

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

HELLEN ROSE DE SOUSA LIMA

**EDUCAÇÃO PARA EMOÇÃO E AFETO: UM
OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS(ES) DE ARTES VISUAIS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

HELLEN ROSE DE SOUSA LIMA

**EDUCAÇÃO PARA EMOÇÃO E AFETO NA ESCOLA: UM OLHAR PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) DE ARTES VISUAIS**

São Luís
2022

HELLEN ROSE DE SOUSA LIMA

**EDUCAÇÃO PARA EMOÇÃO E AFETO NA ESCOLA: UM OLHAR PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) DE ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) do Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Morais da Silveira.

São Luís
2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

DE SOUSA LIMA, HELLEN ROSE.

EDUCAÇÃO PARA EMOÇÃO E AFETO NA ESCOLA : UM OLHAR PARA
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ES DE ARTES VISUAIS / HELLEN
ROSE DE SOUSA LIMA. - 2022.

165 f.

Orientador(a) : FRANCISCA MORAIS DA SILVEIRA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Artes visuais. 2. Educação emocional. 3. Formação
de Professores. I. MORAIS DA SILVEIRA, FRANCISCA. II.
Titulo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

HELLEN ROSE DE SOUSA LIMA

**EDUCAÇÃO PARA EMOÇÃO E AFETO NA ESCOLA: UM OLHAR PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) DE ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) do
Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal
do Maranhão, como requisito para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Francisca Morais da Silveira (Orientadora)
Doutora em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento – UFPA
(PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. Carlos Santos Leal (1 Examinador)
Doutor em Educação, Artes e História – Universidade Mackenzie
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira (2 Examinador)
Doutora em Engenharia Elétrica (PPGEEB/UFMA)

Prof.^a Dr.^a Cândida Helena Lopes Alves (1 suplente)
Doutorado em Neuropsicologia -Universidade da Salamanca
Membro Suplente Externo (DEPSI/UFMA)

Prof.^a Dr.^a Livia da Conceição Costa Zaqueu (2 Suplente)
Doutora em Distúrbio do Desenvolvimento
Membro Suplente Interno (PPGEEB/UFMA)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus. À minha amada família em sua ampla dimensão; em especial (em memória) minha querida e amada tia Maria Regina, pelo seu imenso amor por mim e nossa família, também aos meus avós Rosalvo, Bernardo e Francisca, que o mundo espiritual os receba em festa. Gratidão pela vida. E ainda, meu agradecimento ao mundo espiritual, aos meus guias (Orixás) e mentores espirituais e ao mestre Jesus, que nunca me abandonaram, mesmo quando o mundo material não tinha condições naquele momento de entender tudo o que me acontecia.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a toda espiritualidade amiga pela oportunidade de continuar vivendo, e, mesmo que a batalha ainda seja árdua, é uma dádiva do criador ter recebido força e perseverança diante dos desafios.

Aos meus familiares e meu psicanalista Francisco Frazão, pelo amor, dedicação, incentivo, companheirismo e paciência sempre.

À minha orientadora, professora Dr.^a Francisca Morais da Silveira, por todo seu apoio incondicional, biopsicossocioespiritual, há mais de uma década de convivência e aprendizados, suas orientações e colaborações desde a minha primeira graduação (Psicologia) e agora (dez anos depois) no decorrer deste trabalho dissertativo.

À coordenação, na figura da professora Dr.^a Vanja Dominices, pelo apoio incondicional e, também, ao professor Dr. Assis Nunes por seu olhar analítico sobre o trabalho.

À Maria Diniz por suas contribuições na pesquisa e a todas e todos que compõem a turma de 2019. Agradeço também ao amigo Themistocles Vieira; à tia Raimunda, forma carinhosa que passei a chamar; à tia Maria (*in memoriam*), pois o contágio do afeto e cuidado se fizeram presentes em todos os momentos, bem como o suporte que vocês me forneceram do mundo espiritual, já que me deu forças para continuar. Por isso, meu muito obrigada do fundo do meu coração.

Às professoras Marilda da Conceição e Kaciana Rosa pela força, pelos pontapés iniciais e pelas orientações para o bom andamento da pesquisa. Agradeço também ao grupo de estudo GEPIARTE/UFMA, representado pela professora Viviane Moura Rocha, pelas contribuições na área das Artes Visuais e na construção inicial do projeto. Ao professor João Fortunato que muito colaborou no estudo das metodologias de pesquisa, pelo acolhimento e contribuições e, por fim, a todas(os) as(os) professoras(es) do PPGGEEB. Jamais me esquecerei dos momentos felizes vividos nesta caminhada profissional.

Este é um trabalho colaborativo que só foi possível de ser realizado devido às contribuições de diversos professores e grupos de estudo, agradeço pelos ensinamentos compartilhados e, como defendemos nesta pesquisa, nenhum de nós é perfeito, mas todos nos implicamos de alguma maneira, afetando e sendo afetados. Agradeço, enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram nesta jornada formativa.

À escola e às professoras participantes desta pesquisa, por aceitarem colaborar com este trabalho. Pela atenção e retorno aos meus contatos, pelo tempo e generosidade dispensados para a produção de dados.

Enfim, a todos que contribuíram para esta pesquisa, nestes dois anos de muito aprendizado, desafios e conquistas. Minha gratidão por viver tudo isso!

“Vivemos a morte de uma época, e a nova era ainda não nasceu. Tudo à nossa volta é prova disso: a mudança radical nos costumes sexuais, na educação, religião, tecnologia e em quase todos os outros aspectos da vida moderna. [...]. É preciso coragem para viver nesse limbo. Temos uma escolha. Fugir em pânico ante a iminência do desmoronamento das nossas estruturas. [...] Ou será que, devemos lançar mão de toda a coragem necessária para preservar nossos sentimentos, nossa consciência e responsabilidade ante a mudança radical?”

(Rollo May).

RESUMO

A pesquisa apresenta a Educação Emocional na escola, a partir dos relatos de práticas pedagógicas de professoras (es) de Artes Visuais. O objetivo geral é investigar sobre a educação para emoção e afeto na escola no contexto da formação de professoras (es) de artes visuais com vistas a criação de um caderno de orientações pedagógicas. Como referência para este estudo investigativo, considerou-se as perspectivas teóricas psicoevolucionistas, cognitivas e sociais, ao se abordar as discussões em torno das dificuldades emocionais dos professores, estrutura e transformação face ao cenário pandêmico ao qual a educação perpassa por profundas mudanças em ocasião do Ensino Remoto Emergencial e isolamento. Fundamentou-se em estudos de Barbosa (1989), Chamlian (2008), Damásio (1998), Dewey (2010), Ekman (2011), Goleman (1995), Gardner (2007), LeDoux (2007), Nóvoa (1992, 1995, 2002), Read (2016), Santos (2010, 2020), Sartre (2012), Vigotsky (1997, 1998), Wallon (1971, 1995), dentre outras (os) teóricas (os). O percurso metodológico, caracterizou-se como pesquisa qualitativa, aplicada e descritiva, que elegeu como sujeitos participantes professoras (es) de Artes Visuais de escolas públicas de São Luís. Os instrumentos de coletas de dados foram: entrevistas semiestruturadas, questionários e oficinas criativas. Após análise dos dados, verificou-se que os resultados foram significativos, evidenciou-se que a saúde emocional dos profissionais docentes tem sido deixada de lado, sendo observada a existência dessa lacuna, foram pensadas em propostas de escoamento e equilíbrio através do contato com a Arte. Essas propostas foram materializadas no produto desta pesquisa, o Caderno de Orientações Pedagógicas. As análises e reflexões trazidas neste trabalho ajudam a compreender as habilidades socioemocionais como competências que envolvem todos esses constructos e que são fundamentais para a formação do professor, pois é preciso sentir-se emocionado para educar e, conseqüentemente, atingir os sentimentos dos aprendentes. Inferiu-se que embora o ensino remoto tenha sido necessário para a não estagnação das atividades acadêmicas no período de pandemia, foi cercado por desafios, marcado pela dificuldade de acesso, ampliando as desigualdades sociais já existentes, sendo considerado propulsor de transtornos à saúde emocional de acordo com relatos de participantes, expressando as dificuldades emocionais em ensinar diante do contexto pandêmico. O produto gerado a partir da pesquisa foi um caderno de orientações pedagógicas: “Um olhar para emoção na formação de professores de artes visuais”. com conhecimentos e contribuições para os professores de artes visuais.

Palavras-chave: Educação emocional; formação de professores; artes Visuais.

ABSTRACT

The research presents Emotional Education at school, from the reports of pedagogical practices of teachers of Visual Arts. The general objective is to investigate about education for emotion and affection at school in the context of training visual arts teachers (es) with a view to creating a notebook of pedagogical guidelines. As a reference for this investigative study, the psychoevolutionist, cognitive and social theoretical perspectives were considered, when approaching the discussions around the emotional difficulties of teachers, structure and transformation in the face of the pandemic scenario to which education goes through profound changes at the time of the Remote Teaching Emergency and isolation. It was based on studies by Barbosa (1989), Chamlian (2008), Damásio (1998), Dewey (2010), Ekman (2011), Goleman (1995), Gardner (2007), LeDoux (2007), Nóvoa (1992, 1995, 2002), Read (2016), Santos (2010, 2020), Sartre (2012), Vigotsky (1997, 1998), Wallon (1971, 1995), among other theoretical ones. The methodological course was characterized as qualitative, applied and descriptive research, which elected as participating subjects teachers of Visual Arts from public schools in São Luís. The data collection instruments were: semi-structured interviews, questionnaires and creative workshops. After analyzing the data, it was found that the results were significant, it was evidenced that the emotional health of the teaching professionals has been left aside, and the existence of this gap was observed, proposals for flow and balance were thought through contact with the Art. These proposals were materialized in the product of this research, the Notebook of Pedagogical Orientations. The analyzes and reflections brought in this work help to understand socio-emotional skills as competences that involve all these constructs and that are fundamental for teacher training, as it is necessary to feel emotional to educate and, consequently, to reach the feelings of the learners. It was inferred that although remote teaching was necessary for the non-stagnation of academic activities during the pandemic period, it was surrounded by challenges, marked by the difficulty of access, expanding the existing social inequalities, being considered a driver of disorders to the emotional health of children. according to participants' reports, expressing the emotional difficulties in teaching in the face of the pandemic context. The product generated from the research was a booklet of pedagogical guidelines: "A look at emotion in the training of visual arts teachers". with knowledge and contributions to visual arts teachers.

Keywords: Emotional education; teacher training; visual arts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 — Evolução da emoção com reações fisiológicas	36
Figura 2 — Reações fisiológicas das emoções.....	37
Figura 3 — Circuito de afetos.....	40

QUADROS

Quadro 1 — Quatro níveis das emoções.	34
Quadro 2 — Caracterização dos participantes.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando acontece algo desagradável durante a aula?.....	71
Gráfico 2 — Consigo exprimir os meus sentimentos por meio das palavras?.....	72
Gráfico 3 — No decurso da aula, quando algo me desagrada demonstro-o de imediato.....	75
Gráfico 4 — Consigo perceber quando os meus alunos estão tristes ou decepcionados?.....	76
Gráfico 5 — Quando um aluno me elogia, trabalho com maior entusiasmo?.....	77
Gráfico 6 — Consigo descrever o meu estado emocional atual?.....	79
Gráfico 7 — Quando estou de bom humor, todos os problemas que surgem durante a aula parecem ter solução?.....	81
Gráfico 8 — Durante as aulas, procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas?.....	82
Gráfico 9 — Consigo nomear e descrever a maioria das minhas emoções?.....	84
Gráfico 10 — Facilmente manifesto carinho com meus alunos?.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Categoria: Formação de professores de Artes Visuais.....	88
Tabela 2 — Categoria: Identidade profissional.....	89
Tabela 3 — Categoria: Formação Continuada	92
Tabela 4 — Categoria: Saúde emocional do Professor de Artes Visuais.....	94
Tabela 5 — Categoria: Desafios emocionais do ensino remoto de Artes Visuais ...	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 O tema e suas questões	22
1.2 Propósitos e justificativa	25
1.3 Estrutura da pesquisa.....	27
2 EDUCAÇÃO EMOCIONAL: A DIFERENÇA CONCEITUAL SOBRE OS CONSTRUCTOS SENTIMENTO, PENSAMENTO, EMOÇÃO E AFETO	29
2.1 Neurobiologia das emoções.....	30
2.2 As perspectivas teóricas sobre emoção: aspectos psiconevucionistas, cognitivistas e sociais das emoções	33
2.2.1. As teorias psiconevucionistas.....	33
2.2.2 A teoria cognitivista	39
2.2.3 As teorias sociais	42
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) DE ARTES VISUAIS: PENSANDO A EDUCAÇÃO EMOCIONAL	44
3.1 Artes Visuais e a Educação Emocional: a identidade do professor reflexivo 44	
3.1.1 O conceito de professor pesquisador reflexivo.....	45
3.2 A importância da Educação Emocional na escola: afetividade e aprendizagem.....	54
3.2.1 Ensino de Artes Visuais: aspectos histórico-conceituais	58
4 PROCESSOS METODOLÓGICOS	61
4.1 Limitações da Pesquisa.....	61
4.2 Tipo de pesquisa	62
4.2.1 Caminhos metodológicos	62
4.3 Contexto do local da pesquisa.....	64
4.4 Sujeitos da pesquisa.....	64
4.5 Instrumentos de coleta de dados	65
4.6 Forma de análise e interpretação dos dados de pesquisa	65
4.7 Descrição do Produto da pesquisa.....	66
4.8. Considerações éticas.....	67

5 OS LUGARES DAS FALAS DAS PROFESSORAS (ES): O DESAFIO DE ENSINAR NA ÉPOCA DA PANDEMIA - UM DIALÓGO COM A CONSTRUÇÃO DO AFETO E DAS RELAÇÕES COM A ESCOLA.....	68
5.1 Questionário de Educação Emocional (QIEP - adaptado)	70
5.2 Entrevistas	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES	111
ANEXOS	157

1 INTRODUÇÃO

A saúde mental é tão importante nos ambientes educacionais quanto a saúde física. Professor (a) é um (a) profissional que tem de lidar com questões educacionais, emocionais e sociais, além de ter de atuar com alunos (as) e seus anseios, precisa dar atenção às questões que norteiam a sociedade e que de certo modo afetam a todos que atuam na educação. Nesse contexto, são muitas as responsabilidades das (os) professoras (es), sobretudo em um tempo que desencadeou muitos sentimentos que foi a pandemia da covid-19. Porém, antes de adentrar nesta questão, considero relevante compreender meu papel neste cenário.

A minha trajetória pessoal e profissional são elementos importantes que subsidiaram a escolha por este tema de pesquisa. Apresento-vos brevemente rastros dessa trajetória por concordar com Santos (2010, p. 66) “de que todo conhecimento é autoconhecimento”. Descrever em palavras os caminhos que me levaram até esta fase da vida, assim como as expectativas que me acompanharam, é um desafio. Descreverei as minhas primeiras memórias de experiência como aluna até chegar à profissão de professora de Artes Visuais.

Em se tratando do meu percurso escolar como aluna, lembro-me do início da vida escolar, do maternal ao primeiro período (assim chamado na época) em uma escola de bairro, lembro que apesar da precariedade da escola, fui recebida de maneira muito calorosa e pude conhecer uma professora extremamente especial, que marcou para sempre a minha vida, chamava-se DEJANIRA.

Eu era uma criança com muitos problemas de saúde, e na época sofria com crises episódicas de convulsão, junto com uma hiperatividade; tinha também uma dificuldade imensa de me concentrar e ficar dentro da sala de aula, pois precisava sempre me movimentar muito, junto com tudo isso, uma sensibilidade muito grande. Em poucas palavras, era preciso ser uma professora muito delicada, sensível e compreensiva para com as minhas limitações, e tive a sorte de encontrá-la, mesmo que por esse curto período.

Após as condições financeiras da minha família melhorarem, ao encerrar o ano mudei para uma escola particular, de ordem das irmãs capuchinhas, e ali começou a verdadeira jornada de dificuldades da minha vida. Eu encontrara o oposto de tudo que vivi naquele curto período. Deparei-me com muito autoritarismo, humilhação, falta de empatia, o que resultou em longos anos letivos de muita solidão, pois a escola pregava

uma pedagogia altamente tecnicista e tradicional, e nós como alunos não éramos ensinados a “amar o próximo” e a ter empatia, mas precisávamos ser máquinas do aprendizado. Éramos instigados a competir, e nos ocupavam no “recreio” em cargos de fiscalização, na entrada do banheiro, nas salas, para garantir que ninguém ficaria nestes, além de assegurar que ninguém correria na hora do intervalo, pois caso contrário ficaria de castigo no sol, bem no meio do pátio da escola durante todo o recreio. Era uma espécie de ditadura do medo. Foram cerca de quase seis anos nessa escola, até meu pai passar em um concurso e nós nos mudarmos para o interior do estado, onde eu e meus irmãos fomos matriculados em uma escola particular também de irmãs capuchinhas.

Permaneci nessa escola por mais oito anos, até concluir o ensino médio. Foi o tempo que percebi os abusos que sofria na outra escola, e o grande grau de perversão e militarismo existente na instituição de São Luís, o que por dádivas divinas não sofreu nessa escola no interior, muito pelo contrário, tudo era melhor, havia rigidez, mas no grau de normalidade; e assim, minha vida na escola se tornou um pouco mais prazerosa, porque antes eu era assombrada pelo medo e pela solidão, já que não conseguia interagir muito com meus colegas, devido ao meu silêncio, o que mudou completamente nessa escola no interior. Deixei de ser tímida e me tornei extrovertida, pois o ambiente era muito mais saudável e promissor para meu desenvolvimento.

Após narrada a minha experiência pessoal e emocional como aluna na escola, torna-se fácil entender o que constituiu as minhas buscas, escolhas e postura como profissional. Cresci com o desejo de fazer diferente do que fizeram comigo, e com uma curiosidade absurda por mudanças, acreditava veementemente que esta poderia ser possível através da educação, da psicologia e das artes no geral. Aos treze anos fiz uma cartinha, onde escrevi o que eu precisava compreender e estudar para poder fazer alguma diferença como profissional, e hoje eu sei que tracei o meu destino naquele momento, pois aquelas palavras se transformaram em tudo que me descreve hoje como profissional da mudança.

A ideia era me graduar em Psicologia, Artes e Pedagogia. Assim que terminei o terceiro ano do ensino médio voltei para São Luís para cursar Psicologia (2007-2011), e antes de concluir a referida formação, eu iniciei o curso de Artes (2010-2016), nesse meio tempo fiz três pós-graduações: Arteterapia, Neuropsicopedagogia e Neuropsicologia, pois os conteúdos dados na graduação, eram de certa maneira, apenas uma ponta do iceberg. Procurei por pós-graduações que envolvessem a área

da educação, já que ainda não consegui o tempo hábil para me graduar em Pedagogia (o que ainda vou realizar). Procurei me inserir em contextos em que eu pudesse ter contato com pessoas da área da educação e estudos que me aproximassem destes. Nisso, tive experiências de estágios em escolas e creches.

Em se tratando da atuação profissional, ocorreu basicamente em dois âmbitos, no consultório ateliê, no qual clínico com uma abordagem arteterapêutica, e a atuação na docência no ensino superior no curso de Artes Visuais pela UFMA. Ao concluir a graduação em Artes, logo fiz o concurso para professora substituta e consegui a aprovação. A princípio foi um grande desafio, pois a minha formação universitária foi precária em algumas disciplinas em termos de conteúdo e em termos de espaços físicos destinados para as atividades artísticas, sem contar na reformulação da grade curricular que o curso sofreu. Ou seja, basicamente tive que começar algumas disciplinas do zero, já que eu não tinha referênciabásica; assim, para ministrar a disciplina foi necessário mais estudo para contemplar as aulas de Processos Criativos.

Fui pioneira na proposta de inclusão da Arteterapia no Maranhão, criando o primeiro ateliê terapêutico do Maranhão, sendo atualmente vice-presidente da Associação Maranhense de Arteterapia. Atuo ainda no ateliê terapêutico Recriarte, fui oficinaira em diversos projetos, tais como Mãos à obra pela rede Sesc e ministrei palestras por locais de renome, tais como Instituto Ruy Palhano, Laboratório Gaspar. E concedi entrevistas nas redes locais de programas de rádios e TVs, tais como, Mirante e TV cidade. Desenvolvi algumas palestras sempre inserindo temas emocionais e arte. Ministrei a palestra intitulada “Resgatando as emoções: a arte como uma ferramenta de resgate sobre Educação Emocional” no Instituto Federal do Maranhão (IFMA) de 2018 e 2019.

Na docência, como professora substituta do curso de Artes visuais da Universidade Federal do Maranhão, ministrei as disciplinas de Estágios, Metodologia da Pesquisa Artística, Patrimônio Imaterial e Processos Criativos. Esta última disciplina implementei na ementa a inclusão das técnicas expressivas de Arteterapia, nas quais chamei oficinas criativas. Fui professora da modalidade de Ensino a Distância para o referido curso de Artes Visuais pelo NEAD/UFMA, ministrando disciplinas de História da Arte, Fotografia, Linguagens das Artes Visuais. Atuei no Ensino Médio da rede Sesi em 2019. Todas essas experiências profissionais me levaram a refletir sobre a importância do diálogo acerca das emoções, afetos,

sentimentos e, sobretudo, como construir e efetivar práticas da Educação Emocional nas escolas públicas maranhenses a partir da disciplina de Artes.

Ao pensar nos planos de aula e no material dessa disciplina, parecia óbvio a princípio relacionar criatividade e arte, mas não foi uma tarefa simples, o que me exigiu mais saberes. Neste momento a experiência e o meu interesse anterior foi significativo na execução dos planos. O desafio maior foi reunir material consistente que falasse sobre criatividade, já que é um tema tão extenso e vasto, com inúmeras definições. Fiz um recorte dos meus estudos e resolvi que, para falar de criatividade precisava englobar diversos campos do saber, tais como neurociências, psicologia, pedagogia e artes. Assim, reuni autores como Lowenfield, Gardner, Ana Mae Barbosa, Anamalia Buono, Vygotsky, Patrícia Pinna, Celeste Carneiro. Foi aí que resolvi trazer a experiência das oficinas criativas como uma maneira de instrumentalizar a criatividade para ser utilizada em sala de aula. Mas, sem uma sistematização muito consistente, viabilizei a lacuna, a qual busquei fazer na dissertação do mestrado, cujo objeto de pesquisa é a criatividade com uma vertente a mais, a emoção.

A experiência em sala de aula com essa disciplina, permitiu-me ver a imensa influência que a criação possui na vida das pessoas. A importância do objeto escolhido se encontra justamente na relevância que a ferramenta do uso da criatividade pode ser, ou seja, benéfica para todo um conjunto de desenvolvimento cognitivo do aluno, auxiliando no processo de aprendizagem e desenvolvimento emocional de maneira conjunta. Estas experiências estimularam meu desejo em entender sobre a temática por almejar conhecer mais e me atualizar teoricamente sobre a área. Nesse período, foram muitas as discussões e os debates instigados pelos discentes e docentes para um olhar sobre o aluno a partir de várias perspectivas teóricas.

Compreendia que meu trajeto profissional havia me conduzido a refletir mais sobre minhas práticas como educadora e havia em mim o desejo latente em desenvolver pesquisa sobre a educação. Assim, decidi concorrer a uma vaga no Mestrado Profissional da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, no Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino na Educação Básica do qual esta pesquisa é resultado. Esse movimento de notar a realidade, perceber ambiguidades e ir além da realidade posta, levou-me ao caminho da construção deste trabalho. Desse modo, desenvolvi um projeto de pesquisa que possibilitasse investigar a Educação Emocional na escola, a partir dos relatos de práticas pedagógicas de professoras (es) de Artes Visuais, objetivando construir uma proposta de intervenção pedagógica sobre

a Educação Emocional, visando elaborar um Caderno de Orientações Pedagógicas contendo propostas metodológicas para a formação continuada de professoras (es) de Artes Visuais.

1.1 O tema e suas questões

Esta pesquisa foi produzida na pandemia do século XXI e, portanto, traz em seu bojo todos os dilemas e complexidades advindas desse fenômeno, pois neste momento são mais de 500 mil mortes no Brasil, segundo dados do BBC News. O tema desta pesquisa é *Educação para Emoção e afeto na escola: um olhar para a formação de professoras (as) de Artes Visuais*. Este tema foi se impondo a partir do cenário já mencionado e, deste modo, buscou de forma geral, verificar se havia nas práticas pedagógicas das (os) professoras (es) de Artes Visuais de São Luís referências sobre como trabalhar com a educação para a emoção em sala de aula.

O foco do trabalho foi no sujeito professor (a)¹. Buscou-se compreender, a partir de seus relatos, como esses sujeitos estão sendo amparados durante a pandemia, como estão sendo orientados sobre os *cuidados de si*, e se há em seus processos formativos o discurso da gestão da sua “educação emocional”.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada, que serviu como norteadora para a coleta de dados da pesquisa, para ouvir as vozes desses profissionais que precisaram se reinventar, tanto no campo do pessoal quanto no profissional, dentro do atual cenário mundial, de incertezas e atravessamentos. Nas palavras de Santos (2020), a pandemia do século XXI escancarou as desigualdades sociais, de lugares e grupos socialmente marginalizados, tanto no sentido da geopolítica internacional da exclusão quanto no sentido dos *grupos do Sul* (mulheres, deficientes físicos, refugiados, entre outros).

Se os impactos sociais da pandemia foram grandiosos, para o trabalho docente, a formação de professores, a prática pedagógica e o ambiente escolar não foram diferentes, pois o cenário de vulnerabilidade ou desorientação social gerou nas (os) professoras (es) dúvidas sobre como prosseguir na vida e na carreira, assim como *avaliação existencial/profissional* pela dificuldade de lidar com a enorme demanda instaurada. Percebe-se que novos conceitos de escola e de ensino-aprendizagem se

¹ Em respeito à luta social das mulheres, faremos a demarcação de gênero ao longo deste trabalho.

impõem neste momento, os quais estão sendo apresentados em vários debates sobre currículo e formação profissional. Pensando nesse porvir e na busca por uma *consciência* crítica e emocional, que se considera importante formar professoras (es) e a escola de modo geral, para lidar com os desafios inerentes ao atual cenário pandêmico.

Esse momento histórico tem feito diferentes profissionais mobilizarem diferentes saberes, tanto da vida pessoal quanto profissionais, pois o mundo está em uma transição, *biopsicossocioespiritual*². Todavia, apesar de ser citado o contexto da escola que também passa por uma transição de espaço e conceito no contexto da pandemia, é importante lembrar que o foco desse trabalho é sobre a (o) professor (a) e as possibilidades de construção de uma proposta de trabalho com enfoque na Educação Emocional.

No enfoque na Educação Emocional foi fundamental investigar a seguinte questão: como implementar o estudo da gestão da emoção no currículo dos professores e como as Artes Visuais poderão ajudar nesse processo? Como as (os) professoras (es) poderão se preparar para isso? É importante preparar os docentes no âmbito de sua saúde emocional, através de práticas que possibilitem a permanência e a aprendizagem de estudantes, frente aos desafios e adaptações das propostas educacionais. É necessário se pensar em práticas pedagógicas reflexivas e disto tratou-se este trabalho.

Enfatizo que a experiência em sala de aula permite ao professor observar a imensa influência que a criação possui na vida das pessoas. A importância do objeto escolhido, encontra-se justamente na relevância que a ferramenta do uso das oficinas criativas pode ser benéfica para todo um conjunto de desenvolvimento cognitivo do aluno, auxiliando no processo de aprendizagem e no emocional de maneira conjunta.

Inicialmente, esta pesquisa seria destinada aos jovens, porém, em comum acordo na pré-qualificação do projeto, foi sugerido por unanimidade na banca, que devido a atual situação que o mundo vive, de isolamento social e as restrições ao acesso físico à escola, seria mais interessante trabalhar com os professores, pois começaria a se instaurar a crise na atuação profissional destes. Na pandemia instaurada em março de 2020, foi decidido que seria mais efetivo trabalhar a Educação

² Posteriormente, apresentaremos a fundamentação teórica que sustenta este conceito.

Emocional na escola a partir do olhar docente, pois estes são os multiplicadores do conhecimento.

Há nas escolas debates sobre as emoções dos professores e dos estudantes? O que as escolas estão ensinando? Uma educação puramente voltada para o materialismo (paradigma cartesiano)? A reflexão sobre como trabalhar as habilidades socioemocionais suscita que pensemos na pergunta: será se gestores, coordenadores, professores se questionam sobre a importância de uma boa saúde mental? Foi a partir destas lacunas deixadas no período em que lecionei, que surgiu o desejo de falar da referida temática sobre a inclusão da gestão das emoções e a necessidade de se ter um espaço efetivo dentro da escola. Nessas ocasiões foi possível observar a resistência e deficiência que o currículo apresentava e as deficiências em termos de metodologia e técnicas próprias que conseguissem acessar esse universo da sensibilidade.

A emoção e o afeto fazem parte da evolução humana e esses dois conceitos, não fechados em si, estão ligados a várias estruturas conceituais e é preciso permear um pouco de cada uma delas. Compreender as emoções e o afeto podem ajudar em nossas tomadas de decisões pessoais/profissionais e como o desequilíbrio em algum aspecto pode vir a acarretar adoecimento do (a) professor (a) e conseqüentemente dificuldade na construção do conhecimento.

Para ocupar-se deste tema foi necessário fazer um trabalho relacional, que buscou dialogar com várias áreas do saber, tais como a Educação, Neurociência, Psicologia, Filosofia, Arteterapia e Artes Visuais, Sociologia, dentre outras áreas do conhecimento. A importância de se falar do aspecto neurocientífico, é que o professor antes de ser professor é um ser humano, assim como o estudante. Então, é preciso entender o funcionamento em seus aspectos neurobiológicos, para em seguida manter a discussão sociológica que envolve os lugares de falas dos professores, frente as vicissitudes das dificuldades em exercer a profissão docente.

É importante que o (a) professor (a) entenda os *circuitos da emoção* que funcionam dentro de si, para organizar os constantes sentimentos que podem advir da pandemia na relação com o trabalho docente, tais como, sentir-se *desqualificado* ou *desorientado*. Sempre que se busca entender o funcionamento de alguma situação, e aqui não se fala apenas de identificar sintomas, mas compreender a causa, considerando que uma situação foi gerada e está aquém do controle social (a pandemia), mas o que se pode fazer como professor, agir de maneira que redirecione

suas forças para pensar em estratégias de ensino ou controle da turma, ou mesmo de administrar suas próprias emoções. É preciso achar essa força motriz para que gere uma reação no professor. E segundo Morin (2011, p. 53):

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas também sabe conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser que é invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real; que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Ideias, mas que duvida dos deuses e das Ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o *Homo demens* submete o *Homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço dos seus monstros.

“O que é emoção?” É uma pergunta muito complexa. Segundo Thompson e Maia (2011), o avanço das neurociências é de grande relevância para o entendimento dessas funções corticais superiores, envolvidas no processo de aprendizagem. Neste sentido, a neurociência torna necessário que, entender a neurobiologia das emoções é fundamental para compreender também os diferentes tipos de estudantes, de aprendizados, e como a emoção está ligada a cognição. É preciso entender isso, para poder propor uma aprendizagem mais inclusiva.

1.2 Propósitos e justificativa

Para entender emoção é preciso entender a lógica do como se pensa e como se sente. Existem teorias e principais categorias da emoção que podem ser classificadas em neurológicas, fisiológicas e cognitivas. Para se entender a quebra de paradigmas (filosóficos/científicos) é preciso fazer uma digressão histórica. Velhos paradigmas estão sendo rompidos e novos estão surgindo e o principal ponto foi a evolução da compreensão de que razão não predomina sobre emoção, que ambas estão conectadas.

É preponderante falar sobre os percursos das emoções em aspectos evolucionistas e históricos para compreender seu fundamental papel nos diversos aspectos que envolvem as relações *biopsicosocioespirituais* do ser humano. O professor antes de tudo é um ser humano, então é necessário entender o funcionamento dele como sujeito biológico. Mais adiante, apresenta-se os aspectos

das emoções superiores (sociais, morais, éticas), nesses paradigmas mais social e emocional da aprendizagem.

A sociedade acaba influenciando no desenvolvimento psíquico tanto do estudante, quanto do professor, assim como o ambiente em sala de aula. E em se tratando da escola, nesse novo formato (híbrido/online), em que a maioria das tarefas exige que o estudante e o professor fiquem boa parte do tempo estáticos e sentados em uma cadeira em frente ao computador por horas a fio, é uma jornada extenuante. Por isso, faz-se necessário trazer a discussão para a sociologia da educação e os aspectos culturais que o atual formato da sala de aula se instaurou. Serão os autores, como Bauman (1998), Boaventura (2020), LeDoux (2018), Nóvoa (1992, 1995, 2002), Vigotsky (1997, 1998), Wallon (1971, 1995) e entre outros, que serão utilizados como referencial para trazer o debate para os dias atuais.

Com relação às questões citadas acima, a pesquisa integra o debate visitando a discussão sobre o que é necessário na formação do professor de Artes, tentando superar a discriminação que a Arte por vezes ocupa dentro do currículo. Às vezes segregada à reprodução de habilidades manuais, outras vezes puramente ligada à história da arte, no intuito de apenas decorar conteúdo sem o devido contexto com o meio e significação do conteúdo. Esta pesquisa, deste modo, se insere na valorização do *papel das artes nas emoções* e segundo Rothko (2012, p. 46):

Para nós, a arte é uma aventura em mundo desconhecido, que pode ser explorado somente por aqueles dispostos a assumir os riscos. Eu não sou um abstracionista, eu não estou interessado nas relações de cor, forma, apenas, eu estou interessado em expressar as emoções humanas.

O assunto ganha ainda mais atualidade, considerando as recentes modificações nos programas curriculares, tais como as oficializadas pela Reforma do Ensino Médio e subsidiadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento que visa integrar o ensino, que traz como um de seus pressupostos fundamentais a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades que se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem da Arte (BRASIL, 2021). Tais referências contribuem para superar as lacunas do ensino que se fundamentou ainda em um estudo sem desenvolvimento crítico, tecnicista e desumanizado, o que pode contribuir para a formação de profissionais sem reflexão acerca da educação emocional e da empatia, tão fundamentais na formação cidadã.

Postas essas questões, a presente pesquisa se estrutura a partir das seguintes questões norteadoras: a) de que forma a construção de uma proposta de intervenção pedagógica sobre a educação emocional, visando elaborar um Caderno de Orientações Pedagógicas contendo propostas metodológicas pode contribuir para a formação continuada de professoras (es) de Artes Visuais? b) há nas práticas pedagógicas das (os) professoras (es) de Artes Visuais de São Luís referências sobre trabalho para a educação emocional? c) é possível construir uma proposta de formação continuada com professoras (es) de Artes Visuais, a partir de entrevistas realizadas com esses profissionais da educação, com enfoque na educação emocional? d) de que modo a construção de um acervo didático, advindo do trabalho do Caderno de Orientações Pedagógicas para a educação emocional pode contribuir com a formação continuada de professoras (es) de Artes Visuais?

Os objetivos da pesquisa, deste modo, estão ligados às questões norteadoras: a) construir uma proposta de intervenção pedagógica sobre a Educação Emocional, visando elaborar um Caderno de Orientações Pedagógicas contendo propostas metodológicas para a formação continuada de professoras(es) de Artes Visuais; b) verificar, por meio de entrevistas, se há nas práticas pedagógicas das(os) professoras(es) de Artes Visuais de São Luís referências sobre trabalho para a Educação Emocional; c) construir uma proposta de formação continuada com professoras(es) de Artes Visuais, a partir de entrevistas realizadas com esses profissionais da educação, com enfoque na Educação Emocional e d) elaborar um acervo didático, advindo do trabalho do Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação Emocional nas aulas de Artes Visuais, contendo propostas e informações pensadas a partir das entrevistas.

A seguir, será apresentada a estrutura da pesquisa.

1.3 Estrutura da pesquisa

Esta pesquisa, embora destinadas a professoras (es) de Artes Visuais da escola pública, buscou dialogar com profissionais da educação, tais como: equipe pedagógica, gestoras(es), coordenadoras (es), psicólogas(os), e todos os demais profissionais envolvidos em assistir estudantes e as(os) professoras(es). O trabalho está organizado em seções. A primeira delas está intitulada *Educação Emocional: a diferença conceitual sobre os constructos sentimento, pensamento, emoção e afeto*.

Será abordado os tipos de teorias existentes sobre a emoção a partir da perspectiva darwiniana, jamesiana-langue, socioconstrutivista, cognitivista e fisiológica.

A segunda seção, *Formação de professoras (es) de Artes Visuais: pensando a Educação Emocional*, discute o papel do (a) professor (a) na construção de um currículo flexível e que dialogue com o debate da Educação Emocional no contexto da pandemia, pensando em possibilidades de trabalho.

Na terceira seção, *Metodologia*, apresenta-se o tipo de pesquisa e as técnicas utilizadas ao longo da investigação, para tornar possível alcançar os objetivos da pesquisa. Construiu-se uma proposta de intervenção pedagógica sobre a *Educação Emocional*, visando elaborar um *Caderno de Orientações Pedagógicas* contendo propostas metodológicas para a formação continuada de professoras (es) de Artes Visuais.

