

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PALHOÇA-SC SOBRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DOS ALUNOS

Maria Antonia Acunha Rodrigues¹

Resumo: *Objetivos:* o presente estudo tem como objetivo geral caracterizar a percepção dos professores do ensino fundamental sobre a inteligência emocional, a partir das contribuições de Daniel Goleman. Sendo os objetivos específicos: a) descrever como os professores percebem a expressão de sentimentos dos alunos; b) descrever o nível de conhecimento que os professores possuem sobre a inteligência emocional; e c) comparar o conceito de inteligência emocional evocado pelos professores com a discussão teórica sobre o tema. *Método:* foram realizadas entrevistas semiestruturadas de forma online com sete professores. A análise dos dados consistiu em análise de conteúdo conforme as orientações de Bardin (2011). *Resultados e Discussão:* Os professores tiveram dificuldades de definir o que é emoção e apresentaram poucos conhecimentos sobre a noção de inteligência emocional. No entanto, reconhecem que as emoções podem influenciar no desempenho acadêmico dos alunos. O contexto de pandemia da COVID-19 interferiu nos resultados da pesquisa, pois os professores destacaram os impactos da pandemia nas relações afetivas dentro da escola e no comprometimento que o contexto pandêmico trouxe para os alunos com relação aos estudos. Na fala dos entrevistados, por meio do comportamento em sala é possível perceber emoções como felicidade, tristeza e ansiedade, bem como os impactos de questões sociais, familiares e do período pandêmico na vida escolar dos alunos. Foi enfatizado pelos participantes que temas relacionados às questões emocionais foram pouco estudados durante sua graduação e no decorrer do exercício da docência. *Considerações Finais:* Espera-se que os resultados do estudo possam contribuir com subsídios para a atividade de formação docente e para escolas do ensino fundamental. A presente pesquisa também trouxe elementos que podem contribuir com a formação docente no que se refere a compreensão das emoções no contexto escolar.

Palavras-chave: Psicologia Educacional. Inteligência emocional. Formação Docente.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da inteligência emocional está relacionado com as habilidades que influenciam as relações interpessoais e a compreensão de nossas emoções e sentimentos. A inteligência emocional pode ser definida como a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções reconhecendo suas causas e consequências, tal inteligência está relacionada com a habilidade de melhorar relacionamentos interpessoais e intrapessoais em diversos âmbitos (GOLEMAN, 2011a; MAYER; SALOVEY, 1997 *apud* WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009; REGO; ROCHA, 2009; ALZINA *et al.*, 2009 *apud* TESSARO; LAMPERT, 2019).

¹ Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul. E-mail: mariaantoniapix@gmail.com. Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Graduação em Psicologia da Unisul. Ano. Orientador: Prof. Anderson da Silveira, Me.

A partir da definição de inteligência emocional percebe-se a necessidade de se refletir sobre as funções da educação e da escola na atualidade. A escola é uma das instituições responsáveis pela socialização e humanização do homem, devendo transmitir às novas gerações conhecimentos, crenças, ideias, atitudes, entre outros que são essenciais para a vida da sociedade (PÉREZ GÓMEZ, 1998). A conceituação da inteligência emocional implica numa ampliação das funções da escola e, conseqüentemente, da educação, colocando-as no lugar de “agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida” (GOLEMAN 2011a, p. 331).

A educação escolar não deve ter apenas objetivos do ensino de conteúdos, sendo imprescindível a aprendizagem de competências emocionais e sociais. Ainda no século XX a teoria de Henry Wallon revolucionou o ensino escolar ao propor que a escola deveria promover a formação integral do aluno englobando as dimensões afetiva, intelectual e social (PILETTI; ROSSATO, 2019). Wallon destacava a importância das emoções no trabalho educativo, pois as dimensões cognitiva e afetiva (composta por emoções, sentimentos e comunicação) se constituem mutuamente. A teoria Walloniana compreende que a cognição e a afetividade se originam no biológico e a partir da relação dialética do indivíduo com o meio social passam a adquirir complexidade e diferenciação (PILETTI; ROSSATO, 2019; FERREIRA; ACIOLY-REGNIÉR, 2010).

Recentemente, o relatório da Organização das Nações Unidas “Educação: um tesouro a descobrir” propôs a valorização de ações educacionais focadas no autoconhecimento e conhecimento do ambiente natural para que sejam mantidas a saúde física e mental dos sujeitos e para que o ambiente seja preservado (DELORS *et al.*, 2006). As autoridades políticas e educadores demonstraram preocupação com problemas comportamentais desencadeados por falhas na aprendizagem de habilidades emocionais e sociais, o que evidencia a necessidade de englobar no ambiente escolar o desenvolvimento destas habilidades (MATTHEWS *et al.*, 2002; MAYER; GAHER, 1996 *apud* WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009).

As emoções e os sentimentos estão relacionados a motivação para o aprendizado. O desenvolvimento da inteligência emocional atua não apenas quanto os aspectos emocionais, mas também quanto ao desempenho pedagógico das crianças de forma a influenciar no sucesso escolar seja na presença ou ausência de comportamentos disruptivos no contexto escolar (AMARAL, 2007; PENA; REPETTO, 2008 *apud* TESSARO; LAMPERT, 2019). As dificuldades em relacionamentos interpessoais de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem são referentes a tendência de interações mais agressivas com os pares. Crianças

que apresentam menor maturidade emocional tendem a desenvolver mais problemas de personalidade, menos comportamentos voltados para a tarefa e um repertório menor de comportamentos interpessoais adequados (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998b *apud* SANTOS; GRAMINHA, 2006). Dificuldades comportamentais e emocionais têm influência sobre os problemas acadêmicos e acabam por afetar os sentimentos e os comportamentos das crianças que podem manifestar as dificuldades de forma internalizada (ansiedade, depressão, retraimento e sentimentos de inferioridade) ou externalizada (comportamentos e atitudes que geram conflitos com o ambiente) (ROESER; ECCLES, 2000 *apud* SANTOS; GRAMINHA, 2006).

Pessoas que desenvolvem a inteligência emocional tem como característica a capacidade de se autogerir e ser empáticos e possuem, ainda, habilidade social. Portanto, são pessoas que fazem uma melhor gestão de relacionamentos sociais porque compreendem e controlam suas próprias emoções e conseguem ser empáticos com os sentimentos dos outros (GOLEMAN, 2015). Percebe-se que o desenvolvimento da inteligência emocional possibilita o estabelecimento de bons relacionamentos, facilita o convívio no meio social e, segundo Alzina *et al.* (2009 *apud* TESSARO; LAMPERT, 2019), está relacionada a melhorias na aprendizagem, na resolução de problemas e na qualidade de vida em geral. Uma estratégia para educar emocionalmente consiste em combinar atividades sobre sentimentos e relacionamentos com as outras disciplinas do currículo escolar, essas atividades emocionais devem estar em consonância com a fase de desenvolvimento da criança e serem realizadas de maneira a somar com sua compreensão e de acordo com os desafios da idade (GOLEMAN, 2011a).

A primeira definição de Inteligência Emocional foi apresentada por Meyer e Salovey (1990 *apud* GOLEMAN, 2011a) e a partir desta definição desenvolveram-se diversos modelos de inteligência emocional. Existem três modelos principais de inteligência emocional que seguem perspectivas diferentes, são eles: o modelo de Salovey e Mayer (1990; 1996 *apud* GOLEMAN, 2011a) baseado na concepção tradicional de inteligência, o modelo de Reuven Bar-On (1997 *apud* GOLEMAN, 2011a) amparado por sua pesquisa sobre o bem-estar e o modelo de Goleman (2011b) que trata da inteligência emocional dentro da área do trabalho com enfoque no desempenho e na liderança organizacional (GOLEMAN, 2011a). O modelo de Goleman (2011a; 2011b) servirá como base para a presente pesquisa.

