os resultados do alunado também apontam avaliação positiva no comportamento emocional dos professores, mais 51,11% acolhimento, Tranquilidade 17,78%, 11,11 neutralidade, Estresse 8,89% e pouco mais de 11,11% apontam rigidez. Sendo assim, há empatia, acolhimento e a manutenção de um ambiente tranquilo, assim como consciência da relevância das ferramentas da inteligência emocional para lidar com os diferentes tipos de sentimentos e emoções. Assim, concluímos que o acolhimento humanizado realizado cria elos que favorecem ensino e a aprendizagem.

No que se refere ao segundo objetivo: 2. Analisar a interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem, realmente os professores são avaliados por uma comissão que analisa cotidianamente suas ações e comportamentos socioemocionais através de anotações sobre o desempenho, e a nota final não pode ser inferior a 70% por três vezes consecutivas, pois perde o cargo já que a avaliação acontece em todas as escolas do Estado de Minas gerais, regida pela Lei Complementar nº 71, de 30 de julho de 2003, regulamentada pelo Decreto nº 44.559, de 29 de junho de 2007.

Os resultados do gestor mostram que a interferência na aprendizagem causada pelo emocional dos professores são positivos devido à forma como os alunos reagem às intervenções realizadas. Em relação aos supervisores, estes usam a observação como principal forma de avaliar, com 50%, seguido da transição 25% em como os docentes lidam com novas mudanças educacionais e 25% em reuniões semanais.

Em relação aos professores os dados apontam que ao ensinar têm autocontrole 23,08%, a autorreflexão 23,08%, não interfere 30,77% e o comportamento em sala com 15,38%. Conclui-se, no geral, a interferência pode ser considerada positiva, pois praticamente 80% usam ferramentas da IE em sala de aula, os “deslizes” podem ser considerados tolerados do ponto de vista humano. Em relação a aprendizagem dos estudantes obteve-se 30,77% de motivação, 30,77% para transmissão do conteúdo e 38,46% sem interferência negativa. Assim, conclui-se, que a interferência das emoções são positivas no processo de aprendizagem.

Os estudantes avaliam a interferência emocional dos professores na aprendizagem como benéfica 22,22% , e 31,11% dizem não haver interferência e 42,22% apontam

prejudicial, devido as diferentes maneiras de agir dos docentes. As práticas docentes que afetam o emocional do alunado se iniciam ao professor adentrar a sala 8,89%, perpassando, em 31,11% na condução da aula, 15,56% explicação da matéria, 8,89% solução de dúvidas, 6,67% até a repreensão ao aluno. Os alunos avaliam a interferência das emoções dos professores em suas aprendizagens em diferentes momentos, pois quase três quartos dos estudantes estão vigilantes às emoções dos professores em suas aprendizagens.

Quanto ao terceiro objetivo: 3. Indagar o nível de consciência do docente em relação suas práticas na formação integral do estudante, os resultados revelam quão conscientes os professores são em relação suas práticas pedagógicas para formação integral do estudante. Trabalham de maneira dinâmica, motivam seus alunos, desenvolvem trabalhos coletivos para aprenderem interagir, ensinam valores. Tais práticas também são defendidas por Silva e Miguel (2020, p. 704) “As práticas pedagógicas significativas têm um papel fundamental na tomada de consciência dos professores e promove a autorreflexão dos mesmos”.

Os resultados revelam professores inovadores que influenciam os alunos agirem positivamente, mostram autocuidado no controle de suas emoções e responsabilidade com práticas que visem a formação integral do estudante para agir com responsabilidade além dos muros da escola. Dos 13 docentes, 12 se declaram conscientes e 01 com nível elevado, sendo assim, os professores foram unânimes em dizerem quão conscientes são em relação às suas práticas pedagógicas.

Essa unanimidade de autoavaliação de suas práticas condiz com a teoria científica defendida neste estudo sobre inteligência emocional de que “As pessoas com essa competência são conscientes de seus pontos fortes e deficiências; são capazes de reflexão, aprendendo com sua experiência; mostram-se abertas a comentários francos, novas perspectivas, aprendizado constante e autodesenvolvimento”. (Goleman, 1998, p.76).

O resultado dos alunos em relação seus professores seguem a mesma visão que os docentes têm de si mesmos, pois mais de dos 45 estudantes, 42 apontam um ensino tecnológico (mídias digitais). A BNCC defende o aluno vai sendo preparado para “atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas” (BNCC, p.14). Concluímos, os professores são conscientes quanto a utilização de práticas pedagógicas voltadas à formação integral do estudante.

O último objetivo: 4. Propor competências da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes aplicarem nas aulas. Nesse quesito percebemos que tanto o gestor quanto os supervisores apresentaram entendimento equivalente.

O gestor evidencia a eficácia das estratégias da inteligência emocional no processo de aprendizagem dos alunos dessa escola sob sua gestão. Nesse sentido, entre tantos estudiosos, Goleman, afirma “E também com um reconhecimento de como essas emoções modam o que percebemos, pensamos e fazemos. Dessa percepção provém outra: a de que nossos sentimentos afetam aqueles com quem lidamos”. (1998, p.69).

Os professores, 61,54% avaliam que as emoções interferem positivamente emocional na qualidade de seu ensino. Dias; Souza e Bravo concluíram “Uma vez que as emoções fazem parte de quem somos e dão significado ao que aprendemos, elas tornam o aprendizado íntimo, real e memorável, afetando também tudo a nossa volta, dando cor, sabor e cheiro as experiências vividas sendo elas boas ou ruins. (2021, p. 9). A manutenção da sala de aula num ambiente saudável, propício à aprendizagem, ensinando o respeito mútuo entre os colegas, já estão ensinando inteligência emocional a seus alunos.