Em se tratando do produto, foi elaborado um acervo didático, advindo do trabalho do *Caderno de Orientações Pedagógicas: Educação para a Emoção nas aulas de Artes Visuais*, contendo propostas e informações pensadas a partir das entrevistas. Os instrumentos foram recursos utilizados dentro da Arteterapia, as chamadas técnicas expressivas, dispostas no referido caderno de orientações, descrevendo *podcasts* e outros recursos didáticos. Demonstrou-se como as técnicas expressivas e o espaço de escuta podem ser aliados e facilitadores na aprendizagem socioemocional desses professores. A ideia foi promover uma escuta das *emoções ecoadas* por parte dos professores, muitas delas somatizadas com as demandas de atravessamento da profissão e em níveis pessoais de acúmulos de sentimentos de inadequação, medo, ansiedade, entre outros, trabalhados através da Arte.

Através desta pesquisa, pretendeu-se abordar questões críticas da contemporaneidade e afetividade na aprendizagem (habilidades sócio-emocionais), recorreu-se principalmente aos estudos de Barbosa (1989), Bauman (1998), Damásio (1998), Darwin (2009), Dewey (2010), Gardner (2007), Goleman (1995), LeDoux (2007), Nóvoa (1992,1995, 2002), Read (2016), Reeve (2006), Santos (2010, 2020), Vigostky (1998), Wallon (1971, 1995), dentre outros.

2 EDUCAÇÃO EMOCIONAL: A DIFERENÇA CONCEITUAL SOBRE OS CONSTRUCTOS SENTIMENTO, PENSAMENTO, EMOÇÃO E AFETO

Compreender as emoções pode ajudar-nos a geri-las melhor quando as experimentamos, bem como a reconhecê-las quando são expressas por outros (CALICCHIO, 2020, p. 41).

A citação de Calicchio (2020) faz refletir sobre a importância dos estudos das emoções. Neste sentido, é importante fazer a diferenciação entre os constructos sentimento, emoção, sensação e afeto, pois existem muitos equívocos entre essas noções e significados, o que faz com que muitos ainda os utilizem como sinônimos. Erro crasso, posto que cada constructo desse, integra uma parte da constituição do sujeito (social/biológico). E para se adentrar no objetivo, foi necessário antes fazer uma digressão histórica, acerca das teorias vigentes sobre o referido tema, para subseqüentemente iniciar na discussão da desconstrução do currículo rígido, puramente focado na educação materialista e perceber que houve uma quebra de paradigmas (cartesiana), em que o sujeito professor precisou se reconstruir dada a atual situação pandêmica em que vive a sociedade.

O conceito de emoção ao longo dos séculos passou por muitas reformulações e até os dias atuais não existe um consenso para defini-lo, o que significa dizer que é impossível analisar o aspecto da “emoção” isoladamente. Assim, para entrar neste universo dos aspectos afetivos presentes na escola e as relações professor/aluno na pandemia, não se pode deixar de lado outras dimensões: *biopsicoespirituais*, tais como, o cognitivo, o biológico, mediados pelo social.

Não há nas emoções um consenso sobre a definição do termo afeto. Diante da diversidade de definições apresentadas, este trabalho foi norteado por definições de afeto propostas por teóricos socioconstrutivista como Wallon (1971, 1995), Vigotsky (1997, 1998) e pelo conceito freudiano através da teoria da Psicanálise. Tais conceitos serão trabalhados mais adiante nessa dissertação.

Questiona-se o fazer para tentar apaziguar esse cenário mundial de embotamento afetivo por parte de uns, que se manifesta em forma de negação, sátira, do atual cenário alarmante de cuidados que precisam ser tomados, para se buscar equilibrar o emocional dos seres humanos no planeta? Obviamente sem a pretensão de ser assertivo nas respostas, mas apenas uma sugestão para reflexão.

2.1 Neurobiologia das emoções

Kleinman (2015), define emoção como um estado de sentimento que envolve mudanças psicológicas e fisiológicas, que conseqüentemente influenciam na forma como o sujeito pensa e se comporta. E dentro dessa lógica, existem três principais categorias da emoção que podem ser classificadas em: a) neurológicas, b) fisiológicas, 3) cognitivas. A primeira se baseia na ideia de que a atividade do cérebro leva a uma resposta emocional, a segunda se baseia na ideia de que as respostas do corpo é que vêm a gerar as emoções, a terceira e última, se baseia na ideia de que o pensamento e a atividade mental é que são responsáveis pelas emoções.

Segundo Calicchio (2020) em seu livro “Emoções: introdução à Psicologia das emoções”, o homem até antes do século XX, não tinha disponível ferramentas e estratégias suficientes para investigar racionalmente o vasto campo das emoções, e cometia o erro grosso de considerar a expressividade sentimental como uma realidade que era incômoda e deveria ser escondida.

Em se tratando do Ocidente, o filósofo grego Hipócrates (460 a.C. - 370 a.C.) deu sua contribuição para o estudo das emoções, demonstrando que em cada pessoa existe a presença de humores básicos, esses divididos em 4 categorias: a) o melancólico: caracterizado por humor triste, fraco e mesquinho, b) a cólera: zangado e vingativo, mas também prodígio e desdenhoso, c) o fleumático: quieto, sereno e muitas vezes preguiçoso e d) o sangue: os inescrupulosos, despreocupados e felizes. Não foi apenas Hipócrates que contribuiu com o referido estudo das emoções, outros filósofos também o fizeram, tais como: Platão, Aristóteles, Sartre, Thomas Hobbes. Segundo Calicchio (2020), Platão e Aristóteles classificam a emoção como todo afeto da alma que é acompanhado de prazer ou dor, e no que se referia ao termo *afecto*, se referia, ao que *afecta* o indivíduo.

Hobbes (2020), explica que a natureza humana pode ser explicada com base no interesse pessoal semelhante nas ações motivadas pela busca do prazer, o que significa dizer que não é o raciocínio que impulsiona as suas escolhas, mas sim as suas emoções. Já Sartre (2012) no livro “Esboço para uma teoria das emoções”, diz não querer definir a priori o objeto de sua pesquisa e a noção de homem que aceita é inteiramente empírica: há no mundo um certo número de criaturas onde por sua vez, oferecem a experiência de caracteres análogos. Acrescenta:

[...] procuraremos então determinar os fatores desse estado complexo, isolaremos as reações corporais, as condutas e o estado de consciência, propriamente dito (...). É que não buscarei a explicação ou as leis da emoção, em estruturas gerais e essenciais da realidade humana, mas sim nos processos da própria emoção, de modo que, mesmo devidamente descrita e explicada, ela nunca será então um fato entre os outros, um fato fechado em si, que nunca permitirá compreender outra coisa senão ele, nem captar, através dele, a realidade essencial do homem) (SARTRE, 2012, p. 19).

O que significa dizer que o interesse do filósofo permeia investigar muito além, de qualquer fato mensurável e que a grande essência dessa busca se encontra dentro da realidade vivida de maneira única e que nunca irá analisar tais fatores da emoção com fatos isolados sem levar em conta a realidade essencial do homem. Sartre encontra elementos na fenomenologia, mais precisamente em Husserl seu fundador, que prega que o princípio da fenomenologia é ir de encontro às coisas mesmas e a base de seu método é a intuição eidética. E segue enfatizando que é preciso, pelo menos flexibilizá-la e dar um lugar a experiência das essências e dos valores, reconhecendo que somente as essências permitem classificar e inspecionar os fatos.

Husserl (2008) ao falar de uma *fenomenologia das emoções* afirma que é preciso se estudar a emoção como fenômeno transcendental puro, isso se refere tanto a busca de emoções particulares quanto em se atingir uma essência transcendental da emoção como tipo de consciência. Em suma, a fenomenologia é o estudo dos fenômenos – não dos fatos. E por fenômeno convém entender, “o que denuncia a si mesmo”, aquilo cuja realidade é precisamente a aparência.

Se a aparência é aqui o absoluto, é a aparência que deve ser descrita e interrogada. “Husserl, [...] pensa que uma descrição fenomenológica da emoção trará à luz estruturas essenciais da consciência, pois uma emoção é precisamente uma consciência” (SARTRE, 2012, p. 24). Trazendo para os dias de hoje, Fonseca (2016) enfatiza em seu artigo “A importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem *neuro psicopedagógica*”:

As emoções são uma fonte essencial da aprendizagem, na medida em que as pessoas (crianças, adolescentes, adultos e idosos) procuram atividades e ocupações que fazem com que elas se sintam bem, e tendem, pelo contrário, a evitar atividades ou situações em que se sintam mal. As emoções dão sentido à vida humana enquanto nos adaptamos, aprendemos, temos sucesso e fazemos amizades, mas igualmente elas também emergem enquanto enfrentamos episódios, eventos e situações que nos esmagam, magoam, ridicularizam e nos frustram e entristecem, por tudo isso, 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 (FONSECA, 2016, p. 366).

O que significa dizer que as emoções apesar de seu conteúdo subjetivo, é nitidamente visível, através das expressões corporais que o sujeito manifesta a emoção vivenciada; “apesar de existirem idiosincrasias sobre esse respeito, como a alexitimia (dificuldade em descrever ou sentir emoções)” (FONSECA, 2016, p. 367). As expressões são ainda fortes indicadores de como avaliar os sentimentos mesmo que a princípio de uma maneira superficial. O autor reitera também como as emoções são preponderantes no processo de ensino-aprendizagem, o que reforça a importância de se desenvolver práticas de Educação Emocional nesse espaço, uma vez que em linhas gerais as pessoas fogem das emoções que causam mal-estar, olhar para o estudo dessas emoções, portanto, é extremamente importante.

De acordo com Antônio *et al.* (2008), no artigo intitulado “neurobiologia das emoções”, assinalam que existe uma complexa relação entre emoção e razão, e que se tornou tema recorrente no pensamento de diferentes filósofos, os quais formularam variadas concepções para explicar as origens e o papel das emoções na condição humana. Foi exatamente o caso de Descartes em sua obra “Meditações metafísicas”, que chega à concepção de que existia uma substância pensante (*res cogitans*), completamente separada da substância do mundo (*res extensa*), elaborando assim o cogito cartesiano, ou seja, a cisão entre corpo e mente. Em que respectivamente, a primeira (*res cogitans*) pertence à razão e a segunda (*res extensa*) pertence às emoções.

De um problema que a priori era genuinamente filosófico, as relações entre corpo e mente e entre razão e emoção passaram a ser também investigadas no âmbito teórico de outros saberes, como, a Psicologia, a Psicanálise e a Biologia, a partir do século XIX e início do século XX (ESPIRIDIÃO-ANTONIO *et al.*, 2008). Outro importante marco na esfera do conhecimento da emoção, deu-se com o desenvolvimento das neurociências e estudos sobre o cérebro, que tiveram grande impulsionamento a partir da década de 1990, o que significa dizer que aconteceram muitas discussões sobre a possibilidade de se tratar cientificamente as questões sobre as emoções, pois estas estão relacionadas a circuitos cerebrais distintos. Acredita-se, deste modo, que “a ciência, será capaz de explicar os aspectos biológicos relacionados à emoção, mas não o que é a emoção, pois esta categoria, está diretamente ligada a uma questão prevalentemente filosófica” (ESPERIDIÃO-ANTONIO *et al.*, 2008, p. 56).

2.2 As perspectivas teóricas sobre emoção: aspectos psiconevolutacionistas, cognitivistas e sociais das emoções

A primeira parte desta seção apresenta sobre a dicotomia entre razão e emoção. Neste segundo momento, demonstra-se por meio de algumas teorias que para entender as emoções é preciso compreendê-las a partir de três níveis variáveis: *psicológicos*, *fisiológicos* e *sociais*, aqui classificadas como aspectos (*psico*) *evolucionistas*, *cognitivo* e *sociais* das emoções.

Em seguida, descreve-se dois modelos de processamento de informação, as Teoria de Lazarus e Feedback Facial, que demonstram como funciona o processo interno da aprendizagem e como as emoções estão intrinsecamente ligadas a isso, sendo importante estudar o gerenciamento das emoções para se compreender melhor o estado de saúde mental tanto do (a) professor(a) quanto do (a) estudante.

2.2.1. As teorias psiconevolutacionistas

Segundo Miguel (2015), as teorias psiconevolutacionistas propõem que os estados emocionais existem como reflexo da evolução das espécies, ou seja, como respostas adaptativas a situações que ocorrem no meio. Do ponto de vista da psicologia evolucionista, as emoções podem ser classificadas em quatro níveis: a) pré-emoções, b) emoções básicas, c) emoções cognitivas primárias, d) emoções cognitivas secundárias (NEWEN; ZINCK, 2013).

A Proposta de Darwin em 1872, foi de que as emoções teriam funções adaptativas para a evolução. O cerne da teoria de Darwin é “a noção de que as emoções são fenômenos evolutivos relacionados a funções de sobrevivência das espécies, e como tal é de se esperar similaridades entre os seres humanos, pois há características que são universais” (FONTES, 2017, p. 26).

Sobre isso, Miguel (2015) acrescentam que a compreensão desde Darwin é que embora certas manifestações das emoções possam ser aprendidas, existem expressões, especialmente as faciais, que são inatas, tanto para os seres humanos, quanto para os chimpanzés e outros primatas. E exemplifica que existem crianças que nascem cegas e ainda assim expressam sorrisos de felicidade ou choro (quando estão tristes), da mesma intensidade de pessoas que não têm problema nenhum de visão. Outro fator preponderante em suas observações foi o fato de que em todas as culturas

a alegria é expressa com sorriso, raiva com franzimento e tensão nos lábios e assim por diante. Tais dados levam à constatação da existência de emoções básicas ou primárias características da espécie humana. Nesse sentido, as emoções humanas teriam evoluído de um conjunto finito de estados emocionais, cada um com sua funcionalidade adaptativa e expressão típica.

Ekman (2011), com influências no estudo das emoções de Darwin, categorizou de maneira mais refinada o estudo das emoções em quatro níveis: *pré-emoções*, *emoções básicas*, *emoções cognitivas primárias* e *emoções cognitivas secundárias*. O autor supracitado explica que as primeiras são prévias das emoções que já estão presentes na maioria de seus aspectos, começando pela excitação fisiológica, uma espécie de “escaneamento”, avaliação rápida de uma determinada situação, permanecendo em dois níveis de interpretação: bem-estar ou desconforto, e se expressam dentro da categoria das emoções básicas universais (NEWEN; ZINCK, 2013, p. 16). O quadro a seguir ilustra a descrição apresentada:

Quadro 1 — Quatro níveis das emoções

PRÉ- EMOÇÕES	EMOÇÕES BÁSICAS	EMOÇÕES COGNITIVAS PRIMÁRIAS	EMOÇÕES COGNITIVAS SECUNDÁRIAS
BEM-ESTAR	FELICIDADE	Contentamento	Amor
		Satisfação	Alegria
DESCONFORTO	MEDO	Ameaça Ansiedade	Vergonha Ciúme Inveja
	RAIVA	Irritação Frustração	Fúria Desprezo
	TRISTEZA	Decepção Prostração	Luto

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Segundo Newen e Zinck (2013), as pré-emoções, já explicadas anteriormente, subdividem-se em apenas um rápido escaneamento de bem-estar ou desconforto. Em se tratando das emoções básicas, inicialmente seriam quatro (felicidade, medo, raiva, tristeza), caracterizadas por reações a desafios fundamentais da vida, como perigos ou perdas. Estas podem ser encontradas em todas as culturas, também independem dos processos mentais conscientes, o que lhes possibilitam um rápido direcionamento das emoções, como reações ancestrais de medo, medos herdados, assim classificados pela epigenética.

Sobre as emoções cognitivas primárias, os pensamentos passam a ter maior importância, pois quando surge uma emoção nessa categoria, adiciona-se uma típica certeza que define sumariamente o que sentimentos, porque em comparação a emoção no nível básico, por exemplo, o medo, só surge caso algum alarme seja disparado como algo perigoso. Assim, no nível de cognitivo primário avalia-se o sentimento de ameaça formado de maneira consciente após avaliação mais apurada. Outro exemplo, em se tratando da emoção básica *felicidade*, uma de suas emoções mais representativas é a satisfação e a maneira como essa é alimentada através de reforços positivos.

No que diz respeito às emoções cognitivas secundárias (amor/alegria; vergonha/ciúme/inveja; fúria/desprezo; luto) o que está em jogo não é apenas uma convicção, mas teorias sobre as relações sociais, por exemplo: o medo como emoção cognitiva secundária seria o ciúme. Ou seja, o temor de uma ameaça de perda de algo importante, o que ocorre conseqüentemente com uma outra análise no que concerne às expectativas e normas sociais que reforçam ou repelem certos tipos de comportamentos, incluindo também expectativas a níveis pessoais.

Apesar de Ekman (2011) ter demonstrado em estudos pioneiros que a expressão facial é idêntica em todas as culturas, na literatura, existem ainda muitas controvérsias sobre quantas emoções básicas existem exatamente, por exemplo, vergonha e orgulho têm valores diferentes de uma sociedade para a outra, no que concerne principalmente a motivos de julgamento de comportamento. Há diferenças culturais, pois quando comparamos costumes do ocidente e do oriente, em relação ao luto, por exemplo, no ocidente em alguns países se usa preto e no oriente em alguns países usa-se branco. No ocidente, nem sempre a morte é compreendida como continuidade da vida e sempre a lembrança da morte é algo penoso e que não deve

ser cultuada, no oriente é mais comum a aceitação da morte como uma passagem, porém, o culto aos antepassados é lembrado e festejado.

Sobre a perspectiva de James/Lang³, Newen e Zinck (2013), no artigo *O jogo das emoções*, afirmam que as emoções foram ignoradas por muito tempo por alguns filósofos e pesquisadores das ciências naturais, os quais priorizavam a razão ou o pensamento lógico, defendendo a dicotomia entre razão e emoção. Julgavam ser as emoções oriundas de processos menos importantes e de cunho animalesco, quando não caracterizados como fatores de distúrbios, fator esse que se modificou apenas no final do século XIX, com o surgimento da primeira teoria da emoção, desenvolvida pelo psicólogo William James¹ e pelo dinamarquês Carl Lang². A seguir, a Figura 1 (Evolução da emoção como reações fisiológicas):

Figura 1 - Evolução da emoção como reações fisiológicas



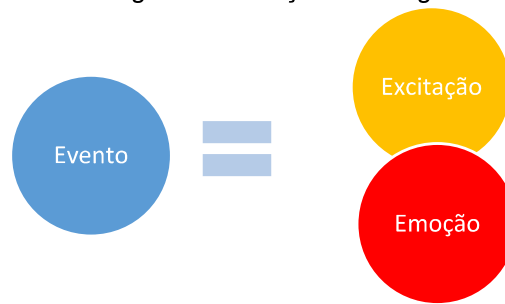
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na figura 1, há a descrição da emoção relacionada às reações fisiológicas. Segundo Kleinman (2015, p. 55), “se um indivíduo testemunha um estímulo externo, o resultado é uma reação fisiológica, e a partir de então ocorre um sentimento de emoção, conhecido também como reação emocional”. Ainda de acordo com Kleiman (2015) em seu livro “Tudo que você precisa saber sobre Psicologia”, existem muitos argumentos sólidos para tentar refutar esta teoria, e por muitos da ciência ela tem sido abandonada, porém, os psicólogos ainda consideram a teoria James-Lange muito influente. E exemplifica, quando um indivíduo passa por uma reação fisiológica ou algum transtorno como o de pânico, por exemplo, se tiver uma crise pública é possível o desenvolvimento de outros sintomas como ansiedade ao lidar com multidões.

Em contraposição à teoria James-Lange surge a teoria Cannon-Bard que afirma que as reações fisiológicas e as emoções ocorrem ao mesmo tempo. O que pode ser ilustrado pela figura 2:

³ Em se tratando da teoria James-Lange e seu histórico, ela foi proposta de maneira independente por cada um dos teóricos, de um lado pelo fisiólogo Carl Lange e pelo psicólogo William James, durante a década de 1920. E esse nome fora dado pela similitude de ambas teorias.

Figura 2 – Reações fisiológicas às emoções



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Segundo a teoria Cannon-Bard, quando o indivíduo se encontra diante de um acontecimento que, de alguma forma o afeta, o impulso nervoso atinge inicialmente o tálamo e, então, a mensagem se divide. Uma parte vai para a córtex cerebral, onde origina experiências subjetivas de medo, raiva, tristeza, alegria, dentre outras. Enquanto que a outra se dirige para o hipotálamo, o qual determina as alterações neurovegetativas periféricas (sintomas). Ou seja, por esta teoria, as reações fisiológicas e a experiência emocional são simultâneas. O erro essencial da teoria Cannon-Bard foi considerar a existência de um "centro" inicial (o tálamo) para a emoção". Segundo Kleinman (2015):

[...] há o estímulo emocional que é recebido pelos órgãos sensoriais, onde por sua vez é então transmitido ao córtex para determinar como a resposta será direcionada, o que por sua vez estimula o tálamo. O que em linhas gerais, significa que se por exemplo você estiver andando por um caminho e se deparar com um leão na montanha, você sentirá o tremor do coração e bater forte ao mesmo tempo com a emoção medo (KLEINMAN, 2015, p. 155).

Vigotsky (1998), na "Teoria das emoções", afirma que a predominância do naturalismo teve como base o resgate da filosofia cartesiana na doutrina das emoções, obtendo uma significativa predominância na ciência psicológica até meados do século XX. Naturalismo esse que abrange desde a concepção darwiniana das emoções até o behaviorismo de sua época, e em se tratando da Teoria Evolucionista de Darwin, existe uma ligação entre as emoções humanas e as respostas instintivas nos animais, ou seja, as emoções humanas são de origem biológico-social, incluindo aquelas associadas às paixões terrenas (VIGOTSKY, 1997).

Dentro da psicologia inglesa surgiram diversos teóricos ressaltando o caráter instintivo das emoções, tais como, o darwiniano Herbert Spencer (1820-1903) e o psicólogo Théodule Ribeiirt (1823-1891). A concepção de emoção comum a essas teorias apontava para o fato de que as emoções humanas eram apenas vestígios das

reações animais instintivas enfraquecidas na sua expressão e em seu desenvolvimento. Os autores Machado, Facci e Barroco (2011) acrescentam:

[...] trata-se, pois, de uma espécie de involução do desenvolvimento emocional humano. De acordo com Vigotsky (1998, p. 125) A curva do desenvolvimento das emoções é descendente (...), com o progresso do desenvolvimento as emoções recuaram para segundo plano (...) o homem do futuro é um homem desprovido de emoções (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

O que significava dizer que, de acordo com Vigotsky, que destacava a impossibilidade de estudar as particularidades das emoções exclusivamente humanas, puramente por esse viés em que o avanço do psiquismo implicava no recuo da parcela emocional da vida psíquica, ou seja, não se respeitava as idiossincrasias, pois, via-se as emoções com uma visão de algo “generalista” para todos os sujeitos.

As críticas vigotskianas a James/Lange versavam sobre o recorte que tais teóricos fizeram ao estudarem as emoções oriundas de um fato isolado no psiquismo e retorno para o dualismo cartesiano (mente/corpo) e cognição/afeto, fato esse que impossibilitava o aparecimento de novas emoções. Para William James (1842-1910), as emoções estavam puramente vinculadas aos órgãos internos e que sofriam pouco ou nada de modificações nas variáveis do decorrer do desenvolvimento humano, o que significava dizer que a teoria James/Lange “fechava todas as portas, mais hermeticamente do que os precedentes, à questão do desenvolvimento da via emocional” (VIGOTSKY, 1997, p. 131).

As contribuições de Cannon, citadas por Machado, Facci e Barroco, foram oriundas de pesquisas em laboratório com animais, a teoria unívoca pela qual estariam unidas emoção/expressão corporal, significando que a “emoção transcende sua expressão puramente fisiológica” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011). Considerando que mesmo as emoções tão distintas como medo e alegria, podem ser oriundas de uma mesma expressão, mas a vida emocional ainda dependia de um centro cerebral, o que se reconectava com a teoria James/Lange. O que Vigotsky considerou uma grande limitação, pois retomava a discussão de as emoções como epifenômenos, ou seja, reflexos na consciência de alterações do organismo.

Sigmund Freud com sua teoria psicanalítica é mencionado por Vigotsky (1998) como uma das contribuições para o seu estudo das emoções, pois Freud como um naturalista e por meio da análise das psicopatologias, contribuiu elucidando que a natureza psicológica humana não poderia ser compreendida apenas por seus mecanismos causais e fisiológicos, o que o fez introduzir a concepção de que existia

sim um desenvolvimento emocional, e fez mais, disse que as emoções apresentam-se em diferentes níveis para as crianças e adultos.

2.2.2 A teoria cognitivista

De acordo com Fontes (2017), apesar da atual hegemonia da Psicologia Evolucionista, em torno das outras quatro perspectivas teóricas sobre a emoção, a que domina na atualidade é a cognitivista. O principal pressuposto sobre essa teoria e sua tradição é que o pensamento e a emoção são inseparáveis. Scherer (2005) define, a partir de um exemplo com potencial, a emoção como os estados de todos os cinco subsistemas orgânicos que correlacionam e sincronizam eventos de mudança em resposta a avaliações de eventos externos ou internos, ou seja, as correlações orgânicas que eles podem ter. Aguilar (2008) em seu estudo “Mensuração de Emoções em Pesquisa: Estudo exploratório”, faz a diferenciação entre sentimento, pensamento e emoção:

[...] a emoção está envolvida no processo cognitivo de uma informação. As emoções podem ser definidas como um conjunto universal de processos internos, que são largamente expandidos, aparecendo quando um evento ocorre e é relevante para o indivíduo. Já em se tratando dos pensamentos e sentimentos, estes impulsionam a tomada de decisões e os comportamentos seja, as emoções são inconscientes, os sentimentos por sua vez, são despertados pelas emoções que são parte do processo cognitivo e lideram o pensamento lógico, apesar das memórias emocionais serem armazenadas fora da consciência (AGUILAR, 2008, p. 14).

A perspectiva cognitivista tem como ponto central o processo de avaliação positivo ou negativo e defende que toda emoção está associada a um padrão específico de avaliação. Vanderson (2008) acrescenta:

A revolução cognitiva, mais recentemente a partir do desenvolvimento de novas técnicas especializadas de pesquisa em neurofisiologia e neuroimagem, vem se ampliando o interesse pelo estudo das bases neurais dos processos envolvidos nas emoções, a partir da caracterização das investigações sobre o sistema límbico. Sabe-se, com base em diferentes resultados, que há uma profunda integração entre os processos emocionais, cognitivos e homeostáticos, de modo que sua identificação será de grande valia para melhor compreensão das respostas fisiológicas no organismo antes as mais variadas respostas fisiológicas dos indivíduos. Assim reconhece que as áreas cerebrais envolvidas no controle motivacional, na cognição e na memória fazem conexões com diversos circuitos nervosos, os quais através de seus neurotransmissores. Então morre respostas fisiológicas que relaciona organismo ao meio (sistema nervoso somático) e também a inalação de estruturas viscerais (sistema nervoso visceral ou da vida vegetativa), importantes a manutenção da constância do meio interno (homeostasia) (ESPIRIDIANO-ANTONIO *et al.*, 2008, p. 57).

Para melhor visualização, pode-se comparar ao modelo da teoria de Papez chamado Circuito das Emoções, conforme a figura 3, que foi a primeira a descrever as partes no cérebro envolvidas na emoção.

Figura 3 – Circuitos de afetos



Fonte: *Mente e Cérebro* (2014).

Em linhas gerais, acredita-se que a experiência da emoção era primariamente determinada pelo córtex cingulado e secundariamente por outras áreas corticais. Pensava-se que expressão emocional era governada pelo hipotálamo. O giro cingulado se projeta ao hipocampo, e o hipocampo se projeta ao hipotálamo pelo caminho do feixe de axônios chamado fórnix. Impulsos hipotalâmicos alcançam o córtex via relé no núcleo talâmico anterior.

MacLean aceitou essencialmente a proposta de Papez, cunhando o nome de sistema límbico e acrescentando novas estruturas ao sistema: córtex frontal e frontal médio da morte (área pré-frontal), giro parahipocampal e importantes grupos subcorticais: amígdala, núcleo médio-talâmico, área septal, prosencéfalo basal gânglio (a área mais frontal do cérebro) e estruturas do tronco cerebral (BARRETO; SILVA, 2010). Dita de outra forma, esta é uma definição do ponto de vista da abordagem cognitiva das emoções, apostam na lógica dos pensamentos para explicar e fundamentar acontecimentos emocionais. No entanto, hoje é de conhecimento que as emoções podem surgir independentemente do que pensamos, fato comprovado pelo neurobiólogo Joseph LeDoux (2007).

No artigo “Diferenciando sensações, sentimento e emoções: uma articulação da abordagem gestáltica”, de Cezar e Jucá-Vasconcelos (2016), é trazida a diferenciação desses constructos sob a luz dos teóricos LeDoux (2007), Damásio (1998), Reeve (2006), Scherer (2005), mas já de antemão afirma não ser tarefa fácil fazer essas diferenciações, haja vista que não existe um consenso a respeito. Todavia, como serão utilizados também esses teóricos mais adiante neste estudo, é de suma importância trazer essas definições.

Iniciando a distinção, a sensação pode ser definida como uma impressão produzida em um órgão receptor por um estímulo (interno ou externo). Portanto, a sensação é um fenômeno puramente perceptual, basicamente a atividade da sensação (RIES, 2004; REEVES, 2006). Os sentimentos são fenômenos mais complexos do que as sensações porque possuem características que vão além do domínio das sensações, possuem avaliações pessoais e tentativas de encaixar eventos particulares no esquema mais amplo da própria experiência do sujeito (POLSTER; POLSTER, 2001).

LeDoux (2007) explicava sobre os sentimentos, no sentido que para que um sentimento ocorra é necessário a existência de três componentes processuais que são eliciados pela emoção: a) a representação do estímulo emocional; b) a recuperação do significado associado a esse estímulo e; c) a percepção consciente de estados do corpo; e explica que para o autor, sentimentos são emoções conscientes. Cezar e Jucá-Vasconcelos (2016) explicam que falar de emoção é mais complexo do que aparenta, pois “ênfatiza que todos a princípio conhecem as emoções como sentimentos, porém não o são totalmente, mas o sentimento é um dos componentes da emoção, pois está inserindo como experiências subjetivas” (SCHERER, 2005; REEVE, 2006). Reeve (2006, p. 8) complementa:

[...] que as emoções são multidimensionais e envolvem fenômenos subjetivos, biológicos, sociais, onde por sua vez, o primeiro desperta um sentir de determinado modo (raiva ou alegria), o segundo, são respostas mobilizadoras de energias que prepara o corpo para se adaptar às diversas situações que o indivíduo tenha que enfrentar e o terceiro, os fenômenos sociais surgem para emitirmos sinais que comunicamos aos outros para a intensidade de nossas emoções (REEVE, 2006, p. 8).

Com o desenvolvimento das neurociências postula-se que a emoção é relacionada a circuitos cerebrais distintos. É importante também citar o papel das neurociências para a educação das emoções e o afeto, pois segundo Fonseca (2016) elas demonstram e nos ensinam que as emoções desempenham um papel formativo na cognição e na aprendizagem. É consensual que o funcionamento do cérebro na aprendizagem coloca a emoção incrustada na cognição, só em pacientes com graves danos cerebrais, as duas funções podem ser separadas, que foi o célebre caso de Phineas Gage. As emoções estão geralmente acompanhadas por respostas autonômicas, endócrinas e motoras esqueléticas, que dependem de áreas subcorticais do sistema nervoso, as quais preparam o corpo para a ação. Com efeito, acredita-se que a ciência será capaz de explicar os aspectos biológicos relacionados à emoção,

mas não o que é a emoção. Esta permanece como uma questão prevalentemente em constante mudança (ESPIRIDIANO-ANTONIO *et al.*, 2008).

2.2.3 As teorias sociais

Segundo Fonseca (2016), emoção e afeto referem-se a sentimentos que envolvem, perante estímulos ou situações ambientais, não só a avaliação subjetiva destes, como também processos somáticos corporais e crenças culturais. O que será visto mais adiante na seção sobre a Psicanálise freudiana.

Miguel (2015), destaca a influência dos aspectos biológicos e cognitivos na teoria das emoções. O autor destaca o valor social que tem a expressão da emoção, pois ela é compreendida como construção cultural, o que significa dizer que ao mesmo tempo que a cultura influencia ela altera as emoções, e estas assumem um papel crucial na manutenção das relações sociais. Para Miguel (2015, p. 155):

Um evento percebido pelo sujeito segue cognições conscientes ou não, e que atribuem valor ao acontecimento. E essa interpretação(cognição) é um reflexo do seu histórico de vida, das suas experiências individuais, sociais e , portanto da forma como ele percebe o mundo, o que significa dizer que se “ aquele evento possuir valor afetivo, podem ocorrer as reações que estão agrupadas no conjunto de contorno tracejado, e dentre elas , as possíveis reações são: a) afetos subjetivos(impressão subjetiva); b) mudanças corporais típicas do sistema nervoso autônomo(alterações fisiológicas)-como, sudorese, dilatação das pupilas ou alteração do batimento cardíaco e da respiração, c) um grupo de reações comportamentais(comportamento expresso)-que inclui desde expressões faciais, vocais, alterações na postura e até a movimentação. E todas essas três reações podem ocorrer simultaneamente, por exemplo: Ao escutar uma piada e espontaneamente dar risada, o coração acelerar e sente-se bem). Todavia, em se tratando das expressões faciais, um indivíduo pode por exemplo: frente a comentários que um indivíduo considera insultos, ode haver sentimentos e reações internas típicos de raiva, mas ele sorri, gesticula, afim de regular a situação em que se encontra, mas os sentimentos internos existiram (MIGUEL, 2015, p. 155).

Segundo Machado, Facci e Barroco (2011), a diferenciação entre sentimentos e emoções se dá a partir da seguinte assertiva: no que concerne as emoções, essas correspondem mais à satisfação das necessidades orgânicas, relacionadas às sensações; no que se refere aos sentimentos, estes correspondem a necessidades culturais e espirituais, as quais vem aparecendo durante o desenvolvimento histórico da humanidade. O que significa dizer que os sentimentos dependem das condições de vida do homem e de suas relações e necessidades.

Apesar de ser fato que as emoções são associadas a fenômenos orgânicos, estas são sempre inevitavelmente reações de um ser social, que respondem a um

todo chamado sociedade, e essa possui exigências sociais, oriundas da cultura de cada época da história da humanidade vivida, o que podemos chamar Zeitgeist (espírito da época). Segundo Machado, Facci e Barroco (2011):

Procurava demonstrar como Vigotsky efetuou a complementariedade entre biológico e social nos sentimentos, sem excluir as reações instintivas, mas também sem reduzi-los a elas, não privilegiando nenhum dos polos, o social ou o biológico; mas se uma emoção é expressa por um signo (palavra, gesto), ela perdura na interatividade linguística, portanto social(...). Para ele, a necessidade de Vigotsky em abordar a referida temática, surge a partir dos estudos sobre o pensamento e linguagem, visto que as concepções de linguagem e emoção estão imbricadas pelo colorido emocional que acompanha a palavra, situada no tempo e na história. E acrescenta, que mesmo o caráter biológico das emoções não é permanente, pois se concebe no sistema nervoso, como constante transformação (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

Existem cinco componentes para que haja um estado emocional: a) cognição, b) sintomas físicos (componentes neurológicos), c) motivação, d) expressão motora, e) experiência subjetiva ou sentimento (SCHERER, 2005). O primeiro avalia os objetos e eventos que se manifestam no mundo externo; o segundo surge para a regulação do organismo; o terceiro prepara e direciona ações; o quarto, manifesta a reação e sua intenção correspondente; e o quinto e último monitora o estado do organismo frente a sua interação com objetos e eventos. Essas considerações estão longe de abarcar o vasto universo a ser ainda descoberto legado. Miguel (2015) acrescenta:

[...] é necessário que se continue investigando tanto os aspectos individuais, quanto os sociais das emoções, tanto a “normalidade” quando seus desvios, como o autismo, tantos aspectos “positivos como “negativos”, o bem-estar, estudar as propostas acima citadas e a verificação de modelos científicos integradores, caminha-se para uma compreensão cada vez maior desse importante fenômeno que deixa marcas em todos os níveis: psicológico, fisiológico e social (MIGUEL, 2015, p. 159).

Este trabalho propõe analisar a integração, mesmo que de maneira breve, dessas perspectivas, ou seja, levar em consideração os circuitos biológicos, evolucionistas, os fatores sociais e idiossincrásicos que compõem o sujeito professor. Na seção seguinte, explana-se sobre a formação de professores e suas relações com a Educação Emocional.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) DE ARTES VISUAIS: PENSANDO A EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Há um amplo debate sobre a importância da formação de professoras (es) no Brasil. Sobre isso, Nóvoa (2002), enfatiza que a formação docente não é o elemento principal da qualidade de ensino, entretanto, é um fator estruturante para se pensar o trabalho docente. Sobre os debates importantes acerca da formação docente é importante destacar os trabalhos de Schon, sobre as (os) professoras (es) reflexivos no Brasil, Pimenta (1997) sobre a prática pedagógica, Tardif (2002) acerca dos saberes docentes, Chamlian (2008) sobre a história de vida de professores, saberes docentes profissionais, entre outras (os) autoras (es) que discutem assuntos relevantes sobre o tornar-se professor.

Dialogar com esses saberes e essas pesquisas é fundamental para se analisar a formação de professoras (es) e as práticas docentes em tempos de pandemia. Neste sentido, a presente seção analisa a relação entre a educação emocional e a formação de professores no contexto das Artes Visuais. Sendo necessário que sejam observadas as atuais demandas da educação em tempos de covid-19, considerando o período de atravessamento *biopsicoespiritual*, que demanda uma reconceitualização da atuação e formação do professor na escola, assim como do novo perfil de estudante em sala de aula e na sociedade.