Para Goleman (2011b) a inteligência emocional é compreendida a partir de quatro aptidões compostas por conjuntos de competências, são elas: autopercepção, autorregulamentação, empatia e competências sociais.

Aptidões	Competências
Autopercepção: capacidade de identificar informações oriundas da memória emocional que serviram de base nossos julgamentos.	Percepção emocional: reconhecimento de suas próprias emoções e seus efeitos.
	Autoavaliação: conhecimento acerca de seus próprios recursos, capacidades e limitações.
	Autoconfiança: confiança que surge da clareza quanto ao nossas capacidades, valores e objetivos.
Autorregulamentação: administrar os impulsos e sentimentos aflitivos.	Autocontrole: determinar como expressamos nossos sentimentos, mantendo sob controle emoções e impulsos perturbadores.
	Confiabilidade: expressão de honestidade e integridade.
	Conscienciosidade: capacidade de ser confiável e responsável no cumprimento das obrigações.
	Adaptabilidade: flexibilidade no gerenciamento de mudanças e desafios.
	Inovação: capacidade de aceitar novas ideias, comportamentos e novas informações.
Empatia: aptidão de perceber o que outras pessoas sentem sem que elas precisem verbalizar a partir de sua postura, tom de voz e outras formas de expressão não-verbais.	Capacidade de ler as emoções das outras pessoas.
	Reconhecer e responder às preocupações e sentimentos não-verbais de alguém.
	Entender os problemas e preocupações que estão por trás dos sentimentos de alguém.
Competências Sociais: lidar de forma habilidosa com as emoções de outra pessoa.	Compreender os outros: perceber os sentimentos e o ponto de vista de outras pessoas, gerando assim um interesse positivo pela sua atenção.
	Orientação para servir: capacidade de antever, identificar e satisfazer as necessidades dos clientes.
	Desenvolver os outros: envolve identificar necessidades de desenvolvimento e ampliar capacidades dos outros.
	Alavancar a diversidade: capacidade de cultivar oportunidades em contextos com pessoas de características diferentes.
	Percepção política: capacidade de identificar as correntes políticas e sociais presentes em uma organização.
	Influência: uso de ferramentas persuasivas eficazes.
	Comunicação: inclui ouvir o outro e enviar mensagens convincentes.
	Gerenciamento de conflitos: envolve a negociação e a resolução de discordâncias.
	Liderança: capacidade de inspirar e orientar indivíduos ou grupos.
	Catalisador de mudanças: iniciar, promover ou gerenciar mudanças.

Fonte: elaborada pela autora, 2021.

O método mais comum de aprendizagem emocional são os cursos de alfabetização emocional baseados no movimento de educação emocional da década de 1960. Porém, o movimento de alfabetização emocional subverte a expressão da educação afetiva, pois não

utiliza a emoção como meio de aprendizagem, mas ensina as emoções. Mais diretamente, muitos desses cursos e o incentivo que eles fornecem vêm de uma série de projetos de prevenção em andamento, cada um abordando um problema específico, como: tabagismo, uso de drogas, gravidez e abandono de adolescentes e violência recente (GOLEMAN, 2011a). Intervenções voltadas para o tratamento de déficits específicos em aptidões emocionais e sociais relacionados a problemas como agressão ou depressão têm sido utilizadas de maneira experimental, mas espera-se que os ensinamentos obtidos possam ser generalizados e ensinados por professores como uma medida de prevenção (GOLEMAN, 2011a).

Outro caminho para integrar a alfabetização emocional às escolas é inserir as emoções e a vida social nos currículos escolares, não precisaria ser criada uma nova disciplina ou classe, pois se mesclaria as lições sobre emoções com as disciplinas já existentes. A integração do ensino emocional às aulas pode se dar por meio de lições pequenas e reveladoras de forma regular no decorrer dos anos, o aprendizado emocional ocorreria à medida em que as experiências fossem repetidas e reforçadas de forma neural e comportamental (GOLEMAN, 2011a). Para que a educação emocional seja eficaz deve-se considerar o cronograma de crescimento emocional, que está entrelaçado com linhas de desenvolvimento no que se refere ao conhecimento e a maturidade do cérebro e da biologia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que determina o conjunto de aprendizagens progressivas e essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, este documento está em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e visa garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (LDB, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996; 2014; 2017). A BNCC defende que a tomada de decisões de ensino deve ser guiada pelo desenvolvimento de competências.

O Currículo do Território Catarinense é elaborado a partir da BNCC, sendo a ferramenta que norteia e fundamenta as práticas pedagógicas e qualifica o sistema de ensino (SANTA CATARINA, 2019). Sendo assim o “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense” segue o princípio da educação integral porque compreende que a formação da cidadania, emancipação e liberdade será promovida como um processo positivo e crítico, permitindo aos alunos ter um desenvolvimento pleno, apreender o conhecimento e a cultura e protagonizar seu caminho de formação. Também entende que a educação é um meio que visa a melhoria da qualidade de vida dos alunos e o bem-estar social, nesse sentido, o currículo básico é baseado no princípio da democracia, o estímulo ao

desenvolvimento do sujeito, a disseminação e crescimento do conhecimento e da cultura em geral, sendo a inserção do sujeito no mundo a finalidade da educação (SANTA CATARINA, 2019).

A formação dos docentes é um processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal, consiste em um aperfeiçoamento constante de seu estado emocional e de seu processo de aprendizagem. Os cursos de formação inicial e continuada de professores costumam valorizar os aspectos intelectuais, por isso temas como educação emocional na escola, resiliência, estresse e a importância das emoções dos professores não são muito explorados. A reflexão acerca dos saberes necessários ao desenvolvimento da educação emocional na formação do docente começa a acontecer a medida em que os docentes demonstram insegurança ao lidar com questões emocionais na sala de aula. Passa a ser evidente a necessidade de complementar a dimensão emocional da formação docentes e adotar uma visão do professor como um sujeito com condições internas e externas (RHODEN; RHODEN, 2014).

Para tratar da educação emocional é preciso tratar da inteligência emocional, uma vez que ambas dizem respeito a educar as emoções. Entende-se que o professor precisa desenvolver competências emocionais para favorecer seu próprio bem-estar e para lidar com as questões das pessoas com as quais convive, como seus alunos. A partir da compreensão de que o professor é um sujeito dotado de sentimentos e que o profissionalismo eleva sua sensibilidade é fundamental que as instituições de ensino garantam espaço para discussões de tópicos como a educação emocional (RHODEN; RHODEN, 2014). Ao privilegiar os conteúdos a lecionar as escolas deixam de lado a formação de competências relacionais e habilidades para gerir e solucionar conflitos, por isso é importante preparar os professores através de programas de formação voltados ao desenvolvimento da inteligência emocional, pois somente se tiverem as competências emocionais desenvolvidas serão capazes de auxiliar os alunos a desenvolverem estas competências (NUNES-VALENTE; MONTEIRO, 2016).