Os estudantes confirmam o que disseram o gestor, os supervisores e os professores, pois 42 dos 45 respondentes reiteram que a inteligência emocional interfere na qualidade da aprendizagem e 01 respondeu não e 02 disseram que depende”. Tal resultado comprova a teoria científica.

Diante o exposto, o objetivo geral dessa investigação: Analisar as contribuições da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes do 3º do Ensino Médio da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva, foi devido a colaboração e participação ativa dos docentes da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva foram essenciais para o sucesso do estudo. O engajamento dos professores, tanto durante as etapas de coleta de dados quanto na reflexão sobre as descobertas, proporcionou oportunidades de uma compreensão mais profunda das implicações práticas da inteligência emocional no contexto específico da escola.

Outro fator crucial foi a disponibilidade de recursos adequados, como tempo e apoio institucional, foi fundamental para o progresso e conclusão bem-sucedida do estudo. O investimento em recursos humanos e materiais possibilitou a condução de uma pesquisa abrangente e detalhada, ampliando assim a compreensão sobre o papel da inteligência emocional no contexto educacional.

Os resultados deste estudo sugerem que a inteligência emocional não só é uma habilidade essencial para os docentes do Ensino Médio, mas também pode ser considerada

uma estratégia eficaz para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, recomenda-se que as instituições educacionais invistam em programas de formação e desenvolvimento da inteligência emocional para seus professores, a fim de promover um ambiente escolar mais positivo e facilitador do aprendizado.

No entanto, é importante ressaltar que este estudo também identificou algumas limitações, como a necessidade de pesquisas adicionais para avaliar os efeitos a longo prazo do desenvolvimento da inteligência emocional dos docentes e sua relação com o desempenho dos alunos em avaliações acadêmicas padronizadas.

Em última análise, este estudo contribui para a crescente literatura sobre a importância da inteligência emocional na prática educativa e destaca a necessidade de integrar o desenvolvimento dessa habilidade no currículo de formação de professores. Espera-se que as descobertas deste estudo inspirem futuras pesquisas e intervenções práticas que promovam um ensino mais eficaz e uma experiência educacional mais enriquecedora para todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- Almeida, P. S. N. et al. (2016). *A inteligência emocional na escola: Um estudo de caso da prática docente em uma escola da rede municipal de Vitória de Santo Antão – PE*. Anais do 14º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação. Recife.
- Alvarenga, B. K. S. de. (2019). A Base Nacional Comum Curricular e a área de Ciências da Natureza: tecendo relações e críticas. *Atas de Ciências da Saúde*, 7.
- Andrade, M. (2009). *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. 9ª ed. São Paulo, Editora Atlas.
- André, M. (2011). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113.
- Apolinário, J. S. L., Tarragó, S. T. e Ferst, E. M. (2021). Tendências pedagógicas e competências gerais da base nacional comum curricular para a educação básica: implicações para o currículo. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), pp.33227-33240
- Arruda, M. J. F. C. (2014). *O ABC das emoções básicas: Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais*. Um enfoque comunitário. Dissertação. (Mestrado em Psicologia da Educação). Universidade dos Açores. Ponta Delgada.
- Aveleira, J. J. C. B. (2013). *A inteligência emocional, o desempenho e a satisfação laboral em funções comerciais*. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Social e das Organizações). Instituto Universitário. Lisboa.
- Averill, J. R. (2000). Intelligence, emotion, and creativity: From trichotomy to trinity. In: Bar-On, R. e Parker, J. D. A. (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and In the workplace*. Los Angeles, Jossey-Bass.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Bar-On, R. et al. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and individual differences*, 28(6).
- Bar-On, R. (2007). *Educating people to be emotionally inteligente*. London, Praeger Publishers.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-i). A measure of emotional intelligence*. Toronto, Multi-health systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, pp. 13-25.

- Beber, A. O. (2011). A importância da inteligência emocional na liderança. *Revista Científica Semana Acadêmica*, 1(4), 1-26.
- Bechara, A., Damasio, H. e Damasio, A. R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral cortex*, 10(3).
- Bechara, A., Tranel, D. e Damasio, H. (2000). Characterization of the decision-making deficit of patients with ventromedial prefrontal cortex lesions. *Brain*, 123, pp.2189-2202.
- Bersch, M. E. e Schlemmer, E. (2019). Formação docente: práticas pedagógicas que mobilizam o pensar sobre o currículo. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 16(45), pp.127-150.
- Bisquerra, R. A. (2005). La educación emocional em la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3).
- Bisquerra, R. A. Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, XXI.
- Bisquerra, R. A. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, Editora Síntesis.
- Bisquerra, R. A. (2016). Universo de emociones: la elaboración de um material didáctico. *Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 20.
- Bisquerra, R. A. e Navarro, E. G. (2018). La educación emocional em la formación del profesorado. *Participación educativa segunda época*, 5(8).
- Brackett, M., Salovey, P. e Grewal, D. (2006). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In: Snyder, D. K., Simpson, J. e Hughes, J. N. (Eds.). *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*. American Psychological Association.
- Brandão, L. H. e Câmara, K. S. (2017). A importância da inteligência emocional nas organizações. *Caderno Científico da Escola de Negócios*, 3(1).
- Brasil. (2016). *Como desenvolver a competência: Autoconhecimento e autocuidado*. [Em linha]. Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/6QC57CgvW5xdB3U8TF7apntyFmzVZsw9gSVnRmffdzNKvBueJjANFTWYMyvZ/nebase-01-competencias-12-tema8.pdf>>. [Consultado em: 05/01/2022].
- Brasil. (2019a). *Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 22, de 07 de novembro de 2019*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. [Em linha]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias

=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>.
[Consultado em: 02/03/2021]