Verifica-se a necessidade da inclusão de ferramentas de habilidades *socioemocionais* no ensino e na formação do professor na área de artes, e como elas podem ser um dos principais facilitadores da aprendizagem. Com esta finalidade, faz-se um breve histórico da trajetória do ensino de artes, para identificar resquícios de um ensino tradicional que ainda impacta no ensino do século XXI, assim como retrocessos que estagnam o ensino de Artes.

3.1 Artes Visuais e a Educação Emocional: a identidade do professor reflexivo

Para entender o ensino de Artes Visuais, mais especificamente a temática da Arte Contemporânea, é necessário compreender alguns conceitos que a precedem em aspectos que envolvam a compreensão da formação dos professores. No atual cenário da pós-modernidade, exige-se uma nova construção do perfil identitário do professor. Observa-se então a formação deste a partir do paradigma do professor

pesquisador reflexivo, para em seguida se descrever sobre Artes Visuais e sua direta relação com a Educação Emocional.

3.1.1 O conceito de professor pesquisador reflexivo

A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão docente (VEIGA, 2012, p. 17). Segundo Nóvoa (2002), a função do professor pesquisador reflexivo é:

Assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática (NÓVOA, 2002, p. 2).

Nóvoa (2002), analisa a necessidade de o professor adentrar no mundo cotidiano do estudante, experimentando suas aptidões culturais e depois refletindo sobre o seu ensinar, construindo assim um novo modelo de aprendizagem baseado nas emoções. Este conceito de professor reflexivo surgiu originariamente nos Estados Unidos “como reação à concepção tecnicista de professor, a qual reduzia este a um mero aplicador de técnicas e cujo processo formativo se restringia a um treinamento de instrumentalização docente” (FÁVERO, 2013, p. 283). Embora o conceito de professor reflexivo seja amplamente discutido por Schon, será adotado neste texto as análises desenvolvidas também por Nóvoa e outras (os) autoras (es). Nóvoa (1992) acrescenta que o professor reflexivo e o professor pesquisador correspondem a correntes diferentes para dizer o mesmo; este último é o que pesquisa ou reflete sobre sua prática, em cima dessa prática pensa.

Neste sentido, Ramalho (2004) destaca que embora a pesquisa e a prática reflexiva tenham suas particularidades, existe a possibilidade dessas duas dimensões serem trabalhadas de forma associada à crítica como um trinômio para a formação e o desenvolvimento profissional docente.

A formação do professor precisa ser redimensionada, ou a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento da sua função social (LIMA, 2012, p. 137). O processo de formação dos professores reflexivos compreende um projeto humano de caráter emancipatório e quando falamos em desenvolver pesquisas nessa tendência, implica em pensar em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores da prática social (PIMENTA, 2008).

Trazendo essa discussão para o cenário da educação e com base nos atuais estudos que versam sobre a formação do professor, torna-se indispensável pensar na reinvenção do educador, tendo como base algumas reflexões/problema, tais como: que desafios precisam ser enfrentados e superados no trabalho docente? Que lacunas docentes possuem em seus processos de formação? Quais são as razões desses problemas? Qual o lugar do (a) professor (a) nesse processo de mudança?

Ciente da impossibilidade de esgotar as questões suscitadas ou existentes sobre o tema, serão evidenciados alguns pontos específicos que servem de base para enfrentar algumas dificuldades nesse processo formativo. Os desafios são inúmeros, e obviamente que a crise da educação engloba diversos atores e setores que vão além dos professores, pois estes atingem a própria escola, sua dinâmica, o currículo educacional, o perfil dos estudantes e a sociedade de um modo geral. Sobre os desafios da educação escolar na América Latina, Souza (2020, p. 19) afirma:

A erradicação do analfabetismo é um grande desafio para os países de todo o mundo. Nos casos dos países da América Latina e Caribe, marcados por processos de colonização e de espoliação de suas riquezas ambientais e culturais, buscam enfrentar esta necessidade, de maneira a constituir projetos políticos de emancipação e de libertação de seus povos. Grande parte das propostas de alfabetização que visam erradicar o analfabetismo, centram-se em projetos e programas voltados para a população de 15 anos ou mais, cujas marcas do alijamento da cultura letrada trazem importantes desafios.

Pensar a formação docente perpassa pela discussão dos desafios da escolarização, da qualidade da educação, do acesso e permanência na educação básica. Há que se mobilizar análises da Sociologia, História e Filosofia para a compreensão dos processos de exclusão que acontecem na escola e da escola. Além disso, é necessário problematizar sobre os paradigmas em que os projetos de formação se inserem, pois, de acordo com Oliveira (2013):

Os conflitos que se instalam no âmbito educacional demonstram a tensão entre modernidade e pós modernidade, pois os objetivos da razão instrumental moderna condicionam a educação e as relações humanas ao exercício do poder, que se estabelece nas escolas a partir do cenário da pedagogia tradicional. É no momento da ~~crise~~ dos valores da escola moderna e no contexto da crítica que a ideia de pósmodernidade se instaura no centro das discussões em educação (p. 84).

Se por um lado, a modernidade teria privilegiado o universal e a racionalidade, promovendo a defesa de verdades absolutas (CHAUI, 1992), por outro lado, a pós-modernidade rompe e promove a desconstrução dessas ideias, promovendo o respeito pela diversidade, visto que, os educadores devem considerar a criatividade, a emoção e a intuição como aspectos presentes (DANIEL, 2003).

Pensar nas raízes desses problemas é pensar em um contexto histórico que engloba diversos acontecimentos nas mais variadas esferas sociais, de que maneira a passagem da modernidade para a pós-modernidade influencia na escola, quais resquícios são oriundos dessa época, como estes atrapalham no avanço da mentalidade e atuação de alguns profissionais e de que maneira estas consequências repercutem na crise de identidade profissional desses docentes resistentes às mudanças.

De maneira geral, um ponto já bastante difundido entre os teóricos, Ana Mae Barbosa (1989), Fusari e Ferraz (2009), Iavelberg (2003), que se ocupam sobre o tema, é a discussão sobre formação inicial e formação continuada como par dialético. Se a sociedade está em constantes movimentos históricos, há que se pensar na formação docente como um constante vir a ser, dialogando com a formação das novas identidades, das novas subjetividades em construção, sem perder de vista a materialidade da realidade social e as relações de classe. A educação escolar precisa acompanhar as mudanças na maneira como as pessoas se comunicam e conseqüentemente aprendem, neste sentido, é fundamental a formação de professores, estratégias, projetos e práticas para dialogar com tais demandas.

Nóvoa (2002), ao debater o conceito de professor pesquisador reflexivo, segundo Pimenta (2008), propõe para a formação docente uma perspectiva denominada “crítico reflexiva”, isto é, que forneça aos professores meios de pensamento autônomo que facilite as dinâmicas em sua formação. E considera que existem três processos envolvidos na formação dos docentes: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. Segundo Nóvoa, a identidade não é um dado adquirido, uma propriedade, nem um produto. Trata-se de um lugar de lutas e conflitos, um espaço onde são construídas maneiras de ser e estar na profissão (NÓVOA, 1995).

Este parágrafo traz um enfoque importante deste trabalho, quando se questiona: que lugar os docentes estão ocupando no processo de mudança social? A hipótese é que a partir do momento em que o professor compreende e se situa no contexto histórico, assim como nos aspectos importantes que acontecem na sociedade, isto repercute diretamente em seu trabalho pedagógico. Diante disto, é importante que a formação docente dialogue com as atuais demandas sociais, uma delas, por exemplo, é a pandemia do século XXI provocada pela covid-19. Por esse motivo, esta pesquisa propõe a Educação Emocional como possibilidade importante

para a escola no atual cenário social.

Ao se defender a reinvenção do trabalho docente não se propõe a uma anulação de tudo o que o professor já sabe, pois isso desautorizaria seu saber e sua autoridade, trazendo uma carga de sentimentos negativos, tais como: sentimentos de desvalorização, desânimo, o que a longo prazo pode levar ao adoecimento, frustração e até mesmo a um abandono e descrédito da profissão. Nesse contexto, compreende-se a necessidade de uma reformulação em diversos setores da área educacional e apesar de todas as dificuldades de se instaurarem os processos de mudanças há esperança. Bauman (1998) afirma que há esperança de que a educação embora pareça vulnerável pode ser utilizada como determinante para a experiência social.

Em se tratando da atual situação política do Brasil, é preciso lembrar que “não se conhece em uma sociedade democrática [...] nenhum substituto para a educação ou para a autoeducação [...] e para a pedagogia crítica” (BAUMAN, 1998, p. 24), ou seja, a mudança e melhora não vão acontecer removendo as consciências humanas, pois isso é apenas um instrumento vazio e totalitário de controle.

A formação docente para as Artes Visuais deve considerar a transdisciplinaridade e transversalidade, pois considera-se importante que essa área do conhecimento tenha visibilidade no currículo escolar. Os autores Roeger e Kyu (2013) em seu artigo *Why Need Art Education - Por que precisamos de Arte Educação?* – Enfatizam que a arte também encoraja a capacidade de expressar observações de maneira simbólica e podem construir conhecimentos, assim como a capacidade de pensar com fluidez. Esta compreensão sobre criatividade, pode romper fronteiras entre artes e ciências, pois é necessário garantir a existência de uma estrutura educacional para o desenvolvimento criativo, ou seja, é necessário que haja espaços para a interação, expressão e reflexão, pois os benefícios são diversos, tais como inúmeras pesquisas já demonstram.

A reorientação do pensamento científico também é necessária, pois nasce nas novas formas de perceber o mundo e deve dar espaço também para as expressões não-verbais, para o não-óbvio, pois não deixam de ser comunicações lógicas que transmitem o significado que palavras sozinhas não podem fazer. Por fim, os autores mencionados falam que, para se entender esses novos conceitos que a educação precisa inserir no seu contexto, precisa-se desaprender e abrir mãos dos métodos tradicionais e familiares, que supostamente acredita-se em ser o melhor para essa geração.

Quando se pensa a respeito da finalidade da arte na educação, ainda nos dias de hoje há forte relação de desprestígio, provavelmente por resquícios dessa trajetória da formação de professores de Artes Visuais. Através de Ana Mae Barbosa, grande referência na área de Arte Educação, que se descreve sobre essa trajetória, e mais especificamente, em seu artigo “*Arte Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*”. A autora ressalta a importância dos arte-educadores se tornarem politizados e conhecerem também os aspectos históricos que foram de grande valia para que ocorressem algumas mudanças no ensino da Arte no Brasil.

Fazendo uma breve retrospectiva do ensino de Artes no Brasil, foi durante o período do governo de Dom João VI (ano 1816), que a missão artística francesa chegou ao Rio de Janeiro e foi criada a Academia Imperial de Belas Artes, e então, foi instalado oficialmente o ensino de artes nas escolas, seguindo modelos europeus. O ano de 1922 foi marcado pelas manifestações da Semana de Arte Moderna, em que o ensino de Artes passa a seguir as tendências da escola tradicional, pautado na necessidade de copiar modelos com finalidade de treinar habilidades manuais. No ano de 1930, no governo de Getúlio Vargas, o compositor Villa Lobos institui o canto orfeônico nas escolas. Corais são formados e desenvolvidos pela memorização de letras de caráter cívico e folclórico.

As escolinhas de Artes são criadas em 1948, com o intuito de propor atividades e de desenvolver a autoexpressão. Em 1960, a tendência da livre expressão se consolida e se expande pelas redes de ensino, assim como os aspectos valorizados no ensino de Arte foram o traço e a repetição de modelos geométricos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, a Educação Artística do Ensino Fundamental e Médio passa a ser composta pelas disciplinas: Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas.

Barbosa (1989) aponta como um grande problema, a falta de correspondência entre os objetivos do ensino da Arte e a prática real na sala de aula. A autora acrescenta também que “o sistema educacional” não exige notas em Artes porque Arte Educação é concebida como uma atividade e não como disciplina de acordo com interpretações da Lei 5.692/71. Muitos fatores desvalorizavam a apreciação artística e a criação, uma vez que visitas a exposições eram raras, e em geral, quando ocorriam, eram desestruturadas, isso em se tratando tanto da rede pública como privada, o que impossibilitava ao professor lecionar a disciplina de Artes com o mínimo que lhe devia ser oferecido.

No que se refere à criação, mais precisamente ao exercício da criatividade, apesar de todos os professores envolvidos na pesquisa de Barbosa terem mencionado o desenvolvimento da criatividade como o primeiro objetivo de seus ensinamentos, o significado da criatividade defendido por eles encontra-se distorcido do seu verdadeiro significado, o que segundo os professores, traduz-se como uma autoliberação, espontaneidade e originalidade.

A autora atribui esta deficiência como oriunda da formação de professores, pois são poucas universidades que possuem em seus currículos o estudo da criatividade. Identifica também, a autora, um fator político e histórico após dezenove anos de ditadura militar, o país encontrava-se sedento por espaços que promovessem a auto liberação, o que repercutiu na Arte Educação e conceitos ligados a ela. Os primeiros cursos de licenciatura em Artes foram criados em 1973, com curto período de duração de dois anos. O ano de 1989 foi marcado pela criação da proposta de abordagem dialógica triangular (é uma abordagem que se sustenta em três pilares: conhecer a história, o próprio fazer artístico, e saber apreciar uma obra de arte). Então, somente em 1996 a LDB passa a considerar Arte como uma disciplina obrigatória da educação básica, momento de criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) compostos pelas quatro linguagens (artes, música, teatro, dança).

A autora Ana Mae Barbosa, portanto, reforça a importância da formação dos Arte Educadores para que estes se desprendam das velhas metodologias, e além disso, tenham consciência do que funcionou em determinada época dentro de um cenário político e histórico. Além disso, a autora reforça que o ensino de artes precisa de um novo olhar, uma nova abordagem, que abandone a predominância pelo ensino do desenho geométrico, o *laisse faire* (o fazer por fazer), que pode ser exemplificado com atividades com temas banais e sem reflexão criativa.

Eisner (1991) em “O papel incompreendido das Artes no desenvolvimento humano” elenca alguns pontos importantes para se compreender o papel das Artes no desenvolvimento humano, questões que não são respondidas sem que antes haja entendimento do contexto de pontos-chaves que vêm imbricados junto à tentativa de resposta. O autor traz à tona alguns desses pontos que vão desde: 1) a importância da lógica no exercício da inteligência; 2) desmistificação da emoção como algo que atrapalha a racionalidade e 3) mudança de paradigmas.

No que concerne ao primeiro ponto, a inteligência requer o uso da lógica, todavia, em um mundo onde o uso literal das proposições se faz necessário,

enquadra-se a Matemática e a Ciência, no sentido de uma condição “lógica”, em que busca apenas alcançar o significado desejado. Ou seja, uma resposta “exata”, algo controlável e o resultado, de concepção limitada, torna a eliminação das formas de representação que muitas vezes extrapola o “lógico” controlável, como por exemplo, o significado poético ou simbólico de algo, semelhante a uma expressão artística.

Dewey (2010) afirma que aqueles que atuam efetivamente no mundo das relações humanas, aqueles que se expressam através de desenhos, pinturas, danças, realizam também uma forma de pensamento, que não se restringe ao uso da lógica para sua apreciação, mas não significa que não se use a racionalidade para interpretá-los. O autor segue afirmando que a interpretação de uma obra de arte, por exemplo, requer o uso das inteligências, da racionalidade oriunda de uma decodificação de códigos expressas por meio de imagens não verbais.

Pode-se focar sobre a metalinguagem da Arte e, neste sentido, Barbosa (1989, p. 178) afirma que “nossa ideia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Isto não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura em um outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária”.

A emoção como segundo ponto tem sido entendida como inimiga do pensamento reflexivo, pensamento esse, oriundo do discurso de Sócrates ao descrever o mito da caverna, que considerava que as paixões com os pesos e as correntes retêm o homem à ascensão da luz e verdade, ou seja, considerava que o sentimento (lido na época como sinônimo de emoção) é um meio que dificulta a percepção e distorce o julgamento, o que significa dizer: quanto mais sentimento, menos conhecimento da realidade. E trazendo para as Artes, as emoções, sob essa perspectiva, ocupariam o pensamento localizado dentro dessa definição de “sentimentos” que fora descrito como “desvios sedutores poluentes no desenvolvimento do intelecto”, e ainda somada a crença da força de que o uso da imaginação é parente próxima da fantasia, ela fora considerada nessa época um caminho de fuga da realidade, e dessa forma o sentimento fora descrito como algo que dificulta a percepção e distorce o julgamento.

Trazendo para a atualidade, como a analogia “A vida imita a arte”, concerne dizer que se for extraída da vida, assim como na Arte, o que ela tem de mais forte, significa dizer que a essência do que faz viver, igual a uma analogia com a alma, se essa for extraída, não será então mais capaz de alguém se sentir afetado pelo outro,

e o não envolvimento e a distância têm as suas virtudes em termos de reflexão. Todavia, já fora notada as sequelas que o isolamento social trouxe com a pandemia da covid-19, assim como as repercussões vêm trazendo para o espaço do ensino de Artes que já era restrito por falta de espaço físico, e na atualidade, a falta de espaço simbólico e hierárquico diante as outras disciplinas, o que representa um esvaziamento que o ensino de Artes vem sofrendo, em seu fatiamento que a Atual BNCC propôs ao setorizar em uma única Área de Linguagem o ensino de Artes, e a diminuição da carga horária do professor licenciado em Artes Visuais, que pode ser substituído com a legitimação da BNCC por outro professor que componha a área de linguagem, o que é um retrocesso sem precedentes no ensino da história das Artes.

O terceiro, a ruptura dos paradigmas científicos e a hierarquia das funções cognitivas superiores, é preciso voltar ao debate da metalinguagem artística para explicar como essa influência, no que mais adiante será tratado como a ruptura dos paradigmas científicos Pignatari (1998), suscita a questão da metalinguagem das Artes e explica que antes de tentar definir e decifrar seu dilema terminológico e a importância destas no papel das emoções, é preciso pensar em duas questões fundamentais, que dizem respeito à natureza da arte e a segunda à necessidade de verificação se o principal problema não residiria antes nas relações em Artes e Ciências, do que nas relações entre as Artes propriamente ditas. E a resposta para a primeira questão foge às discussões tautológicas e tenta abordar o problema em um apanhado diacrônico e rápido, que versa pelo viés da noção de Arte.

Acrescenta a autora:

É impossível entender em maior profundidade a evolução do que chamamos “arte”, nos últimos dois séculos, se não levarmos em conta, antes de mais nada a revolução Industrial. [...] E nestes dois séculos, ela alterou a face da história do planeta, mais do que ela jamais sofrerá até então [...]. Tem-se a impressão de que a Revolução industrial ocorreu subitamente-como as enchentes. A fixação de seu início decorre de um fenômeno da transformação da quantidade em qualidade. Ela já vinha ganhando momentum bem antes, nos séculos XV e XVI (ou mesmo antes, como é o caso da invenção da escala cromática musical) período em que as chamadas artes se caracterizavam, conquistando uma poderosa codificação. Todavia as Artes visuais se fixaram, em quatro tipos privilegiados de manifestações: pintura, escultura, desenho e gravura, classificação que só veio sido mudada em nosso século (PIGNATARI, 1998, p. 58).

Foi com o advento da revolução industrial que a Arte começou a ser contestada. Começou propriamente com a história da Arte moderna e a sucessão de ismos, um esvaziamento do sentido do papel das Artes, e com isso assistiu-se a uma multiplicação dos códigos e linguagens novas que alteraram profundamente todas

as outras artes vistas até então (as ditas belas artes), tais como, a invenção da fotografia, do cinema, da litografia, e com o dadaísmo e com o movimento que Marcel Duchamp propôs, a palavra “beleza” começou a ser substituída pela palavra “vida”. Damásio (1998, p. 25) acrescenta:

[...] certos aspectos no processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade. No que tem de melhor, os sentimentos encaminham-nos na direção correta, levam-nos para o lugar apropriado do espaço de tomada de decisão onde podemos tirar partido dos instrumentos da lógica (DAMÁSIO, 1998, p. 25).

Damásio (1998), exemplifica através do caso de Phineas Gage (clássico caso de danos cerebrais irreparáveis, da descoberta da neuroplasticidade cerebral) que a razão humana não depende apenas de um único centro cerebral, conforme as neurociências de outrora defenderam, mas de vários sistemas cerebrais que funcionam de forma “orquestrada”, ao longo de muitos níveis de organização neuronal, o que conseqüentemente significa dizer que tanto as funções mentais superiores quanto as inferiores estão conectadas e interligadas entre si. Isto é, cooperam entre si e ambos regulam o processamento das emoções e dos sentimentos e cuidam das funções do corpo necessárias para a sobrevivência do organismo.

Herbert Read (2016) descreve em seu livro “A educação pela Arte”, a importância das imagens eidéticas e a educação, juntamente com o significado pedagógico que estas possuem. Os novos resultados referentes à estrutura da percepção, mostram o quanto a sua natureza é plástica, reforça também que tudo isso não é teoria, mas fato comprovado por experiências, o que significa dizer que se pode formular métodos educacionais com base nas imagens eidéticas, pois já foram comprovados e aplicados com sucesso. A imagem em geral é relevante para o processo do pensamento.

Um dos grandes desafios não só do ensino de Artes, mas da educação de modo geral é: a substituição de novos conceitos, o que conseqüentemente suscita romper com os antigos, e acarreta um movimento de criação e busca de novas metodologias. Pensando a educação como um meio que se pode comunicar, a pergunta norteadora é: como comunicar o essencial? Busca-se respostas para essa difícil tarefa de ensinar, especialmente na área de Artes.

Tais pontos suscitam pensar no que Herbert Read fala em seu livro “a educação pela arte”, sobre a existência de um “ideal pedagógico lógico” que caminha junto com uma mensuração do produtivo. Uma espécie de intelectualismo presente nos sistemas

antigos permeia ainda os currículos atuais, e na visão do autor é necessária uma atualização por concepções mais corretas e adequadas à neurofisiologia e à psicologia do pensamento.

De acordo com Pignatari (1998, p. 60)

Que pode haver de basicamente comum entre a linguagem da ciência e da Arte? A resposta mais óbvia parece ser a: linguagem, justamente. Tanto a ciência como a Arte são sistemas de signos que geram outros sistemas de signos, portanto, o estudo das relações entre Ciência e Arte, é um estudo de comparações e confrontos entre diferentes sistemas de signos e estudo, podemos encontrar dentro da semiótica, do qual a Arte também se ocupa (PIGNATARI, 1998, p. 60).

O caminho então para uma interpretação mais fidedigna da importância das artes na educação, parte de uma reorientação do pensamento científico (já existente), uma ruptura com o pensamento cartesiano, um caminho que verse sobre o fim da dicotomia razão x emoção. Para entender sobre razão é preciso ter conhecimento de todo o processo neurofisiológico que envolve a emoção, assim como as funções mentais, tais como: pensamento, memória e percepção, que já fora explicitado com maiores minúcias na seção anterior.

3.2 A importância da Educação Emocional na escola: afetividade e aprendizagem

Antes do questionamento sobre o papel da emoção na educação, é necessário abranger uma série de outros fatores, tais como: o objetivo da educação, o conceito de estudante, de professor e principalmente o conceito de ensino e educação. Segundo Pimenta (2008, p. 6), “a identidade não é um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Dito de outra maneira, a identidade docente é uma construção coletiva, histórica e social.

Questionar o papel da escola hoje significa considerar as transformações que circundam a sociedade e ter em vista que essas atingem várias esferas de valores, tais como, a política, a economia e também a escola. A educação é um grande alvo dessas transformações e passa por um período de crise que precisa se readaptar à realidade, que vem se modificando cada vez mais rápido. A nova realidade dos jovens, apesar do amplo e rápido acesso às informações, entra em conflito com velhos parâmetros de uma educação tradicional, dos quais a atual estrutura escolar ainda

possui inúmeros resquícios.

Trata-se, então, de um enorme desafio para os professores, pois estes precisam se reinventar e principalmente conhecer além das teorias e conteúdo para integrar os estudantes com a realidade, ou seja, quanto mais o educador souber da realidade de seus estudantes, menos barreiras ele vai promover nessa relação, pois é imprescindível que o educador tenha uma visão holística deste aluno, levando em consideração outras dimensões: afetivas, cognitivas, sociais e éticas, bem como os conflitos inerentes ao processo de aprendizagem.

A atual época caracteriza-se pela transição e pela quebra de paradigmas oriundos da modernidade, para o nascimento da pós-modernidade. O ensino tradicional não cabe mais dentro desse contexto, é preciso reinventar o ensino. Para isso, é necessário observar o todo e mais importante ainda, lembrar de como todas essas definições são temporárias e se modificam com o passar dos anos, de acordo com uma outra série de fatores, tais como culturais, ambientais, políticas e geracionais.

Em linhas gerais, é importante a teoria de Piaget (1992, p. 25), ao afirmar que “o principal objetivo da educação é criar indivíduos capazes de realizar coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram”. No entanto, é válido remexer em inúmeras obras de autores que foram de suma importância para a história da educação e atuam de forma atemporal. Autores como Gadotti (2000), John Dewey (2010) ajudam na construção de metodologias e perspectivas educacionais.

No artigo “Uma vida para a educação”, Boto (2018) traz pontos importantes sobre o pensamento de Nóvoa (2002), que é uma das principais vozes no debate pedagógico contemporâneo. É ele quem fala que a escola está em processo de metamorfose e o antigo modelo escolar que se difundiu a partir de meados do século XIX, está em transformação. O autor acrescenta que é este o futuro da escola, um futuro que já está presente em muitas escolas, ao redor do mundo.

Outro ponto que o autor destaca, é que a escola brasileira precisa fazer a transição para o século XXI, pois é inaceitável que em um tempo de tantas descobertas científicas, tecnológicas e neurocientíficas, ainda não se conseguiu promover uma educação de acesso a todas as crianças. É necessário um movimento mais intenso, para que através do coletivo haja uma construção de novas propostas que cumpram metas de qualidade educacionais. Segundo Boto (2018, p. 10), “as artes são o espaço da nossa inscrição na humanidade, a curiosidade, a invenção e criação.

A procura do que nos distingue. Não podemos ser apenas copiadores ou imitadores”.

É imprescindível a recordação de que existe na educação uma imensa necessidade de voltar-se para as questões de ordem afetiva, que tanto foram deixadas de lado, oriundas de um intenso apelo racional, em que o professor passa a ser visto puramente como mão de obra ou seres robóticos, resquícios de uma lógica de um paradigma racionalista e neoliberal da educação, amplamente hegemônico, baseado puramente na ética do mercado já extremamente ultrapassado para as demandas da atual sociedade em formação.

Sobre a afetividade na aprendizagem, que é outro ponto de suma importância a ser destacado, é com base na perspectiva de Wallon que se busca suporte para fundamentar esse domínio da aprendizagem. Segundo Parolin (2007), Wallon afirma que sem o vínculo afetivo, não há aprendizagem, haja vista que para aprender é necessário um investimento entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende, a partir da qualidade e do clima emocional que se estabelece entre eles.

O autor ainda acrescenta que durante muito tempo os educadores ignoravam certos sinais comportamentais, como suspiros, balançar de ombros, pescoços vermelhos, necessidade de falar muito, silêncios e inúmeras outras manifestações que poderiam ser indicadores da presença de conflitos emocionais. Tudo isso, sob a crença de que o estudante ao entrar em sala de aula deveria apenas acionar o seu equipamento cognitivo, e que o resto do sujeito, corpo e desejos, deveriam ficar fora da sala de aula, acreditando-se esta ser uma maneira de priorizar a “inteligência”.

Há diversas inteligências segundo Howard Gardner, criador do conceito de inteligências múltiplas. Parolin (2007) acrescenta que o ato de aprender está relacionado, dentre outras coisas, a um clima emocional que ocorre cada vez que o aprendiz expressa seu estado emocional. Segundo Gadotti (2000, p. 9), para se pensar em uma educação do futuro, é necessário repensar a lógica já arraigada da construção do conhecimento e ter em mente que ser professor hoje, é viver intensamente o seu tempo, conviver, e acima de tudo ter sensibilidade. Não se pode pensar em um futuro para a educação, educadores e aprendentes, como meros transmissores ou receptores do conhecimento, mas como indivíduos que formam pessoas.

E em se tratando de sentimentos, é preciso que a escola seja sim, um local de alegria, pois isso não se trata de uma opção puramente metodológica, mas sim uma obrigação essencial dela. E segundo Mae (1989, p. 182):

Se as artes estão rompendo com os padrões tradicionais, isso pode ser considerado um período de desintegração produtiva, ou seja, um tempo de rejeitar um passado por renunciar e abandonar o costume e o familiar, a fim de abrir caminhos para novos empreendimentos criativos, o que é necessário para o trabalho criativo.

As artes estão em constantes mudanças e isso exige novas propostas metodológicas, novos conceitos, novas formas de pensar e novas visões de mundo. O profissional que não se relacionar a esse movimento, estará obsoleto, pois o mundo precisa ser observado dentro de uma perspectiva de espaço-tempo. O processo transacional envolve uma revisão das tradicionais suposições do conhecimento. Contudo, essa tarefa não pode ser alcançada puramente pela técnica usual que prioriza apenas a verbalização, porque envolve um processo que é muitas vezes complexo, pois se trata de alterações nos padrões de percepção.

A comunicação pode ser feita através de novos padrões, que não necessariamente estarão expressos em livros didáticos, mas por meio da experiência que reorienta o significado e precisa também ser apresentada visualmente para que haja uma comunicação ampla e expressiva. Deve-se abrir portas e permitir expor aos nossos estudantes um novo prospecto, novos materiais e linguagens, reconhecendo que eles podem utilizar esta experiência para elevar seus níveis de percepções e criticidade. E isto se dá de maneira subjetiva e individual, o que faz pensar que a tarefa dos educadores e demais profissionais envolvidos na área, não é controlar ou querer prever o conteúdo das emoções dos estudantes, mas sim dar-lhes acesso à experiência, reflexão e pensamento, que são fornecidos pelo contato com o criativo.

A ênfase está justamente em abrir portas para os processos cognitivos e conceituais da Educação de Artes. As artes ainda necessitam da devida aceitação e participação em programas educacionais e o grande foco do trabalho surge da experiência da sensível (estética) que evoca o esforço criativo na utilização de estratégias contemporâneas e ferramentas de conceitos orientados (técnicas expressivas). É preciso ter consciência da realidade e dos paradigmas a serem superados para serem enfrentados conforme a necessidade de fazer novos padrões e novas projeções para dar ordem e significado às vidas dos jovens. Para isso é de suma importância ter consciência dessa realidade, pois só sabendo a importância disso tudo é que se pode pensar em suscitar nos estudantes, respostas mais criativas, assim como dos arte-educadores em formação.

3.2.1 Ensino de Artes Visuais: aspectos histórico-conceituais

Atualmente o ensino de Artes encontra-se pautado nas alterações ocorridas em 2016 com a medida provisória 746 e que posteriormente foi alterada para a Lei 13.415 em 2017. Segundo Vasconcellos, Storck e Monoli (2018, p. 14), trata-se de “uma proposição feita sem diálogo com a sociedade e que alterou substancialmente o currículo do Ensino Médio, a LDB e a lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Nesse contexto, o ensino de Artes é destituído de seu espaço como área de conhecimento obrigatório na formação dos estudantes, de forma que a obrigatoriedade se dirija apenas a três disciplinas em todos os anos do Ensino Médio, o que significa dizer que o estudante fica impossibilitado de ter um acesso mais integral às diversas outras áreas do conhecimento, o que consequentemente limita a sua visão de mundo.

Outra grande modificação que também acarretou transformações no ensino de Artes, foi a criação da Base nacional Comum Curricular (BNCC), esta é dividida em áreas de linguagem e possui uma logística pautada em uma espécie de setorização, com categorias com sistemas alfanuméricos e com objetivos dentro de cada área do saber (unidades temáticas). E a arte se encontra dentro da área de linguagens, ou seja, como se fosse uma espécie de subárea ligada a um núcleo maior, “linguagens”. Há, portanto, especificidades para o Ensino Médio e Ensino Fundamental no que diz respeito ao ensino de Artes.

Segundo a BNCC, a sensibilização, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de apreensão no processo de aprendizagem em Arte. Outro ponto muito importante é que o foco não está no resultado final, mas sim no processo criativo. Todavia,

Estamos diante de um processo reducionista e que reforça as desigualdades na educação, seja pela divisão entre a prioridade de algumas disciplinas com a reforma do Ensino Médio, ou pela distribuição no fatiamento do currículo com itinerários formativos pela BNCC (VASCONCELLOS; STORCK; MONOLI, 2018, p. 225).

Neste parágrafo se faz uma breve trajetória do ensino de Artes, mostrando que um currículo diferenciado, que inclua uma perspectiva diferente do olhar por parte dos professores, é um ponto importante para a formação docente. É válido lembrar que quando o professor entender que apesar das Artes estarem vivendo um grande

retrocesso no ensino, no sentido da falta de obrigatoriedade nas aulas do Ensino Médio, todavia, existem brechas para a execução de tais objetivos, mas que envolvem a criatividade e o olhar que envolva questões ligadas a pontos emocionais, tanto do professor para o aluno, quanto vice-versa. Sobre o ensino de Artes, a BNCC defende o trabalho docente que envolva a sensibilização, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades.

Para o processo ensino-aprendizagem, percebe-se que é importante levar o estudante a ter consciência de sua existência, para que ele possa se localizar dentro de um contexto social, para não ser apenas um mero acumulador de conhecimentos. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre o papel do professor, pois o professor contemporâneo precisa responder de um lugar em que ele saiba fazer ligações com a realidade dos seus estudantes.

A contemporaneidade requer mudanças docentes e apesar do currículo da área de Artes, com tantas mudanças e alguns retrocessos, passa por dificuldades no espaço de atuação, é necessário que se resista e se trabalhe com o pouco que é dado, ressignificando o aprendizado e se valendo das brechas já comentadas. É necessário ainda, que não se caia no erro de apenas reclamar das mudanças, mas que sejam acompanhadas a partir das reflexões e das formações docentes, e assim, seja pensado o trabalho com as habilidades socioemocionais na escola.

Para que a educação transcenda, é preciso romper velhos paradigmas, rever o currículo tradicional e adequar características da escola em tempos contemporâneos. Existem também exigências sociais contemporâneas como enormes desafios. Mudanças são fundamentais para a nova realidade, pois é desafiador educar no novo padrão de sociedade, a partir da subjetividade dessa nova geração. O que significa dizer, que cabe aos professores, mesmo diante do restrito espaço de atuação que há, produzir criativamente estratégias e planos de aula, que contemplem o aspecto da afetividade como principal motor da aprendizagem e pensar na saúde mental dos estudantes.

Estas discussões possibilitam analisar a atual crise na educação, e mais especificamente a crise de identidade profissional que muitos docentes vêm sofrendo, explanado também a partir do problema base – construção da identidade da formação docente em uma época de transições culturais no cenário pandêmico – que traduz algumas das dificuldades que o professor encontra para se situar nestes novos tempos. Dessa forma, esta pesquisa se situa no conjunto das investigações que

reforçam a importância da formação e profissionalização docente, a partir do enfoque da Educação Emocional. Considera-se relevante este debate, não só pelo posicionamento no momento histórico da pandemia do século XXI, do ensino remoto, das mortes e do adoecimento físico, psíquico e emocional, mas também porque se fundamenta em autoras (es) que mostram em seus estudos a importância de se discutir as emoções no espaço da sala de aula.

Defende-se na presente seção que é necessário refletir sobre novas formas de exercer os saberes da prática da docência, pois o atual cenário da pandemia provocada pela covid-19 exige uma nova construção do perfil identitário do professor. Para isso, procura-se analisar a formação deste a partir do paradigma do professor pesquisador reflexivo. Levando em consideração o que foi relatado por meio do pensamento de alguns teóricos, fica evidente que está ocorrendo uma mudança na sociedade, e conseqüentemente, no modo de se pensar e formar um professor, assim como também sobre o lugar do educador nesse cenário, o que tem gerado muitas dificuldades e incertezas sobre sua identidade na profissão.

4 PROCESSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, caracteriza-se o tipo da pesquisa, seus objetivos, proposições, técnicas, análise dos dados, os passos para a construção do caderno de orientações pedagógicas, dentre outros elementos.

4.1 Limitações da Pesquisa

O ano de 2020/2021 foi um ano de mudanças trágicas, desde que o mundo foi declarado em pandemia da covid-19, pela Organização Mundial da Saúde e até a presente data, 14 de julho de 2021, mais de três milhões de mortes no mundo têm alterado a noção de controle que se acreditava ter, tanto estruturalmente em se tratando da organização da sociedade, como do ponto de vista de ordem subjetiva, em termos da necessidade de gestão das habilidades socioemocionais para compreensão e enfrentamento do luto e dos desafios sociais internacionalmente instaurados.

Diante dessa situação, o mundo precisou se reorganizar, em todas as profissões, fato esse que obrigou a sociedade a encontrar soluções rápidas e improvisadas para se continuar vivendo. E em se tratando da profissão docente foram estabelecidos protocolos de segurança por meio do trabalho remoto em *home office*. As escolas também adotaram novo formato, realizando o ensino com aulas remotas (*online*) e posteriormente por meio do ensino híbrido. Segundo Kenski (2012, p. 67):

Um dos principais desafios das escolas virtuais está na criação de ambientes de ensino interessantes e estimulantes a partir de programas e processos predominantemente textuais. Nesse sentido, o primeiro desafio é o de criar a sensação da “presença sincrônica”, ou seja, a recuperação do sentido de uma turma reunida, em um espaço em que dificilmente os alunos estão presentes no mesmo momento”.