Em uma pesquisa desenvolvida com professores, Barbosa (2018) constatou-se que a maioria dos docentes não teve uma formação aprofundada sobre os aspectos emocionais dos estudantes durante sua graduação. De acordo com os participantes do estudo, conteúdos sobre as emoções foram mencionados apenas nas disciplinas referentes a Psicologia salienta-se que tratavam-se de ensinamentos teóricos que não se aproximavam da prática. Os professores destacaram a importância da inclusão de programas de educação emocional no currículo escolar, por considerarem as emoções um forte componente para a aprendizagem (BARBOSA, 2018). Os resultados da pesquisa demonstram a notoriedade de estender e aperfeiçoar a

percepção a respeito das emoções e sua finalidade no desenvolvimento de ensino-aprendizagem no cenário da formação docente (BARBOSA, 2018). A partir do exposto acerca da importância do desenvolvimento da inteligência emocional no contexto educacional e de seus benefícios para o bem-estar individual e social, o presente estudo tem como objetivo caracterizar a percepção dos professores do ensino fundamental sobre a inteligência emocional. Sendo os objetivos específicos: descrever como os professores percebem a expressão de sentimentos dos alunos. descrever o nível de conhecimento que os professores possuem sobre a inteligência emocional; comparar o conceito de inteligência emocional evocado pelos professores com a discussão teórica sobre o tema.

Na busca de materiais sobre o tema, percebeu-se certa dificuldade em encontrar estudos sobre “inteligência emocional” quando relacionada as palavras “professores” e “escola”. A maioria dos artigos (LIMA; TAVARES, 2016; TOLEDO; DUCA; COURY, 2018) apenas citava as palavras pesquisadas, porém tratavam de outra temática, portanto percebeu-se uma lacuna de publicações que abordem a temática da inteligência emocional no ambiente escolar. Espera-se que este estudo possa fornecer elementos para novos trabalhos acerca do desenvolvimento da inteligência emocional no contexto escolar, contribuindo assim com novos saberes sobre este fenômeno.

Em relação a sua relevância social, considera-se que esta pesquisa beneficiará a comunidade escolar ao demonstrar o conhecimento que os professores têm sobre a inteligência emocional a partir de sua formação, bem como dará embasamento teórico para reflexão acerca de possíveis meios para incluir a educação emocional nas grades curriculares das escolas e para o aprofundamento das questões emocionais na formação dos docentes. Espera-se que a análise dos resultados do estudo contribua com subsídios para a atividade de formação docente e para escolas do ensino fundamental.

Ao tratar sobre o tema das emoções no contexto escolar, a autora desta pesquisa buscou contribuir com a discussão sobre a obtenção de comportamentos e competências que possibilitem a consciência e o manejo adequado de suas emoções e capacidade de empatia das crianças. A inclusão da Psicologia no cenário escolar viabiliza a execução de intervenções, sobretudo nas atividades de prevenção que é de extrema importância para a evolução emocional dos alunos. (RODRIGUES, 2015; SANTOS, 2000 *apud* TESSARO e LAMPERT, 2019). Sendo assim, mostra-se de grande relevância a promulgação da Lei nº 13.935 de novembro de 2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, pois a partir desta lei as redes públicas de educação básica terão

profissionais de psicologia e de serviço social em suas equipes multiprofissionais para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação (BRASIL, 2019).

2 MÉTODO

Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa tem natureza qualitativa, já que envolve caracterizar a percepção dos professores do ensino fundamental sobre a inteligência emocional, a partir de suas condições contextuais (sociais, institucionais e ambientais) (YIN, 2016). Em relação aos objetivos mais gerais trata-se de um estudo descritivo, pois se propõe a descrever características de um determinado fenômeno e estabelecer relação entre variáveis (GIL, 2018).

O tipo de pesquisa do presente trabalho é chamado de estudo de levantamento, pois solicita-se informações a um grupo significativo de pessoas acerca do tema estudado, sendo que os dados coletados foram analisados de forma qualitativa (GIL, 2002). A pesquisa terá corte transversal, uma vez que será feito contato em um único momento com os participantes, por este motivo o instrumento utilizado será a entrevista por permitir a coleta dados relevantes a partir das informações verbais (MINAYO, 2007; LAKATOS; MARCONI, 2006 apud TOLEDO; GONZAGA, 2011).

Participantes

Participaram do estudo 7 professores do ensino fundamental público do município de Palhoça - Santa Catarina. Os participantes foram selecionados por conveniência, a partir da rede de contatos da estudante pesquisadora e do contato direto com os professores da rede pública, conforme os critérios de inclusão: ser professor; atuar no ensino fundamental público no município de Palhoça - SC; lecionar com o 6º a 9º ano do ensino fundamental e concordar em participar de forma voluntária da pesquisa. Foi inserida uma professora que não dá aula atualmente por questão estratégica, a referida professora atua na parte de administração da escola, porém a profissional com mais tempo de serviço, tem maior experiência e conhecimento sobre as questões socioeducacionais dos estudantes.

Instrumento de coleta de dados

Foi realizada uma entrevista semiestruturada para coleta de dados, pois segundo Tavares (2000), neste tipo de entrevista o pesquisador tem um objetivo definido, sabe que informações são necessárias para atingir o objetivo e como conseguir tais informações a partir de perguntas sugeridas ou padronizadas. O roteiro de entrevista contemplou os seguintes blocos de perguntas: percepção acerca da expressão de sentimentos dos alunos, o conhecimento sobre inteligência emocional e identificação de componentes curriculares que abordem a inteligência emocional, sendo composto por um total de 31 perguntas.

Procedimentos de coleta de dados

Após a aprovação do presente trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Sul de Santa Catarina (Parecer nº 4.950.954), foi realizado o primeiro contato com os participantes por meio de chamada de voz pelo telefone para apresentar brevemente os objetivos da pesquisa e realizar o convite para participação. Uma vez que o convidado aceitasse participar do estudo, o agendamento da entrevista era realizado de acordo com o horário e data de sua preferência e disponibilidade.

Devido ao contexto de pandemia da COVID-19/Sars-CoV-2 e do isolamento social as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet e tiveram duração de aproximadamente 45 minutos, durante as entrevistas foi realizada a gravação de áudio. Para a realização das entrevistas on-line, foi solicitado que os participantes escolhessem o local de sua preferência para fazer a videochamada, priorizando um ambiente fechado, que permitisse manter a privacidade e conforto, assim como a qualidade do áudio da chamada.

Este projeto de pesquisa foi submetido por meio da Plataforma Brasil ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) elaborado em conformidade com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), no qual constaram informações sobre o objetivo da pesquisa, procedimentos de coleta de dados, a garantia de sigilo dos entrevistados e também os nomes e telefones para contato com os pesquisadores, em caso de dúvidas posteriores. Somente após o consentimento dos participantes as entrevistas foram iniciadas.

Procedimento de organização, tratamento e análise de dados

Os dados coletados durante as entrevistas foram submetidos a uma análise de conteúdo conforme as orientações de Bardin (2011), que consiste em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Na fase de pré-análise as entrevistas foram transcritas e foi realizada a leitura flutuante. Na fase de exploração do material foi realizada a agregação dos conteúdos com características semelhantes em unidades de registro de acordo com as categorias, previamente elaboradas a partir dos objetivos específicos. Em seguida foi realizada a seleção de unidades de contexto e indicado a frequência com que essas informações surgiram nas falas dos participantes. A terceira fase da análise do conteúdo realizou-se a inferência e interpretação dos dados com base no referencial teórico (BARDIN, 2011).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização dos participantes

O estudo contou com sete participantes, cuja média de idade era de 41 anos. Buscou realizar entrevistas com uma distribuição semelhante entre participantes do sexo masculino e feminino. Assim, quatro participantes eram sexo feminino e três do sexo masculino. Em relação ao estado civil, seis são casados ou mantêm união estável e um é solteiro. Para que sejam mantidas em sigilo as identidades dos professores entrevistados, ao longo do trabalho eles serão identificados com nomes de flores.