- Brasil. (2019b). *Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 02, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. [Em linha]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. [Consultado em: 02/03/2021].
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e bases da educação nacional. [Em linha]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. [Consultado em: 05/01/2022]
- Brasil. (2018). *BNCC – Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão*. Ministério da Educação. Brasília.
- Brasil. (2020). *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base*. Ministério da Educação. Brasília.
- Cabello, R. G., Ruiz-Aranda, D. e Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1).
- Campoy, T. J. (2018). *Metodología de la Investigación Científica: Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Paraguai, Marben Editora.
- Carvalhêdo, J. L. P. (2020). Gestão da escola básica pública e BNCC: quais as implicações? *Revista Exitus*, 10, pp.01-12.
- Dados de 2021. (2021). *Projeto Político Pedagógico – 2021 – Resiliência e Inteligência Emocional*. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.orientarcentroeducacional.com.br/ppp/projeto-politico-pedagogico-2021.html>>. [Consultado em: 22/07/2022].
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles, SAGE Publications.
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: na old controversy and new findings. In: Bruce, V., Cowey, A., Ellis, A. W. e Perrett, D. I. (Eds.). *Processing the Facial Image*. New York, Clarendon Press.
- Fernández-Berrocal, P. e Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional em España. *Ansiedad y estrés*, 12.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Flick, U. (2013). *The SAGE Handbok of Qualitative Data Analysis*. Los Angeles, SAGE

Publications.

- Fonseca, V. da (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102).
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza, UEC.
- Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista bras. Estud. Pedagog.*, 97(247), pp.534-551.
- Freire, Paulo. (1979). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Gabel, R. S. (2005). *Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Universidad ESAN. Lima.
- Gardner, H. (1995). *Nova ciência da mente, a-uma história da revolução cognitiva*. Vol. 09. Edusp.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2ª ed. São Paulo, Editora Atlas.
- Gil, A. C. (2006). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed. São Paulo, Editora Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4ª ed. São Paulo, Editora Atlas.
- Gil, A. C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo, Editora Atlas.
- Goleman, D. (2015). *Liderança: A inteligência emocional na formação do líder de sucesso*. Rio de Janeiro, Editora Objetiva.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, Bantam.
- Goleman, D. (1998). The emotionally competent leader. *The Healthcare Forum Journal*, 41(2):36-38.
- Goleman, D., Boyatzis, R. e McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, 21(2), pp.55-65.
- Goleman, D. (2012). *O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas*. São Paulo, Editora Objetiva.
- Goldenberg, G. M. (2009). *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Editora Record.
- Gonzáles, J. A. T., Fernández, A. H. e Camargo, C. B. (2014). *Aspectos fundamentais da pesquisa científica*. Paraguai, Editora Marben Assunción.
- Governo de Minas. (s.d). *História*. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/pagina/historia>>. [Consultado em: 20/07/2022].

- Governo de Minas. (s.d). *História de Ipiacu*. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/mg/ipiacu#historia>>. [Consultado em: 20/07/2022].
- IBGE. (2018). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. [Em linha]. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1682:pnad-cont%C3%ADnua-anual-educa%C3%A7%C3%A3o-2018&catid=118&Itemid=284>. [Consultado em: 20/07/2022].
- IBGE. (2019). *PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o Ensino Médio*. [Em linha]. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20das,de%20pessoas\)%20vivi%C3%A3o%20no%20Sudeste.](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20das,de%20pessoas)%20vivi%C3%A3o%20no%20Sudeste.)>. [Consultado em: 21/07/2022].
- IBGE. (2022). *Cidades e Estados – Ipiacu*. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/ipiacu.html>>. [Consultado em: 22/07/2022].
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), pp.363-370.
- Kauark, F., Manhães, F. C. e Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: Guia prático*. Ibicarai, Editora Via Litterarum.
- Kleinginna, P.R. e Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), pp.345-379.
- Klüver, H. e Bucy, P. C. (1937). “Psychic blindness” and Other symptoms following bilateral temporal lobectomy in Rhesus monkeys. *American Journal of Physiology*, 119.
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. D. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Editora Atlas.
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. D. A. (2011). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo, Editora Atlas.
- LeDoux, J. (2011). Rethinking the emotional brain. *Neuron*, 73.
- Lera, M. R., León-Pérez, M. J. e Ruiz-Zorrilla, P. J. M. (2021). Adaptation of the teacher efficacy scale to measure effective teachers’ educational practices through students’ ratings: a multilevel approach. *Psicothema*, 33(3).
- Lombardi, M. R. R. A. (2019). *A inteligência emocional nas organizações escolares: Uma visão inclusiva*. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar). Estêvão, C. A. V. (Orientador). Faculdade de Filosofia e

Ciências Sociais. Braga.

- López-Bernard, L. (2015). *PIEC: Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los Conservatorios de música*. Madrid, UNED.
- Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (2014). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora EPU.
- MacLean, P. D. (1949). Psychosomatic disease and the “visceral brain”; recente developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11.
- MacLean, P. D. (1952). Some psychiatric implications of physiological studies on frontotemporal portion of limbic system (visceral brain). *Electroencephalography and clinical neyrophysiology*, 4(4).
- Marques, S. D. e Carvalho, D. J. (2012). Sucesso escolar e inteligência emocional. *Millenium*, 42(42), pp.67-84.
- Mayer, J. D., Salovey, P. e Caruso, D. R. (2002). Relation of na ability measure of emotional intelligence of personality. *Journal of personality assessment*, 79(2).
- Mayer, J. D. e Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3(31).
- Mayer, J. D. e Salovey, P.(1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), pp.185-211.
- Mayer, J.D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 1-11.
- Mecca, T. P. et al. (2015). Confiabilidade dos índices fatoriais da Wais-III adaptada para a população brasileira. *Psicologia: teoria e prática*, 17(2), pp. 123-139.
- Medeiros, K. A. S. e Moura, K. K. C. F. (2020). Contribuições da educação emocional para o desenvolvimento do estudante. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), pp.34842-34849.
- Metz, G. D., Wachholz, N. R. e Canan, S. R. (2020). Currículo escolar, BNCC e formação integral. *Revista Cocar*, 14(30), pp.1-16
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F. e Gomes, R. (2018). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Nunes-Valente, M. e Monteiro, A. P. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7.
- Modelski, D., Giraffa, L. M. M. e Casartelli, A. O. (2019). Tecnologia digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educ. Pesquisa*, 45(e180201).