Dentro do atual cenário, o ensino de Artes não poderia ficar de fora dessas mudanças. Desse modo, foi exigido um novo modelo de proposta metodológica, pautada em novos conceitos, novas formas de pensar, assim como novas visões de mundo. O profissional docente precisa, deste modo, dialogar com as tais mudanças, pois o mundo precisa ser observado dentro de uma nova perspectiva de espaço-tempo. Inicia-se a preposição das Artes no ciberespaço.

É oportuno afirmar que esta pesquisa em decorrência da pandemia, passou por muitas alterações. As formações pedagógicas que aconteceriam presencialmente

foram canceladas, assim como o acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores. O foco da pesquisa são professores de Artes de escolas públicas de São Luís, os quais têm desenvolvido suas práticas por meio de ferramentas digitais: *WhatsApp*, *Google Classroom*, *Zoom*, *Google Meet*, entre outros. Diante disso, adapta-se as formas de coleta e organização dos dados a partir destes elementos.

4.2 Tipo de pesquisa

A seguir, o caminho metodológico (tipo de pesquisa, abordagem, instrumentos de coleta dos dados, entre outros elementos).

4.2.1 Caminhos metodológicos

Prodanov e Freitas (2013), ao lançarem o questionamento “O que é pesquisa?” explicam que há muitas respostas para essa pergunta. Pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas, e em linhas gerais pode-se dizer que essencialmente pesquisar é buscar conhecimento. Pesquisas são realizadas a todo momento no cotidiano, todavia, nem sempre são feitas de modo científico.

Segundo os autores supracitados, é preciso um movimento de busca, de consulta, de verificar documentos, conversar com pessoas, fazendo perguntas e tentando obter respostas que se baseiem no movimento de investigação e indagação. Pesquisa científica é a realização de um estudo sistematizado que envolve: “um método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação e sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico”. A pesquisa sempre parte de uma interrogação (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 43). A partir disso, esta pesquisa se constitui a partir dos seguintes elementos:

- a) Do ponto de vista de sua natureza, será uma pesquisa aplicada, uma vez que busca gerar conhecimentos novos para aplicações práticas, dirigidas à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais (PRODANOV; FREITAS, 2013).
- b) Do ponto de vista de seus objetivos será uma pesquisa exploratória e descritiva. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 188), são estudos

exploratórios aqueles que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno, A pesquisa descritiva exploratória garante ao pesquisador maior familiaridade com o problema, com objetivo de torná-lo mais explícito e assim levantar hipóteses. Essas pesquisas, na maioria das vezes apresentam: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas ou questionários com os participantes da investigação; e, c) análise dos dados que facilitem a compreensão da problemática (GIL, 2008). Pesquisas descritivas e exploratórias são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática, e em sua forma mais simples as pesquisas descritivas aproximam-se das exploratórias, quando proporcionam uma nova visão do problema (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53).

- c) Do ponto de vista dos procedimentos técnicos optou-se por realizar uma revisão de literatura (pesquisa bibliográfica), pretendeu-se utilizar a abordagem da pesquisa bibliográfica, levantamento e pesquisa participante.

Neste estudo foram feitos levantamentos bibliográficos sobre educação para a emoção, em fontes como, dissertações, artigos, livros e teses. Como fonte de pesquisa *on-line* fora utilizado o banco de dados SciELO, Researchgate, ANPEd entre outros. Foi realizado também uma breve análise documental e através desta técnica analisou-se documentos legais que norteiam o ensino de Artes e formação de professores, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de 87, Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), a BNCC (2017).

No que concerne ao Levantamento, tem por definição, segundo Lakatos e Marconi (2010), ser uma pesquisa que envolve questionamento direto das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Ainda segundo o mesmo autor, este define a pesquisa participante, é um tipo de pesquisa que é desenvolvida pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

Já do ponto de vista da forma e abordagem do problema é uma pesquisa qualitativa. Segundo Prodanov e Freitas (2013), considera-se que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser colocada puramente em números. Por isso, necessita-se da voz ativa dos sujeitos. Em se tratando dos objetivos, esta possui um caráter de pesquisa exploratória e descritiva, pois visa proporcionar um alcance

de maior familiaridade com o problema e mostra como proporcionar experiências práticas. Neste caso, mostrando como determinadas artes podem ser úteis para apoiar os alunos nas questões que envolvem a educação emocional. E de acordo com os mesmos autores:

A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Quanto ao método de abordagem é o materialismo histórico dialético, pois de acordo com Lakatos e Marconi (2010), o método dialético atingiu seu auge com Hegel, depois reformulado por Marx, buscando interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis. Empregado em pesquisa qualitativa é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser revelados fora de um contexto social, político e econômico.

4.3 Contexto do local da pesquisa

A pesquisa foi realizada com professoras (es) de São Luís, de escolas municipais e estaduais.

4.4 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na rede de ensino municipal de São Luís, com professoras (es) de Artes Visuais da Educação Básica.

Por conta do cenário epidemiológico da Pandemia do Coronavírus, não pode se realizar a pesquisa diretamente em uma escola, pois elas estão funcionando de forma online. Até o presente momento foram entrevistados por meio da plataforma *Google Meet*, três professoras (es) da rede municipal de São Luís. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes. Caso houvesse necessidade, novos professores seriam entrevistados.

A participação desses sujeitos foi fundamental para a construção de reflexões sobre a educação emocional nas escolas públicas de São Luís.

4.5 Instrumentos de coleta de dados

Para a pesquisa utilizou-se os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas, questionários semiestruturados, *Google Classroom* (local de registros, vídeos e interação com os sujeitos da pesquisa para a construção do produto).

As entrevistas foram aplicadas via *online* pela ferramenta *Google Meet* (gravadas) e transcritas subsequentemente, no qual foram complementadas por questionários semiestruturados. Bauer e Gaskell (2002) descrevem a função dos questionários:

[...] geralmente os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. As informações obtidas por meio de questionário permitem observar as características de um indivíduo ou grupo: por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política, etc. [...] E a descrição dessas características pode cumprir diversos objetivos, como por exemplo, conhecer a idade de um grupo de mulheres, características educacionais de um grupo e podem contribuir para explicar determinadas atitudes políticas desse grupo (BAUER; GASKELL, 2002, p. 189).

Posto isto, de modo mais prático, a coleta de dados seguiu um roteiro dividido em três partes que consistem em: I) no primeiro momento, foram aplicados questionários, por meio do *Google Forms*, com as (os) professoras (es) de Artes Visuais de escolas públicas de São Luís, no sentido de caracterizar os perfis desses sujeitos; II) no segundo momento, fora realizado entrevistas semiestruturadas com três professoras de Artes Visuais de escolas públicas de São Luís. As entrevistas foram realizadas pelo *Google Meet* e foram gravadas com a autorização das (os) participantes. Os encontros foram conduzidos pela pesquisadora que inicialmente explicou os procedimentos da atividade, permitindo aos sujeitos entrevistados se expressarem livremente acerca dos tópicos sugeridos no roteiro das entrevistas. O material coletado foi utilizado para a reflexão e construção de práticas pedagógicas sobre a Educação Emocional na escola. Foram realizadas entrevistas com mais duas (dois) professoras (es) de escolas públicas de São Luís, da área de Artes Visuais, totalizando cinco participantes diretos da pesquisa.

4.6 Forma de análise e interpretação dos dados de pesquisa

Após a coleta dos dados gerados, foram reunidas as informações e analisadas. Lakatos e Marconi (2010) afirmam que uma vez manipulados os dados obtidos, os

resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação destes, os quais se constituem o núcleo central da pesquisa.

Nesta etapa de análise e interpretação dos dados obtidos durante a investigação, foram expostos todo mapeamento de realização da investigação (GIL, 2008, p. 15). No que se refere ao método foi a análise de conteúdos, que segundo Campos (2004) trata-se de:

Um conjunto de técnicas que se vale da comunicação como ponto de partida. Diferente de outras técnicas como a estocagem ou indexação de informações, é sempre feita a partir da mensagem e tem por finalidade a produção de inferências. E produzir inferências sobre o texto objetivo é razão de ser da análise do conteúdo, confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Um dado sobre conteúdo de uma comunicação é sem valor até que seja vinculado a outro e esse vínculo é representando de alguma forma de teoria (CAMPOS, 2004, p. 613).

Ainda segundo Campos (2004), os dois grandes precursores dessa abordagem foram Berelson e Bardin. O primeiro representava uma definição fortemente baseada no modelo cartesiano de pesquisa, o que significa dizer que análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que visa uma descrição do conteúdo manifesto de comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa; e o segundo configurava a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Em se tratando da representação dos dados, a técnica adotada foi o uso da ferramenta do quadro de respostas, que consiste em “um método estatístico sistemático, de apresentar dados em colunas verticais ou fileiras horizontais que obedece à classificação dos objetos ou materiais de pesquisa” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 153).

4.7 Descrição do Produto da pesquisa

Fora proposta a construção do Caderno de Orientações Pedagógicas na versão digital (formato *e-book*) com sugestão de uso de ferramentas audiovisuais (podcasts/infográficos). Este material conta com orientações didáticas e pedagógicas, com a temática central da dissertação *Educação para a Emoção*.

O caderno destaca informações e orientações de suporte didático/pedagógico de ensino e aprendizagem em sala de aula, pois são orientações escritas com

sugestões de referências bibliográficas e modelos de aplicação prática dispostos em planos de aula com base em oficinas criativas, visando à melhoria, para que possa ajudar os docentes a ensinar o conteúdo sobre Educação para emoção. Já que são métodos que se tornam acessíveis para que o educador desenvolva seu próprio aspecto emocional e posteriormente o do aluno, de forma a gerar, com esse trabalho, planos e sequências didáticas para professoras (es).

O caderno foi dividido em unidades chamadas de eixos temáticos, os quais foram formados pelo planejamento e ações práticas (oficinas de Arteterapia) de sala de aula chamadas: 1) Educação Emocional: aspectos conceituais, 2) Artes Visuais e emoções: práticas de trabalho, 3) Escutatório de emoções: estratégias de escoamento das emoções, através das técnicas expressivas de Arteterapia.

4.8. Considerações éticas

A pesquisa seguiu aos critérios da Resolução N. 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil), que determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (CSH). Apresentou-se aos sujeitos da pesquisa o ANEXO A — Apresentação dos questionários no *Google Forms* (1ª etapa) - Com termo de aceite a colaborar com a pesquisa e o ANEXO C — *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Obedecendo-se os critérios éticos necessário para elaboração da pesquisa em contexto de pandemia. Enfatiza-se que a pesquisa não causou nenhum risco aos colaboradores voluntários.

5 OS LUGARES DAS FALAS DAS PROFESSORAS (ES): O DESAFIO DE ENSINAR NA ÉPOCA DA PANDEMIA - UM DIALÓGO COM A CONSTRUÇÃO DO AFETO E DAS RELAÇÕES COM A ESCOLA

Na seção anterior, discutiu-se a necessidade de se estabelecer um espaço para atender as relações de afeto no âmbito escolar. Realizar uma investigação no contexto pandêmico foi um enorme desafio. Impossibilitados de ir à escola (*lócus* da pesquisa), sendo necessário agir (captar as informações necessárias) e, ao mesmo tempo, motivar os professores a participarem, uma vez que eles já estavam sobrecarregados e enfadados de tecnologia e de burocracia, conforme se apresentavam.

Os docentes acabavam se esquivando de responder aos questionários disponibilizados no *Google Forms*, poucos conseguiam dispor de tempo e energia devido ao aumento de suas jornadas de trabalho durante o início do processo de adaptação aos novos recursos metodológicos para ministração de aulas remotas, essa demora ocasionou um atraso na consolidação das entrevistas (realizadas por meio da ferramenta executiva de vídeo *Google Meet*) e também para a coleta de dados, de modo geral, afetando o andamento da pesquisa.

Todavia, após intensa insistência e massiva divulgação nas redes sociais, nos grupos de arte-educadores, através da captação em grupos de *WhatsApp* e do contato com coordenadores (articulação bem difícil) para ajudarem na divulgação da pesquisa; no entanto, ainda foi um processo custoso (para a pesquisadora e para os envolvidos), as informações foram repassadas, porém, respondidas de maneira lenta, pois além da dificuldade de entrar em contato com os participantes, havia também a dificuldade de encaixar esses profissionais no perfil exigido pela rede pública (de professor de Artes em São Luís).

Assim, devido a essa dificuldade, optou-se por ampliar o critério de escolha dos participantes para professores de Artes do Estado do Maranhão. As inferências foram muitas para justificar o problema, mas diante de inúmeras variáveis não se poderia afirmar categoricamente nada. Apesar de essa não ser a temática deste trabalho dissertativo, fora observado o desgaste físico e emocional dos professores, que pode ter sido um dos entraves para o processo de captação.

Entretanto, motivados pela crença de que a profissão docente possui uma grande importância na formação dos aprendentes, foi imprescindível captar esse professor e resgatá-lo, lembrando-o de que sua missão como “profissão professor” é demasiada importante, de que sua performance acadêmica é sim necessária; todavia,

que esse profissional não pode fechar os olhos para si mesmo, mas deve atentar-se à necessidade de autocuidado, ou seja, ao zelo por suas próprias emoções.

Diante disso, a grande ideia foi motivá-los através do discurso (da fala) para que, posteriormente, eles pudessem perceber a importância de suas contribuições, que foram os frutos colhidos por esse trabalho dissertativo, isto é, tocar os sentimentos e acolher os afetos, através de palavras verdadeiras e de demandas reais.

A motivação consistiu em lembrar esses profissionais de que, apesar de todas as dificuldades instauradas durante a pandemia, existe uma força motriz dentro de cada um que os leva a contribuir para o atravessamento da crise instaurada pela pandemia, e que essa motivação seria o suporte (combustível) para enfrentar esse enorme período de mudanças com garra e dedicação. Foi através desse sentimento que não houve desistência desta pesquisa e que se resgatou todas as forças que outrora foram esquecidas.

Apoiados em um ideal maior, advindo do resgate de forças, por meio da documentação dessa escuta do professor e de suas demandas sofridas com tantas mudanças bruscas para a vida e, conseqüentemente, para a profissão, tomou-se o cuidado de ouvir cada professor em suas particularidades, respeitando suas opiniões e suas perspectivas sobre o processo de superação que cada um passou durante sua trajetória profissional.

Foi imprescindível e necessário para terminar essa dissertação, entender que este trabalho e seus desdobramentos farão com que muitos profissionais lembrem que são seres humanos também, sendo importante compreender que acontecimentos no micro (no íntimo de cada um) afetou e afeta o macro (o externo), haja vista que, como seres humanos, os docentes também sofreram todos os liames que a pandemia apresentou.

A escrita e a divulgação desta pesquisa representam um resgate, uma maneira de reconstrução de quem a faz, do profissional e, acima de tudo, como pessoa e não como uma mera personagem inserida no cenário de incertezas, sofrimentos e perdas que a pandemia acarretou a todos. Assim, acolher e lembrar que ninguém é robô faz com que se sinta e afete uns aos outros, sem deixar de fora o que acontece no contexto social e emocional dentro e fora da escola/universidade.

Superou-se, então, mais esse desafio, e no total, foram cerca de sete meses de pesquisa para a captação de um número satisfatório de informações para transformar as falas dos professores em subsídios materiais e documentados, e para

demonstrar a necessidade de atenção com a saúde mental do professor, pois acredita-se na necessidade de se criar um espaço (ainda que virtual) para que esse profissional possa ter um lugar para escoar suas emoções e assim melhorar suas relações de afeto, o manejo da profissão docente (no sentido emocional) e o ato de ensinar.

Por meio de escuta e do registro das falas dos professores, foi possível a criação das estratégias para sobrevivência (biopsicoespiritual). As contribuições da Neurociência comprovam que “as emoções são plásticas” e, por sua vez, os sentimentos são expressos pela Emoção. A afetividade é o elo da capacidade humana de se manter em pleno equilíbrio interno e influencia diretamente a percepção da emoção, sentimentos e paixões (WALLON, 1971).

5.1 Questionário de Educação Emocional (QIEP - adaptado)

Esse questionário foi o primeiro instrumento de coleta de dados aplicado para a realização desta pesquisa. A divulgação desse material foi feita em grupos de redes sociais (*Facebook e WhatsApp*). O perfil dos integrantes desses grupos era de arte-educadores.

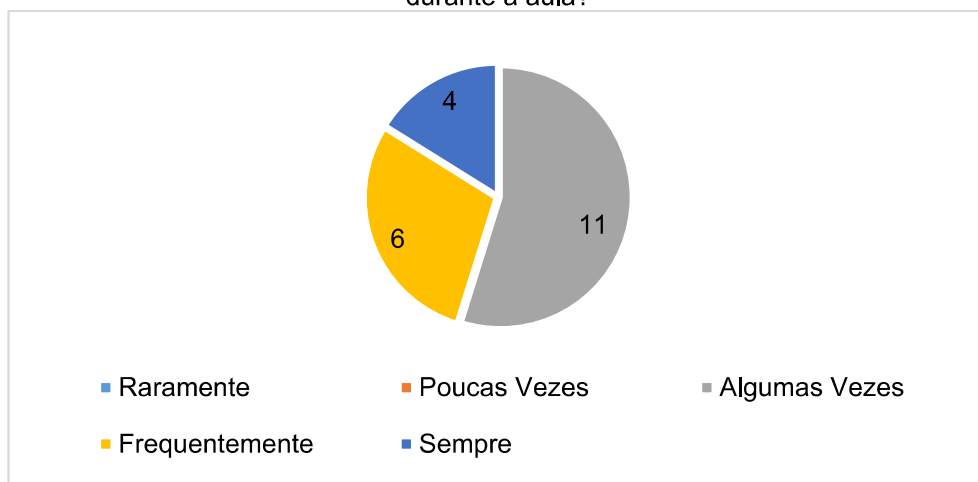
O roteiro de perguntas foi elaborado a partir do Questionário de Educação Emocional (QIEP) de autoria de Sabina Valente e Abílio Afonso Lourenço, uma adaptação do *Emotional Skills and Competence Questionnaire* de Vladimir Taksie (VALENTE; LOURENÇO, 2020). O questionário garantiu o anonimato dos participantes e a confidencialidade das respostas, pois as afirmações eram selecionadas pelos participantes por meio da marcação de um número/item correspondente à sua opinião. O questionário é composto por 20 perguntas fechadas cujas respostas poderiam variar em uma escala de 1 a 6, descritas da seguinte maneira: 1 (Nunca), 2 (Raramente), 3 (Poucas Vezes), 4 (Algumas Vezes), 5 (Frequentemente), 6 (Sempre).

Dentre os conteúdos abordados ao longo das 20 questões, têm destaque os seguintes: I) Como lidar com o humor diante de circunstâncias desagradáveis; II) Percepção e representação dos sentimentos e emoções; III) Reações diante do humor da turma (controle das próprias emoções diante de algum evento que fuja ao controle/professor com aluno); IV) Nomear suas próprias emoções; V) Identificação dos sentimentos e emoções dos alunos.

Os dados coletados foram analisados e as respostas organizadas no formato de gráficos. Foram selecionados os resultados das perguntas com maior ênfase entre os conteúdos mencionados acima. Obteve-se um total de 31 respostas, porém para atender aos critérios estabelecidos por este estudo, foram excluídas 10 respostas de profissionais que fugiam do critério exigido (graduação em Artes).

O gráfico a seguir apresenta os resultados obtidos por meio do questionamento: *Conseguo manter-me de bom humor, mesmo quando acontece algo desagradável durante a aula?*

GRÁFICO 1 — *Conseguo manter-me de bom humor, mesmo quando acontece algo desagradável durante a aula?*



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No Gráfico 1, observa-se a prevalência das respostas no critério *Algumas vezes*, que contou com 11 notações, em segundo lugar, o critério *Frequentemente*, contando com 6 respostas. A questão *“Como lidar com o humor diante de circunstâncias desagradáveis”* ainda apresenta uma significativa dificuldade entre os docentes.

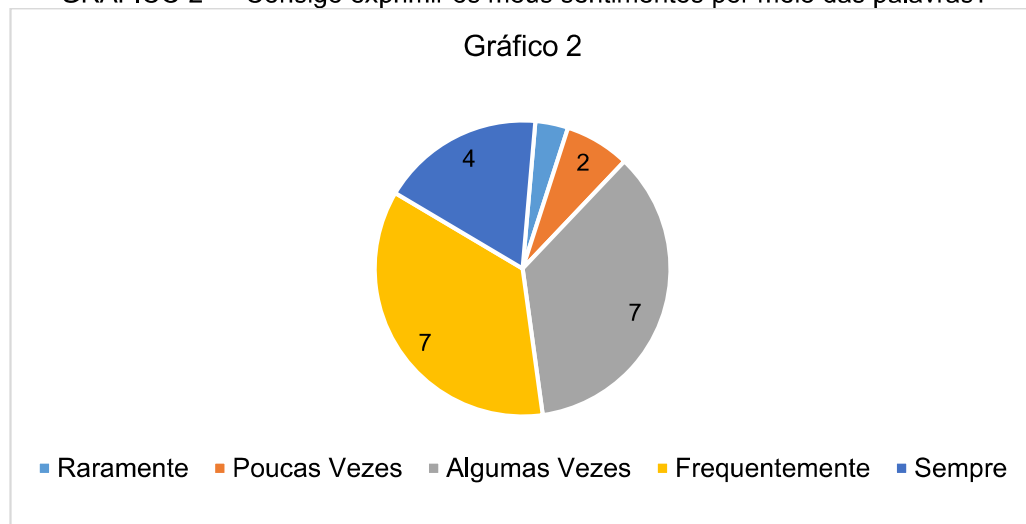
Alexandroff (2012), em seu artigo intitulado *“O papel das emoções na constituição do sujeito”*, explica a total relevância do humor do professor sobre a turma:

O caráter contagioso da emoção atinge a todos que estiverem perto de alguém em crise, o professor precisa estar consciente desse fato, por que muitas vezes, a emoção o envolve e ele pode ficar paralisado ou irritado diante de uma atitude de hostilidade ou rebeldia, dessa forma não ajudando na solução da sua crise interna ou mascarando-a. Essa paralisia pode provocar uma imperícia que tanto pode ser momentânea como pode ser mais duradoura e atingir seriamente o aluno. Muitos conflitos e casos de indisciplina recorrentes mereciam uma reflexão ao professor, para que dessa forma, pudesse perceber se não está havendo uma contaminação por parte dele, acentuando ainda mais o problema (ALEXANDROFF, 2012, p. 41).

O que, em outras palavras, seria um mecanismo de defesa que gera ruído na compreensão dos fatos e do clima na sala de aula, pode ser que seja uma projeção de questões internas mal elaboradas do sujeito professor (a) sobre seus alunos, o que acaba contagiando “negativamente” no sentido de decréscimo, e não pejorativamente falando. Assim, é necessário entender e acolher esses sentimentos que muitas vezes o profissional não sabe onde escoar, como já fora explicado nas seções anteriores.

O Gráfico 2 apresenta o segundo conteúdo “*Percepção e representação dos sentimentos e emoções*”, a partir das respostas dadas para a questão: *Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções por meio de palavras?* Observa-se que 7 professores afirmam que algumas vezes conseguem exprimir seus sentimentos e emoções por meio de palavras, e que 7 identificaram-se com o item *Frequentemente* nessa questão.

GRÁFICO 2 — Consigo exprimir os meus sentimentos por meio das palavras?



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Chama atenção o fato de um único respondente considerar o item “*Raramente*”, haja vista que, apesar de estaticamente parecer apenas um sujeito, é necessário se fazer uma reflexão importante sobre a diferenciação do que é sentimento, emoção e paixão.

O foco deste trabalho se encontra no conjunto afetividade, que é composto por emoções, sentimentos, paixão. Para uma resposta mais próxima da realidade, é necessário fazer as devidas distinções, pois existe muita confusão entre as noções de emoção, sentimento e afetividade, e muitas vezes, elas são usadas como sinônimas. Para elucidar essa questão foram trazidos alguns conceitos à luz da teoria Walloniana.

Todavia, antes é necessário explicar mais detalhadamente o conjunto afetividade e suas origens.

Mahoney e Almeida (2005) explicam que esse conjunto tem a sua origem nas sensibilidades internas de interocepção (ligada às vísceras) e de propriocepção (ligada aos músculos), que são responsáveis pela atividade generalizada do organismo. Por sua vez, essas sensibilidades unidas com respostas dos outros ao seu entorno, chamadas de sensibilidade de exterocepção (ligadas ao exterior), vão provocando sentimentos e emoções cada vez mais específicos, como: medo, alegria, raiva, tristeza, etc. Resumidamente, é necessário falar sobre a alternância na predominância dos conjuntos onde estão os cinco estágios do desenvolvimento propostos por Wallon:

0-1ano (Impulsivo-emocional); 1 a 3 anos (Sensório-motor e projetivo); 3 à 6 anos (personalismo); 6 à 11 anos (categorial); 11 anos em diante (puberdade e adolescência), um dos conjuntos predomina, isto é fica mais em evidência, embora os outros também estejam presentes numa relação recíproca e complementar. Assim é que o conjunto afetivo está mais evidenciado nos estágios do personalismo, e da puberdade/adolescência. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 18).

Falar sobre os estágios é algo muito mais complexo do que apenas essas poucas palavras, pois cada estágio da teoria Walloniana é como um sistema completo e complexo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os componentes que constituem a pessoa. Todavia, o foco desta dissertação é fazer um recorte sobre alguns aspectos, devido à complexidade e a brevidade do espaço para discorrer a esse respeito. A proposta é adentrar mais adiante na relação professor/afetividade e a importância das emoções para a aprendizagem e como elas estão relacionadas. Para isso é preciso citar, mesmo que brevemente, os estágios de desenvolvimento, pois são de extrema importância para superar o suposto antagonismo entre emoção e atividade intelectual.

Retornando à discussão sobre a diferenciação dos constructos de afetividade (emoção, sentimento, paixão), é importante começar definindo afetividade que é “A capacidade do ser humano ser afetado pelo mundo interno e externo, por suas sensações que são ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis; ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 19).

No artigo “Desenvolvimento afetivo e aprendizagem”, Doimo (2012) acrescenta:

Wallon estabelece uma distinção entre emoção e afetividade, as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos, tais como: contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas por meio do choro, significando algum desconforto no caso do bebê. Quando falamos em afeto, nos estendemos a uma concepção mais ampla (DOIMO, 2012, p. 11).

Isso significa que não se pode usar a afetividade como sinônimo de emoção. De acordo com Banhato (2019), é importante ressaltar também que existe uma mistura de dois constructos: a) Inteligência e b) Afetividade. Todavia, existe a predominância do afetivo, o que não significa dizer que ambos não se integrarão reciprocamente, pois ao longo do desenvolvimento afetivo, a afetividade refluirá para dar espaço ao cognitivo e vice-versa.

É Wallon que preconiza que “a emoção é uma linguagem antes da linguagem” (ALEXANDROFF, 2012 p. 39). Almeida (2010), por sua vez, acrescenta:

A emoção por sua expressão corporal, motora visível, ativada pelo fisiológico é a exteriorização da afetividade, aparecendo no recém-nascido na forma de espamos, que são tanto contrações musculares e viscerais, como expressões de bem-estar e mal-estar (ALMEIDA, 2010, p. 26).

Na teoria Walloniana, é somente a partir dessas oscilações musculares e viscerais que vão se diferenciando as emoções: medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza. Corroborando com o pensamento do autor, Mahoney e Almeida (2005) acrescentam:

[...] que a tensão é provocada pela energia retida e acumulada: riso, choro aliviam a tensão, é a partir das oscilações viscerais e musculares que vão se diferenciando as emoções: medo, raiva, alegria, ciúme e tristeza. [...] a emoção dá rapidez às respostas, de fugir ou atacar, pois não há tempo para deliberar [...] a emoção é uma forma concreta de participação mútua, é uma forma primitiva de comunhão, que se apresenta nos ritos coletivos, que funde as relações interindividuais [...] é também uma forma de sociabilidade que une os indivíduos entre si, a emoção é determinante na evolução mental, a criança responde a estímulos musculares (sensibilidade proprioceptiva), viscerais (sensibilidade interoceptiva) e externos (sensibilidade exteroceptiva) (MAHONEY; ALMEIDA 2005, p. 20).

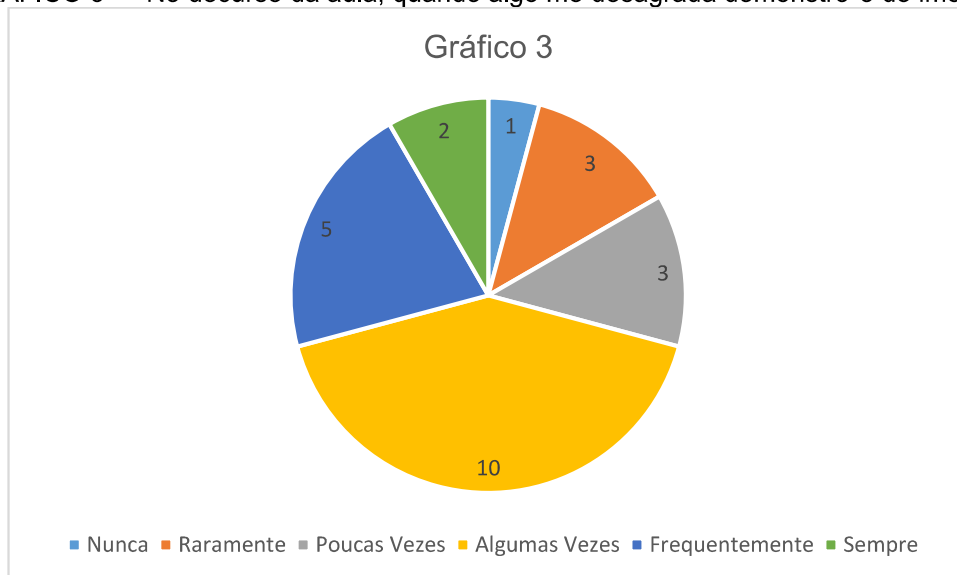
Já os **sentimentos**, segundo Almeida (1993), correspondem à expressão representacional da emoção e não implica reações diretas e instantâneas como na emoção, pois tendem a reprimi-la, impondo controles para limitar sua potência. Os sentimentos podem se expressar pela mímica e pela linguagem, que possibilitam cumplicidades com o outro, e destaca que o adulto, diferente da criança, tem maiores recursos para a expressão representacional, pois se supõe que o adulto pode refletir antes de agir.

E por último, a **paixão** que revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação e tenta, para isso, silenciar a emoção, e essa não aparece no estágio

do personalismo e em sua maioria caracteriza-se por ciúmes, exigências, exclusividade (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

O conteúdo III, *Reações diante do humor da turma*, apresentado no Gráfico 3, buscou compreender o controle das reações emotiva dos docentes diante de algum evento que porventura fuja ao seu controle. A partir da argumentativa: *No decurso da aula, quando algo me desagradar demonstro-o de imediato?* Verificou-se que 17 professores disseram *Algumas Vezes* como a maioria das respostas, um número significativo que demonstra uma moderada a leve percepção sobre o clima emocional em sala de aula.

GRÁFICO 3 — No decurso da aula, quando algo me desagradar demonstro-o de imediato

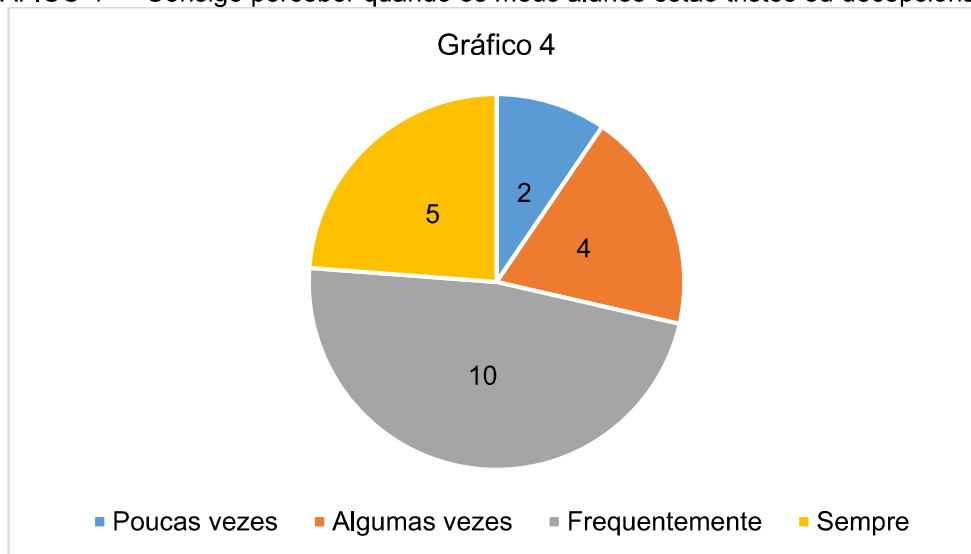


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quando questionados sobre *As experiências desagradáveis que ocorrem na aula ensinam-me o que não devo fazer?* nota-se que 14 professores responderam *Frequentemente*. Isso mostra que as experiências desagradáveis funcionam como um “alarme” para que determinadas situações possam ser o “termômetro” do que não se pode repetir ou de alguma forma buscar subsídios para tentar resolver ou intermediar a situação sob um viés construtivo. O professor é um mediador não só do conhecimento, mas do equilíbrio emocional da turma. Obviamente não se espera que o professor tenha resposta para tudo, mas que seja primordial saber identificar e controlar suas próprias emoções, pois como já fora comentado na análise do Gráfico 1, suas emoções refletem sobre o humor da turma.

De acordo com o Gráfico 4, sobre o conteúdo V - Identificação dos sentimentos e emoções dos alunos, os professores foram questionados: *Consigo perceber quando os meus alunos estão tristes ou decepcionados?* Nesse sentido, percebeu-se uma disparidade entre os itens *Frequentemente*, *Poucas vezes* e *Algumas vezes*. *Frequentemente*, apresentou 5 respondentes, enquanto *Poucas vezes* demonstrou somente três respostas. O item *Algumas vezes* apresentou 10 respondentes.

GRÁFICO 4 — Consigo perceber quando os meus alunos estão tristes ou decepcionados?



No mesmo gráfico nota-se que existe uma nítida dificuldade no quesito *Percepção sobre o outro* (que no caso seriam os alunos), ainda sustentando a hipótese inicial já sugerida no Gráfico 1 sobre o contágio do humor do professor. É importante lembrar que quando possuímos dificuldades em nomear as nossas próprias emoções e afetos, podemos sustentar que, muito provavelmente, professores não saberiam ao certo as diferenças entre as próprias emoções e sentimentos que são seus, tampouco saberiam nomeá-los ou identificá-los nos outros.

Alexandroff (2012) traz a assertiva sobre o exemplo da ira (emoção secundária) e acrescenta que “Um sujeito encolerizado tem uma obnubilação, isto é, um obscurecimento da percepção e da inteligência, tornando-se cego à realidade, podendo realizar atos dos quais se arrepende depois” (ALEXANDROFF, 2012 p. 42). A autora apresenta também outra importante reflexão sobre outro tipo de sentimento, o *Medo*:

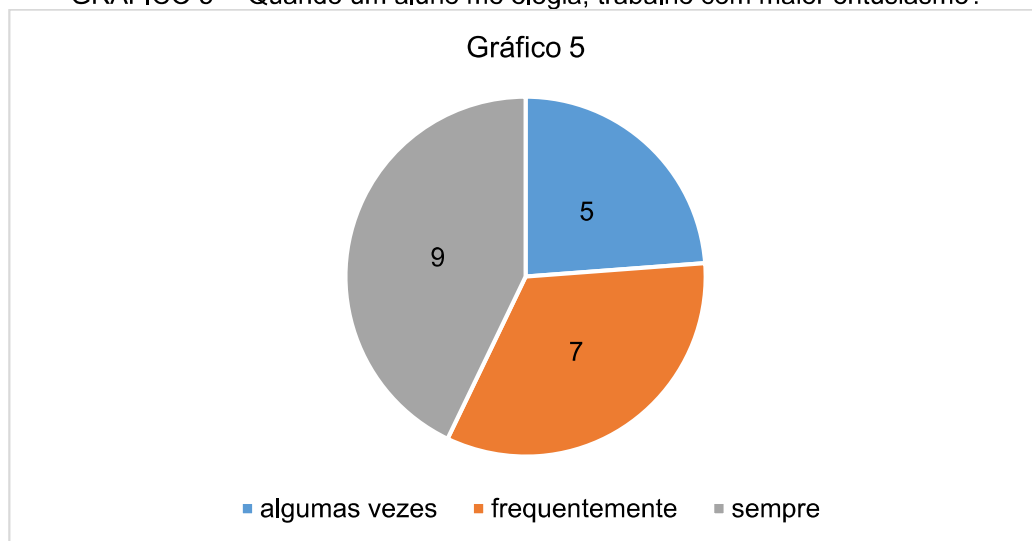
Segundo Wallon, há diferenças entre o medo e a cólera. Pois o medo como todas as emoções, origina-se em reações elementares, mas nasce das

sensações labirintísticas, isto é, daquelas relativas à ruptura do equilíbrio, cujo ponto de partida é diferente da cólera que é decorrente de excesso de tónus. O medo é um sentimento primário que surge logo no recém-nascido, por exemplo: a incerteza postural que o bebê ao ser colocado na água que segundo Wallon traz medo. Essas reações voltarão a aparecer sempre que houver falhas no domínio das atitudes, tais como diante de fatos insólitos ou inesperados, mudanças de ambiente, gestos bruscos no ambiente e situações confusas e ambíguas (ALEXANDROFF, 2012, p. 42).