Os participantes relataram ter renda mensal de mais de 3 salários-mínimos. Quanto a formação acadêmica, cinco participantes afirmaram já ter concluído a pós-graduação em nível de especialização. Um participante informou que ainda está cursando pós-graduação. Todos os entrevistados atuavam em escolas do município de Palhoça-SC, sendo que um dos participantes atuava em mais de uma escola.

Em relação ao tipo de atividade que desenvolvem, seis professores trabalham junto à alunos do Ensino Fundamental II e uma das entrevistadas não estava atuando na docência durante o período da pesquisa, visto que está desempenhando funções administrativas na escola. No entanto, essa entrevistada é a que possui maior experiência na função docente e acompanha cotidianamente o trabalho dos outros professores a partir da função de realiza na escola. Todos

os entrevistados possuíam mais de 5 anos de experiência como professores do ensino básico; com exceção da professora que trabalha na administração, todos os professores atuam com mais de cinco turmas que tem a média 25 a 30 alunos.

Expressão de sentimentos na sala de aula

Os professores são capazes de identificar a expressão de emoções dos alunos no contexto da sala de aula a partir do comportamento dos alunos e de conversas transversais durante as aulas. Os participantes relataram perceberem diversos tipos de emoções no contexto da sala de aula, nas suas falas eles identificaram demonstrações de alegria, tristeza, apatia, ansiedade, medo. Segundo Veiga-Branco (2014) quando os professores desenvolvem a competência de perceber a emoção dos outros são capazes de compreender as comunicações verbais e não verbais, são atentos as palavras usadas e como são pronunciadas, a atitude corporal, o tom de voz e gestual utilizado. Logo, os participantes expõem que conseguem identificar as emoções de alegria, retraimento e medo em seus alunos por meio de um olhar mais atento aos comportamentos mostrados em sala de aula.

Margarida e Narciso falaram mais especificamente sobre a alegria e retraimento que percebem em seus alunos, Margarida disse “*eu vejo assim que é vida, é **alegria**, eles estão **feliz da vida por poder conversar com alguém, mas quando tu vai olhar mais de perto, tem muita gente se isolando, de se fechar, de não querer conversar. Então, assim, isso tem se evidenciado em alguns casos de adolescentes do sétimo, oitavo e nono ano e a questão da **depressão** parece que tem aumentado.***” E Narciso disse que em sua sala de aula vê “*Crianças **alegres**, eu tenho principalmente a questão técnica, ver se eles estão **gostando** da aula, se participam. [...] Perceber, assim se parar para perceber, a gente percebe **crianças muito caladas, muito fechada, ali tem alguma característica.**”. Lírio relatou que percebe tanto emoções que considera positivas quanto emoções negativas “*digamos que eu permito que eles mostrem as **emoções deles sejam boas ou ruins**”, e Orquídea contou que percebe a ansiedade e medo dos alunos em relação ao retorno das aulas presenciais “**Ansiedade**, às vezes um pouco de... não posso dizer **medo**, mas um pouco pelo novo, essa questão da **pandemia**, principalmente o sexto ano que voltou de um quarto ano sem saber como ia ser, **inquietos** assim.”.**

Deve-se ser levado em consideração que esta pesquisa foi realizada em setembro de 2021, logo no período de retorno das aulas presenciais nas escolas da rede pública. A preocupação acerca dos aspectos afetivos provocados ou intensificados pela pandemia se fez

presente na pesquisa de Johnson et al. (2020 apud MENEZES: FRANCISCO, 2020), eles identificaram que o medo, expressado pela ansiedade e pânico, e a angústia, expressada de tristeza e até depressão, são repercussões do distanciamento social sobre o docente e os estudantes. O ensino remoto foi a forma encontrada para manter as atividades de ensino durante a pandemia o que impactou a socialização que o ambiente escolar propiciava e que é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem (MENEZES: FRANCISCO, 2020). Maia e Dias (2020 apud MENEZES: FRANCISCO, 2020) constataram por meio de uma pesquisa com estudantes universitários portugueses que o período pandêmico ocasionou um aumento significativo de perturbações psicológicas como ansiedade, depressão e estresse se comparado com o período anterior a pandemia. O retorno as aulas presenciais após a pandemia não serão como as férias escolares, crises de saúde como a pandemia da COVID-19 geram impactos emocionais, físicos e cognitivos que podem ser duradouros, especialmente em crianças e adolescentes pois podem afetar seu desenvolvimento cerebral (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Como principais efeitos da pandemia na saúde emocional e mental podemos citar o aumento da ansiedade e agressividade, dificuldades de concentração e maior incidência de insônia, depressão e suicídio, tais efeitos podem trazer consequências para a convivência no ambiente escolar como o aumento de conflitos e comportamentos agressivos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Ao serem perguntados sobre “informar a pergunta”, todos os participantes (f=7) indicaram que as emoções podem influenciar na aprendizagem/desempenho escolar dos alunos. Os professores (f=5) enfatizaram como as interações entre professores e alunos podem influenciar as emoções e o empenho dos alunos em relação ao aprendizado, como fica ilustrado pelas falas “[...] *então eu acho que um jeito de conquistar o aluno é pelo laço afetivo.*” (Petúnia), “*Daí quando eles chegam na escola que o professor quer exigir um pouco deles, eles não querem, daí a gente começa a contar história, vamos lá e vamos lá, incentivando, né!*” (Rosa). O desenvolvimento da inteligência emocional possibilita o estabelecimento de bons relacionamentos, facilita o convívio no meio social e está relacionada a melhorias na aprendizagem (ALZINA et al., 2009 apud TESSARO; LAMPERT, 2019). Quanto a influência da relação professor-aluno no aprendizado, Veiga-branco (2004) afirma que professores educados emocionalmente tem a competência de gerar relacionamentos conseguindo respeitar.

Os impactos da pandemia nas relações afetivas e no comprometimento com os estudos também foi destacado pelos professores (f=5), Lírio disse “*eu percebo que na verdade com a COVID eles vieram...se para nós, adultos, já está sendo difícil, eu fico imaginando como não*

deve ter sido para as crianças porque nossos relacionamentos são mais colegas de trabalho, mas para as crianças que são crianças mesmo e tiveram que parar de estudar. Também tem muito essa questão das famílias que se distanciaram [...] com essa questão de distanciamento e pandemia.”, Margarida destacou a questão do desemprego e da fome *“Uma coisa que está muito forte desde o ano passado é a questão da fome [...] a questão do desemprego tá muito grande então tem muitos alunos que os pais estão desempregados e estão passando fome, isso é muito evidente.”*, Petúnia trouxe que os alunos não se sentem à vontade para falar das suas emoções *“atualmente em tempos de pandemia não, porque eles estão voltando aos poucos, meio ressabiados, não estão tendo aquela liberdade que tinham antes”*. O isolamento social em decorrência da pandemia fez com que os alunos parassem de frequentar o ambiente escolar no qual ocorrem interações essenciais ao desenvolvimento e aprendizagem. Os alunos foram privados da socialização com os pares, da convivência com as diferenças, dos conflitos e negociações, de tomadas de decisões, do enfrentamento de desafios, do exercício de controle de impulsos, de experiências lúdicas e tantas outras vivências importantes para o aprendizado formal e desenvolvimento enquanto ser humano (LINHARES; ENUMO, 2020).