- Modelski, D., Azeredo, I. e Giraffa, L. (2018). Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: Reflexões ainda necessárias. *Revista Pesquiseduca*, 10(20), pp.116-133.
- Omitto, M. B., Wiebusch, A. e Lima, V. M. R. (2018). *Inovação no ensino superior: formação docente e práticas pedagógicas em foco*. X Congresso Íbero-Americano de Docência Universitária.
- Papez, J. W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 38(4).
- Payne, W. L. (1985). *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire*. Estados Unidos, The Union for Experimenting Colleges and Universities.
- Pérez Escoda, N. e Filela G. G. (2019). Educação emocional para o desenvolvimento de competências emocionais em crianças e adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24).
- Perovano, D. G. (2016). *Manual de metodologia de pesquisa científica*. Curitiba, Editora InterSaberes.
- Poceiro, P. B. (2017). Inteligência emocional: suas implicações no contexto escolar. *Revista Educação em Foco*, 5(10).
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In: *Theories of emotion*. Academic press.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), pp.159-175.
- Ribeiro, M. P. M. e Ventura, T. (2022). Os desafios no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na educação básica. In: Araújo, P. S., Lana, D. R. e Gouveia, L. B. (Orgs.). *Reflexões sobre a educação no século XXI: aprendizagem, tecnologia e inclusão*. Belo Horizonte, Conhecimento Editora.
- Sales, S. R. e Leal, R. E. G. (2018). Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: Ciborguização do currículo de pedagogia. *Rev. Inter. Educ. Sup.*, 4(1), pp.6-24.
- Salovey, P. e Campbell, P. (2012). Evaluating the demand for soft skills in software development. *It Professional*, 14(1), pp.44-49.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. e Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo, McGraw Hill.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. e Lucio, P. B. (2012). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes*. Mexico, Accelerating the world's research.
- Santos, J. de O. (2000). *Educação emocional na escola: A emoção na sala de aula*. 2ª ed.

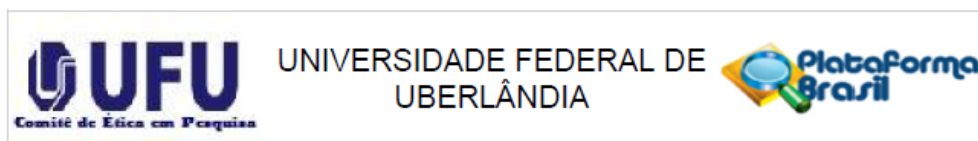
Salvador, Editora Copyright.

- Schorn, S. C. e Sehn, A. S. (2021). *Competências socioemocionais: reflexões sobre a educação escolar no contexto da pandemia*. Peprints.
- Silva Santos, Á. L. et al. (2021). Competências emocionais e adaptações acadêmica em estudantes universitários. *Revista Eletrônica da Estácio Recife*, 7(3).
- Silva, M. M. e Silva, A. M. S. (2018). Inteligência emocional e sua aplicação no contexto educacional. *Luminar – Revista de Ciências e Humanidades*, 1(2).
- Silva, C. N. e Miguel, J. R. (2020). Práticas pedagógicas na formação docente. *Id on Line Rev. Mult. Psic.*, 14(51), pp.703-715.
- Silva, S.L.A.; Araújo, E.S.; Dutra, M.da C. F. da S. G. (2020). O uso da inteligência emocional na docência: reflexões sobre o trabalho e a saúde mental do professor na atualidade. *Conedu VII Congresso Nacional de Educação*.
- Silva, E. R. T. e Silva, E. (2021). Inteligência emocional e sua influência em práticas educativas. *Cadernos Zygmunt Bauman*, 11(26).
- Silva, J. V. e Ventura, T. (2022). A construção da escola inclusiva no município de Franca (SP) e os desafios das metas para o ensino fundamental segundo o Plano Nacional de Educação. In: Araújo, P. S., Lana, D. R. e Gouveia, L. B. (Orgs.). *Reflexões sobre a educação no século XXI: aprendizagem, tecnologia e inclusão*. Belo Horizonte, Conhecimento Editora.
- Siqueira, M. M., Barbosa, N. C. e Alves, M. T. (1999). Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2).
- Sousa, J. R. e Maciel, E. M. (2021). *Planejamento de práticas pedagógicas integradoras para a educação profissional e tecnológica*. Scielo Preprints.
- Souza, M. R. G., Silva, M. L. T. e Silva, M. S. (2017). Formação integral e integrada: Uma percepção dos docentes do curso de informática do IFRN. *Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica*, 1(12).
- Squire, L. R. (2004). Memory systems of the brain: a brief history and current perspective. *Neurobiology of learning and memory*, 82(3).
- Torres, J.A. (2016) La investigación en el ámbito de la educación inclusiva. Em: I. Ramírez. Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas. Buenos Aires. Práxis Editorial.
- Vasco, A. (2013). Sinto e penso, logo existo: abordagem integrativa das emoções. *Psilogos: Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca*, 11, pp.37-44.
- Vieira-Santos, J. et al. (2018). Inteligência emocional: revisão internacional da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(2), pp.78-99.