Considera-se então que, muito possivelmente, o que leva os professores a terem dificuldades na identificação dos sentimentos dos alunos seja sua própria dificuldade em nomear, escoar e lidar com os próprios sentimentos.

A seguir, o Gráfico 5 demonstra que há maior entusiasmo do professor mediante a manifestação de elogio do aluno, o que foi confirmado a partir das respostas à questão: *Quando um aluno me elogia, trabalho com maior entusiasmo?* Houve grande expressividade para o item *Sempre*, totalizando 18 respostas.

GRÁFICO 5 – Quando um aluno me elogia, trabalho com maior entusiasmo?



Dentro dessa perspectiva, nota-se que o fator evidenciado é a “motivação” presente na relação de aluno e professor, mostrando dessa forma que esta possui uma fundamental importância e que é a partir dessa dialética que se pode suscitar teoricamente o que é chamado de relação de afetividade professor e aluno, e a importância das emoções e do equilíbrio de ambos para a eficácia da aprendizagem e afetividade entre a boa relação entre os pares.

Corroborando com o pensamento de Almeida (1993) quando apresenta o contraponto com a pedagogia tradicional, bem como algumas teorias psicológicas baseadas no racionalismo e numa visão dualista do homem, fruto do racionalismo,

que tem considerado a aprendizagem como um processo exclusivamente consciente e produto da inteligência, como se está também não tivesse imbricada no processo afetivo e, conseqüentemente, no ato de ensinar-aprender. O que acontece é que, muitas vezes, presencia-se o assunto das emoções como descartáveis, assim como a influência dos processos inconscientes, o que acarreta na visão limitada destes não fazerem parte do processo de aprender e ensinar.

Nessa mesma direção e segundo a autora supracitada, cita-se o conceito de Afeto (*Affect*) de Freud que está ligado ao imbricado no conceito de Pulsão (*trieb*). A pulsão representa um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como o representante psíquico dos estímulos que originalmente estão dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida de exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo. Esclarecidos esses termos e suas relações com o tema, volta-se à questão do reforço positivo do elogio como regulador da motivação e do humor do professor e na transmissão do conteúdo mediante a demonstração de afeto dos alunos.

Defendemos que a aprendizagem pressupõe, sempre e necessariamente, uma relação com outra pessoa, a que ensina. Aprender, pois, é aprender com alguém. É no campo das relações que se estabelecem entre o professor e o aluno, que se criam as condições para o aprendizado, sejam quais forem os objetos de conhecimento a serem trabalhados. A relação educativa que se constitui na relação com o outro não se dá apenas a partir das características imediatas do “encontro” em sala de aula, mas também, a partir das interpretações e expectativas do que, socialmente, significa ser professor e aluno, isto é, a partir da interpretação, tanto subjetiva quanto social do papel de cada um (ALMEIDA, 1993, p. 40).

É de suma importância esse retorno equilibrado entre dar e receber, tais demandas, também chamadas emoções “negativas”, sofrem um impacto no indivíduo que as recebe, e as assertivas “positivas” geram também uma contaminação que se transforma em uma energia positiva, representada pela motivação para o ofício do professor. Essa é uma excelente ferramenta para a homeostase energética, quando professor e aluno entendem esse movimento, estabelece-se a real troca energética equilibrada, em que o sujeito professor transmite o conteúdo, e o aluno, através do elogio ou reprimenda, demonstra honrar esse professor em seu ofício, estabelecendo-se o equilíbrio entre os pares.

A argumentativa 10 do questionário, intitulada: *Consigo descrever o meu estado emocional atual?*, cujos resultados foram apresentados no Gráfico 6, demonstra que 10 docentes responderam a esse item com *Algumas Vezes*; em contrapartida, apenas 1 professor optou por *Sempre*, respondendo positivamente.

Vale destacar que essa argumentativa estava ligada ao espaço temporal referente ao período pandêmico em que foram captados esses dados (março a setembro de 2021).

GRÁFICO 6 — Consigo descrever o meu estado emocional atual?



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse período, muitos docentes tiveram uma sobrecarga emocional mediante a transição da sala de aula presencial para a virtual, bem como por questões relativas à sua própria saúde mental, que foram evidenciadas. Com tantos entraves na carreira e também na vida pessoal do sujeito professor como um todo, era mais do que esperado que esses profissionais entrassem em uma espécie de adoecimento, produzido pela sobrecarga de trabalho e pelas mudanças que precisaram acontecer de maneira concomitante com o que eles aprendiam e ensinavam, uma tarefa nada fácil, pois a sociedade exige dos professores uma postura rígida e, por vezes, robótica, na qual a qualidade do ensino está muito mais relacionada à produtividade do que à qualidade.

Assim, os educadores foram unânimes em evidenciar uma dificuldade de expressar os próprios sentimentos, o que está relacionado à questão de sua autopercepção. Esse fator vem aparecendo de maneira acentuada nas análises já apresentadas. Todavia, uma segunda questão surge sobre a origem de possíveis bloqueios emocionais e à vulnerabilidade emocional que acometeu os professores durante o período pandêmico. Sobre isso, Alexandroff (2012) afirma:

Para tanto é importante que se abra um espaço de interlocução dentro das escolas, a fim de que o professor resgate sua voz, sua prática e sua história [...]. Porque só me conheço quando conheço o outro”. Como o sujeito é uma síntese de múltiplas determinações construídas individualmente e em

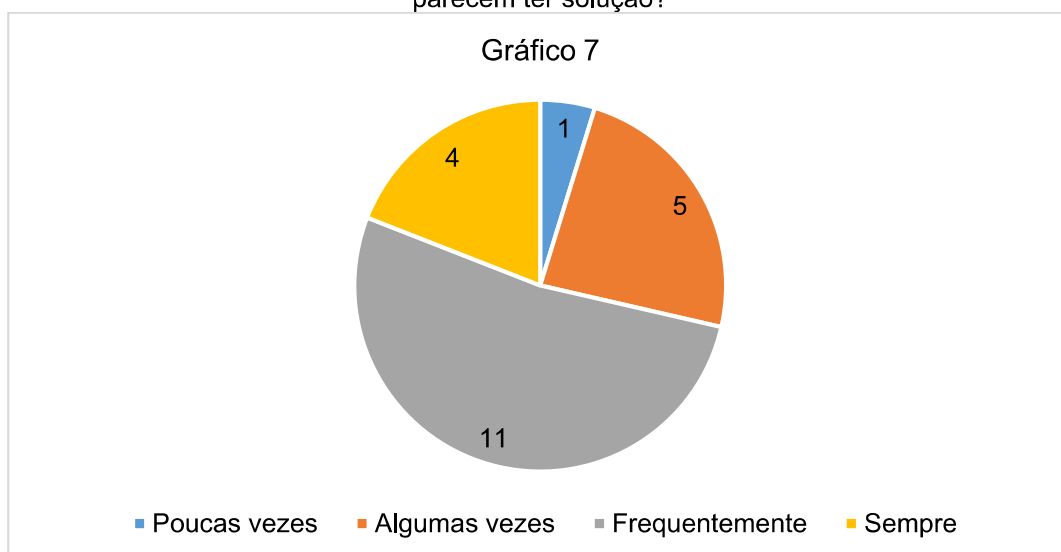
conexão com o grupo social em que está inserido e suas contradições é importante a busca do entendimento de sua história de vida e da dialética das relações constitutivas desta síntese, então para se entender esse sujeito”. A teoria das emoções preconizada por Wallon (1995) traz algumas possibilidades de reflexão (ALEXANDROFF, 2012, p. 22).

Até pouco tempo a emoção era vista de forma contraditória, ora como um elemento desagregador ora como um elemento ativador e, organizada de ações. Alexandroff (2012) diz que:

Wallon, ao invés de tomar partido por uma ou outra posição, preconizou que era justamente este caráter paradoxal e contraditório da emoção que lhe conferia um caráter organizador do comportamento do sujeito [...]. “O papel do professor dentro deste quadro técnico nunca poderia ser o de um mero transmissor de conhecimento, nem mesmo de facilitador da aprendizagem”. Seu papel é constitutivo, pois ao se constituir como o sujeito, leitor e escritor, vai constituindo também seu aluno (ALEXANDROFF, 2012, p. 45).

Diante dessa evidência, ressalta-se que as questões emocionais dos professores demonstradas nesta pesquisa, atuaram de maneira direta em seu desempenho, e acima de tudo, que os professores precisam de um espaço para o escoamento e acolhimento dessas emoções e um suporte educacional através de formações continuadas ou programas desenvolvidos pela escola. Sobre o estado emocional do professor e a resolução de problemas durante a prática do ensino, apontadas na argumentativa: *Quando estou de bom humor, todos os problemas que surgem durante a aula, parecem ter solução?*, observa-se:

GRÁFICO 7 — Quando estou de bom humor, todos os problemas que surgem durante a aula parecem ter solução?



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 7 demonstra que 11 respondentes marcaram o item *Frequentemente*, reconhecendo de maneira positiva a relação entre resolução de problemas e estado emocional. Metade dos participantes afirmaram que o constructo “bom humor” é um fator preponderante para o bom andamento da aula e que os problemas parecem ter maior probabilidade de serem resolvidos quando esse constructo está presente.

O constructo do *bom humor* já foi apresentado teoricamente quando se tratou sobre o contágio das emoções do humor do professor diante da reação da turma. Em relação a isso, Snyders (1988) acrescenta:

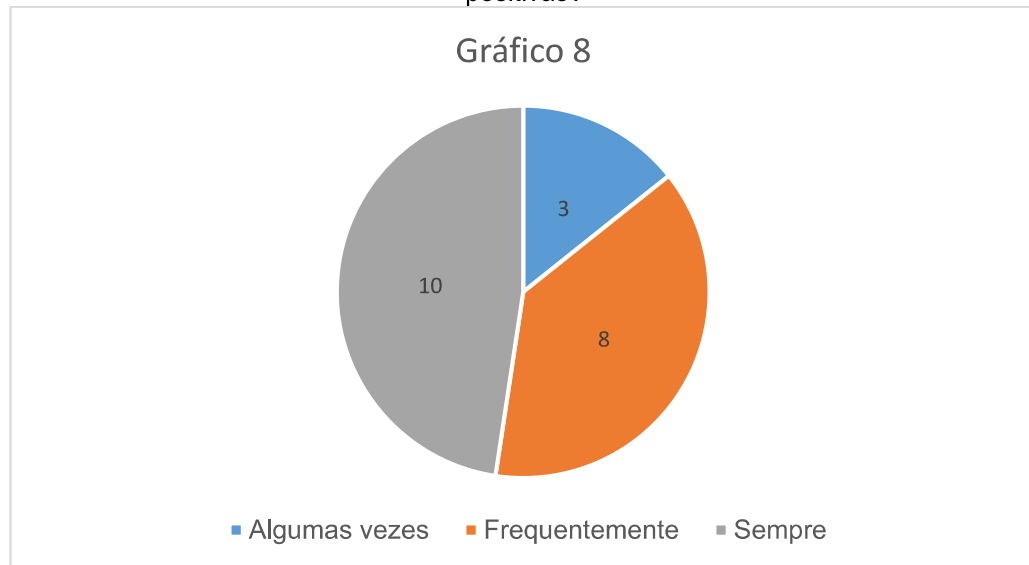
É precisamente para não esquecer a infelicidade dos outros, para ter a força para participar das lutas, que tenho necessidade da satisfação, [...]. Satisfação bem intensa para fazer sentir que vale a pena viver, satisfação da cultura que me farão sentir o possível desabrochar do homem [...] e a satisfação de persuadir-me de que sou capaz de juntar-me a esses esforços [...] “nada pode pela felicidade de outrem, aquele que não sabe ser feliz ele próprio” (p. 21).

O conceito de *alegria* a que o autor se refere, não é de uma alegria qualquer, mas sim um estado de graça, um descomprometimento que gera um afastamento da realidade e de seus problemas quando sentidos. É uma espécie de alegria de compreender, de sentir e descobrir a realidade, de poder citá-la e sobre ela atuar, de romper com as inseguranças e incertezas, de buscar a plenitude, as formas mais acabadas, seja nas artes, seja nas técnicas ou nas ciências.

A alegria que Snyders tem em mente é a busca da originalidade, da criatividade, da autossuperação e do crescimento constante da potencialidade dos indivíduos, a superação ou pelo menos a diminuição das inseguranças e do medo, assim como das incertezas. Trata-se então de uma alegria de saber, de conhecer e poder escolher criticamente as diversas possibilidades oferecidas pela realidade, que depende de um movimento de transformação da sociedade.

A seguir, o Gráfico 8 apresenta a relação dos professores com as emoções *positivas* e *negativas* em um contexto da gestão da emoção em sala de aula, a partir da argumentativa: *Durante as aulas procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas?* Observa-se que a tendência ao reforço positivo prevalece na resposta de 11 professores e indica que os docentes atribuem uma maior necessidade de acolhimento às emoções *positivas*, em contrapartida, demonstra a dificuldade de lidar com as emoções *negativas*, tão comuns no ambiente escolar.

GRÁFICO 8 — Durante as aulas, procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas?



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Mediante as afirmativas, já foram trazidas na análise do Gráfico 7 a importância do contágio pelas emoções positivas e como isso resulta em professores trabalhando com maior entusiasmo. Todavia, agora será enfatizada a importância do acolhimento das “emoções desagradáveis” e um possível caminho para que se trabalhe com seu escoamento e, dessa forma, ocorra uma transformação no que antes era negativo em positivo. Através do acolhimento, podem-se criar ferramentas de trabalho e conseqüentemente melhorar a qualidade de vida profissional e pessoal dos docentes.

Por esse viés, é importante lembrar que o estudo da afetividade envolve ambas as emoções, tanto as desagradáveis quanto as agradáveis, o que significa dizer que é de fundamental importância integrar ambos os aspectos, assim como também integrar o componente cognitivo e o afetivo. Nessa perspectiva, Rodrigues e Garms (2006), citando Dantas (1992), explicam que a afetividade:

[...] não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade, diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. A sua diferenciação logo se inicia, mas a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que as aquisições de cada um repercutem sobre a outra permanentemente (DANTAS, 1992, p. 90).

Infere-se que afetividade e inteligência são duas faces da mesma moeda, bem como, destaca-se a relação entre emoções desagradáveis e emoções agradáveis, pois uma depende da outra para existir. A maioria dos aprendizados em termos emocionais ocorre quando há questões de difícil resolução, pois elas mobilizam maior

energia do ser humano para resolvê-las (quando isso é do nosso alcance); quando não, pelo menos são amenizados os efeitos estressantes que uma emoção dessas produz no sujeito.

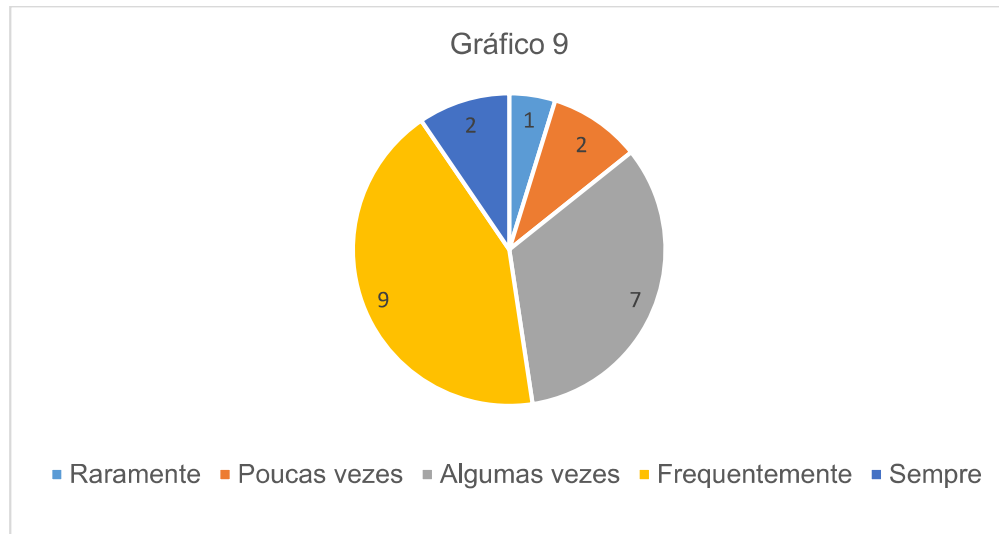
Sobre o aspecto da *inteligência emocional*, é possível justificar o alto índice de indivíduos que não sabem lidar com essas emoções *desagradáveis* pelo analfabetismo emocional que tem sua origem na infância, segundo Goleman (1995):

Um dos motivos por que são tão ruins nessa aptidão básica para a vida, claro, é que como sociedade não tivemos a preocupação de garantir a todas as crianças o mínimo de competência para lidar com a raiva e para resolver conflitos de forma positiva — tampouco nos preocupamos em ensinar empatia, controle de impulso ou qualquer dos outros fundamentos da competência emocional. Deixando ao acaso a aprendizagem de lições emocionais, corremos o enorme risco de não aproveitar os momentos mais oportunos — proporcionados pelo lento processo de maturação do cérebro — para proporcionar às crianças o cultivo de um repertório emocional saudável. [...] Apesar do grande interesse que têm os educadores na alfabetização emocional, esse gênero de treinamento é difícil de ser encontrado; a maioria dos professores, diretores e pais simplesmente nem sabe que eles existem (GOLEMAN, 1995, p. 338)

Compreende-se com a citação acima que, mesmo destacando a importância de se criar um espaço para que esse professor possa escoar as emoções, e conseqüentemente a necessidade de uma inclusão de um programa no âmbito escolar voltado para desenvolver o constructo “inteligência emocional” nesses docentes, é preciso levar em consideração outros aspectos normativos da constituição e construção desse sujeito.

A ideia aqui não é puramente apresentar os dados e identificar as lacunas e dificuldades na formação emocional do professor, mas demonstrar que suas dificuldades possuem uma origem, e a partir dessa análise, descobrir possíveis caminhos para a superação e o aprendizado emocional eficaz desses profissionais.

O Gráfico 9, a seguir, demonstra que 9 professores de Artes Visuais responderam positivamente à assertiva: *Consigo nomear e descrever a maioria das minhas emoções?* Apesar de a maioria dos participantes conseguir reconhecer e nomear suas emoções, chama atenção a soma das demais respostas obtidas, pois, juntas, elas demonstram a necessidade de um olhar voltado para a dificuldade que alguns docentes afirmaram sentir e que podem ser confirmadas nas respostas aos seguintes critérios *Raramente* (1), *Poucas Vezes* (2) e *Algumas Vezes* (7).



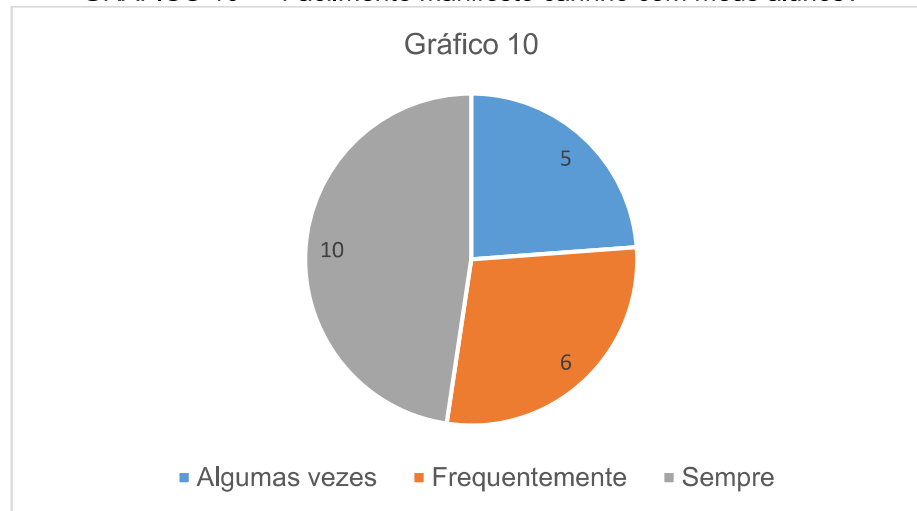
A análise desses dados é muito similar à análise do Gráfico 2 em que fora perguntado: *Consigo exprimir os meus sentimentos por meio das palavras?* Nesse referido gráfico, houve um empate entre os itens *Frequentemente* (7) e *Algumas Vezes* (7), o que aponta para uma dicotomia que deve ser analisada. Apesar da similaridade na pergunta e do empate nas respostas, no Gráfico 9, destaca-se não mais o constructo “autopercepção”, pois isso já foi feito, mas o constructo “cuidado com suas próprias emoções” que, em outras palavras, envolve o escoamento necessário para o equilíbrio das emoções. Wallon (1995) destaca que é necessário um escoamento para que a emoção possa ser reduzida, pode ser por recursos físicos farmacológicos ou representacionais, este último é o mais adequado, pois, “todo aquele que observar reflete ou mesmo imagina, abole de si mesmo a perturbação emocional. Nós não nos livramos da emoção apenas ao reduzi-la às suas corretas proporções, mas sim, e principalmente pelo esforço para representa-la” (p. 86).

Percebe-se que é de suma importância que os docentes se mantenham equilibrados e cuidem de suas emoções, há uma necessidade não apenas de acolher os sentimentos desagradáveis, mas também de compreensão do que é *escoamento das emoções*. O que, em outras palavras, pode-se nomear como *transmutação*, isto é, uma transformação através da catarse emocional e a representação desta em seu devido espaço.

A última argumentativa dessa primeira etapa de análise de dados foi: *Facilmente manifesto carinho com meus alunos?* Nas respostas, prevaleceram os critérios *Sempre* (10) e *Frequentemente* (6), que são respostas positivas quanto à

demonstração de carinho (afeto) para com os alunos. Isso indica que os docentes possuem os constructos de empatia por seus alunos e têm facilidade de demonstrá-la.

GRÁFICO 10 — Facilmente manifesto carinho com meus alunos?



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Diante desse resultado positivo, é importante fazer uma reflexão sobre a continuidade e o aperfeiçoamento do exercício do bom convívio, do equilíbrio e da demonstração de afeto com os alunos. Todavia, é preciso ter claro alguns aspectos que envolvem o conceito global sobre a afetividade. Para Mahoney e Almeida (2005):

O papel do professor é de mediador do conhecimento. A forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno. Queira ou não o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, e também na forma de resolver conflitos, assim como falar e ouvir (...). Uma teoria auxilia no planejamento do ensino, e é imprescindível levar-se em conta as características individuais (referentes a aluno e professor) o contexto e as atividades propostas. A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon propõe estágios, com as características registradas no quadro que se segue. Cabe observar que: 1) a idade não é o indicador principal do estágio, 2) cada estágio é um sistema completo em si, 3) as características propostas para cada estágio se expressam através de conteúdos determinados culturalmente, 4) o desenvolvimento pressupõe um processo constante de transformações, durante toda a vida (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 26).

Assim, observa-se alguns pontos que os professores precisam seguir durante a vida para se aperfeiçoarem, agregando mais leituras (inclusive sobre afetividade na perspectiva de Wallon) para compreenderem o que envolve demonstrar afeto.

As reflexões oriundas até aqui são de suma importância para compreender a necessidade do estudo e de uma prática voltada para a educação da emoção e do afeto nas escolas. Apesar de, estatisticamente, os dados representarem o micro da realidade dos professores de Artes Visuais, acredita-se que eles contemplam uma

realidade que abrange o macro, ou seja, a de muitos outros professores de diversas áreas. O tema educação para a emoção e o afeto no espaço educativo eclodiu durante a pandemia da covid-19, todavia, esse é um tema de grande pertinência e que vem lutando por seu espaço há mais de uma década, como apontam diversos estudos citados no decorrer deste trabalho dissertativo, e isso evidencia a real necessidade da inclusão deste conteúdo na criação de programas de aperfeiçoamento e formação de professores de Artes Visuais e de modo geral.

Conclui-se essa primeira etapa com o contágio das emoções positivas e da perseverança, e sob a máxima de que é preciso afetar para ser afetado.

Ferreira (2018) afirma que existe uma força imensa quando se fala de homeostasia damasiana, e que é preciso associá-la à capacidade de perseverança do ser, comum a todos os seres vivos, pois entende-se que homeostasia é imperativo inato poderoso, que implica em PERSISTIR e PERSEVERAR para prevalecer. “Os organismos unicelulares respondem emotivamente às ameaças à sua integridade e lutam para se manterem vivos” (FERREIRA, 2018, p. 7).

5.2 Entrevistas

Para aprofundamento da discussão da pesquisa, foram realizadas entrevistas com cinco professores de Artes Visuais. Esses docentes foram selecionados mediante a manifestação de interesse em participar da segunda etapa de coleta de dados deste trabalho. As entrevistas foram realizadas através da ferramenta executiva de vídeo *Google Meet*, de maneira individual com cada participante, e passaram pelo processo de transcrição, posteriormente, esse conteúdo foi organizado em seis categorias, a saber: (C1) Formação de professores, (C2) Identidade profissional, (C3) Formação Continuada, (C4) Saúde Emocional do Professor, (C5) Desafios formato híbrido de aula (Apêndice A).

A categorização permitiu organizar os dados em quadros de respostas e tabelas. As tabelas apresentam os seguintes dados: categoria, subcategoria, frequência e citação. A frequência foi representada pela letra *N* para indicar a quantidade de vezes que a subcategoria se manifestou nas falas dos docentes. O quadro a seguir apresenta a caracterização dos professores de Artes Visuais entrevistados:

Quadro 2 — Caracterização dos participantes

Professor	Graduação/Ano	Especialização	Tempo de atuação
P1-	Educação Artística/2013	Mestrado Em Educação PPGEB	8 anos
P2-	Educação Artística/2002	Não possui	20 anos
P3-	Educação Artística/2012	Mestrado em Educação PPGEB	12 ANOS
P4-	Educação Artística/2012	Mestrado Em Educação PPGEB	12 anos
P5-	Educação Artística/2009	Não possui	12 ANOS

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foram entrevistados 5 professores, sendo 2 docentes do sexo feminino e 3 do sexo masculino. A proposta dessas entrevistas foi aproximar-se dos professores a partir de suas experiências profissionais e pessoais para propor uma discussão pautada na ótica do viver, do sobreviver e do expressar do professor de Artes Visuais dentro do cenário de “caos pandêmico”.

O período de graduação dos entrevistados variou entre os anos de 2002 a 2013. Dentre os cinco professores, dois não possuíam especialização, e os demais possuem especialização *stricto sensu* (mestrado) na área de Educação pelo programa PPGEB/UFMA na linha de Artes. O tempo de atuação variou de 10 a 20 anos de sala de aula. No quesito localidade de trabalho, 4 atuam na capital maranhense e em municípios subjacentes como Paço do Lumiar, apenas 1 professor atuava no interior do Estado do Maranhão, na cidade de Matões do Norte, que fica a cerca de duas horas de São Luís.

A seguir, são apresentadas as categorias analíticas organizadas em tabelas, a partir das falas dos professores entrevistados.

Tabela 1 — Categoria: Formação de professores de Artes Visuais

Categoria	Subcategorias	N	Citação
Formação de professores de Arte	Falta de reconhecimento profissional	4	“Nós, professor de Arte, continuamos sendo insignificantes aos olhos de nossos governantes que nada mudaram em suas atitudes frente à cobiça e o ter poder. E em alguns casos, nem a pandemia fora suficiente para tocar-lhes o sensível.” (P1)
	Ausência no currículo profissional de Educação para a emoção na escola	4	“Acolher deveria ser a principal preocupação da escola, e não tanto pensar apenas na transmissão do conteúdo, sem levar em conto o emocional do Professor.” (P3)
	Mapeamento das histórias e trajetórias	3	“Minha experiência, enquanto profissional, foi de muitas lutas, pois encontrei muitos obstáculos, sei que faz parte da vida, eu, dessa forma fui superando, sem nunca desistir.” (P1)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A Tabela 1 apresenta a categoria *Formação dos professores de Artes Visuais* composta por três subcategorias que foram chamadas de: 1) *Falta de reconhecimento profissional*, 2) *Ausência no currículo profissional de Educação para a emoção na escola*, 3) *Mapeamento das histórias e trajetórias*.

Observa-se que há muitas lacunas e vicissitudes quando se trata de *Formação dos professores de Artes Visuais*. Todavia, foi constatado diante das falas dos profissionais da área, que existe uma busca por espaço e que esses professores possuem direito e mérito assim como os demais profissionais de qualquer área. Eles buscam incessantemente por reconhecimento profissional e quando essa busca não encontra resultados, os docentes esperam o mínimo de respeito por parte da sociedade em relação ao seu ofício.

Toma-se como exemplo os profissionais das Artes Visuais na linha da Arte Contemporânea, o artista precisa lidar com dois equívocos históricos que contribuem para que ele tenha tão pouco reconhecimento sobre sua produção, que são: 1) achar

que fazer arte é entretenimento para ocupar o tempo ocioso; 2) acreditar no mito de que para ser artista basta ter dom, ter talento ou algo dado pela generosidade dos deuses. Na verdade, trabalhar com Arte requer muito estudo, muito trabalho, e um investimento muito alto em termos de tempo e também de recursos financeiros. É comum que na escassez de materiais para as aulas práticas de Artes, muitos profissionais usem do próprio salário para subsídios mínimos de sala de aula.

O que motiva muitos desses profissionais a continuar, segundo a subcategoria chamada *‘Mapeamento das histórias e trajetórias’* é o amor e o afeto pela realização dos sonhos que esses profissionais carregam consigo e que, conseqüentemente, contagiam os alunos ao redor. Todavia, não se pode esquecer que todo o processo criativo do artista é permeado de pesquisa, ou seja, faz-se com planejamento e muito trabalho e isso envolve um grande investimento de energia desse profissional para (re)conquistar seu espaço.

Quanto à subcategoria: *Ausência de um currículo voltado para a Educação para a emoção na escola*, a fala dos docentes evidenciou que o acolhimento do profissional deveria ser um dos critérios para o qual a escola deveria ter voltado a sua atenção, pois se trata da saúde mental do professor, o que interfere diretamente no pleno exercício da profissão. A Tabela 2 apresenta a categoria *Identidade Profissional* composta por três subcategorias: 1) Melhoras de condições financeiras, 2) Estratégias de Sobrevivência para a inclusão e 3) Sonhos e Metas profissionais.

Tabela 2 – Categoria: Identidade profissional

Categoria	Subcategorias	N	Citação
Identidade profissional	Melhoras de condições financeiras	5	“Em relação à vida financeira, só vim ganhar um pouco melhor agora, por que antes eu vivia de pouquinho em pouquinho, só para pagar as contas. Sabe, muitas vezes pensei em desistir, mas eu sempre me lembrava daquele pensamento que me motivava: Poxa! Preciso ajudar minha mãe. E essa continua sendo uma motivação forte para eu não desistir.” (P4)
	Estratégias de sobrevivência para a inclusão	1	“Teve uma vez que eu tive que dar aula, sem meus aparelhos, por que as baterias pararam de funcionar, e eu disse ‘Gente, não estou ouvindo nada’, eu não escutava nem minha própria voz, mas eu estava sentindo a vibração da garganta. Mas eu sabia pela

		leitura labial quem estava conversando ou não (...) sou surda desde meus 3 anos de idade e tenho essa perda auditiva que refletiu muito na construção da minha autoestima. (...) Quando a gente tem uma perda auditiva dessa a gente precisa criar estratégias e mecanismos para sobreviver no mundo em que todo mundo escuta bem.” (P5)
Sonhos e metas profissionais	5	“Sempre tive um sonho, era como se conseguisse me ver subindo escadinhas em relação à minha formação, que seria me formar, fazer um mestrado, depois um doutorado, e esses são sonhos que venho realizando à medida do tempo.” (P4)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com Pimenta (1997, p. 6), “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado [...]”. Dita de outra maneira, a docência emerge em dado contexto e momento histórico, de acordo com as respostas e necessidades postas pela sociedade. Questionar o papel da escola hoje significa considerar as transformações que circundam a sociedade, e ter em vista que elas atingem várias esferas de valores, tais como política, economia e também a educação.

A educação é um grande alvo dessas transformações e passa por um período de crise, em que a sociedade precisa se adaptar à realidade que vem se modificando cada vez mais rápido. A nova realidade dos jovens e também dos professores, apesar do amplo e rápido acesso às informações, entra em conflito com velhos parâmetros de uma educação tradicional, da qual a atual estrutura escolar ainda possui inúmeros resquícios. Trata-se então de um enorme desafio para os professores, pois estes precisam se reinventar e principalmente conhecer além das teorias e conteúdo para integrar esse aluno com a realidade, ou seja, quanto mais o educador souber da realidade de seus alunos, menos barreiras ele vai promover nessa relação. É imprescindível que o educador tenha uma visão holística do aluno, levando em consideração outras dimensões, tais como: afetivas, cognitivas, sociais e éticas, bem como os conflitos inerentes ao processo de aprendizagem.

É importante lembrar que o período atual se caracteriza pela transição e pela quebra de paradigmas oriundos da modernidade. O ensino tradicional não cabe mais dentro desse contexto, é preciso reinventá-lo (LEÃO, 1999). Quanto à subcategoria

Melhorias de condições de vida financeira, as falas dos docentes evidenciaram que todos vêm buscando arduamente adquirir estabilidade financeira, e que, apesar de todos estarem concursados em dois ou mais municípios, muitos ainda continuam se aperfeiçoando no que diz respeito a áreas de pós-graduação, mostrando dessa forma também o interesse em aperfeiçoar e atualizar seus conhecimentos a partir das novas demandas que as Artes Visuais possuem, assim como a partir da nova dinâmica da sala de aula durante a pandemia.

Na subcategoria *Estratégias de Sobrevivência para a inclusão*, uma professora relatou que é de suma relevância ressaltar a luta pela inclusão e por estratégias de sobrevivência. Ela conta que, para sair de uma condição que estava além de seu controle, buscou “*escutar a turma e a si mesma*”, diante da falha de seus aparelhos de audição. É importante dizer que a professora não se deixou abater ou paralisar, ainda que tenha se sentido desesperada diante da situação vivida. A docente demonstrou ter um excelente controle emocional sobre si e, conseqüentemente, sobre a turma, respeitando o poder de contágio emocional do professor que, muito provavelmente, poderia refletir nos alunos das seguintes formas: 1) os alunos poderiam ficar dispersos ou 2) os alunos poderiam entrar em “desespero” junto com a professora. A professora conseguiu retomar o controle da turma e seguir dando sua aula, guiando-se pela pulsação (vibração) de sua voz.

Para finalizar, apoia-se essa temática nos ensinamentos de Maestri e Mindal (2013):

Na atualidade o ser humano tem buscado soluções para aprimorar seu desenvolvimento individual, profissional e sociocultural, valorizando sua singularidade, suas reflexões e sua formação, pois o mundo contemporâneo a cada dia faz novas exigências, sendo necessário que o sujeito passe por um processo de autoconhecimento, caso contrário, ficará perdido em meio a tantas demandas da sociedade onde vive (p. 4).

Isso significa que é de suma importância para o corpo docente, os gestores e até mesmo para os alunos, o reconhecimento das questões particulares de cada indivíduo; é necessário também que o próprio docente se redescubra em sua singularidade, respeitando-se e se impondo também para que, além de criar estratégias de sobrevivência nesse mundo audiente, ele possa se amparar nas leis vigentes. Na última subcategoria da Tabela 2, *Sonhos e Metas profissionais*, também se observa que todos os entrevistados relataram que suas motivações são oriundas de sonhos construídos ao longo de suas jornadas acadêmicas, profissionais e pessoais. Como descreveu a professora (P4), todos elencaram que suas metas

profissionais surgiram de sonhos construídos na infância e adolescência, e ainda estão sendo realizados na vida adulta. Isso significa que ter uma meta/objetivo é a mola propulsora para que esses profissionais continuem a se aperfeiçoar. A Tabela 3 é apresentada com as subcategorias.

Tabela 3 – Categoria: Formação Continuada

Categoria	Subcategorias	N	Citação
Formação continuada	Reinvenção do professor de Artes	5	“Naquela confusão ali do início, onde ninguém sabia o que fazer e em dezessete de março do ano passado (2020), disseram: ‘Suspendeu’. A gente teve uma aula presencial dia dezesseis, né, teve a aula presencial e aí no segundo dia já estava (...). Digamos, instaurou-se no Brasil, não era o <i>lockdown</i> , foi assim ‘Estamos em pandemia’.” (P3)
	Redes de apoio à saúde mental	5	“Não houve nenhum tipo de suporte, de apoio emocional aos professores durante o tempo de pandemia (...) apenas para quem era do Estado, que recebeu uma formação continuada a respeito de uso de ferramentas.” (P2)
	Planejamento das Aulas de Artes durante a Pandemia	5	“Podem usar as ferramentas que vocês quiserem”, e aí eu peguei e fiquei no <i>Whatsapp</i> né, ali, no primeiro momento, eu mandava e elaborava o plano de aula, eu fracionei meu plano de curso né e fui mandar o plano de aula, seguindo o livro porque os alunos até então que estavam, a maioria tinha livro, então fazia essa atividade e me devolvia pelo <i>Whatsapp</i> . E aí, ficou muito pesado o <i>Whatsapp</i> . Como devolver isso?” (P5)
	Suporte emergencial	5	“A única ajuda que noto que a escola prestou, foi à impressão dos trabalhos dos alunos, e em pouquíssimas vezes uma reunião de desabafo, para falar de aluno. A gente percebe que o apoio maior é para suporte dos alunos” (P3)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A Tabela 3 trata da categoria *Formação Continuada* está dividida em quatro subcategorias: 1) *Reinvenção do professor de Artes*, 2) *Redes de apoio a saúde mental*, 3) *Planejamento das Aulas de Artes na Pandemia* e 4) *Suporte emergencial*.