Ao responderem à questão *“Quais fatores você acredita que podem influenciar a forma de expressar as emoções de seus estudantes?”*, Cravo, Narciso, Margarida, Orquídea e Rosa destacaram a influência das emoções trazidas de casa no aprendizado (f=5) como exemplificado pelas seguintes falas: *“Acho que influencia a residência deles, os pais estão influenciando muito [...]”* (Rosa), *“[...] a família às vezes se preocupa tanto em lutar pelo sustento que esquece que o filho precisa do amparo emocional, que o filho precisa de um colo, que o filho precisa de um limite, que ele precisa que alguém converse com ele e que veja ele enquanto ser humano ali pedindo socorro, então eu vejo isso muito evidente, essas questões familiares de valorizar, olhar o filho, enxergar o filho.”* (Margarida), *“Eu acho que tem muito que eles trazem de casa”* (Narciso), *“Eu acho que 90% é da família, porque a criança trás para dentro da escola tudo que a família ensinou, eles vão reproduzir dentro da escola como a família se relaciona, as emoções e tal.”* (Orquídea). Cravo (7=1) defende que a relação entre os alunos também interfere com emoções e o desempenho escolar, ele trouxe que *“Eu acho que tem muito que eles trazem de casa ou da própria relação com os colegas”*. Margarida (f=1) destacou a interferência que a questão da estrutura física da escola tem sobre a motivação dos adolescentes para aprender, ela disse que *“Outra coisa é a questão da estrutura física, que poderiam ser salas mais bonitinhas, pintadas, são tudo meio feinha, isso interfere também no querer aprender.”*

Para Goleman (2011a) a aprendizagem emocional se inicia no ambiente familiar. Nesse ambiente íntimo, as crianças aprendem a entender a si mesmas e como os outros respondem aos seus sentimentos, aprendem como avaliar os sentimentos e como reagir a eles. Tudo isso é aprendido através do que os pais fazem e dizem, e também dos padrões que fornecem ao lidar com sentimentos pessoais e relacionados à vida conjugal. Alguns pais são bons professores emocionais, enquanto outros são truculentos. Goleman (2011a) apontou que, à medida que as crianças crescem, elas amadurecem em um nível mais alto de aprendizagem emocional, mudanças ocorrem e as crianças desenvolvem novas maneiras de lidar com as emoções. Mesmo que algumas habilidades emocionais sejam aprimoradas com amigos ao longo da vida, os pais com habilidades emocionais podem ajudar seus filhos a dominar os componentes básicos da inteligência emocional: identificar, reconhecer, controlar e orientar as emoções, ter empatia e lidar com as emoções que surgem em seus relacionamentos (GOLEMAN, 2011a).

Cinco professores (f=5) afirmaram conseguir perceber dificuldades emocionais por parte dos alunos na sala de aula, *“Eu percebo outros **alunos que não estão bem, mas que não se sentem à vontade de chegar e falar, de chegar e conversar, que se a gente perguntar consegue falar alguma coisa**”* (Lírio), *“**Dificuldade de se expressar tem bastante em relação aos sentimentos, são bem envergonhados, até as vezes de não querer participar, e também de não saber o que tá sentindo e descontar isso em forma de raiva ou de negação, isso acontece bastante.**”* (cravo), *“**Alguns mais fechadões, agressividade não, mais impulsividade de não para e todo tempo quer atenção. Tem aquelas mais fechadinhas.**”* (Narciso)., *“Sim, bastante. **Temos bastante aluno agressivo, não gosto de usar esse termo, mas é um aluno que se tu vai ver o pai está na cadeia, o pai e a mãe são drogados, as vezes o pai foi morto lá atrás, ele tenta se expressar de alguma maneira e acaba se expressando assim de modo mais agressivo, ele quer atenção.**”* (Petúnia). Para Roeser e Eccles (2000 *apud* SANTOS; GRAMINHA, 2006) as dificuldades comportamentais e emocionais têm influência sobre os problemas acadêmicos. Tais dificuldades podem ser manifestadas de forma internalizada por meio ansiedade, depressão, retraimento e sentimentos de inferioridade ou de forma externalizada por meio de comportamentos e atitudes que geram conflitos (ROESER; ECCLES, 2000 *apud* SANTOS; GRAMINHA, 2006). Existem correlações em relação as dificuldades de aprendizagem e dificuldades no desenvolvimento de relacionamentos interpessoais. O que pode ser um indicativo de que os problemas de aprendizagem não decorrem apenas de questões cognitivas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998b *apud* SANTOS; GRAMINHA, 2006).

Ao serem questionados se seus alunos demonstram a capacidade de compreender os outros, cinco professores (f=5) consideram que os seus alunos tem a capacidade de entender o que os outros estão sentindo, como exemplificado pela fala de Lírio "Grande parte sim, até porque eu vejo um colega desabafando com outro quando tem algum problema" e de Orquídea "Sim, eu percebo mais isso nos oitavos anos. Às vezes eu percebo, por exemplo, de uma turma que já veio de mais anos juntos, "ah ele está meio assim, porque aconteceu tal coisa", os próprios alunos contam, "aconteceu isso, ela não tava muito bem", não especificam o que é, mas diz "eu vou conversar com ela". Compreender os outros significa perceber os sentimentos e o ponto de vista de outras pessoas, gerando assim um interesse positivo pela sua atenção. Pessoas com essa habilidade prestam atenção às pistas emocionais e ouvem atentamente aos outros, demonstram sensibilidade e compreendem as perspectivas dos outros, fornecem ajuda com base na compreensão das necessidades e sentimentos dos outros (GOLEMAN, 2011b). Vemos que os alunos demonstram compreender os sentimentos dos colegas ao tentar explicar o que está a situação alheia aos professores.

Os professores (f=5) afirmam que as emoções interferem no relacionamento dos alunos e destacam que muitos alunos têm dificuldades de comunicação (f=4). Quando questionada se há influência das emoções nos relacionamentos interpessoais dos alunos Rosa respondeu que "*Sim, influência. Eles estão **quietos**, talvez até um pouco **rígidos com os colegas**. Por que isso, né? É a questão da emoção, **não tem controle ainda da emoção.***", em relação a capacidade de comunicação dos alunos Orquídea afirmou que "*É daquele jeito, né, **às vezes eles não sabem muito bem como se expressar** [...]*". Percebe-se que os alunos precisam desenvolver mais sua capacidade de comunicação, de acordo com Goleman (2011b) a competência de comunicação refere-se a ouvir o outro e conseguir transmitir mensagens, pessoas comunicativas são boas ouvintes, buscam o entendimento mútuo, estão dispostos a compartilhar informações e incentivam a comunicação desimpedida. Quando existem dificuldades na comunicação entre os pares surgem os conflitos evidenciando também a necessidade da competência de gerenciamento de conflitos, a qual envolve negociação e resolução de discordâncias. Pessoas com essa habilidade irão lidar com tato e diplomacia em situações tensas, identificam conflitos potenciais, trazem as diferenças à superfície e ajudam a resolver situações de conflito, encorajam o debate e a discussão aberta, eles projetam cuidadosamente uma solução em que todos possam sair satisfeitos (GOLEMAN, 2011b).