Woyciekoski, C. e Hutz, C. S. (2009). Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, pp.1-11.

ANEXOS

Anexo 1- Parecer da Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Título tentativo de la tesis: Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano - Ensino Médio

Pesquisador: CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 69363423.2.0000.5152

Instituição Proponente: Universidad Autónoma de Asunción

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.413.359

Apresentação do Projeto:

Este parecer trata-se da análise das respostas às pendências do referido projeto de pesquisa.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2103744 e Projeto Detalhado (Projeto_Alterado.doc), postados, respectivamente, em 26/09/2023 e 14/09/2023.

INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que os docentes utilizam diferentes metodologias de ensino propostas no currículo e nem sempre conseguem alcançar os objetivos traçados, podemos entender que se faz necessário traçar metas que estejam atreladas não somente ao conhecimento cognitivo do aluno, mas procurar causas que estejam relacionadas a administrar problemas emocionais como, ansiedade, angústia, raiva, estresse. Certas emoções interferem no processo de ensino/aprendizagem porque tiram a capacidade de atenção e concentração causando incapacidade de absorver informações durante as aulas. Nesse sentido, pretendesse demonstrar que trabalhar a Inteligência Emocional no ambiente escolar poderá melhorar o desempenho do estudante, pois, todos esses aspectos são reiterados quando o Ministério da Educação divulga, e

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.413.359

faz valer a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, propondo a inclusão no currículo do Ensino Fundamental e Médio de competências que incluem o desenvolvimento de habilidades através dos pilares da Inteligência Emocional as quais se coadunam com o momento atual de conflitos diversos e internos a comunidade escolar. Em termos de importância esta investigação se justifica considerando que serão analisadas as contribuições da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes e por propor competências da inteligência emocional como estratégias de ensino aos docentes do 3º ano do Ensino Médio aplicarem em sala de aula. Portanto, a pesquisa trará uma contribuição significativa para educadores formarem cidadão integral cognitivo e emocionalmente não só no município de Ipiaçu, mas em todo lugar que esteja.

METODOLOGIA

(A) Pesquisa/Estudo – Pesquisa Qualitativa Fenomenológica.

(B) Tamanho da amostra – 62 pessoas, sendo: 1 Gestora Educacional, 1 supervisora, 15 docentes e 45 estudantes do 3º ano.

(C) Recrutamento e abordagem dos participantes – A aplicação do guia de entrevista para os participantes da investigação será realizada com a gestora, a supervisora, alunos e professores do Ensino Médio. Pretende-se obter os dados a partir das entrevistas e também da observação, aplicados a todos os atores participantes da investigação em curso. A realização da coleta de dados ocorrerá no período de outubro a dezembro de 2023, período suficiente para os instrumentos de aplicação sejam aplicados aos participantes da investigação em curso, e posterior análise. Primeiramente, será apresentado aos participantes da pesquisa, o projeto detalhado e os objetivos que versam essa investigação, por meio de uma reunião na escola, previamente agendada pela direção da escola, em dia e horário que possa atender a disponibilidade da maioria. No que se refere a coleta de dados, essa ocorrerá em horário de aula e horário de trabalho, com agendamento prévio com os participantes. A entrevista será feita em sala reservada pela direção da escola, que buscará com isso, garantir a privacidade e anonimato dos participantes. Já a observação dos grupos, ocorrerá no turno das aulas, sem prejuízos aos participantes. Serão observadas as estratégias de ensino em Inteligência emocional utilizadas pelos docentes em sala de aula para melhorar o ensino, assim como o aprendizado por parte do aluno por serem o foco das metodologias desenvolvidas pelos professores em Inteligência emocional. Para tanto, alguns

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.413.359

instrumentos como caneta, papel, máquina filmadora para os registros e anotações serão necessários. A observação participante será combinada com os docentes do 3º ano do Ensino Médio para que aconteça no decorrer das aulas nos meses de outubro e novembro.

(D) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento – O processo de coleta de dados em campo se fará na BWS – Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva, localizada em Ipiáçu, MG, Brasil. Pretende-se obter os dados por meio da realização de entrevistas com os participantes e observação direta dos mesmos.

(E) Metodologia de análise dos dados – “Após a coleta de dados desta pesquisa qualitativa, será realizada a organização do material construído no processo investigativo para em seguida iniciar descrever, explicar e informar os resultados das interpretações obtidas no processo. Para o tratamento dos dados optou-se para que a organização ocorra em três fases, segundo Bardin (1977, p. 95), “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Assim, objetivando compreender mais profundamente o contexto, e a partir da técnica de análise e interpretação de dados coletados, estes serão compreendidos, podendo ser confirmadas ou não os pressupostos da investigação, observando possíveis falhas, erros ou dúvidas e/ou responder aos questionamentos formulados, certamente ampliará de modo significativo o assunto em voga”.

(F) Desfecho Primário e Secundário – A Inteligência Emocional (IE) constitui um construto psicológico recente, e um dos aspectos da inteligência mais discutidos na atualidade. Ela reflete, sobretudo, o estudo das interações entre emoção e inteligência. Espera-se que os resultados nos permite inferir a complexidade do campo conceitual, bem como as dificuldades metodológicas daí decorrentes.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO – Gestora, Supervisora, Professores e Alunos (15 a 17 anos) que se encontram ligados ao Ensino Médio.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO – Profissionais e alunos do Ensino Fundamental I e II.