Como já enfatizado, sabe-se da importância de uma formação que vá além da formação inicial. Pessoa e Silva (2015) afirmam que:

O educador precisa pautar-se em suas concepções, vivências e reflexões ao se propor a trabalhar com esse campo de conhecimento, podendo atuar como agente cultural, trazendo sua formação pessoal associada à atuação profissional de modo integrado. Consideramos que a Arte pode fazer parte da vida do professor de modo efetivo para assim transbordar para a sala de aula sem soar artificialmente. Com isso, podemos dizer que, somente tendo se apropriado de seus saberes, o profissional poderá convidar seus alunos a pensar e viver a Arte como parte da vida de cada um, pois isso já acontece com ele (PESSOA; SILVA, 2015, p. 233).

Quanto à subcategoria *Reinvenção do professor de Artes*, a fala do participante (P3) é bem significativa. Os professores não sabiam exatamente o que fazer no início da pandemia, pois esse acontecimento surpreendeu a todos. No início houve a suspensão das aulas presenciais, em seguida, o retorno dessas aulas de maneira remota, instaurando-se o ensino híbrido. Dessa forma, os professores tiveram que reinventar suas metodologias de ensino, pois as ferramentas de uso presencial não poderiam ser utilizadas, recorreu-se então a diversas tecnologias digitais. O *WhatsApp* foi a ferramenta emergencial mais utilizada inicialmente, todavia, logo se tornou pouco eficaz, devido ao grande volume de arquivos recebidos. Instaurou-se uma grande dificuldade sobre qual ferramenta utilizar, o que gerou forte sentimento de frustração nos professores e nos alunos.

Para alguns professores, essa dificuldade afetou negativamente sua própria competência em ensinar, levando-os a atribuir para si a culpa por esses entraves e ruídos na comunicação. A pandemia gerou grandes modificações na maneira de ensinar o conteúdo de Artes Visuais, fator observado no relato do professor (P2). Ele afirma que foi necessário reestruturar seu planejamento de aula, bem como fracionar o plano de curso. Quando questionados sobre o *Planejamento das Aulas de Artes na Pandemia*, todos relataram a mesma dificuldade.

Em se tratando da categoria *Suporte Emergencial*, mais uma vez a maioria dos entrevistados enfatizou a lacuna deixada nesse suporte, afirmando que a escola deveria ter feito um pouco mais do que apenas lembrá-los das datas das entregas dos trabalhos ou auxiliá-los no manejo das ferramentas híbridas.

Há também uma crítica pertinente sobre o fato de que apenas os profissionais vinculados ao Estado receberam esse suporte em forma de formação continuada, todavia, esse suporte servia apenas para a resolução de problemas técnicos e manejo das ferramentas que seriam utilizadas em sala de aula. Entretanto, ainda que os professores reconheçam que essa foi uma tentativa de ajuda válida, era importante que fossem criadas *Redes de apoio à saúde mental* desses profissionais. O único auxílio prestado pelas escolas era direcionado ao suporte tecnológico e a questões materiais. Nas poucas vezes em que surgia uma oportunidade para conversar sobre a saúde mental do professor, os diálogos eram desabafos sobre a vida dos alunos.

É importante ressaltar que, ainda que seja de extrema relevância conversar sobre os problemas relacionados aos alunos, o professor, como uma espécie de “maestro”, precisa estar bem e em pleno equilíbrio para coordenar os “músicos” que são os alunos (em uma analogia simples e clara). A falta desse espaço ocasionou um bloqueio no escoamento das emoções dos professores, em outras palavras, a angústia ou os sentimentos desagradáveis gerados nesse período pandêmico não tiveram espaço de representação, e isso resultou em um acúmulo de energias densas gerando nos docentes sentimentos como medo, angústia e abandono.

A Tabela 4 apresenta uma categoria chamada *Saúde emocional do Professor de Artes Visuais* formada por cinco subcategorias chamadas: 1) Educação Emocional, 2) Escoamento das emoções, 3) Gatilhos Emocionais e 4) Flutuação das emoções.

Tabela 4 — Categoria: Saúde emocional do Professor de Artes Visuais

(Continua)

Categoria	Subcategorias	N	Citação
Saúde emocional do Professor de Artes Visuais	Educação para emoção e afeto na escola	5	“Quase zero, converso apenas com a gestão. Às vezes, com duas amigas, pois ainda não conheço todos na escola.” (P3)
	Escoamento das emoções	5	“Eu tô traumatizada com a Educação. Não quero mais saber desse pessoal da Educação. Eu tentei, mas além de ter que lidar com muitas cobranças, descobri que a direção daquela escola cobrava de mim, mas não repassavam as informações sobre meu trabalho aos demais.” (P1)

Tabela 4 — Categoria: Saúde emocional do Professor de Artes Visuais

(Conclusão)

Categoria	Subcategorias	N	Citação
Saúde emocional do Professor de Artes Visuais	Gatilhos Emocionais	4	“Um forte gatilho é o capacitismo, sabe? Tem aquelas pessoas que, por eu não aparentar ser uma pessoa surda, não notam o enorme esforço que faço muitas vezes para poder me comunicar e entender o que a pessoa está falando e, quando do contrário, muitos perdem a paciência, me falam certas coisas. Isso machuca, sabe? E me dá uma sensação de incapacidade. É um gatilho, sabe?” (P5)
	Flutuação das Emoções	5	“Mudei muito durante esse período. Aumentou o medo do futuro, a sensação de angústia com as demandas grandes de trabalho, o medo de não dar conta, o esquecimento às vezes de uma ou outra demanda e isso reflete em casa, na impaciência com meus familiares. Acho que a incerteza é a única certeza que temos.” (P4)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A categoria *Saúde emocional do professor de Artes Visuais* consiste no grande destaque da análise das informações coletadas nas entrevistas, pois demonstra, de maneira efetiva, que as mudanças e sequelas que os docentes trouxeram consigo ao vivenciar o exercício da profissão dentro do cenário caótico da pandemia de covid-19, exigiu que esses profissionais, além de despender de uma enorme energia (para lidar com a sobrecarga de trabalho), tivessem controle emocional e um olhar mais apurado para com a sua própria saúde mental.

De acordo com Gonzaga e Monteiro (2011):

A proposta de que o ser humano é capaz de crescer com o aprendizado e com a análise de seus conteúdos emocionais (e subjetivos) – alavancada pelo modelo de Mayer e Salovey (1997) - é bastante alinhada com a psicologia humanista de Rogers. A pessoa total é, para Rogers (1997), aquela que está aberta à suas experimentações internas e aos dados da experiência do mundo externo. [...] E qual seria a relação entre a inteligência emocional e a personalidade? Seria ela sinônimo de um determinado tipo de personalidade? Em seus estudos sobre elementos da personalidade, Mayer (1999) considera que as emoções abrangem apenas uma das quatro bases da personalidade, sendo as outras três: motivação, a cognição e a consciência, todas separadas da base emocional. Analisando o próprio

modelo de personalidade, Mayer, Salovey e Caruso (2002, p.36) compreenderam que a inteligência emocional “emprega mecanismos cognitivos e emocionais para processar aspectos emocionais do Eu, do mundo e do Eu no mundo, assim como para processar qualquer conhecimento puramente especializado da emoção” (GONZAGA; MONTEIRO, 2011, p. 226).

Em outras palavras, significa que, para que se haja um crescimento pessoal e profissional, o ser humano precisa ser capaz de aprender com a análise dos seus próprios conteúdos emocionais, assim como com sua experiência de mundo externo, pois o conceito de inteligência emocional não está disponível apenas para um tipo de personalidade, mas ele se constitui.

Ressalta-se que para processar qualquer conhecimento ou emoção é preciso lembrar que ambos estejam imbricados, isto é, eles são correlacionais. Isso supera a visão materialista cartesiana na qual razão e emoção não são faces da mesma moeda.

Quanto à subcategoria *Educação para emoção e afeto na escola*, todos os entrevistados evidenciaram a necessidade de ter um espaço para a construção da escuta e para aperfeiçoamento da educação emocional na escola, através das vozes dos professores. A fala do docente (P3) demonstra que quando esse espaço é inexistente a conversa é difícil até mesmo entre os professores, em seu caso, especificamente, quando o diálogo acontece é de maneira esporádica, contando apenas com duas colegas. Reconhecer que existe essa lacuna na assistência aos professores já é o primeiro passo para que a mudança aconteça. Destaca-se o conceito de inteligência emocional e a dificuldade que abrange sua definição. De acordo com Roberts, Flores-Mendoza e Nascimento (2002):

Antes da publicação de Goleman (1995) surgia na literatura científica o termo “inteligência emocional” graças a um artigo de Salovey e Mayer (1990). Segundo esses autores, os seres humanos se distinguiriam num certo tipo de inteligência social que estaria vinculada ao conhecimento das próprias emoções (capacidade para descrever, expressar ou comunicar os próprios sentimentos), ao controle das emoções (reter as emoções, porém sem reprimi-las e canalizá-las conforme a situação e o momento mais oportuno), ao reconhecimento das emoções alheias (sensibilidade aos sinais não verbais das outras pessoas) e ao controle das relações sociais (eficácia interpessoal) (p. 75).

Dito de uma outra maneira, o conceito de inteligência emocional surgiu através da ideia de que a inteligência social estaria vinculada ao conhecimento de si próprio, ou seja, à capacidade de descrever suas próprias emoções, assim como exercer controle sobre elas, sem reprimi-las, de maneira equilibrada, permitindo que ocorra onde e como a canalização ou o escoamento. É interessante lembrar que

posteriormente, a definição de inteligência emocional ficou conhecida resumidamente como:

[...] habilidade para reconhecer o significado das emoções e suas inter-relações, assim como raciocinar e resolver problemas baseados nelas. A inteligência emocional está envolvida na capacidade de perceber emoções, assimilá-las com base nos sentimentos, avaliá-las e gerenciá-las (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2000, p. 267).

Isso significa que é necessária sim uma racionalização sobre a inteligência emocional, pois como já foi apontado nos parágrafos anteriores, existe uma relação entre o cognitivo e o emocional, visto que, é através dessa capacidade que será possível avaliar as emoções e o afeto e também gerenciá-los de maneira equilibrada. Ainda com base nos autores supracitados, é oportuno destacar que existe uma similaridade desses conceitos com a inteligência interpessoal que Howard Gardner descreve em seus estudos sobre múltiplas inteligências.

A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade de perceber distinções entre outros, em especial, estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções. Essa capacidade aparece numa forma altamente sofisticada em líderes religiosos ou políticos, professores, terapeutas e pais (ROBERTS; FLORES-MENDOZA; NASCIMENTO, 2002, p. 78).

Retomando a análise dos dados obtidos nas entrevistas, na subcategoria *Escoamento das emoções*, três dos entrevistados afirmaram que esse é um ponto muito importante. Na fala da docente (P1), é possível perceber a sequela deixada após um intenso sofrimento emocional oriundo de traumas gerados no ambiente de trabalho. Em uma determinada situação, a docente descobriu que a gestão cobrava em termos de prazo e de produtividade, mas não repassava seus conteúdos aos alunos, tampouco prestava algum tipo de auxílio para professora. Isso acarretava o descrédito da professora aos olhos dos outros profissionais e, conseqüentemente, gerou a desmotivação de exercer a profissão docente. A entrevistada relata que desistiu de atuar profissionalmente na área da educação.

Para a melhor compreensão teórica do que é o escoamento das emoções, serão utilizados os escritos de Alexandroff (2012) à luz da teoria de Wallon sobre emoção e a expressão corporal dos sentimentos desagradáveis retidos:

Assim a angústia sentida por muito tempo, concentradamente sem escoamento do tônus pode trazer muitos problemas, transformando-se em cólera de si e aí extravasar através de explosões coléricas contra si mesmo ou contra o outro. Na ansiedade também há aumento de tonicidade, ela pode se escoar através de uma atividade corpórea, que muitas vezes se manifesta num ativismo desordenado, no entanto se a ansiedade ficar retida por muito tempo pode gerar desconforto e problemas (ALEXANDROFF, 2012, p. 43).

Por essa ótica, é importante lembrar que o escoamento das emoções deve ocorrer a partir da liberação das emoções desagradáveis e que retê-las por muito tempo pode ocasionar o adoecimento sério do indivíduo. Dessa forma, é necessário que exista um espaço de escoamento para que as consequências sejam minimizadas, antes que evoluam para um quadro crônico de doenças psicossomáticas, por exemplo.

Na Tabela 4 também consta a subcategoria *Gatilhos Emocionais*, cuja frequência entre as respostas aponta para os seguintes gatilhos: a) Capacitismo e b) Sensação de Incapacidade. Rodrigues e Garms afirmam:

A vida cotidiana das instituições escolares constitui uma realidade de cooperação e conflitos entre os sujeitos que a compõem. E essa realidade pode ser menos ou mais cooperativa, ou conflituosa, dependendo da forma de interagir desses sujeitos. Entretanto, a interação social depende da maneira como as pessoas se percebem, uma vez que a percepção que temos de outrem é influência de nossas experiências passadas, preconceitos e valores, que interferem de forma definitiva nas relações humanas (RODRIGUES; GARMS, 2006, p. 1).

Nessa perspectiva, as emoções são acompanhadas também da relação direta dos docentes com suas realidades de trabalho, que ora transitam entre conflitos ora entre cooperação. Essa análise é mais do que necessária, pois é a partir dessa realidade que compõe o clima emocional do lugar em que trabalham, que os professores podem perceber a maneira como eles afetam, e conseqüentemente, são afetados. No que diz respeito à compreensão sobre o que são os gatilhos emocionais foi utilizada a analogia do termômetro que é o medidor para se perceber o nível (temperatura) de estresse ou de adoecimento em que o sujeito foi ou está inserido. Para inferir sobre os gatilhos *capacitismo* e *sensação de incapacidade*, primeiro é importante entender efetivamente seus conceitos.

Segundo Andrade (2015), o capacitismo consiste em ler a pessoa com deficiência como alguém não igual, alguém incapaz e inapto para o trabalho e para os próprios cuidados pessoais, que não consegue tomar suas próprias decisões como uma pessoa autônoma e independente. Nesse sentido, quando utilizado, o termo “capacitismo” demonstra toda e qualquer forma de preconceito, violência e discriminação que põe em xeque a capacidade da outra pessoa em razão de sua deficiência.

A *sensação de incapacidade* é um gatilho que surge diante do volume e nova maneira de se trabalhar. A contraprova dessa manifestação encontra-se nas argumentativas das respostas dos docentes, suas falas indicam um forte clima de

antagonismo entre levar-se em consideração não só pelos aspectos cognitivos, mas pelos aspectos afetivos do corpo docente. Percebe-se o contágio da emoção dos demais sujeitos que estão envolvidos nessa relação pedagógica.

A última subcategoria apresentada na Tabela 4 é sobre a *Flutuação das Emoções*. A análise de trechos significativos dos depoimentos evidencia os sentimentos de angústia e medo gerados pela grande demanda de trabalho dos docentes. Isso produziu a sensação de “não conseguir dar conta do trabalho”, fato que incomodou todos os entrevistados e é demonstrado pela unanimidade da frequência (5).

Na análise da categoria anterior contribuiu-se com reflexões acerca da emoção da angústia, agora falaremos um pouco sobre o sentimento do medo, sob a luz da teoria Walloniana.

Segundo Wallon, há diferenças entre o medo e a cólera. Pois o medo como todas as emoções, origina-se em reações elementares, mas nasce das sensações labirintísticas, isto é, daquelas relativas à ruptura do equilíbrio, cujo ponto de partida é diferente da cólera que é decorrente de excesso de tónus. O medo é um sentimento primário que surge logo no recém-nascido, por exemplo: a incerteza postural que o bebê ao ser colocado na água que segundo Wallon traz medo. Essas reações voltarão a aparecer sempre que houver falhas no domínio das atitudes, tais como diante de fatos insólitos ou inesperados, mudanças de ambiente, gestos bruscos no ambiente e situações confusas e ambíguas (ALEXANDROFF, 2012, p. 42).

É possível inferir que não se trata de excluir o sentimento do medo do processo de tomada de decisão diário, mas balanceá-lo. Dessa forma, o medo pode apresentar vários graus e formas, por exemplo, diante de uma situação mais complexa pode haver uma grande desorganização quando o medo ultrapassa os recursos motores ou conceituais, tornando todo o esforço de equilíbrio impossível, pela ausência de um ponto de apoio. Isso gera desorganizações a ponto de paralisarem o sujeito, por isso a necessidade de escoar as emoções, para encontrar o equilíbrio apropriado para se viver sem tantas lembranças traumáticas e dolorosas.

Essa não é tarefa fácil, mas é algo que depende do movimento interno de cada indivíduo. Caso o sujeito insista em ignorar o cuidado para com suas próprias emoções e com sua saúde mental, isso pode comprometer um ou mais aspectos de sua vida mais cedo ou mais tarde. A falta de equilíbrio emocional gera também uma redução da eficácia do funcionamento cognitivo o que implica diretamente no estudo e no trabalho.

Por fim, a seguir, a Tabela 5:

Tabela 5 – Categoria: Desafios emocionais do ensino remoto de Artes Visuais

Categoria	Subcategorias	N	Citação
Desafios emocionais e o ensino híbrido de Artes Visuais	Apoio psicológico para dar aula na pandemia	5	“Um detalhe importantíssimo é que o estado desconsidera o que é apoio psicológico aos professores. O que é um absurdo, pois vários aspectos precisam ser considerados para o equilíbrio de um professor que lida frequentemente com as situações mais diversas em sala de aula, e às vezes é pego de surpresa, e não sabe como reagir em determinadas situações.” (P3)
	Frustração por não dominar as ferramentas digitais	4	“Várias vezes eu já me senti incapaz. Todas as frustrações que eu tive, foi por conta, justamente, desse embate, tentar fazer as coisas e não conseguir. E mesmo eu sabendo que a ideia do trabalho era legal, eu me sentia incapaz de fazer. Ora eu estava ansiosa, assustada ora eu estava eufórica, sentindo muitas oscilações de sentimentos.” (P5)
	Impactos e sequelas emocionais durante a pandemia	5	“Sigo a vida com sequelas no aspecto psicológico, onde meu emocional é acometido por crises de ansiedade, medo e insegurança no que se refere ao medo de eu contrair (Covid-19) ou alguém da minha família e sobre como será esse futuro.” (P2)
	Consequências da sobrecarga de trabalho	5	“No início da pandemia eu sofri muito e eu falava assim, depois de tanta frustração, eu chorava: ‘Eu que não aguento mais, estou muito cansada.’ Eu tive que me virar para sair do fundo do poço, e muitos só saberão o que é isso quando chegarem lá. Eu perdi muitos amigos, e isso me assustava muito, todavia somente quando eu comecei a ter consciência que eu precisava cuidar também da minha saúde mental fiz um esforço para comandar novamente a minha mente e procurei outras coisas para aprender e outros <i>hobbies</i> que eu havia parado, pelo excesso de trabalho.” (P5)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A Tabela 5, conforme apresentada, descreve as informações da categoria *Desafios emocionais e o ensino remoto de Artes Visuais* que é formada por quatro

subcategorias assim designadas: 1) Apoio psicológico para dar aula na Pandemia, 2) Frustração por não dominar as ferramentas digitais, 3) Impactos e Sequelas emocionais durante a pandemia e 4) Consequências da sobrecarga de trabalho.

No que se refere à categoria *Desafios emocionais e o ensino remoto de Artes Visuais*, a análise partirá de pontos específicos, ou seja, aqueles que ainda não foram contemplados neste trabalho. É importante ressaltar que as tribulações emocionais geradas a partir das dificuldades pela falta de domínio das ferramentas digitais para o ensino remoto, já foram analisadas nas tabelas anteriores.

Sobre a disciplina de Artes Visuais, houve uma limitação considerável, pois não era possível realizar aulas de campo, como consequência, os profissionais da área modificaram seus planejamentos de aula, o que implicou em mudanças nas etapas do processo criativo. Tais mudanças foram desde a seleção de materiais à preparação, execução, e aos *feedbacks* de seus trabalhos, afetando, principalmente o conteúdo ensinado, que ficou direcionado apenas para a História da Arte (ou seja, apenas para a teoria).

Sabe-se que o acesso à tecnologia é precário nas escolas públicas, pois em sua maioria, professores e, principalmente, os alunos encontram obstáculos para fazer uso da internet.

Infelizmente não foi possível trazer boa parte do conteúdo que fora transcrito das entrevistas, devido ao volume denso e extenso de material. Porém, destacam-se as tentativas sensíveis que os professores de Artes realizaram e continuam a realizar para evitar a evasão escolar e o sofrimento de seus alunos, critério estabelecido pela relevância na pesquisa.

Sobre a categoria *Apoio Psicológico para dar aula na pandemia*, presente na Tabela 5, todos afirmaram que essa temática deveria ser algo de primordial importância dentro da escola, haja vista que, na realidade maranhense, de acordo com essa pesquisa, não existe um programa voltado para a escuta desses professores, nem um profissional habilitado para isso, a saber, um psicólogo.

Na outra subcategoria *Frustração por não dominar as ferramentas digitais*, quatro professores apresentaram em suas falas que, juntamente com essa frustração, tiveram a sensação de incapacidade gerada pela falta de domínio das ferramentas de ensino remoto. Isso trouxe também à tona, novamente, a questão da oscilação de sentimentos, relatada na fala da professora (P5), que afirma que “ora está ansiosa ora eufórica” e que apesar de saber que suas estratégias para inovar as aulas eram boas,

a falta desse equilíbrio emocional e do *feedback* dos alunos, acabava ocasionando o desânimo.

A subcategoria *Impactos e Sequelas emocionais durante a pandemia*, pode ser compreendida através da fala da docente (P2) que revelou seguir com sequelas emocionais oriundas de um grande medo de ela ou de sua família contraírem a covid-19. A docente demonstra uma grande tristeza sobre as incertezas que o futuro pode trazê-la, pois com uma pandemia, uma montanha russa de emoções acontece, o que em um instante pode estar bom, logo pode piorar. A realidade, segundo ela, é que se trata de uma situação que está além de nosso controle.

A última subcategoria *Consequências da sobrecarga de trabalho*, foi encontrada na fala de todos os entrevistados. A docente (P5) revela a exaustão a que os professores foram submetidos devido à sobrecarga da demanda de trabalho e, conseqüentemente, do aumento da jornada. Os professores precisavam, segundo seus depoimentos, estar quase o tempo todo *on-line* para responder às dúvidas ou dificuldades dos alunos e da gestão. Os docentes afirmam que, conseqüentemente, perderam até a privacidade de seus números de *WhatsApp* pessoais e de suas contas de redes sociais, pois precisavam deixar todas as portas abertas para facilitar a comunicação com a comunidade escolar. Dessa forma, abarrotados de tanto trabalho, pouco tempo tinham para recarregar suas energias em uma atividade prazerosa ou para retomar hobbies.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e reflexões trazidas neste trabalho ajudam a compreender as habilidades socioemocionais como competências que envolvem todos esses constructos e que são fundamentais para a formação do professor, pois é preciso sentir-se emocionado para educar e, conseqüentemente, atingir os sentimentos dos aprendentes.

Foi observado que, poucos trabalhos de pesquisa se dedicam ao estudo profundo dessa temática (inclusive neste país), porém, o pouco que se tem constata a magnitude e a complexidade das emoções humanas. A proposta desse trabalho dissertativo vai além de provocar curiosidade sobre o assunto nos profissionais que trabalham na escola. O intuito é suscitar o debate para a importância de se trabalhar e equilibrar a saúde mental do corpo docente e entender as emoções, articulando os aspectos biopsicosocioespirituais e as relações com a Arte. Também se buscou entender a Arte como uma ferramenta auxiliadora de escoamento e manutenção do equilíbrio das emoções.

Foi um trabalho desafiador, pois ao se estudar os filósofos, psicólogos, antropólogos e outros pensadores, pesquisadores e cientistas que se ocuparam/ocupam do tema, vimos que estes tentaram/tentam buscar uma definição acerca do que é a Emoção Humana, um termo que vive em constante mudança, pois acompanha as mudanças no ser humano e no mundo.

Foi evidenciado que a saúde emocional dos profissionais docentes (muito abalada) tem sido deixada de lado, e observada a existência dessa lacuna, foram pensadas em propostas de escoamento e equilíbrio através do contato com a Arte. Essas propostas foram materializadas no produto desta pesquisa, o Caderno de Orientações Pedagógicas.

Durante a pandemia da covid-19 foi necessária uma reinvenção no contexto escolar em todos os espaços físicos e na maneira como os professores (as) ministravam suas aulas. O intenso apelo a um aprendizado rápido das ferramentas tecnológicas gerou muita frustração e angústias, para que os alunos não perdessem o vínculo com o espaço educativo.

O tema desta pesquisa, portanto, é resultado da vontade e de grandes esforços, do profissional e pessoal, do querer conhecer as diferentes visões do processo de formação dos professores de Artes e das demandas que surgiram para

se exercer a docência em época de pandemia. Foi através da escuta de muitas vozes que se percebeu como é necessária a temática sobre educação para emoção e afeto na escola. Esse aspecto socioemocional apresentou-se como um grande desafio para os profissionais, e deixou profundas marcas em cada um.

Enfatiza-se ainda, a relevância desta pesquisa e de suas contribuições que não se limitam aos profissionais das Artes Visuais, mas a todos os professores de modo geral. Todavia, longe de ser uma proposta que encerra o assunto em si mesmo, neste curto espaço, a grande demanda desta pesquisa convoca a sociedade a pensar e, acima de tudo, a agir. Para os pesquisadores, é possível ainda estudos relacionados às emoções e formação dos coordenadores e demais equipes educacionais, contribuindo assim para uma sintonia na educação.

Enfim, os resultados foram significativos, pois permitiu inferir que embora a prática tenha sido necessária para a não estagnação das atividades acadêmicas no período de pandemia, foi cercada por desafios, marcada pela dificuldade de acesso, ampliando as desigualdades sociais já existentes em nosso país. O Ensino Remoto foi considerado propulsor de transtornos à saúde emocional de acordo com relatos de participantes, expressando as dificuldades emocionais e os desafios em ensinar diante do contexto pandêmico.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, D. S. **Mensuração de emoções em Pesquisa**: estudo exploratório. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

ALEXANDROFF, M. C. O Papel das emoções na constituição do sujeito. **Construção Psicopedagógica**. São Paulo, v. 20, n. 20, p. 35-56, 2012.

ALMEIDA, L. R. Cognição, Corpo e Afeto. **Revista Educação**. São Paulo, v. 3, p. 20-31, 2010.

ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas de Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 31-44, abr. 1993.

ANDRADE, S. **Capacitismo: o que é, onde vive, como se reproduz?** As gordas. 2015. Disponível em: www.asgordas.wordpress.com/2015/12/03/capacitismo-o-que-e-onde-vive-como-se-reproduz. Acesso em: 21 jan. 2022.

BANHATO, E. F. C. Reflexões sobre os benefícios da tristeza segundo a neurociência e a arte fílmica divertida mente. **CES Revista**, v. 33, n. 2, p. 147-166, dez. 2019. ISSN 1983-1625.

BARBOSA, A. M. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 7, 1989.

BARRETO, J. E. F.; SILVA, L. P. e.; Sistema límbico e as emoções – uma revisão anatômica. **Revista Neurociências**, v. 18, n. 3, p. 386-394, 2010.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOTO, C. A. Nóvoa: uma vida para educação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 44, e201844002003, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 jun. 2021.

CALICCHIO, S. **Emoções**: introdução à psicologia das emoções. [S. L: s. n.], 2020.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, set./out., 2004.

CEZAR, A. T; JUCÁ-VASCONCELOS, H. P. Diferenciando sensações, sentimentos e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. **IGT rede**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 4-14, 2016.

CHAMLIAN, H. C. Métodos autobiográficos e prática de formação de adultos: apontamentos e balanços sobre práticas realizadas. In: PASSEGI, M. da C;

BARBOSA, T. M. N. (Org). **Narrativas de formação e saberes autobiográficos**. São Paulo: Paulus, 2008.

CHAUÍ, M. Público, Privado, Despotismo. *In*: NOVAES, Adauto (ORG). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 345-390.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

DANIEL, J. **A educação em um mundo pós-moderno**. Brasília: Unesco, 2003.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: DANTAS, H.; DE LA TAILLE, Y. & OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais (1872)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOIMO, A. R. *et al.* Desenvolvimento afetivo e aprendizagem. REUNI (2012), 5. ed., 77-90. **Revista Científica do Centro Universitário de Jales (Unijales)**, ISSN: 1980-8925, 2012.

EISNER, E. W. **La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano**. Facultad de educación de la Universidad Complutense, de 28 a 30 de octubre de 1991, p. 15- 34.

EKMAN, P. **A linguagem das emoções**. Lisboa: Leya, 2011.

ESPIRIDIANO-ANTONIO, V. *et al.* Neurobiologia das emoções. **Revista Psicologia Clínica**, v. 35, n. 2, p. 55-65, 2008.

FÁVERO, E. T. O Serviço Social no Judiciário: construções e desafios com base na realidade paulista. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 115, jul./set., 2013.

FERREIRA, M. L. R. Espinosa como precursor das neurociências: a leitura apaixonada de António Damásio. *In*: **Jornada Espinosa e a Cultura de Língua Portuguesa**, São Paulo: USP, 2018.

FONSECA, V. Importância das Emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista de Psicologia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FONTES, M. Expressão de Emoções: propostas teóricas e questionamentos. **Revista Intercâmbio**, v. 26. n. 38, 2017.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000.

- GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro**. Tradução de Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GONZAGA, A. R.; MONTEIRO, J. K. Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 225-232, 2011.
- HOBBS, T. **Leviatã (1651)**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.
- HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia (1907)**. Coimbra: Edições 70, 2008.
- IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- KLEINMAN, P. **Tudo o que você precisa saber sobre Psicologia**. São Paulo: Gente, 2015.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, julho/1999.
- LEDOUX, J. Unconscious and conscious contributions to the emotions and cognitive aspects of emotions: A comment on Scherer's view of what an emotion is. **Social Science Information**, v. 46, p. 395-407, 2007.
- MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, 2011.
- MAESTRI, R. C.; MINDAL, C. B. Metodologia de história de vida: a história de vida profissional de uma pessoa surda. *In: Anais... XI Educere*, Curitiba: PUC Paraná, 2013.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005.
- MAY, R. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1982.
- MAYER, J. D.; CARUSO, D. R.; SALOVEY, P. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. **Intelligence**, v. 27, n. 4, p. 267-298, 2000.

MENTE E CÉREBRO. **Estruturas do sistema límbico**. 2014. 1 imagem. Disponível em: <https://corpotese.com/2014/03/28;estrutura-cerebral-que-permite-empatia-e-disfuncional-no-autismo>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta interativa para compreender a expressão emocional. **Psico-USF**, v. 20, n. 1, jan./abr., 2015.

MORIN, E. **O método 4: as ideias**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

NEWEN, A.; ZINCK, A. O jogo das emoções. *In: Biblioteca, mente e cérebro: o desafio das emoções*. 5. ed. São Paulo: Duetto Editorial, 2013. cap. 1.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (org.) Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAROLIN, I. **As emoções como mediadoras da aprendizagem**. VII Encontro de Educação da PUCPR - EDUCERE. 2007, p. 4272 – 4281.

PESSOA, Camila T.; SILVA, Silvia Maria C. da. Arte e formação continuada de professores: cenas de uma proposta. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, n. 3, p. 229–239, 2015.

PIGNATARI, D. **Cultura pós racionalista**. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 3, n. 3, 1997.

POLSTER, E.; POLSTER, M. **Gestalt-terapia integrada**. São Paulo: Summus, 2001.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, B. L. **Formar o professor, profissionalizar o ensino-perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

READ, H. **A educação pela Arte**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

REEVE, J. M. **Motivação e Emoção**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

RIES, B. E. Sensação e percepção. *In*: RIES, B. E.; RODRIGUES, E. W. (Orgs). **Psicologia e Educação: fundamentos e reflexões**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.49-66.

ROBERTS, R. D.; FLORES-MENDOZA, C. E.; NASCIMENTO, E. do; Inteligência emocional: um construto científico? **Paidéia**. Ribeirão Preto, 2002, v. 12, n. 23. pp. 77-92.

RODRIGUES, S. A.; GARMS, G. M. Z. O lugar da afetividade no ambiente de aprendizagem: desafio da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 1, n. 2, 2006. ISSN: 2446-8606.

ROEGE, G. B.; KYU, K. H. Por que precisamos da educação artística. **Estudos Empíricos das Artes**, 2013, v. 31, n. 2, p. 121-130.

ROTHKO, M. **The decisive decade: 1940-1950**. New York: Skira rizzoli, 2012.

SANTOS, B. de S. **A cruel Pedagogia Do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SARTRE, J. P. **Esboço para uma teoria das emoções**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2012.

SCHERER, K. R. What are emotions? And how can they be measured? **Social Science Information**, v. 44, n. 4, p. 693-727, 2005.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1988.

SOUZA, M.P. R. de S. Escolarização na América Latina: avanços e impasses. *In*: GONÇALVES, L. R.R; SOUZA, M.P.R. **Miradas sobre a América Latina: primeiro ciclo sobre educação e cultura**. São Paulo: Fundação Memorial da América, 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, R.; MAIA, H. Cérebro e aprendizagem. *In*: MAIA, Heber (org.). **Neurociência e desenvolvimento cognitivo**. [S. l.: s. n.], v. 2, 2011.

VALENTE, S.; LOURENÇO, A. Questionário de inteligência emocional do professor: Adaptação e validação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire”. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación**. v. 7, n. 1, p. 12-24, 1 jul. 2020.

VASCONCELLOS, S; STORCK, K; MONOLI, D. Para onde caminha o ensino das Artes Visuais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 245-258, 2018.

VEIGA, I. **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectiva**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **Théorie des émotions**: étude historico-psychologique. Paris: L'Harmattan, 1998.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, H. **As origens do caráter na infância**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

APÊNDICES

Apêndice A — Entrevista semiestruturada aplicada às(aos) professoras(es)

1. Informações iniciais

- 1.1. Idade:
- 1.2. Gênero:
- 1.3. Estado civil:
- 1.4. Filhas (os):
- 1.5. Grupo étnico-racial:
- 1.6. Formação:
- 1.7. Instituição de formação:
- 1.8. Tempo de formação:
- 1.9. Pós-graduação:
10. Instituição de formação:
11. Escola pública ou privado:
12. Local de trabalho:
13. Tempo de trabalho:

2. Perguntas abertas:

- 2.1. Se apresente brevemente (aspectos mais pessoais, NASCEU, ONDE VIVE... O que faz, o que gosta de fazer...)
- 2.2. Fale sobre sua trajetória profissional (início na profissão, escolas de trabalho, espaços profissionais).
- 2.3. Como tem sido a sua vida na pandemia
- 2.4. Pensando na sua experiência de professora(or) de Artes, como você percebe a importância dessa Disciplina no currículo escolar? (BNCC, PCNs)
- 2.5. Pensando o ensino presencial, na sua escola tem algum espaço (sala, etc.) para as aulas de artes?
- 2.6. Como você descreve as aulas de Artes na pandemia sem o espaço física da escola? Como isso interferiu no planejamento e nas aulas de Artes?
- 2.7. Quais tem sido os principais desafios desse novo formato de aula?
- 2.8. Quais são as principais ferramentas que você utiliza nas aulas on line?
- 2.9. Como tem sido a sua interação, o trabalho com estudantes nas plataformas virtuais?
- 2.10. Como tem sido o apoio, suporte da escola para o seu trabalho?
- 2.11. Na sua opinião, qual é o papel social da escola dentro do atual cenário pandêmico?
- 2.12. Qual a importância das Artes no enfrentamento do momento em que estamos vivendo?
- 2.13. Na sua opinião, quais tem sido as principais dificuldades dos estudantes no acompanhamento das aulas online? (MATERIAIS, EMOCIONAIS...)
- 2.14. Em sua sala de aula, você notou, grande índice de evasão?
- 2.15. Como tem sido o seu contato com os seus- as suas colegas de trabalho?
- 2.16. Essa nova rotina de trabalho tem influenciado suas emoções?
- 2.17. No seu ponto de vista, quais as principais dificuldades (físico, emocionais) enfrentados pelas (os) professoras (es) neste momento e que ações são importantes para o autocuidado?
- 2.18. Quais seus cuidados com a sua saúde emocional?
- 2.19. Durante a pandemia, você sentiu que a sua saúde emocional foi abalada?

2.20 Na sua escola, há espaços de escuta emocional ou apoio à saúde mental dos estudantes e da (o) professora (or)?

2.21. Você em algum momento diante desta crise da pandemia, nesse espaço que a profissão professor teve que se reinventar, você duvidou alguma vez, que você seria capaz? Ou sentiu que travou, e todos os seus recursos, pareciam já escassos?

2.22. Você em algum momento sentiu ambivalência de sentimentos, durante esse processo de adaptação? (Ora ansioso, ora eufórico).

2.23. Você considera importante a construção de um currículo escolar voltado para o ensino de Artes que trabalhe a educação para emoção?

2.24. Você concorda que estamos sendo chamados para reconstruir o espaço da escola? E a profissão docente do futuro/presente?

2.25. Qual a maior lição que você tira de tudo isso, em se tratando do exercício da profissão professor de Artes diante de um cenário de tantas incertezas?