De acordo com cinco professores (f=5) afirmam que há alunos que desempenham papéis de liderança na sala de aula, Lírio afirma que "*Sim, **pouquíssimos** na verdade. Vou falar de*

duas situações, tem os que **auxiliam de maneira positiva, que são exemplos, que querem tomar a frente, que querem organizar, que querem mostrar**, e tem aqueles os **influenciadores**, que é entre estas líderes, na verdade não tem perfil de líder, mas que acaba sendo o líder por ser influente [...]” e Petúnia relatou que “Quase todas as salas tem um aluno que desempenha papel de líder, de **líder negativo ou positivo**, mas sempre **tem aquele que os outros se espelham** no positivo ou no negativo, digamos assim.”. A liderança inclui a capacidade de inspirar e orientar indivíduos ou grupos. Pessoas com essa capacidade expressam e inspiram devido uma visão ou missão compartilhada, não importa onde estejam, continuarão a liderar quando necessário, orientam o desempenho dos outros e os tornam responsáveis por suas ações, lideram pelo exemplo (GOLEMAN, 2011b). A partir da definição de liderança feita por Goleman (2011b) é possível entender que a capacidade de liderar está relacionada a incentivar certas ações de seus pares, algo que os professores afirmam identificar em seus alunos. Considerar as lideranças positivas ou negativas está relacionado aos comportamentos esperados dentro do contexto e não necessariamente diz respeito ao perfil de liderança dos alunos.

Conhecimento acerca da inteligência emocional

Os participantes tiveram dificuldades para elaborar suas respostas sobre o que entende por emoções. Suas falas indicam que as emoções são derivadas de experiências internas, *"sentimentos que as pessoas possuem dentro de si"* (Margarida). Também indicam que as emoções possuem relações com o mundo externo, *"como a gente interpreta o meio"* (Cravo). Em parte, nossas habilidades emocionais são parte de nossa herança evolutiva, foram desenvolvidas para nossa sobrevivência e adaptação, porém, a nossa inteligência emocional não é determinada e cristalizada geneticamente, podemos desenvolver nossas habilidades ao decorrer da vida (GOLEMAN, 2011b). Goleman (2011a) afirma que desenvolvemos competências emocionais desde pequenos em nossas interações com nossos pais, depois com nossos colegas e amigos da escola e assim por diante, somos capazes de desenvolver mais habilidades emocionais por meio de apreensão de regras sociais, da imitação de exemplos e a partir da comparação com nossos pares.

Os participantes Lírio e Orquídea, indicaram que não temos controle sobre o surgimento de nossas emoções. Porém, para Lírio as emoções *"são sentimentos involuntários, mas possíveis de ser controlados"*, enquanto para Orquídea as emoções são *"os sentimentos que*

temos, que a gente não tem controle, que a gente sente diante de cada situação que a gente vive, eu diria isso, são sentimentos que vem à tona que a gente não tem como controlar". De acordo com Goleman (2011a) a mente emocional é mais rápida que a mente racional, essa rapidez não permite uma reflexão e análise dos sentimentos fazendo com que adotemos ações com forte sensação de certeza sobre as quais só refletiremos posteriormente quando a mente racional perceber o que aconteceu. Essa percepção rápida de um sentimento é feita com base em um panorama geral da situação, sem muita precisão, e a constatação de que precisamos agir é feita de forma automática sem análise minuciosa (GOLEMAN 2011a), portanto, as emoções podem ser consideradas sentimentos que vem à tona e que muitas vezes não conseguimos controlar como expresso pelos professores, sendo a educação emocional o que nos propicia ter maior controle sobre nossas emoções.

A maior parte dos participantes (f=6) usou a palavra sentimentos para explicar o que são as emoções. Já Narciso (f=1) disse que *"As emoções que são alvos do nosso cognitivo, algumas que nascem com a gente e a gente vai despertando, se diferem dos sentimentos. Os sentimentos são bem mais para uma construção na relação das pessoas na sociedade"*. Narciso relacionou as emoções a experiências internas *"As emoções são questões da psique humana, da mentalidade."*, mas também traz que *"a raiva talvez seja mais uma construção do cotidiano na relação com os outros indivíduos."* indicando que reconhece as interações do indivíduo com o meio. A definição de emoção adotada por Goleman (2011a) é aquela trazida pelo Oxford English Dictionary, na qual a emoção é compreendida como estados mentais de agitações e perturbações, sentimentos, paixão. Para Goleman (2011a) a emoção engloba o sentimento e os pensamentos a respeito deste sentimento, envolvendo assim estados psicológicos e biológicos, bem como diversas possíveis ações, existem inúmeras emoções e combinações e variações de emoções. Sendo assim, a compreensão dos professores de que as emoções e sentimentos são a mesma e o entendimento de que as emoções são alvo da psique e da mente trazido por Narciso estão corretos, pois ao falarmos em emoções estamos nos referindo a um sentimento (dimensão mental/biológica) e suas repercussões em nosso pensamento e ações (dimensão psicológica).

Os professores entendem que a inteligência emocional está relacionada com a capacidade de controle, equilíbrio e interpretação de emoções (f=4), *"Inteligência emocional é a pessoa que é bem controlada"* (Rosa), *"Inteligência emocional...vem de saber interpretar os processos que você tá passando e os sentimentos"* (Cravo), *"Vem controle das emoções."* (Lírio) e *"Equilíbrio. Equilíbrio emocional."* (Orquídea). Também consideram que a inteligência emocional é uma ferramenta utilizada na relação com os outros (f=3), Margarida

considera que a *“inteligência emocional é uma pessoa que consegue agir com inteligência diante de diferentes situações que lhe causam desconforto, uma pessoa que consegue inteligentemente superar aqueles obstáculos, mas para isso, talvez, não é a pessoa nasceu com isso, precisa desenvolver”* e Narciso falou que é *“uma emoção bem definida pela inteligência. A inteligência é uma ferramenta também, aí usa a inteligência e a emoção, talvez seja isso.”* Para Goleman (2011a; 2011b) a inteligência emocional é compreendida a partir de quatro aptidões compostas por conjuntos de competências que podem ser desenvolvidas, são elas: autopercepção (capacidade de identificar informações oriundas da memória emocional que serviram de base nossos julgamentos.), autorregulamentação (administrar os impulsos e sentimentos aflitivos.), empatia (aptidão de perceber o que outras pessoas sentem sem que elas precisem verbalizar a partir de sua postura, tom de voz e outras formas de expressão não-verbais) e competências sociais (lidar de forma habilidosa com as emoções de outra pessoa) (Goleman, 2011b). Portanto, as definições de inteligência emocional dos professores estão corretas, a inteligência emocional envolve o controle e equilíbrio das emoções frente as situações cotidianas, servindo também como uma ferramenta para o estabelecimento de bons relacionamentos. Porém, destaca-se que a necessidade de formação mais técnica do corpo docente quanto a temática das emoções e inteligência emocional.