CRONOGRAMA – Etapa de coleta de dados de 01/11/2023 a 27/12/2023.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.413.359

ORÇAMENTO – Financiamento próprio R\$ 1.500,00.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO - Analisar as contribuições da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes do 3º do Ensino Médio da Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS - Descrever como os professores lidam com as próprias emoções e a dos alunos; Avaliar a interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem; Dissertar o nível de consciência do docente em relação suas práticas na formação integral do estudante; Propor competências da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes aplicarem nas aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS – O risco de identificação do participante em uma pesquisa pode ocorrer quando as informações coletadas são vinculadas de alguma forma à identidade do participante, o que pode comprometer sua privacidade e confidencialidade, contudo, como medidas que podem ser adotadas para mitigar esses riscos está na explicação do projeto anteriormente ao aceite do participante e na autorização que eles irão proporcionar por meio do consentimento, além de deixar claro que o acesso se dará em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa, garantindo assim, a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados e que o participante poderá interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. Quanto ao tema que envolvam a relação emocional com a prática docente e o processo de aprendizagem do aluno, mesmo o desconforto seja um ato subjetivo, caso ocorra, a sua participação será suspensa sem nenhum prejuízo a sua imagem.

BENEFÍCIOS – A investigação trará benefícios tanto para a população investigada, quanto para os pesquisadores sobre a temática, uma vez que o tema se apresenta relevante em uma sociedade que carece de inteligência emocional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.413.359

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 6.321.986, de 25 de setembro de 2023, e atendidas, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise feita pelo CEP/UFU.

Pendência 3 - Quanto ao TCLE (arquivos intitulados "tcle_responsavel_por_menor_18_anos" e "Termo_Assentimento_" postados em 25/07/2023): Pendência 3.2 - O Termo de Assentimento apresenta o seguinte trecho duplicado "Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.". O CEP/UFU solicita adequação.

RESPOSTA (PARECER 6.249.188) - "Foi atendido."

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência NÃO atendida.

O Termo de Assentimento continua apresentando o seguinte trecho duplicado "Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.". O CEP/UFU solicita adequação.

RESPOSTA - Foi atendido.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Projeto de Pesquisa
- 2) Folha de Rosto
- 3) TCLE
- 4) Termo de Assentimento
- 5) TCLE para Responsável por menor de 18 anos
- 6) Termo de Compromisso

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.413.359

- 7) Declaração da Instituição Coparticipante
- 8) Currículo Lattes dos Pesquisadores
- 9) Instrumentos de Coleta de Dados

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 6.321.986, de 25 de setembro de 2023, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: OUTUBRO/2024.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.413.359

Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.413.359

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2103744.pdf	26/09/2023 19:53:06		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	26/09/2023 19:52:13	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_Termo_Assentimento_.docx	26/09/2023 19:52:02	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2_tcle_responsavel_por_menor_18_anos.docx	14/09/2023 12:46:28	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	1_tcle_capazes_maiores_18_anos.docx	14/09/2023 12:46:21	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Alterado.doc	14/09/2023 12:45:42	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	Entrevista_Supervisores.docx	04/07/2023 14:27:46	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	Entrevista_Professores.docx	04/07/2023 14:27:10	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	Entrevista_Gestores.docx	04/07/2023 14:27:01	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	Entrevista_Aluno.docx	04/07/2023 14:26:51	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_do_Sistema_Lattes.pdf	13/04/2023 11:39:24	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	Questionario_Aluno.docx	10/04/2023 18:22:10	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_0504.pdf	10/04/2023 18:09:03	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	Isencao_custo.pdf	14/03/2023 10:53:01	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	Nao_iniciou_pesquisa.pdf	14/03/2023 10:52:44	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	Termo_Confidencialidade.pdf	14/03/2023 10:52:31	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Outros	Termo_Compromisso.pdf	14/03/2023 10:52:20	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	14/03/2023 10:51:50	CLEUZA LEITE DE OLIVEIRA SANTOS	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 6.413.359

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 07 de Outubro de 2023

Assinado por:

ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

Anexo 2 – Comitê Científico da Universidad Autónoma de Asunción

— Mensagem encaminhada —

De: "Tutoría Defensa" <tutoria.defensa@uaa.edu.py>

Para: cleuzaite2005@yahoo.com.br <cleuzaite2005@yahoo.com.br>

Cc:

Enviada: ter., 20 de dez. 2022 às 9:46

Assunto: Revisión de Anteproyecto

Buenos días Estimada Cleuza,

Por el presente se le comunica que su anteproyecto de tesis fue evaluado por el Comité Científico y el resultado se detalla más abajo:

ALUMNO/A	MAESTR. DOCTOR.M/D	INDICACIONES CORRECCIONES SI HUBIERE LUGAR	DICTAMEN CCP SE APRUEBA EL PROYECTO/NO SE APRUEBA EL PROYECTO
Cleuza Leite de Oliveira Santos	Doctorado	Sin inconvenientes	SE APRUEBA

Cuenta con 12 meses de tutoría ordinaria a partir de la fecha. Si necesita más tiempo, puede solicitar una Tutoría extraordinaria.

Favor prever los requisitos académicos-administrativos necesarios para estar habilitado a la defensa, luego de culminar su trabajo de investigación:

- o Tener presentada todas las documentaciones requeridas por la Universidad;
- o No tener pendientes administrativos
- o Tener aprobadas todas las materias de la fase docente del Plan de Estudios (incluyendo el requisito de "Publicación Científica"

Para verificaciones, puede contactar con los responsables de cada área:

- **Revisión de condición académica:**

- Mg. Yolanda Fariña, Coordinadora de Postgrados – coordinacion.postgrados@uaa.edu.py

- **Revisión de condición documental:**

- Mercedes Galeano, asistente de secretaría Académica de Postgrados – mgaleano@uaa.edu.py

- **Revisión de condición Administrativa:**

- Lic. Laura Lezcano, Secretaría Administrativa – llezcano@uaa.edu.py

La defensa está condicionada al cumplimiento de todos los requisitos mencionados, en