2.24. Você considera importante esse estudo/entrevista que estamos fazendo, pensando na perspectiva de criar um escutatório/cartilha, com estratégias para pensar uma educação para as emoções, no sentido de dar à-ao professora-or um lugar de fala, e a partir dessas informações que vocês nos trouxeram, direcionar esses professores a usufruir do material/produto realizado?

Apêndice B — Produto Educacional da Pesquisa: Caderno de Orientações
Pedagógicas

Hellen Rose de Sousa Lima

Um olhar para a emoção na formação de professoras(es) de Artes Visuais

*Caderno de Orientações
Pedagógicas*

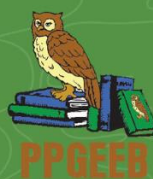


Hellen Rose de Sousa Lima

Caderno de Orientações Pedagógicas

**Um olhar para a emoção na
formação de
professoras(es) de
Artes Visuais**

São Luís
2022



Universidade Federal do Maranhão
Reitor Natalino Salgado Filho

Agencia de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós
Graduação e Internacionalização
Fernando Carvalho Silva

Coordenação do Programa de Pós Graduação em Gestão
de Ensino da Educação Básica
Prof^a Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Autor(a) do produto educacional
Hellen Rose de Sousa Lima

Orientador(a) do produto educacional
Prof^a Dra. Francisca Morais da Silveira

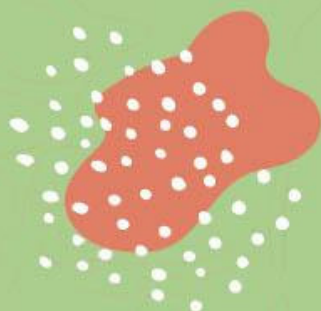
Design Gráfico
Sara Reis

Imagem da capa
**Colagem virtual feita pela plataforma Canva Pro
(autoria do design gráfico)**

Dedicamos este Caderno de Orientações Pedagógicas a todos os educadores e profissionais envolvidos com a educação que enfrentam bravamente a pandemia da Covid-19 e as dificuldades tanto da reinvenção da profissão professor quanto dos desafios socioemocionais que ela trouxe. Somos sobreviventes em todos os aspectos.

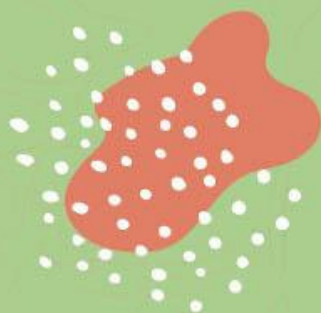


São Luís
2022



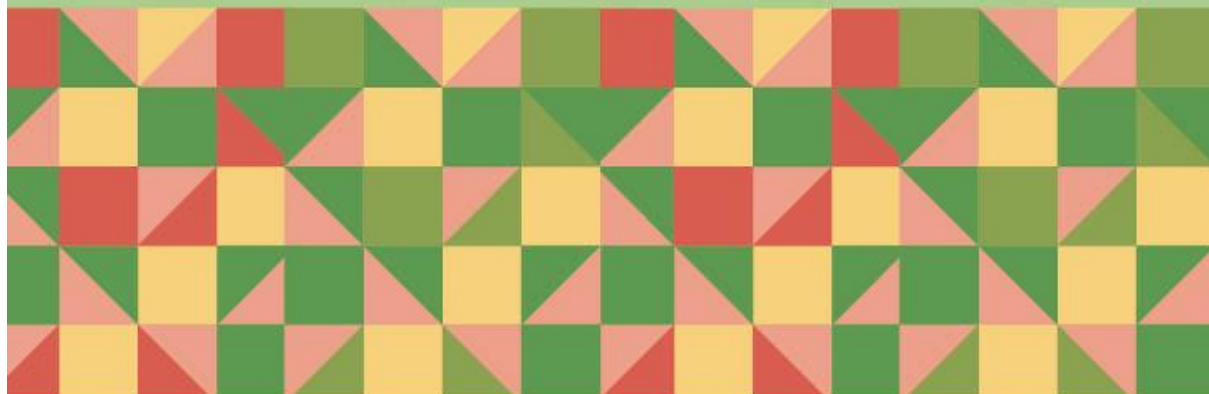
Sumário

Apresentação	05
1. Introdução	08
2. Desenvolvimento	10
3. Emocionário: a função da arte para o escoamento das emoções.	12
3.1 Qual o lugar da emoção?	12
3.2 Compreendendo nosso funcionamento	13
3.3 A função da arte	14
3.4 O que é Arteterapia?	15
3.5 A prática da Arteterapia na escola	17
3.6 A escolha dos materiais	19
3.7 Planejamento das atividades	19
3.8 Técnicas expressivas	19
3.9 Criação das obras	20
3.10 Os recursos expressivos da Arteterapia	20
3.11 Benefícios da Arteterapia	20
4. Qual a diferença entre emoção, afeto, sentimento e paixão?	21
Oficinas Criativas	22
1. Oficina - Carta de Pandora	23
2. Oficina - Pote de Gratidão	24
3. Oficina - Estêncil	25
4. Oficina - Assemblagem	26
5. Oficina - Mosaico de Revistas	27
6. Oficina - Mandala de 4 pontas	28



Sumário

7. Oficina - Desenho Cego	29
8. Oficina - Cryon Art	30
9. Oficina - Autorretrato	31
10. Oficina - Mandala com areia colorida	32
11. Oficina - Pintura com canudos	33
12. Oficina - Pintura com fitas	34
13. Oficina - Colagem autorretrato	35
14. Oficina - Xilogravura no isopor	36
Conclusão	39
Referências	40
Sobre a autora	41





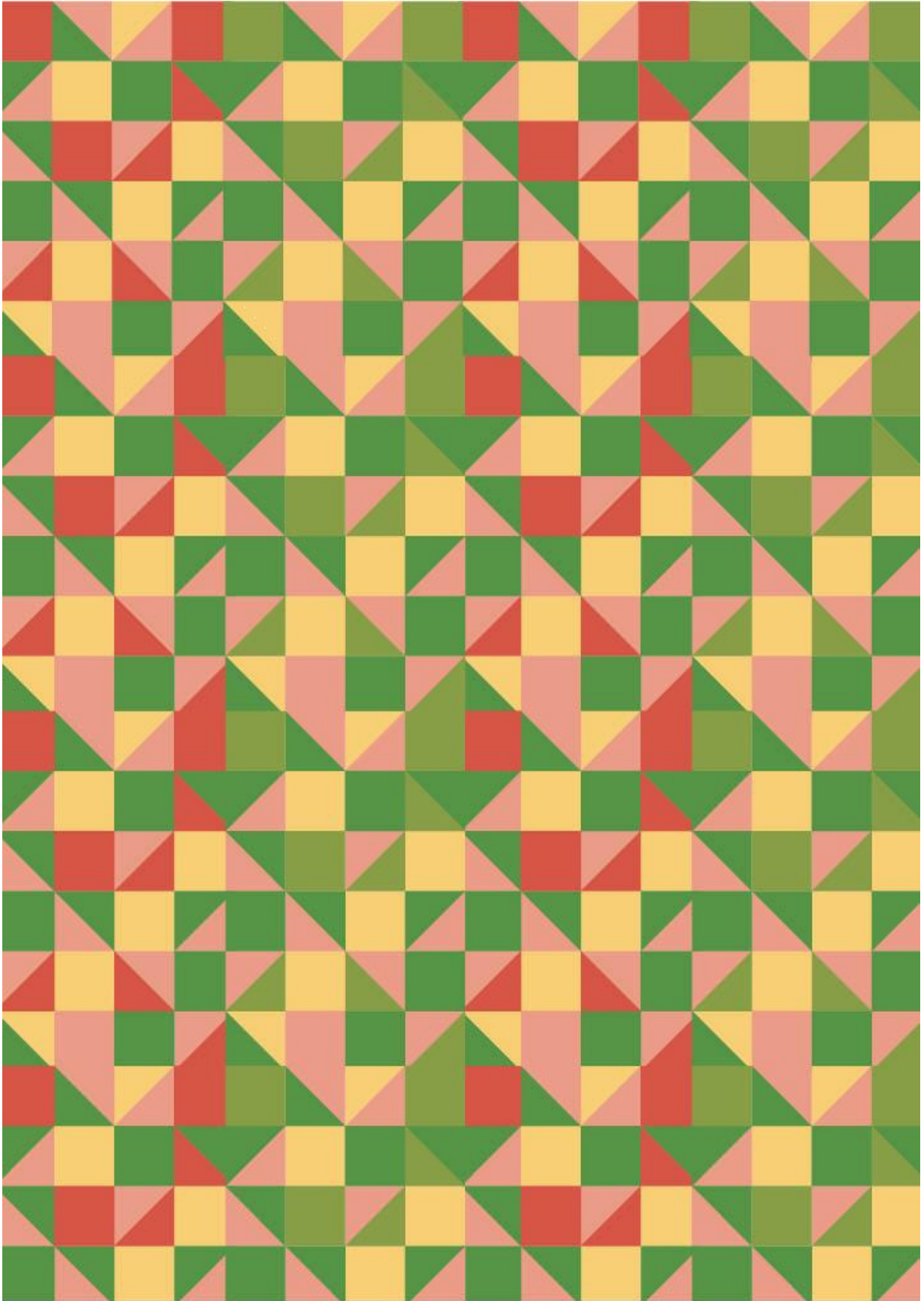
Apresentação

Professores e professoras, este Caderno de Orientações Pedagógicas destina-se aos docentes que atuam na educação básica da rede pública, no ensino de Artes Visuais. As seguintes perguntas servem de base para nosso trabalho: qual a importância da Arte na prática educacional? Por que é pertinente que ela compreenda o papel das emoções para a saúde mental do professor nesta época de enormes desafios em virtude da pandemia da Covid-19? Observada a grande importância dessa temática, este caderno, além de constituir um material fundamental de apoio socioemocional e pedagógico, traz também informações pertinentes acerca da emoção e da afetividade que intitulamos de “emocionário”. No auge da pandemia, a maioria dos professores questionou sua própria capacidade ou a qualidade da sua atuação, diante disso, o emocionário oferece ao professor a oportunidade de conhecer, identificar e distinguir emoções, sentimentos e afetividade, de maneira que ele consiga canalizar adequadamente o que sente e o que experimenta, além de nomear seus afetos e aprimorar os seus conhecimentos internos sobre a temática da emoção, que constitui, no sujeito, a chave da autoaceitação para um pleno desenvolvimento biopsicossocioespiritual. Dessa feita, espera-se demonstrar a importância da Arte para a temática da emoção.

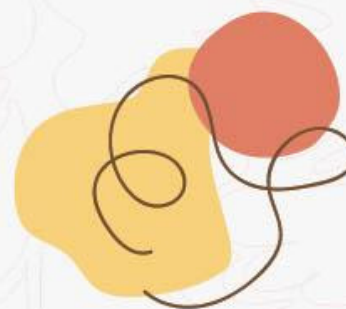
Desejamos uma boa viagem nesse universo das emoções. Boa leitura!

Hellen Rose de Sousa Lima

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão
de Ensino da Educação Básica (UFMA)



Introdução



O interesse em investigar essa temática emergiu de experiências profissionais na atuação como docente e das lacunas deixadas durante esse período em que fora observada a ausência de um espaço de escuta para os professores e de aprimoramento de suas habilidades socioemocionais, e devido à resistência em consentir que a disciplina de Artes envolvesse ferramentas que acessassem as emoções e permitissem, dessa forma, o escoamento delas. Também fora notada uma grande deficiência oriunda da falta de formação continuada e de brechas no currículo da formação de professores e gestores que careciam de metodologias e técnicas efetivas que conseguissem acessar o universo da sensibilidade e da gestação das emoções, dentro do universo artístico. Considera-se, portanto, a relevância que a emoção e o afeto têm na evolução humana e como esses dois conceitos estão conectados entre si, porém, como estão ligados a várias estruturas conceituais, é preciso permeanar um pouco de cada uma delas.

Compreender as EMOÇÕES e o AFETO pode ajudar em nossa tomada de decisões pessoais/profissionais, assim como o desequilíbrio em algum aspecto emocional pode acarretar o adoecimento do professor e, conseqüentemente, a dificuldade em transmitir o conhecimento. Se os impactos sociais da pandemia da Covid-19 foram grandiosos, para o trabalho docente, a formação de professores, a prática pedagógica e o ambiente escolar isso não foi diferente, pois o cenário de vulnerabilidade ou desorientação social gerou nesses profissionais dúvidas sobre como prosseguir na vida e na carreira, assim como a avaliação existencial/profissional pela dificuldade de lidar com a enorme demanda instaurada. Novos conceitos de escola e de ensino-aprendizagem se impõem nesse momento, os quais estão sendo apresentados e discutidos em vários debates sobre currículo e formação profissional. Posto isto, pensando nesse porvir e na busca por uma consciência crítica e emocional, consideramos importante formar os professores e a escola, de modo geral, para lidar com os desafios inerentes ao atual cenário pandêmico.

Sobre a organização do produto educacional foi proposta a construção do Caderno de Orientações Pedagógicas na versão digital (formato e-book) com ferramentas Audiovisuais (podcasts/infográficos) a fim de acessar o universo sensorial do professor. Esse material contém orientações didáticas e pedagógicas com a temática central da dissertação: Educação para a Emoção e Afeto.

O caderno é composto por informações que têm o propósito de fornecer orientações de suporte didático-pedagógico, de ensino e aprendizagem em sala de aula, pois são orientações escritas com sugestões de referências bibliográficas e modelos de aplicação prática dispostos em planos de aula com base nas oficinas criativas. Esse material visa a ajudar os docentes a ensinar o conteúdo sobre Educação para Emoção e o Afeto no contexto da Arte Educação e desenvolver as habilidades socioemocionais através de ferramentas das oficinas de Arteterapia. São métodos que se tornam acessíveis para que o educador possa desenvolver seu próprio aspecto emocional e posteriormente o do aluno, de forma a gerar, com esse trabalho, planos e sequências didáticas.

Lembrando que a ideia é que os professores possam nesse primeiro momento, vivenciarem as experiências consigo mesmos(se auto aplicando) as oficinas, por isso tomou-se os devidos cuidados para que ficassem claras as orientações sobre materiais , objetivos e a demanda de cada oficina, e posteriormente após vivenciarem o processo criativo e emocionante que a oficina vai suscitar, possam em seguida trazer como possibilidade para aplicarem na turma em sala de aula.

Escolhemos a cartilha de orientações pedagógicas em formato e-book, não como uma espécie de manual didático, pois essas orientações precisam estar inseridas na realidade estrutural das escolas públicas localizadas na periferia da capital maranhense. O acesso à internet agora compõe o formato das aulas na atual realidade do ensino, esse foi um dos motivos que nos levaram a escolher um produto de fácil acesso a toda escola, em qualquer tempo. Mesmo que em algumas localidades não haja acesso à internet, o professor pode imprimir o e-book, pois o material elaborado é destinado a professores, e aplicá-lo, posteriormente, aos alunos, sem a necessidade de entregar o material impresso para eles.

Por fim, no que concerne às possíveis contribuições do produto educacional, elas vão desde a pesquisa que integra o debate, revisitando a discussão sobre o que é necessário na formação do professor de Artes, através da digressão histórica, na qual se compreende que velhos paradigmas foram rompidos e novos estão surgindo, até o principal ponto que é entender que a compreensão de que razão predomina a emoção está ultrapassada, pois já se sabe hoje que ambas estão conectadas. Conforme Nóvoa (2002):



A escola brasileira precisa fazer a transição para o século XXI, pois é inaceitável que em tempos de tantas descobertas científicas, tecnológicas e neurocientíficas, ainda não se conseguiu promover uma educação de acesso a todas as crianças e com conceitos e metodologias mais atualizadas. É necessário um movimento mais intenso, para que através do coletivo haja uma construção de novas propostas que cumpram metas de qualidade educacionais. (NÓVOA, ANO apud BOTO, ANO, p. 10)

O desafio é investigar as emoções a partir de uma articulação entre os aspectos biológicos e culturais. São muitos os filósofos, psicólogos, antropólogos e outros pensadores, pesquisadores e cientistas que tentam buscar uma definição para a emoção humana. E para a reorientação do pensamento científico é necessária a quebra de paradigmas, tais como o do pensamento materialista cartesiano.



Desenvolvimento

É de suma importância preparar os docentes no âmbito de sua saúde emocional através de práticas que possibilitem a permanência e a aprendizagem dos alunos mesmo frente a tantos desafios e adaptações das propostas educacionais. O grande desafio é fazer tudo isso com as mudanças acontecendo concomitantemente. Não houve tempo para preparar esse alunado e a escola, de um modo geral, para essa transição. Já foram trazidas na escrita da dissertação as teorias vigentes sobre a emoção até os dias atuais, todavia será feito um pequeno adendo sobre o mesmo assunto fazendo um breve recorte em forma de infográficos.

As contribuições da Neurociência nos comprovam que “as emoções são plásticas” e, por sua vez, os sentimentos são expressos pela emoção. Tratando-se da afetividade, ela é o elo que liga a nossa capacidade de nos manter em pleno equilíbrio interno e esta, influencia diretamente a nossa percepção da emoção, do pensamento e da memória. Sentimentos, paixões e emoções são manifestações da afetividade. Então podemos compreender as habilidades socioemocionais como competências que envolvem todos esses constructos e são fundamentais para a formação do professor, pois é preciso sentir-se emocionado para educar e, conseqüentemente, atingir os sentimentos dos aprendentes.

A proposta desse estudo é descrever e analisar, segundo o lugar de fala de cada professor, a importância de um programa voltado para papel de serviço de apoio à educação emocional (afetiva) do professor. É pensar em práticas psicoeducacionais que apoiem esse professor e não apenas exijam dele.

Este é um projeto destinado a professores da rede de ensino pública, porém muito do que foi apresentado é de interesse dos demais membros da equipe pedagógica e isso inclui gestores, coordenadores, psicólogos e todos os demais profissionais envolvidos em assistir alunos e professores. É justamente em busca de uma consciência crítica e emocional que é preciso preparar esse professor e a escola, de um modo geral, para lidar com os desafios inerentes ao atual cenário pandêmico, o que nos faz usar de muita criatividade para que nossos objetivos como professores sejam assimilados, pois o mundo tal qual o conhecemos agora está em uma transição biopsicossocioespiritual.

O desenvolvimento do produto da pesquisa acontecerá durante os eixos temáticos que foram divididos da seguinte forma: 1) Emocionário: descreve a função da Arte para o escoamento das emoções e contará com alguns infográficos e informações sobre a temática; 2) O que é a Arteterapia e suas funções metodológicas como recursos para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais; 3) As oficinas criativas representadas através de sequências didáticas para o professor aplicar a si mesmo e, por conseguinte, aproveitar para utilizá-la em sala de aula.

O e-book trará também podcasts de sensibilização através de contação de histórias, gravados a partir de cada eixo temático, escolhidos de acordo com a técnica da realização das oficinas criativas (técnicas expressivas) e que servirão de apoio metodológico, como uma forma de sensibilização e uma maneira de acessar os conteúdos internos de cada sujeito a fim de desbloquear inicialmente qualquer entrave emocional de estresse ou estafa oriundo das extenuantes rotinas didáticas. O recurso audiovisual, que é ferramenta da Arte Contemporânea, utilizado como ferramenta para acesso será o QR Code para chegar a outros instrumentos, os podcasts.



3. Emocionário: a função da arte para o escoamento das emoções.



3.1 QUAL O LUGAR DA EMOÇÃO?

A emoção faz parte da evolução humana, ela não é um fato fechado em si mesmo. Várias estruturas fazem parte de sua compreensão, é preciso permear um pouco de cada uma delas. Compreender as emoções pode nos ajudar a geri-las melhor.

É importante falar sobre o aspecto neurocientífico, pois o professor antes de ser professor é um ser humano, bem como o aluno também é, de tal modo, precisamos entender o funcionamento de seus aspectos neurobiológicos para somente em seguida entrar na discussão sociológica que envolve os lugares de fala dos professores diante das vicissitudes e das dificuldades de exercer sua profissão dentro do atual cenário. Portanto o foco deste trabalho é o professor e as dificuldades que a nova modalidade do ambiente escolar vem sofrendo no contexto da pandemia, as já visíveis sequelas do isolamento social e da mudança de espaço para o novo formato de ensino (online), o que está acarretando maiores dificuldades na profissão professor e, conseqüentemente, afetando sua saúde mental/emocional. Dessa forma, para que o professor possa entender o aluno, primeiro ele deve trabalhar dentro de si mesmo, somente então ele conseguirá provocar alguma mudança, conseguirá acessar esse aluno. O professor precisa ter um espaço de escuta, de fala, para que possa, primeiramente, ser ajudado.

É necessário que o professor entenda os circuitos da emoção, seu funcionamento, e, muitas vezes, libere a culpa de se achar “desqualificado” ou “desorientado” (recortes das entrevistas realizadas com os professores de Arte na dissertação sobre essa referida temática) sobre o arsenal de emoções que a pandemia tem gerado dentro do desempenho da profissão.

3.2 COMPREENDENDO NOSSO FUNCIONAMENTO

Sempre que compreendemos o funcionamento de alguma situação, não se trata apenas de identificar sintomas, mas de compreender a causa. A situação gerada pela pandemia esta aquém de nosso controle, mas como o professor pode agir de maneira a redirecionar suas forças para pensar em estratégias de ensino ou controle da turma, ou mesmo de administrar suas próprias emoções? É preciso encontrar a força motriz para gerar tal reação no professor.

Para entender a emoção é preciso compreender a lógica de como se pensa e de como se sente. Existem teorias sobre as principais categorias da emoção que podem ser classificadas em neurológicas, fisiológicas e cognitivas.

Para se entender a quebra de paradigmas é preciso fazer uma digressão histórica, é assim que a ciência funciona, a história vai acontecendo e a ciência segue evoluindo, velhos paradigmas são rompidos para darem lugar a novos paradigmas. O principal ponto dessa evolução diz respeito à compreensão de que razão não predomina sobre emoção, mas que ambas estão conectadas.

Entender a neurobiologia das emoções é fundamental para entender também os diferentes tipos de alunos, de aprendizados, e de como a emoção está ligada à cognição, precisamos entender isso para poder propor uma aprendizagem mais inclusiva. O que é emoção é uma pergunta muito complexa.

É essencial falar sobre o percurso das emoções em aspectos evolucionistas e históricos para entender seu fundamental papel nos diversos aspectos que envolvem as relações biopsicossocioespirituais dos seres humanos. O professor antes de tudo é um ser humano, portanto é necessário entender o seu funcionamento como um sujeito biológico e como isso acarreta prejuízos ou benefícios emocionais para a aprendizagem.



3.3 A FUNÇÃO DA ARTE

A arte tem um grande potencial curativo. É uma facilitadora da criatividade que nos proporciona experiências transformadoras e nos permite conhecer mais sobre nós mesmos. As linguagens e materiais expressivos são os instrumentos utilizados para esse fim, por isso recebem grande atenção no momento da escolha. Cada recurso possui características que determinam seu uso e indicações mais adequadas.

É fato que o profissional, seja ele de qualquer área, busca reconhecimento e respeito por parte da sociedade em relação ao seu ofício. Não seria diferente com os profissionais da Arte Contemporânea. O artista ainda tem de lidar com dois equívocos históricos que contribuem para que esse profissional tenha tão pouco reconhecimento em relação a sua produção: um é achar que fazer arte é entretenimento, é ocupar o tempo ocioso; outro é acreditar no mito de que para ser artista basta ter dom, ter talento, algo dado pela generosidade dos deuses. Na verdade, fazer arte requer muito estudo, muito trabalho e um investimento muito alto em termos financeiros. O processo criativo do artista é permeado de pesquisa, de planejamento e muito trabalho braçal em alguns casos. Deixando a poética da frase de lado “o artista se entrega de corpo e alma para alçar a sua obra ao status de Arte”. A proposta deste projeto é a apropriação de toda a carga dominadora e manipuladora inerente à imagem



fotográfica para propor uma discussão pautada na ótica do viver, do sobreviver, do expressar do artista contemporâneo, seja ele mestre ou aprendiz. Exigindo o respeito e denunciando o preconceito por parte da sociedade, inclusive entre a dita esclarecida e, portanto, supostamente educada artisticamente.

3.4 O QUE É ARTETERAPIA?

A Prática da Arteterapia

Existem inúmeras maneiras de conceituar a arteterapia. Uma delas é considerar como um processo terapêutico decorrente da utilização de modalidades expressivas diversas, que servem à materialização de símbolos¹. Estas criações simbólicas expressam e representam níveis profundos e inconscientes da psique, configurando um documentário que permite o confronto, no nível da consciência, destas informações. Propiciando “insights” e posterior transformação e expansão da estrutura psíquica. (PHILIPPINI, 1998)

Dito de outra maneira, poderíamos apenas dizer que seria “arteterapia através da Arte” (PHILIPPINI, 1998). A autora ressalta que é necessário que tomemos cuidado ao empregar o termo “arte”, pois dentro desse contexto, a arte significa “o processo expressivo” tal como ela denomina. É dizer, a arte não é o produto, mas o processo criativo, independente do resultado. Justifica que, nesse contexto, não haverá a preocupação com a estética e com as técnicas, mas o que está sendo privilegiado é a possibilidade de expressão e comunicação, tal como o resgate e ampliação de possibilidades criativas.

É uma ciência fundamentada em Medicina, Artes e Psicologia; requer disciplina própria, além de sensibilidade do agente. É um procedimento que analisa com profundidade as produções e dos meios dessas produções dos pacientes, e não a criação em si. Em muitos casos, exige a presença de outros profissionais em uma equipe e requer espaço apropriado. (OLIVER, 2011)

A Arteterapia também pode ser conceituada como o estudo e a prática dos meios adequados para aliviar ou curar os indivíduos por meio da expressão da arte, trazendo à tona uma ideia, trauma, fobia. (OLIVER, 2011, p. 36).

Tais contextos trazem uma perspectiva mais clínica da arteterapia, mas na proposta aqui apresentada desenvolve um papel educacional. Um papel de identificar eventuais barreiras do aprendizado, superá-las e desenvolver o potencial cognitivo, sensível e emotivo do aluno.

PHILIPPINI (2009) ressalta que o universo dominante em arteterapia é o da sensorialidade e da materialidade (texturas, formas, volumes, linhas). URRUTIGARAY acrescenta:

[1] Símbolo em sentido amplo, sendo qualquer manifestação artística, emocional, concreta, tal qual a forma da criação, a imagem produzida, o material escolhido entre outros. A diversidade da análise dos símbolos na análise vem a delimitar diferentes abordagens da arteterapia, e precisam ser feitas a depender do paciente.

A plasticidade do material, empresta à sensibilidade de quem o usa a oportunidade de vivenciar novas formas de lidar com determinados padrões. As múltiplas possibilidades encontradas agem de maneira estruturante, fazendo de quem se utiliza desses materiais a aquisição de experiências libertadoras, por retirar bloqueios fornecedores de inibições, preconceitos, isolamentos, promovendo a busca pelo aprimoramento em direção ao auto conhecimento, em função de se ater ao resgate dos valores essenciais ao homem, agentes de sua transformação, como sentido de aprendizagem (URRUTIGARAY, 2011, pág 44).

E Philippini (2009) informa que as primeiras experimentações plásticas devem possuir facilidade operacional, para que dessa forma, “desarme” as resistências e defesas naturais de cada indivíduo. O Desejo de trabalhar com esse tipo de abordagem deve ser apartado da preocupação da “boa performance”.

Concebe, ainda, que o clima de experimentação deve transparecer um ambiente prazeroso e lúdico, sem exigir desempenhos complexos. Exemplifica que a utilização de explorações com gravuras- onde a expressão se dá pela escolha e composição de agrupamentos de imagens- apesar de simples, poderá nós oferecer aspectos importantíssimos da identidade e sentimentos relativos a experiência de vida desse indivíduo ou situações vividas naquele determinado momento.

PHILIPPINI(2009) finaliza dizendo que este caminho terapêutico de facilitar a expressão da singularidade criativa de cada um, faz surgir personagens e possibilidades até então desconhecidos. Possibilitando também “dar vez e forma a conflitos esquecidos, afetos represados e talentos desusados”.

Tudo isto, amplia a possibilidade de estruturação da personalidade e contribui na elaboração de maneiras mais produtivas para a comunicação, interação e “estar no mundo”.

Predominantemente, na comunicação, utilizamos a linguagem verbal oral ou escrita. Na Arteterapia exploramos a arte para nos comunicar. Exercemos uma nova forma de expressão. Defrontamo-nos com novas possibilidades para comunicar nossas emoções, sensações, pensamentos e intuições. Exploramos os materiais expressivos e desenvolvemos novas formas de comunicação.



3.5 A PRÁTICA DA ARTETERAPIA NA ESCOLA

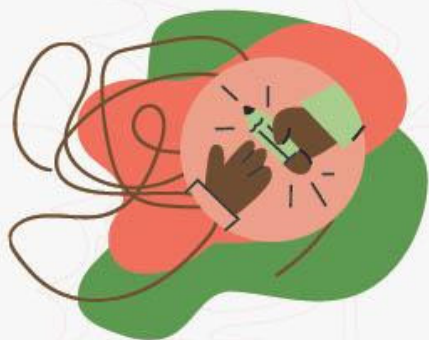
Conforme o exposto, o ensino da arte e a arteterapia, apesar de possuírem campos de interseção, são áreas distintas; motivo pelo qual acontece uma confusão sobre as funções do professor e do terapeuta, Especialmente quando todos se valem dos mesmos materiais e ocorrem no ambiente escolar, mas como destaca URRUTIGARAY (2011, p.42):

A prática da Arteterapia não se restringe à função puramente clínica ou psicoterápica. A área educacional, por exemplo, é um grande campo para sua aplicação(...) pois se a arte possibilita o desabrochar do imaginário, a partir da ideia de ser origem do pensamento ou da ideia, cabe ao sistema educativo expandir o desenvolvimento deste sistema simbólico, por meio das práticas expressivas que possibilitem a integração do aprendizado emocional ao aprendizado de conhecimento e informações adquiridas da cultura humana.

Mais especificamente, em se tratando da aplicação da Arteterapia na educação, URRUTIGARAY(2003) considera que a Arteterapia pode ser aplicada no sistema educacional, atuando como método auxiliar dos temas geradores e desenvolvendo meio que levem a aprendizagem. E no que diz respeito ao papel do professor, Urrutigaray tem o seguinte pensamento:

Como a saúde decorre de um processo de educação, ou seja, o de autoregulação, proveniente de um autoconhecimento de si mesmo, o papel do educador , atualmente, assume uma dimensão que transcende a passagem de informação para direcionar o indivíduo para a vida (URRUTIGARAY, 2003, pág 19)

Para melhor entendermos como ocorre o processo da aplicação da Arteterapia na escola, precisamos conhecer a definição de **técnicas expressivas**. Usaremos, para tanto, a definição de Alves (2011), na qual ela fala que tais técnicas direcionam e facilitam a projeção dos sentimentos. Cabendo ao profissional oferecer materiais diversos para possibilitar a liberação de conteúdos não vivenciados efetivamente. As escolhas de materiais, de forma de utilização e de produção constituem modalidades criativas e expressivas que são trabalhadas para realizar a leitura do inconsciente.



Não se trata, portanto, de uma escolha aleatória de produtos e técnicas, mas sim de uma opção consciente; escolhida metodologicamente. A finalidade do trabalho com argila, por exemplo, diferencia-se do trabalho de colagens ou do trabalho com tinta. Cada uma dessas escolhas é necessária em etapas diferentes. A escolha equivocada pode prejudicar ou auxiliar o processo.

Não há, portanto, uma ordem exata no emprego dessas técnicas no que se diz respeito a ordem cronológica. Esta disposição ocorrerá ao longo do processo, de acordo com a necessidade de cada pessoa e de cada situação.

Existem diversos tipos de técnicas expressivas, dentre elas podemos citar: a colagem, a fotografia, a pintura, o desenho, a tecelagem, a costura e bordado a modelagem, o mosaico e assemblagem, histórias, vídeos, expressão corporal, a construção e a reconstrução. Entre outras.

É nas técnicas expressivas que se percebe a distinção e peculiaridade da metodologia. Ao passo que todas estas ferramentas podem ser utilizadas para fins recreativos, sem qualquer compromisso posterior. Na arteterapia, estas possuem um significado e um objetivo próprio. A colagem, por exemplo, é uma técnica facilitadora do processo que avalia integração, a síntese, a estruturação e ordenação; além de ser simbolicamente expressiva, permitindo identificar imagens e objetos relevantes. A pintura, por sua vez, promove uma análise do inconsciente muito mais profunda. Com as emoções mais internas, o nível de aceitação com imperfeições na produção. A tecelagem, de modo distinto, mede aspectos importantes da paciência, ordenação, ansiedade e estruturação. (PHILIPPINI, 2009)

Os materiais são dos mais diversos e alteram cada metodologia. A técnica de construção com a argila possui uma finalidade distinta da criação com sucata. A utilização da tinta óleo (mais fluída, mais passível de falhas) é diferente da acrílica. O uso de pincéis ou das próprias mãos alteram o processo de pintura.

A utilização destas técnicas é verificada na prática realizada no estágio, como no estudo de caso que consta na presente pesquisa. Antes, contudo, é necessário um estudo da vivência da arteterapia na educação infantil.





3.6 A ESCOLHA DOS MATERIAIS

Em Arteterapia a escolha dos materiais varia de acordo com o contexto e o objetivo a serem desenvolvidos. Muda para cada caso e para cada momento. É preciso um olhar atento às necessidades expressivas de cada indivíduo para que se possa ofertar-lhe o material mais congruente e incentivar o processo o criativo.

3.7 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Cada atividade possui um propósito, oriundo de um cuidadoso planejamento, que permite aflorar os conteúdos e desenvolver um positivo trabalho. Contudo, também é preciso estar aberto às mudanças e à fluidez do processo. Muitas vezes se faz necessário mudar tudo, adaptar as premissas, criar uma nova atividade ou até mesmo não utilizar nada. Por isso é muito importante que o arteterapeuta desenvolva seu "estar presente", sua escuta integral durante as sessões, permitindo que, junto com o interagente*, crie novas possibilidades dentro do caminhar terapêutico.



Com propostas artísticas, o aluno será convidado a experimentar o poder do exercício criativo. O exercício da criatividade permite o desenvolvimento do processo mental e emocional do indivíduo, proporcionando uma visão mais ampla de mundo.

3.8 TÉCNICAS EXPRESSIVAS

As técnicas de Arteterapia são utilizadas e fundamentadas no princípio de que cada ser humano é possuidor de uma capacidade latente pra projetar seu universo interior em forma de elementos visuais, sendo ele um conhecedor ou não de habilidades em artes visuais.



3.9 CRIAÇÃO DAS OBRAS

Desta forma, cada material, com suas características particulares e intrínsecas, favorece a criação de uma obra rica em informações sobre o indivíduo criativo. Questões internas tornam-se visíveis e tangíveis, permitindo-lhe lançar um novo olhar sobre elas. Utilizando a arte para ressignificar as experiências, na busca do autoconhecimento e a favor do crescimento interior.

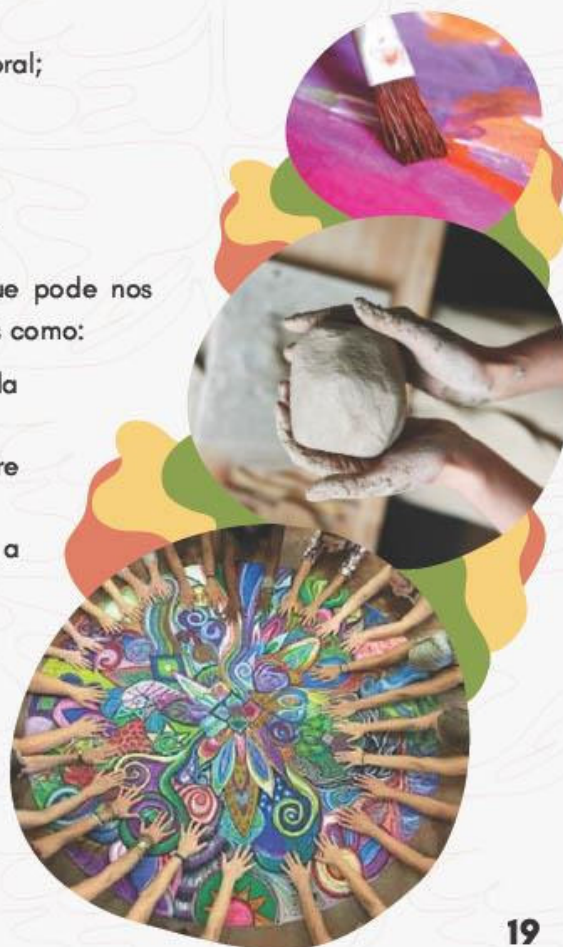
3.10 OS RECURSOS EXPRESSIVOS DA ARTETERAPIA

- Colagem, fotografia, pintura, desenho;
- Costura, bordado, tecelagem, modelagem;
- Mosaico, construção - objetos, estrutura e instalações;
- Teatro, contos e histórias;
- Danças circulares, expressão corporal;
- Escrita Criativa.

3.11 BENEFÍCIOS DA ARTETERAPIA

A Arteterapia é uma fonte que pode nos proporcionar inúmeros benefícios, tais como:

- Libertação de tensões, stress e da ansiedade;
- Melhora a comunicação entre pessoas e grupos;
- Ajuda na libertação da resistência a mudanças.