As características que os professores acreditam que uma pessoa educada emocionalmente tem são: controle (f=4); desenvolve melhor suas atividades (f=1), equilíbrio (f=2); tem bons relacionamentos interpessoais (f=3); tranquilidade/serenidade (f=2); discernimento para compreender suas emoções e as dos outros (f=2); empatia (f=1). As características citadas pelos professores correspondem as características que Goleman (2011a; 2015) atribui as pessoas que desenvolvem a inteligência emocional. Segundo o autor pessoas educadas emocionalmente tem capacidade de autogerenciar seus próprios sentimentos e ser empáticos, possuem também habilidade social, portanto, são pessoas que fazem uma melhor gestão de relacionamentos sociais (GOLEMAN, 2011a; GOLEMAN, 2015). Quanto ao desenvolvimento de atividades, pessoas que desenvolvem a inteligência emocional tendem a ser mais produtivas e eficientes, tem maior probabilidade de se sentirem satisfeitas com o que fazem enquanto aqueles que não tem controle sobre suas emoções tem pouca capacidade de concentração nas tarefas que desenvolve e pouca clareza no raciocínio (GOLEMAN, 2011a).

Apesar do pouco conhecimento acerca da temática das emoções os professores afirmam acreditar que é possível educar alguém emocionalmente (f=7). Rosa e Lírio dizem que é possível educar alguém emocionalmente fornecendo ajuda ou auxílio, ideia que fica bem

ilustrada na fala de Lírio: *"Eu diria que a gente pode **auxiliar e ajudar**, [...] a gente dá o **caminho**, pode auxiliar e encaminhar, mas é a **própria pessoa que vai fazer esse controle**."* As pessoas podem lidar com a vida emocional com maior ou menor habilidade a depender de suas aptidões, compreende-se que a aptidão emocional é uma metacapacidade que determina a forma como poderemos utilizar as outras aptidões que temos, incluindo o intelecto. Portanto, a inteligência emocional pode ser aprendida e continuar a se desenvolver ao longo da vida a partir de nossas experiências (GOLEMAN, 2011a; GOLEMAN, 2011b). Sabe-se que é possível efetivar a educação emocional por meio de cursos de alfabetização emocional separados do ensino escolar ou pela inserção das emoções nos currículos escolares, ressalta-se que a aprendizagem só será eficaz se considerarmos que o cronograma de crescimento emocional se dá junto ao amadurecimento biológico e ao desenvolvimento do conhecimento (GOLEMAN, 2011a).

Margarida, Orquídea, Cravo, Narciso e Petúnia destacaram as questões sociais envolvidas no processo de educação emocional, a forma como nos ensinam a lidar com nossos sentimentos em casa, o modelo que vemos nas pessoas as quais temos como referência e experiência por meio de relacionamentos interpessoais. Paul Ekman (1992 apud GOLEMAN, 2011a) usa o termo "regras de exibição" para especificar o consenso social sobre como e quando uma emoção o pode ser exibida adequadamente. Os tipos básicos de regras de exibição são: minimizar a expressão de emoções, exagerar a expressão de emoções e substituir um sentimento por outro. As habilidades para escolher um tipo de exibição e o momento certo para aplicá-las são um fator de inteligência emocional. Desde muito cedo, aprendemos essas regras de exibição por meio de instruções explícitas e, principalmente, por meio da imitação de modelos. Sempre que interagimos, enviamos sinais emocionais e esses sinais afetam as pessoas com quem nos relacionamos, quanto mais habilidosos somos em nossos relacionamentos com os outros, melhor podemos controlar os sinais que enviamos (GOLEMAN, 2011a).

Os professores também afirmam que não é dada a devida importância às questões emocionais, que há muito desconhecimento acerca do assunto e que muitas vezes somos ensinados a reprimir nossas emoções e sentimentos. Essas percepções dos professores ficam claras na fala de Margarida: *"Eu acredito que sim [...] as pessoas **não dão a devida importância para a questão emocional**. Então quando a gente conversa com os pais, eu percebo claramente quando eles dizem assim "pois é, ele tem tudo, a gente trabalha dia e noite para dar as melhores roupas, comida, a gente põe comida boa na mesa, eu não sei porque quer sei matar.", "Então eu percebo que tem assim uma **falta de conhecimento**, até nós profissionais da educação, talvez*

*faltasse uma cadeira a mais na nossa formação acadêmica que desse essa estrutura para a gente, porque eu percebo até **no trato com os alunos que poderia fazer diferença, esse conhecimento.***”. Comumente a educação é associada a aspectos cognitivos e acadêmicos por isso nos cursos de formação para os docentes e os ensinamentos e expectativas dos familiares focam nestes aspectos e negligenciam ou desconhecem a dimensão emocional relacionado ao processo de ensino-aprendizagem (GOLEMAN, 2011a; RHODEN; RHODEN, 2014).

Com relação a conteúdos voltados para as emoções durante a formação quatro (f=4) professores afirmam que tiveram matérias de Psicologia voltadas as questões emocionais enquanto três (f=3) disseram não ter estudo as emoções durante a formação, somente depois por iniciativa própria ou durante palestras e reuniões na escola. A mesma percepção acerca da formação docente foi constada por Barbosa (2018), em sua pesquisa os professores relataram que na graduação tiveram conteúdos sobre as emoções em disciplinas referentes a Psicologia, mas que se tratava de ensinamentos teóricos que não se aproximavam da prática e ressaltaram que consideram importante incluir programas de educação emocional no currículo escolar. Os cursos de formação inicial e continuada de professores tendem a enfatizar o aspecto intelectual, razão pela qual não há muita exploração de tópicos como educação emocional. À medida que os professores apresentam inseguranças ao lidar com problemas emocionais em sala de aula, começam a ocorrer reflexões sobre os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da educação emocional na formação de professores. Torna-se notória a necessidade de complementar a dimensão emocional da formação de professores e tratar os professores como sujeitos com condições internas e externas (RHODEN; RHODEN, 2014).

Componentes curriculares sobre a inteligência emocional

Quanto aos conteúdos escolares, os professores (f=7) não lembram de ter visto algum componente curricular acerca das emoções no projeto político pedagógico das escolas onde atuam. Porém, os professores (f=4) afirmam que apesar de não ter isso escrito no projeto político pedagógico das escolas buscam dar atenção as questões emocionais dos alunos e do próprio corpo docente de forma transversal ao ensino dos conteúdos escolares. A BNCC e o Currículo do Território Catarinense (BRASIL, 2017; SANTA CATARINA, 2019) dão margem para que sejam reconhecidas e abordadas as questões emocionais e de convivência nos currículos escolares ao descrever suas competências básicas: aprender a realizar ações emocionalmente autônomas; respeitar e expressar sentimentos e emoções; atuar funcionalmente

em grupo e ser capaz de estabelecer novas relações, respeitar a diversidade e demonstrar solidariedade; conhecer e respeitar as regras de convivência social. A BNCC (2017) defende que a educação deve ser integral e seguir um nível crescente de complexidade, o aprendizado deve se dar na relação do sujeito com o mundo por meio de um processo conceitual, neste processo o objeto é captado sensorialmente e integrado a aspectos motivacionais, afetivos, mnésicos passando para a consciência, significação social e por fim sendo expresso em habilidades motoras. Cabendo ao professor encontrar o método de ensino mais adequado para realizar a experiência relacionada ao objeto de estudo e a determinar os critérios de avaliação (cognitivo, emocional ou motores) do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação dos aspectos afetivos deve estar voltada aos sinais da função motivadora para a ação cognitiva, visando averiguar a intencionalidade, à disposição e à tendência da atividade (SANTA CATARINA, 2019).