Cumplimos en notificarle debidamente. F

APÊNDICE

Apêndice 1 – Anuência da Instituição



ESCOLA ESTADUAL BENEDITO WALDEMAR DA SILVA

Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano), Ensino Médio e EJA Código: 196517
 Lei de Criação 3.876 de 20/12/65, Portaria 1.546 de 31/12/98 e Art. 1º da Res. SEE nº 170 de 29/01/201
 Parecer 93 de 25/02/2002, Art. 12 e 13 da Res. nº 93 de 01/03/2002 e Decreto nº 42488 de 06/04/200
 Av. Milton Campos nº 600 – Centro – Telefone: (0xx34) 3252 1029 – CEP: 38350-000
 Ipiacu – Minas Gerais

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA PESQUISA

Eu, Marilaine da Silva Borges e Freitas responsável pela Escola Estadual Benedito Waldemar da Silva, estou ciente que o protocolo de pesquisa, intitulado **Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano - Ensino Médio**. O estudo será desenvolvido pela pesquisadora Cleuza Leite de Oliveira Santos, sob orientação da professora Doutora Clara Roseane da Silva Azevedo Mont Alverne, da UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN- PY.

Estou ciente de que esta autorização não interferirá no fluxo normal de trabalho e de atendimento, da escola nem trará constrangimento aos participantes que não quiserem ingressar no estudo como participantes. Por isso, autorizo, por meio deste termo*, a sua execução e acesso as informações sobre a inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino.

Todos os dados/informações requeridos deverão ter início somente após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde, por meio das resoluções 466/12, 510/16 e 580/18.

Ipiacu, 06 de setembro de 2022.

Cleuza Leite de O. Santos

Cleuza Leite de Oliveira Santos

Pesquisadora da Universidad Autónoma De Asunción- PY

Marilaine da Silva Borges e Freitas
 Diretora - MASP 807760-4
 Ato s/nº MG 29/06/2019, Pág. 29 e 37

Marilaine da Silva Borges e Freitas
 Diretora Escolar



Apêndice 2 – Questionários

QUESTIONÁRIO GESTORES



Você está convidado(a) a responder este questionário de uma investigação acadêmica da aluna Cleuza Leite de Oliveira Santos do curso de Doutorado em Ciência da Educação da Universidade Autônoma de Assunção, no Paraguai. Cujo tema: **“Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano – Ensino Médio”**. Os dados aqui recolhidos, a partir de sua participação será de uso acadêmico, sendo assim, o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos.

Caso haja alguma dúvida entre em contato por e-mail: _____. A sua participação é muito importante para esta pesquisa e desde já agradeço sua participação.

Marque para continuar

() Concordo e aceito responder ao questionário

PARTE I – PERFIL DO RESPONDENTE

1. Sexo

2. Idade

3. Função

() Gestor (a)

() Supervisor (a)

() Professor (a)

4. Maior titulação

() Graduação

() Especialista

() Mestre (a)

() Doutor (a)

5. Tempo de trabalho na instituição

PARTE II – PESQUISA SOBRE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

6. Como a escola lida com as emoções dos alunos?
7. Como a escola lida com as emoções dos professores?
8. Como é avaliada a interferência das emoções dos professores no processo de ensino?
9. Como é avaliada a interferência das emoções dos professores no processo de aprendizagem?
10. Em que momento ocorre a avaliação interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem?
11. Em relação as práticas docentes na formação integral do estudante, como é avaliado o nível de consciência dos professores?
12. Quais são as estratégias de ensino que você avalia como eficaz no processo de aprendizagem do aluno?
13. A inteligência emocional pode interferir na qualidade do ensino do professor?

Agradecemos a sua participação!

QUESTIONÁRIO SUPERVISORES



Você está convidado(a) a responder este questionário de uma investigação acadêmica da aluna Cleuza Leite de Oliveira Santos do curso de Doutorado em Ciência da Educação da Universidade Autônoma de Assunção, no Paraguai. Cujo tema: **“Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano – Ensino Médio”**. Os dados aqui recolhidos, a partir de sua participação será de uso acadêmico, sendo assim, o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos.

Caso haja alguma dúvida entre em contato por e-mail: _____. A sua participação é muito importante para esta pesquisa e desde já agradeço sua participação.

Marque para continuar

() Concordo e aceito responder ao questionário

PARTE I – PERFIL DO RESPONDENTE

2. Sexo

2. Idade

3. Função

() Gestor (a)

() Supervisor (a)

() Professor (a)

4. Maior titulação

() Graduação

() Especialista

() Mestre (a)

() Doutor (a)

5. Tempo de trabalho na instituição

PARTE II – PESQUISA SOBRE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

6. Como a escola lida com as emoções dos alunos?

7. Como a escola lida com as emoções dos professores?
8. Como é avaliada a interferência das emoções dos professores no processo de ensino?
9. Em que momento ocorre a avaliação interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem?
10. Em relação as práticas docentes na formação integral do estudante, como é avaliado o nível de consciência dos professores?
11. Quais são as estratégias de ensino que você avalia como eficaz no processo de aprendizagem do aluno?
12. A inteligência emocional pode interferir na qualidade do ensino do professor?

Agradecemos a sua participação!

QUESTIONÁRIO PROFESSORES



Você está convidado(a) a responder este questionário de uma investigação acadêmica da aluna Cleuza Leite de Oliveira Santos do curso de Doutorado em Ciência da Educação da Universidade Autônoma de Assunção, no Paraguai. Cujo tema: **“Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano – Ensino Médio”**. Os dados aqui recolhidos, a partir de sua participação será de uso acadêmico, sendo assim, o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos.

Caso haja alguma dúvida entre em contato por e-mail: _____. A sua participação é muito importante para esta pesquisa e desde já agradeço sua participação.