Narciso, Margarida, Rosa e Petúnia (f=4) afirmam que os professores tratam sobre as questões emocionais em reuniões e cursos, mas Rosa disse que tem sido difícil colocar em prática o que tem aprendido com os cursos e Narciso disse que "*Não, não me apercebia dessa questão. Se tivesse a gente também não se apercebia para se sentar e estudar. Só assim nos encontros organizado pela prefeitura, que tinha lá um teórico ou algum conhecedor da área que [...] falava das emoções, mas não como tema principal.*". Mesmo que seja reconhecida a influência da educação emocional no período escolar não são organizadas formas sistemáticas de inclusão da educação emocional no ambiente escolar. Essa realidade de pouco estudo sobre a educação emocional também é constada por Estevão (2012 apud NUNES-VALENTE; MONTEIRO, 2016), o autor afirma que formação dos docentes não os prepara para o que terão que lidar na escola. O sistema educacional gera estresse na comunidade escolar porque se baseia na retórica da transmissão de informações e enfatiza a aprendizagem quantitativa em vez de qualitativa. Esse tipo de prática rotineira sem análise, crítica e diálogo enfraquece o desenvolvimento emocional, invalida a participação ativa dos alunos e transforma o currículo em algo sem sentido (BARRANTES-ELIZONDO, 2016 apud NUNES-VALENTE; MONTEIRO, 2016). Os próprios professores percebem que precisam desenvolver suas habilidades emocionais para não causarem consequências negativas nas suas atividades enquanto educador (ESTRELA, 2010 apud NUNES-VALENTE; MONTEIRO, 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo caracterizar a percepção dos professores do ensino fundamental sobre a inteligência emocional, com foco na expressão de sentimentos dos alunos no contexto da sala, os conhecimentos que os professores têm para lidar com as questões emocionais e em como são abordadas questões emocionais nos projetos políticos pedagógicos. Considera-se que os objetivos foram alcançados, uma vez que a partir das entrevistas com os professores que atuam no ensino fundamental do município de Palhoça, averiguou-se que os professores conseguem identificar as emoções que os alunos têm em sala de aula por meio de seu comportamento. Segundo os professores os alunos costumam demonstrar alegria, tristeza, apatia, ansiedade, medo, também agem de forma empática e, apesar de algumas dificuldades, são capazes de estabelecer uma boa comunicação e gerenciar conflitos. O contexto de pandemia da COVID-19 interferiu nos resultados encontrados, pois os professores destacaram os impactos da pandemia nas relações afetivas dentro da escola e no comprometimento dos alunos com relação aos estudos.

Em relação ao conhecimento dos professores sobre a inteligência emocional foi possível perceber certa dificuldade em definir o que são emoções, o que pode estar associado com a carência de estudos voltados para as emoções durante a formação dos docentes. Apesar do pouco conhecimento acerca desta temática os professores afirmaram que é possível educar alguém emocionalmente e acreditam que alguém com inteligência emocional desenvolvida tem como características controle, capacidade de desenvolver melhor suas atividades, equilíbrio, tem bons relacionamentos interpessoais, age com tranquilidade/serenidade, tem discernimento para compreender suas emoções e as dos outros e demonstra empatia.

Verificou-se que os professores não se recordam de os projetos políticos pedagógicos da escola onde atuam contemplarem questões emocionais, porém os participantes afirmam que costumam tratar destas questões de forma transversal nas aulas e que buscaram mais conhecimento sobre as emoções por conta própria, durante reuniões ou palestras nas escolas.

Em relação a sua relevância social, considera-se que esta pesquisa beneficia a comunidade escolar ao demonstrar o conhecimento que os professores da rede municipal de Palhoça - SC têm sobre a inteligência emocional a partir de sua formação, bem como dá embasamento teórico para reflexão acerca de possíveis meios para incluir a educação emocional no ensino escolar e para o aprofundamento das questões emocionais na formação dos docentes. Além disso, a presente pesquisa traz elementos que contribuem com a discussão sobre a

obtenção de comportamentos e competências que possibilitam a consciência e o manejo adequado de emoções das crianças.

Em relação as dificuldades e limitações deste estudo destaca-se a dificuldade de disponibilidade dos participantes, há de se considerar também que o acesso ao tema foi restrito, pois não foram encontrados muitos artigos relacionados a inteligência emocional no contexto escolar, dificultando o desenvolvimento inicial do estudo. Espera-se que este estudo possa fornecer elementos para novos trabalhos acerca do desenvolvimento da inteligência emocional no contexto escolar, contribuindo assim com novos saberes sobre este fenômeno. Enfatiza-se a necessidade de pesquisas nas quais os estudantes sejam ouvidos quanto a suas vivenciais no contexto escolar e ao desenvolvimento de sua inteligência emocional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Victor dos Santos et al. **As competências emocionais e a formação docente: um estudo com professores da rede básica de ensino da zona da mata pernambucana**. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46420>>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAR-ON, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. In: FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. **Special Issue on Emotional Intelligence**. Psicothema, 17 ed., 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 23 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 29 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em: 06/03/2020.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Curitiba: Educar, Editora UFPR, n. 36, 2010, p. 21-38.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**; 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente [recurso eletrônico]. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011a.

GOLEMAN, Daniel. **Liderança**: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011b.

LIMA, Thainá Oliveira; TAVARES, Claudia Mara de Melo. As dificuldades emocionais experienciadas por acadêmicos de enfermagem na abordagem ao paciente. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. spe4, p. 93-99, out. 2016. Disponível em <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602016000400014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 nov. 2021. <https://doi.org/10.19131/rpesm.0147>.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 37, e 200089, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100510&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Set. 2020. Epub 05 jun., 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE**, v.28, p. 985-1012, 2020. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p985>. Acesso em: 30 out 2021.

NETO, Otávio da Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, ed. 21, 2002.

NUNES-VALENTE, Maria; MONTEIRO, Ana Paula. Inteligência Emocional em Contexto Escolar. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, v.7, 2016, p. 1-11. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315037489_Inteligencia_Emocional_em_Contexto_Escolar>. Acesso em 19 mai. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2019, pp. 101-115.

REGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. **Avaliando a educação emocional**: subsídios para um repensar da sala de aula. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 mar. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000100007>.

RHODEN, J. L. M.; RHODEN, V. Formação de professores: um espaço que possibilita trabalhar a educação emocional e compreender o estresse do professor. **Rev. Ciênc. Ext.** v.10, n.2, 2014 p. 118-135. Disponível em: <https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/754>. Acesso em: 19 mai. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 492 p.

SANTOS, Patricia Leila dos; GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano. Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. **Estud. Psicol. (Natal)**, Natal, v. 11, n. 1, p. 101-109, Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100012>.

TAVARES, Marcelo. A entrevista clínica. In: CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico-V**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 45-56.

TESSARO, Fernanda; LAMPERT, Claudia Daiane Trentin. **Desenvolvimento da inteligência emocional na escola**: relato de experiência. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 23, n., 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100602&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 mar. 2021. Epub 04-Nov-2019. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018696>.

TOLEDO, Alencar Arnaut de; GONZAGA, Teresa Claro (ORG). **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011. 277 p.

TOLEDO, Antonio; DUCA, João Gabriel Menezes; COURY, Marayra Ines França. Tradução e Adaptação Transcultural da Versão Brasileira do Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2018, v. 42, n. 4, p. 109-114. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180102>>. ISSN 1981-5271. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180102>. Acessado 16 Nov. 2021.

VEIGA-BRANCO, Augusta. **Competência emocional**. Coimbra: Quarteto, ed. 1, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10198/5463>>. Acesso em: 19 mai. 2021.

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Claudio Simon. **Inteligência emocional**: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Mar. 2021.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722009000100002>.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2016.