Marque para continuar

() Concordo e aceito responder ao questionário

PARTE I – PERFIL DO RESPONDENTE

1. Sexo

2. Idade

3. Função

() Gestor (a)

() Supervisor (a)

() Professor (a)

4. Maior titulação

() Graduação

() Especialista

() Mestre (a)

() Doutor (a)

5. Tempo de trabalho na instituição

PARTE II – PESQUISA SOBRE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

6. Como você lida com as próprias emoções?

7. Como você lida com as emoções dos alunos?
8. Como você avalia a interferência de suas emoções no processo de ensino?
9. Como você avalia a interferência de suas emoções no processo de aprendizagem?
10. Em que momento você avalia a interferência das emoções no processo de ensino/aprendizagem?
11. Quais são as estratégias de ensino que você avalia como eficaz no processo de aprendizagem do aluno?
12. A inteligência emocional pode interferir na qualidade do seu ensino?

Agradecemos a sua participação!

QUESTIONÁRIO ALUNOS



Você está convidado(a) a responder este questionário de uma investigação acadêmica da aluna Cleuza Leite de Oliveira Santos do curso de Doutorado em Ciência da Educação da Universidade Autônoma de Assunção, no Paraguai. Cujo tema: **“Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano – Ensino Médio”**. Os dados aqui recolhidos, a partir de sua participação será de uso acadêmico, sendo assim, o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas estão garantidos.

Caso haja alguma dúvida entre em contato por e-mail: _____. A sua participação é muito importante para esta pesquisa e desde já agradeço sua participação.

Marque para continuar

() Concordo e aceito responder ao questionário

PARTE I – PERFIL DO RESPONDENTE

3. Sexo

4. Idade

PARTE II – PESQUISA SOBRE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

3. Como o professor lida com as emoções de você, aluno?

4. Como o professor lida com as emoções dele em aula?

5. Como você avalia a interferência das emoções dos professores em sua aprendizagem?

6. Em que momento você avalia a interferência das emoções dos professores em sua aprendizagem?

Agradecemos a sua participação!

Apêndice 3 – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você é convidado (a) a participar da investigação sobre “**Inteligência emocional como estratégia para melhorar o processo de ensino dos docentes do 3º ano – Ensino Médio**”, a qual decorrerá na cidade de Ipiacu, Minas Gerais. Este é da responsabilidade da pesquisadora Cleuza Leite de Oliveira Santos doutoranda na área de atuação de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas e da Comunicação pela Universidade Autônoma de Assunção, sob orientação da Professora Dra. Clara Roseane da S. A. Mont’Alverne.

1. Os objetivos com os quais essa pesquisa estará sendo realizada serão: I – Descrever como os professores lidam com as próprias emoções e a dos alunos; II – Avaliar a interferência das emoções dos professores no processo de ensino/aprendizagem; III – Dissertar o nível da consciência do docente em relação as suas práticas na formação integral do estudante; IV – Propor competências da inteligência emocional como estratégias de ensino para docentes aplicarem nas aulas.

2. O participante foi informado (a) de forma clara e detalhada, sobre os objetivos e a justificativa da pesquisa na área de atuação em Ciências da Educação. A sua participação na pesquisa ocorrerá em forma de resposta ao questionário que serão aplicados durante o mês de maio de 2023.

3. Sua identidade e suas informações, serão mantidos em sigilo absoluto sob responsabilidade da pesquisadora, estando o mesmo sujeito às penas previstas na Lei brasileira. A pesquisadora compromete-se a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução nº 510/2016 do Brasil.

4. Também foi informado que o processo de recolha de dados ocorrerá com a monitorização constante da pesquisadora, sendo o procedimento interrompido ante qualquer intercorrência adversa. Não haverá nenhum desconforto psicológico ou risco na sua participação da pesquisa, mas caso ocorra, a sua participação poderá ser suspensa sem nenhum prejuízo a sua identidade.

5. Em relação a qualquer dano direta ou indiretamente causado por esta pesquisa, o(s) Pesquisador(es) do Estudo e seus assistentes e a Instituição serão responsáveis, perante a lei brasileira, pela indenização de eventuais danos que o participante de pesquisa possa vir a sofrer, bem como por prestar assistência imediata e integral, nos termos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;

6. O participante concorda com a divulgação dos dados obtidos durante a pesquisa, bem como entende que não será identificado e que se manterá o caráter sigiloso das informações. Ademais sabe que os dados obtidos serão arquivados durante a pesquisa por

um período de 5 anos, atendendo a Resolução CNS 510/2016, Cap. VI, Art. 28. Os resultados, se possível, serão publicados para fornecer aos profissionais os dados mensurados. Sabe que terá total liberdade para retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem que isso traga prejuízos ou implicações.

7. Caso tenha dúvidas sobre o comportamento da pesquisadora ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, Termo de Consentimento Livre Esclarecido, e caso se considerar prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com a pesquisadora (034) 99679-2039, e-mail: cleuzaleite2005@yahoo.com.br

8. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

9. DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO:

- Eu recebi informação oral sobre o estudo acima e li por escrito este documento.
- Eu tive a oportunidade de discutir o estudo, fazer perguntas e receber esclarecimentos.
- Eu concordo em participar do estudo e estou ciente que minha participação é totalmente voluntária.
- Eu entendo que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso afete meu direito aos cuidados futuros.
- Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e rubricado em duas vias originais por mim e pela Pesquisadora.
- Assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a Pesquisadora do Estudo garantirá ao Participante da Pesquisa, em seu próprio nome e em nome da instituição, os direitos descritos neste documento.
- Eu entendo que receberei uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A outra via original será mantida sob a responsabilidade da Pesquisadora do Estudo.

_____, _____ de 2022.

Nome legível do participante

Assinatura do(a) participante

Nome legível da pesquisadora

Assinatura da pesquisadora