4. Qual a diferença entre emoção, afeto, sentimento e paixão?

Segundo Almeida (2009) a **emoção** por sua expressão corporal, motora visível, ativada pelo fisiológico é a exteriorização da afetividade, aparecendo no recém-nascido na forma de espasmos, que são tanto contrações musculares e viscerais, como expressões de bem-estar e mal-estar. Todavia, na teoria Walloniana, a partir dessas oscilações musculares e viscerais vão se diferenciando as emoções: medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza.”

Mahoney e Almeida (2009, p. 20) acrescentam:

(...) que a tensão é provocada pela energia retida e acumulada: riso, choro, aliviam a tensão, e a partir das oscilações viscerais e musculares que vão se diferenciando as emoções: medo, raiva, alegria, ciúme e tristeza. (...) a emoção dá rapidez às respostas, de fugir ou atacar, pois não há tempo para deliberar (...) a emoção é uma forma concreta de participação mútua, é uma forma primitiva de comunhão, que se apresenta nos ritos coletivos, que funde as relações interindividuais (...) é também uma forma de sociabilidade que une os indivíduos entre si, a emoção é determinante na evolução mental, a criança responde a estímulos musculares (sensibilidade proprioceptiva), viscerais (sensibilidade interoceptiva) e externos (sensibilidade exteroceptiva).

Segundo Almeida (2009), **sentimentos** correspondem à expressão representacional da emoção e não implicam em reações diretas e instantâneas como na emoção, pois tendem a reprimi-la, impondo controles para limitar sua potência. O autor acrescenta que os sentimentos podem se expressar pela mímica e pela linguagem, que possibilitam cumplicidades com o outro, e destaca que no caso do adulto, diferentemente da criança, ele possui maiores recursos para a expressão representacional, pois se supõe que o adulto pode refletir antes de agir.

E por último, “a **Paixão**: revela o aparecimento do autocontrole para dominar uma situação: tenta para isso silenciar a emoção a emoção, essa não aparece no estágio do personalismo e em sua maioria caracteriza-se por ciúmes, exigências, exclusividade.” Mahoney e Almeida (2005, p. 22).

Oficinas criativas



1. Oficina – Carta de Pandora

Nome da Técnica: Escrita Criativa

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: Catarse

Materiais:

- Qualquer caixa (reciclada) ou envelope;
- Papel Chamex ou folha de caderno;
- Caneta.

Acesse o Podcast sobre a oficina.

Clique no ícone abaixo para ouvir.



ATENÇÃO!

É importante que você escute a sensibilização da técnica que é o momento feito presencialmente pelo mediador. Como nosso conteúdo será explicado todo online, criamos um link de acesso através do ícone acima que irá direcioná-lo para o Youtube onde você ouvirá as explicações em um Podcast. Só então, você deve continuar a leitura da técnica. É muito importante que você siga esses passos.

Descrição da técnica: Em linhas gerais, funciona assim: a caixa de mágoas é uma espécie de lugar para depositar uma situação muito difícil na sua vida, que você vive ou viveu e que o marcou ou marca negativamente.

A dinâmica agora é falar sobre o morrer, sobre o morrer simbólico, ou seja, aquele que não saiu do plano das ideias e não se materializou no corpo, mas que eu senti, senti os sintomas e os golpes que a vida deu, e provei parceladamente sobre esse morrer.



Figura 1 – Fonte: Arquivo Pessoal

Agora peço a vocês que peguem um pedaço de papel cada um (não precisa se identificar) e responda às questões:

- I) Qual o seu maior desafio?
- II) Qual o seu maior medo?
- III) O que fez ou faz você se sentir despedaçado?

E escreva atrás:

- IV) Qual o seu maior sonho?
- V) Qual a sua maior alegria?

2. Oficina – Pote de Gratidão

Nome da Técnica: Escrita Criativa

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: Catarse

Materiais:

- Qualquer caixa (reciclada) ou envelope;
- Papel Chamex ou folha de caderno;
- Caneta.

Acesse o Podcast sobre a oficina.

Clique no ícone abaixo para ouvir.



PASSO A PASSO

Descrição da técnica: Em linhas gerais, funciona assim: a caixa de mágoas é uma espécie de lugar para depositar uma situação muito difícil na sua vida, que você vive ou viveu e que o marcou ou marca negativamente.



Figura 2 - Fonte: Arquivo Pessoal

3. Oficina – Estêncil

Nome da Técnica: Estêncil

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: Catarse

Materiais:

- 1 lâmina de transparência tamanho A4;
- 1 figura de sua preferência que esteja vazado o desenho (ou seja que você consiga ao decalcar fazer um molde em negativo);
- Pincel rolo pequeno;
- Tinta acrílica preta ou da cor de sua preferência;
- 1 bandeja de Isopor;
- Tesoura pequena (tipo de unha) ou estilete (o que você manusear com mais facilidade);
- 1 pincel marcador de tinta permanente (de texto para escrita de CD);
- 1 folha de papel Canson (com gramatura que suporte tinta).

**Acesse o Podcast sobre a oficina.
Clique no ícone abaixo para ouvir.**



PASSO A PASSO



Figura 3 - Grupo Gepiarte de Estudos de Arte Contemporânea.
Fonte: Arquivo Pessoal

4. Oficina – Assemblagem

Nome da Técnica: Assemblagem

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: A técnica assemblagem tem como objetivo com a variedade dos materiais, possibilitar uma imersão na sensorialidade, ou seja, trabalhar com a liberdade de experimentação.

Materiais:

- Pedaco de papelão tamanho A4 ou papel Kraft;
- Objetos diversos (botões, pedras, folhas etc.);
- Cola Cascorex;
- Pincel médio e tintas acrílicas diversas (opcional).

**Acesse o Podcast sobre a oficina.
Clique no ícone abaixo para ouvir.**



PASSO A PASSO



Figura 4 - Ateliê de Arte do Curso de Artes Visuais da UFMA. Fonte: Arquivo Pessoal.

5. Oficina – Mosaico de Revistas

Nome da Técnica: Mosaico de Revista ou Eva

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: A técnica do mosaico tem como objetivo junção das partes (equilíbrio emocional).

Materiais:

- Revistas;
- Tesoura;
- Cola branca;
- Papel Chamex A4 ou reciclado.

Acesse o Podcast sobre a oficina.

Clique no ícone abaixo para ouvir.



PASSO A PASSO



Figura 5 – Ateliê de Arte do Curso de Artes Visuais da UFMA.
Fonte: Arquivo Pessoal

6. Oficina – Mandala de 4 pontas

Nome da Técnica: Mandala de 4 pontas

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: A técnica que utiliza fios (tecelagem) busca resgatar e ressignificar memórias, como em uma trama que junta-se os pedaços e reconstrói-se algo a partir daquelas vivências, unindo ponto a ponto.

Materiais:

- Lã bicolor;
- Palitos de churrasco (bambu);
- Tesoura.

PASSO A PASSO



Figura 6 – Sala de Recursos da Escola U.E.N.M.
Fonte: Arquivo Pessoal.



Acesse o Podcast sobre a oficina.
Clique no ícone abaixo para ouvir.



Quer conhecer mais da técnica?
Então **acesse ao vídeo com um passo a passo** de como criar sua mandala. Clique no ícone abaixo para assistir.



7. Oficina – Desenho Cego

Nome da Técnica: Desenho cego

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: Fluxo criativo livre, achar formas a partir de um desenho sem o uso da visão na primeira etapa, que é a nomeada “desenho cego”.

Materiais:

- Cartolina 40g ou Papel Canson;
- Canetas esferográficas (cores diversas);
- Tintas acrílicas diversas;
- Pincel Tigre de espessura média.

**Acesse o Podcast sobre a oficina.
Clique no ícone abaixo para ouvir.**



PASSO A PASSO



Figura 7 - Ateliê de Arte do Curso de Artes Visuais da UFMA.
Fonte: Arquivo Pessoal

8. Oficina – Cryon Art

Nome da Técnica: Cryon Art

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: Trabalha com o elemento fogo e a dissolução do material mais rígido, que simbolicamente trabalha as emoções mais pesada de lidar, e o fogo representa a transmutação, ou seja, transformação de algo sólido para mais fluido.

Materiais:

- Giz de cera grande (12 cores);
- Secador ou vela;
- Cola Cascorex;
- Imagem negativa impressa.

**Acesse o Podcast sobre a oficina.
Clique no ícone abaixo para ouvir.**



PASSO A PASSO:



Figura 8 – Ateliê de Arte do Curso de Artes Visuais da UFMA.
Fonte: Arquivo Pessoal

9. Oficina – Autorretrato

Nome da Técnica: Autorretrato

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: O autorretrato simboliza como o sujeito se vê no mundo e o uso da massa de modelar permite uma liberação de energias mais densas (sentimentos difíceis de se elaborar). Podemos usar para trabalhar a agressividade ou raiva.

Materiais:

- Papel colorido;
- Massa de modelar;
- Espelhos pequenos.

**Acesse o Podcast sobre a oficina.
Clique no ícone abaixo para ouvir.**



PASSO A PASSO



Figura 9 – Sala de Recursos do NAAH/S. Fonte: Arquivo Pessoal.

EDUCAÇÃO.MA.GOV.BR

Estudantes produzem esculturas de autorretrato em modelagem

10. Oficina – Mandala com areia colorida

Nome da Técnica: Mandala com areia colorida

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: A técnica do uso de mandalas simboliza a resolução de questões abertas ou ciclos que antes não estavam concluídos, pois o círculo simbolicamente representa a passagem do velho para o novo e o uso da areia colorida exige do participante atenção e trabalho a partir da paciência.

Materiais:

- Folha de isopor 8 mm;
- Figura de mandalas impressas;
- Estilete;
- Cola;
- Areia colorida (cores diversas).

**Acesse o Podcast sobre a oficina.
Clique no ícone abaixo para ouvir.**



PASSO A PASSO:



Figura 10 – Ateliê de Arte do Curso de Artes Visuais da UFMA.
Fonte: Arquivo Pessoal

11. Oficina – Pintura com canudo

Nome da Técnica: Pintura com canudo

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: Liberação de sentimentos represados, o sopro através do canudo representa, simbolicamente, uma respiração para fluir o que possa estar estagnado, preso. E a tinta acrílica, por sua fluidez, permite que seja uma passagem leve, usadas para uma liberação e relaxamento.

Materiais:

- Tintas acrílicas (diversas cores);
- Folha de isopor de 8 mm;
- Canudos.

**Acesse o Podcast sobre a oficina.
Clique no ícone abaixo para ouvir.**



PASSO A PASSO



Figura 11 - Ateliê de Arte do Curso de Artes Visuais da UFMA.
Fonte: Arquivo Pessoal.

12. Oficina – Pintura com fitas

Nome da Técnica: Pintura com fitas

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: Concentração no controle das emoções pois, simbolicamente, através das marcações das fitas e as diversas cores fluidas demanda do participante cautela e uma necessidade de organização em que se pondere todas as etapas, significando que existe uma finalidade de continuidade, início, meio e fim do processo. Caso o contrário, a tinta pode vazar pela fita. Representa a necessidade de pensar antes de agir.

Materiais:

- Tintas acrílicas (diversas cores);
- Tela 30 x 40 cm;
- Pincéis;
- Fita crepe.

Acesse o Podcast sobre a oficina.

Clique no ícone abaixo para ouvir.



PASSO A PASSO



Figura 12 - Ateliê de Arte do Curso de Artes Visuais da UFMA. Fonte: Arquivo Pessoal.

13. Oficina – Colagem autorretrato

Nome da Técnica: Colagem autorretrato

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: Autorrepresentação, como o sujeito se vê no mundo. O trabalho com os materiais espelho e papel reciclado significa uma possibilidade de um novo olhar sobre si mesmo, novas perspectivas e novos ângulos diferentes de criação sobre a sua pessoa. O desenho precisa representar não a realidade, mas o sentimento de como o sujeito se vê no mundo e suas emoções no momento.

Materiais:

- Espelhos;
- Papel Chamex ou folha de caderno;
- Hidrocor, massa de modelar;
- Lápis de cor (cores diversas).

**Acesse o Podcast sobre a oficina.
Clique no ícone abaixo para ouvir.**



PASSO A PASSO



Figura 13 – Escola Círculo Militar.
Oficinas do SESC Mãos à Obra.
Fonte: Arquivo Pessoal.



14. Oficina – Xilogravura no isopor

Nome da Técnica: Xilogravura no isopor

Tempo de duração: 1 hora

Objetivo/Intenção: O entalhe através do desenho representa emoções que podem estar escondidas por baixo do papel (que representa a pele do indivíduo) e que vem à tona durante o processo de “entalhe”. O que estava escondido aparece através da tinta que você ao “carimbar” cria uma assinatura um símbolo próprio seu.

Materiais:

- Bandejas de isopor;
- Lápis;
- Rolinho de espuma;
- Tinta guache preta;
- Papel sulfite;
- Tesoura.

**Acesse o Podcast sobre a oficina.
Clique no ícone abaixo para ouvir.**



Xilogravura com isopor

Foto: Carlos Nogueira

Materiais:

- ✦ Bandejas de isopor
- ✦ Lápis
- ✦ Rolinho de espuma
- ✦ Tinta guache preta
- ✦ Papel sulfite
- ✦ Tesoura

1. Corte as laterais de uma bandeja deixando só a base dela.

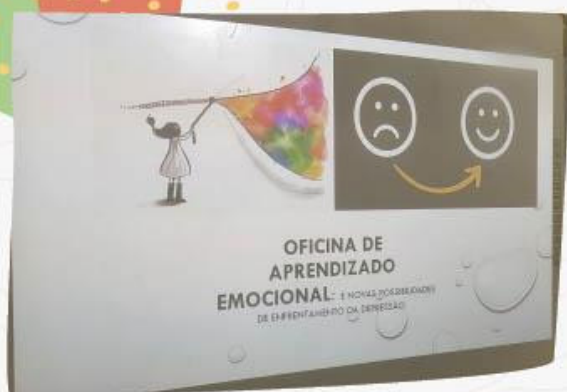
2. Com o lápis desenhe na bandeja forçando bem para formar um vinco.

3. Coloque a tinta em outra bandeja.

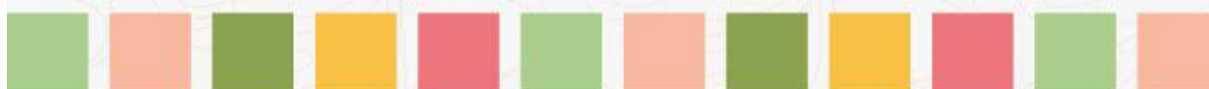
PASSO A PASSO



Palestra IFMA - Educação Emocional e Arteterapia como aliada/2019.



Palestra ministrada em 2018 sobre Aprendizado emocional e os recursos artísticos como aliados - IFMA.



O que aprendemos?

Oficina de aprendizado, emoções e novas possibilidades

DESAFIOS



O fracasso ensina mais que o sucesso.



Onde estou depositando minhas energias?



Minha identidade?
Onde está?

POSSIBILIDADES



Só com planejamento e estratégia posso alcançar coisas difíceis.



Sem planejamento a gente não vai muito longe.



Lembre-se: a gente tem sempre uma possibilidade de escolha.

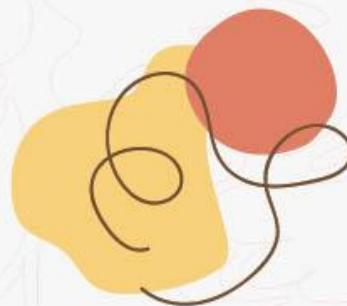


EMOÇÃO

1. Significado de emoção.
 2. O que te emociona?
 3. A emoção ajudou a me curar?
 4. Movimento era a palavra de ordem.
 5. Reabilitar através da reprogramação: Neuroplasticidade Cerebral, ou seja, reorganizar, modificar, reaprender.
 6. Plasticidade Emocional também: Resiliência.
 7. Perseverança.
 8. Motivação.
 9. Analogia da escalada na montanha (podcast)
- Nós podemos mudar essa história, sabe como? Se pudermos valorizar e cuidar das nossas emoções!

GRATIDÃO!

Conclusão



Espera-se que este Caderno de Orientações Pedagógicas elaborado com muita dedicação e afeto e destinado aos professores de Artes Visuais que atuam na rede básica de ensino, possa contribuir de alguma forma para ampliar seus conhecimentos teórico-metodológicos e socioemocionais acerca da importância da Arte para a Emoção e de como essa pode ser uma forte aliada no exercício da profissão e no equilíbrio da própria gestão da saúde emocional do professor. Como foi demonstrado pelos autores citados ao longo do trabalho, tais como Wallon, Freire, Golleman, Ledoux e outros, é importante incluir a afetividade e as habilidades socioemocionais como fatores preponderantes para a aprendizagem, tanto para quem ensina (o professor) quanto para quem aprende (o aluno).

Considerando-se que o antigo paradigma de que inteligência e emoção são constructos que se contrapõem foi superado, observa-se justamente o contrário: eles se interligam e necessitam um do outro para o devido equilíbrio do sujeito.

Diante de todos os pontos contemplados neste produto, ressalta-se cada vez mais a necessidade de se incluir no currículo de formação de professores de Arte as emoções e a afetividade como disciplinas obrigatórias para a construção de um profissional reflexivo que pense não apenas em seus planejamentos de sala de aula, mas no seu próprio espaço, a fim de que ele compreenda seu próprio funcionamento em termos afetivos. Dessa forma, ele ampliará a sua escuta e, conseqüentemente, seu repertório de execução de trabalho, utilizando a Arte como uma aliada para sua saúde mental e de seu aluno.

Encerra-se com esse pensamento de forma forte e com muita inspiração (alma):

“

*Que a arte me aponte uma resposta
mesmo que ela mesma não saiba
e que ninguém a tente complicar
pois é preciso simplicidade pra fazê-la florescer
pois metade de mim é plateia
a outra metade é canção.
Que a minha loucura seja perdoada
pois metade de mim é amor
e a outra metade também*

Oswaldo Montenegro

”

Referências

PHILIPPINI, Angela. Mas o que é mesmo Arterapia? Publicado originalmente no Volume V da Coleção de Revistas de Arterapia "Imagens e transformação-Pomar - 1998".

URRUTIGARAY, Maria Cristina. Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens/5.ed-Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ALVES, Fabiany. Técnicas expressivas em Arteterapia: o encanto das fábulas ao encontro com a alma. Rio de Janeiro : Wak Editora, 2011.

COSTA, Robson (org.). Arterapia & Educação Inclusiva: diálogo multidisciplinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

FERREIRA, Aurora. Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com deficientes grupos. 2010.

MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Psic. da Ed, São Paulo, 20, 1º semestre de 2005, pp.11-30.





A autora

Mestranda do Programa Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão. Foi Professora Substituta do curso de Artes Visuais na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Possui

Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva pela Censupeg, Graduação em Psicologia (UNICEUMA) e Artes Visuais (UFMA) e é também especialista em Arteterapia e Artes (FAVI). Participou do Grupo de Pesquisa GEPIARTE-UFMA vinculado ao mestrado do PPGEEB - UFMA, tendo como professora responsável a professora Viviane Moura da Rocha. Além das formações complementares descritas, possui cursos de: 1) Formação em Brinquedista e Organização de Brinquedotecas 2) Brinquedoteca em Ambiente de Saúde: Bases Teóricas e Práticas, pela Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri). Foi Fundadora do 1º Ateliê Arteterapêutico e Psicológico do Estado do Maranhão, realiza atendimento psicológico no Ateliê Terapêutico Recriarte com ênfase na abordagem arteterapêutica, com fundamentos na abordagem junguiana. Possui interesse na atuação acadêmica em Artes e em projetos sociais que envolvam o processo criativo, neurociências com foco em aprendizagem, criatividade, neuroplasticidade, a fim de contribuir para ampliar a relevância e a temática no processo educativo de inclusão.

E-mail: hellenrosodesousalimas@gmail.com

A orientadora

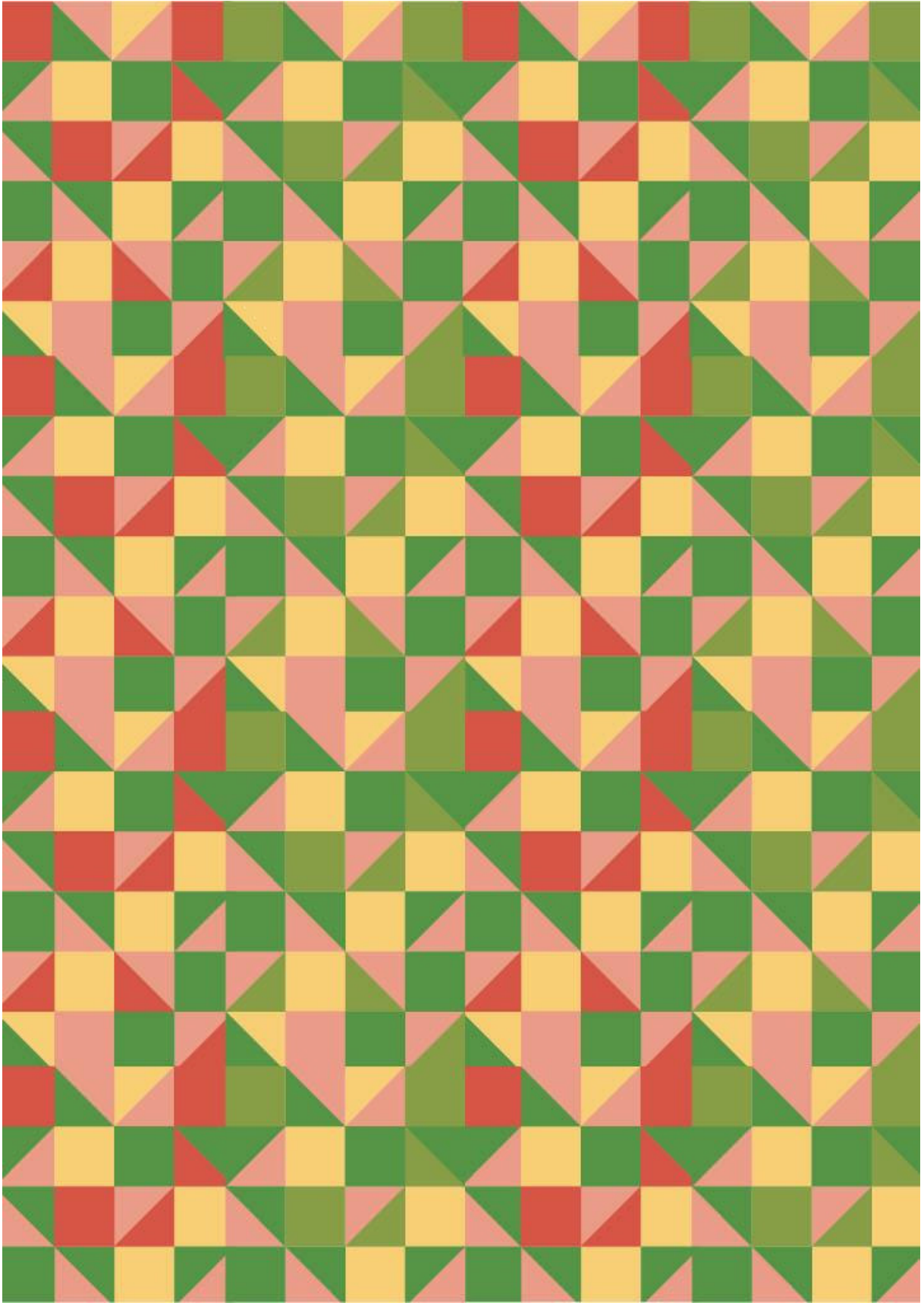


Pesquisadora e Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, docente nos Cursos de Graduação e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) - Nível de Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa em Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias da Educação. Professora da UNICEUMA. Doutora em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) pela Universidade Federal do Pará (2003-2007). Mestre em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) pela Universidade Federal do Pará (1998-1999). Especialista em Gestão Pública pela Fundação João Pinheiro de Minas Gerais (1994-1995). Especialista em Psicologia do Trânsito pela Universidade Federal do Maranhão (2000-2001). Graduação em Psicologia pelo Centro de Ensino Universitário de Brasília (1974-1979). Licenciatura em Psicologia pelo Centro de Ensino Universitário de Brasília (1975-1979). Psicóloga jurídica, Membro do Conselho Penitenciário do Estado do Maranhão; Membro do Fórum Nacional dos Conselhos Penitenciários Nacionais-FONACOPEN; Presidente do Conselho Deliberativo da APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados).

A orientadora

Membro da Associação Brasileira de Neuropsicologia. Vice Líder do Grupo de Pesquisa (GEPEEEB) Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Educação Básica UFMA. Linha de pesquisa: Neuropsicologia, Desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, avaliação e Processos cognitivos. Desenvolve pesquisas na área de programas de Reabilitação Neuropsicológica, investigações da Neuropsicologia no contexto jurídico relacionado aos aspectos da criminologia e violência e disfunção cerebral, Neuropsicologia da lateralidade, escrita invertida e não invertida, pseudonegligência, canhotismo, neuropsicologia da aprendizagem. Coordena o Projeto de Extensão Laboratório de Estimulação Cognitiva de Idosos. Membro do grupo de Pesquisa Neuropsicologia da UniCEUMA. Consultora ad hoc da Fapema. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Jurídica, Políticas Públicas e Desenvolvimento. Funções Técnicas Exercidas antes da Docência: Diretora e coordenadora de Humanização e Ressocialização do Sistema Penitenciário do MA. Psicólogo Organizacional (atuando como Gerente de RH, realizando Diagnósticos e proposições sobre problemas organizacionais em RH, Modernização administrativa, Desenvolvimento de Pessoal, Treinamento, Seleção e Recrutamento de Pessoal).





ANEXOS

ANEXO A — Apresentação dos questionários no *Google Forms* (1ª etapa)
Com termo de aceite a colaborar com a pesquisa

Eu, **Hellen Rose de Sousa Lima**, estudante do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, convido gentilmente, pessoas a participarem como colaboradores da pesquisa **Educação para a emoção e afeto: um olhar para a formação de professores de artes visuais**, orientado pela Professora Dra. Francisca Morais da Silveira.

Este é um trabalho destinado a professores de Artes Visuais da rede de Ensino público, lotados em São Luís e adjacências, porém muito do que será apresentado no trabalho é de interesse do corpo pedagógico de maneira geral (coordenadores, gestores e demais membros). Gostaríamos de estender, em um futuro próximo, a pesquisa para um público mais amplo, porém atendendo a critérios do programa e ao tempo, o perfil que está apto é apenas o do ensino público, mas acreditamos que a causa é ampla e de todos.

Através desta temática pretende-se dar visibilidade aos professores de Artes Visuais e permitir que haja um espaço destinado para que o professor, possa escoar suas emoções e contribuir através de suas experiências, respondendo questões objetivas e rápidas, visando não tomar muito de seu tempo. Acredita-se que juntos é possível ter mais força e encontrar subsídios para pensar nas questões que sobrecarregam os professores. Pretende-se com este estudo poder construir propostas educativas visando possibilitar um espaço de escuta necessário para o sujeito professor de Artes Visuais, possibilitando a este o cuidado com sua Saúde Emocional.

A sua participação é importante, caso aceite, enfoca-se que a obtenção desses dados é para fins científicos, proporcionando futuramente condições benéficas para o professor na escola e benefícios efetivos para a Área do Ensino de Artes Visuais, construção de novas ferramentas e novas áreas do saber que englobem as habilidades socioemocionais, refletindo em melhoria para o exercício da profissão. A união por esta causa fará a diferença.

Asseguramos que as perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes e não oferecem nenhum risco. São questões objetivas, visando não tomar o tempo do colaborador. Os dados coletados permanecerão em sigilo e serão

utilizados apenas na pesquisa. Haverá obediência as normas de segurança contra a covid 19, com as limitações de ir à campo e respeito ao distanciamento social, entendendo que esta pesquisa está sendo realizada dentro do cenário de Pandemia da Covid-19. Portanto, sua(s) contribuições serão realizadas através de um questionário pelo *Google Forms* no link abaixo.

A agradecemos antecipadamente o seu tempo despendido em ler e responder nosso questionário e o interesse em colaborar, O Nosso muito obrigada

Escolha abaixo marcando um “X” com relação a sua participação:

1. () **ACEITO EM COLABORAR** 2. () **NÃO ACEITO EM COLABORAR**

NOME DO COLABORADOR:.....

CONTATO:.....

ANEXO B — Questionário de Educação Emocional (QIEP)

AUTORES: SABINA VALENTE e ABILIO AFONSO LOURENÇO

ADAPTAÇÃO: VLADIMIR TAKSIE (2000)

ADAPTAÇÃO: HELLEN ROSE (2021)

O presente questionário é anônimo e confidencial. Por favor, leia cada uma das seguintes afirmações e responda colocando um círculo no número correspondente à sua opinião, visando a seguinte escala:

1) Nunca; 2) Raramente; 3) Poucas vezes; 4) Algumas vezes; 5) frequentemente; 6) Sempre.

- 1) Consigo manter-me de bom humor, mesmo quando acontece algo desagradável durante a aula?
- 2) Consigo exprimir os meus sentimentos e emoções por meio de palavras?
- 3) No decurso da aula, quando algo me desagrada demonstro-o de imediato?
- 4) As experiências desagradáveis que ocorrem na aula ensinam-me o que não devo fazer?
- 5) Consigo perceber quando os meus alunos estão tristes ou decepcionados?
- 6) Quando um aluno me elogia, trabalho com maior entusiasmo?
- 7) Consigo facilmente descrever as emoções que sinto?
- 8) Quando não gosto de alguém, mostro o que sinto?
- 9) Exprimo bem minhas emoções, durante a aula?
- 10) Consigo descrever o meu estado emocional atual?
- 11) Consigo perceber quando um aluno se sente desanimado?
- 12) Quando estou de bom humor, todos os problemas que surgem durante a aula, parecem ter solução?
- 13) Por norma, sei as razões porque me sinto mal?
- 14) Durante as aulas procuro moderar as emoções desagradáveis e reforçar as positivas?
- 15) Habitualmente o que sinto, não tem nada de errado?
- 16) Consigo nomear e descrever a maiorias das minhas emoções?
- 17) Tento manter o bom humor durante as aulas?
- 18) Facilmente manifesto carinho com meus alunos?

19) Cumpro os meus deveres e obrigações com prontidão em vez de estar a pensar neles?

20) Quanto aos meus sentimentos, é normal sentir o que sinto no momento?

Muito obrigada por sua colaboração!

ANEXO C — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Professores
Entrevistados
(Resolução nº 506 de 2016 do CNS)

EDUCAÇÃO PARA A EMOÇÃO E O AFETO NA ESCOLA: UM OLHAR
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) DE ARTES VISUAIS

Eu, **HELLEN ROSE DE SOUSA LIMA**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, o (a) convido a participar da pesquisa **“EDUCAÇÃO PARA A EMOÇÃO E O AFETO NA ESCOLA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) DE ARTES VISUAIS”** orientada pela Profa. Dra. Francisca Moraes da Silveira.

Este é um projeto destinado a professores da rede de ensino pública, porém muito do que será apresentado no projeto é de interesse dos demais membros da equipe pedagógica, e isso inclui gestores, coordenadores, psicólogos e todos os demais profissionais envolvidos em assistir a alunos e professores. É justamente em uma busca de uma consciência crítica e emocional que é preciso preparar esse professor e a escola de modo geral, para lidar com os desafios inerentes ao atual cenário pandêmico, que nos fez usar de muita criatividade, para que nossos objetivos como professores fossem assimilados, pois o mundo como o conhecemos agora está em uma transição biopsicossocioespiritual.

É importante preparar os docentes, no âmbito de sua saúde emocional, através de práticas que possibilitem a permanência e a aprendizagem dos alunos mesmo frente a tantos desafios e adaptações das propostas educacionais. O grande desafio é fazer tudo isso com as mudanças acontecendo concomitantemente, não houve tempo para preparar esse alunado e a escola, de modo geral, para essa transição.

É preciso pensar em práticas psicoeducacionais que apoiem esse professor, e não apenas exija deles. A proposta desse estudo é descrever e analisar segundo o lugar de fala de cada professor a importância de um programa voltado para papel de

serviço de apoio à educação emocional (afetiva) do professor.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema Municipal/Estadual de ensino da cidade de São Luís - MA, e por compor a equipe de profissionais da rede com o perfil que se enquadra na proposta. Primeiramente, você será convidado a responder a uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola e posteriormente, será convidado a responder um questionário enviado por e-mail.

A primeira entrevista será individual e realizada via internet pelo *Google Meet*, para serem respeitadas as regras de distanciamento social devido à Covid-19. Todos os encontros contarão com a participação de um relator (orientadora). As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola, dada o atual cenário pandêmico. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

TÍTULO: EDUCAÇÃO PARA A EMOÇÃO E O AFETO NA ESCOLA: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) DE ARTES VISUAIS

OBJETIVOS:

GERAL: Construir uma proposta de intervenção pedagógica sobre a educação para a emoção e o afeto, visando elaborar um Caderno de Orientações Pedagógicas contendo propostas metodológicas para a formação continuada de professoras (es) de Artes Visuais.

ESPECÍFICOS:

a) Verificar, por meio de entrevistas, se há nas práticas pedagógicas das (os) professoras de Artes Visuais de São Luís referências sobre trabalho com a educação para a emoção e o afeto;

b) Construir uma proposta de formação continuada com professoras (es) de Artes Visuais, a partir de entrevistas realizadas com esses profissionais da educação, com enfoque na educação para a emoção e afeto;

c) Elaborar um acervo didático, advindo do trabalho do Caderno de Orientações Pedagógicas: Educação para a emoção e o afeto nas aulas de Artes Visuais, contendo propostas e informações pensadas a partir das entrevistas.

ANEXO D — Roteiro para as entrevistas

TEMA: EDUCAÇÃO PARA A EMOÇÃO E O AFETO NA ESCOLA

(RELAÇÕES SÓCIO-EMOCIONAIS NA PANDEMIA, NO CONTEXTO ESCOLAR, COM COLEGAS DE TRABALHO, COM ESTUDANTES, SE HÁ ESPAÇO DE ESCUTA DA SAÚDE EMOCIONAL DO PROFESSOR, FORMAÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PANDEMIA)

I) ASPECTOS INICIAIS DA PESQUISA — PERFIL

1. Idade:
2. Gênero:
3. Estado civil:
4. Filhos:
5. Grupo étnico-racial:
6. Formação:
7. Instituição de formação:
8. Tempo de formação:
9. Pós-graduação:
10. Instituição de formação:
11. Escola pública ou privada:
12. Local de trabalho:
13. Tempo de trabalho:

II) PERGUNTAS ABERTAS — BIOGRÁFICAS

1. Se apresente brevemente (aspectos mais pessoais, onde nasceu, onde vive... o que faz, o que gosta de fazer...). Aspectos da subjetividade.
2. Fale sobre sua trajetória profissional (início na profissão, escolas de trabalho, espaços profissionais).
3. Como tem sido a sua vida na pandemia (foi contaminado, como os familiares...).

I) PERGUNTAS RELACIONADAS AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

1. Pensando na sua experiência de professora (or) de Artes, como você percebe a importância dessa Disciplina no currículo escolar? (BNCC, PCNs)
2. Pensando o ensino presencial, na sua escola tem algum espaço (sala, etc.) para as aulas de artes?
3. Como você descreve as aulas de Artes na pandemia sem o espaço física da escola? Como isso interferiu no planejamento e nas aulas de Artes?
4. Quais têm sido os principais desafios desse novo formato de aula?
5. Quais são as principais ferramentas que você utiliza nas aulas on-line?
6. Como tem sido a sua interação, o trabalho com estudantes nas plataformas virtuais?
7. Como tem sido o apoio, suporte da escola para o seu trabalho? (VOCÊ RECEBEU ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA?)
8. Na sua opinião, qual é o papel social da escola dentro do atual cenário pandêmico?
9. Qual a importância das Artes no enfrentamento do momento em que estamos vivendo?
10. Na sua opinião, quais tem sido as principais dificuldades dos estudantes no acompanhamento das aulas on-line? (MATERIAIS, EMOCIONAIS...)
11. Em sua sala de aula, você notou, grande índice de evasão?
12. Como tem sido o seu contato com os seus- as suas colegas de trabalho?
13. Essa nova rotina de trabalho tem influenciado suas emoções?
14. No seu ponto de vista, quais as principais dificuldades (físico, emocionais) enfrentados pelas (os) professoras (es) neste momento e que ações são importantes para o autocuidado?
15. Quais seus cuidados com a sua saúde emocional?
16. Durante a pandemia, você sentiu que a sua saúde emocional foi abalada?
17. Na sua escola, há espaços de escuta emocional ou apoio à saúde mental dos estudantes e da (o) professora (or)?
18. Você em algum momento diante desta crise da pandemia, nesse espaço que a profissão professor teve que se reinventar, você duvidou alguma vez, que você seria capaz? Ou sentiu que travou, e todos os seus recursos, pareciam já escassos?
19. Você em algum momento sentiu ambivalência de sentimentos, durante esse processo de adaptação? (Ora ansioso, ora eufórico).
20. Você considera importante a construção de um currículo escolar voltado para o ensino de Artes que trabalhe a educação para emoção?

21. Você concorda que estamos sendo chamados para reconstruir o espaço da escola? E a profissão docente do futuro/presente?
22. Qual a maior lição que você tira de tudo isso, em se tratando do exercício da profissão professor de Artes diante de um cenário de tantas incertezas?
23. Você considera importante esse estudo/entrevista que estamos fazendo, pensando na perspectiva de criar um escutatório/cartilha, com estratégias para pensar uma educação para as emoções, no sentido de dar ao professor um lugar de fala, e a partir dessas informações que vocês nos trouxeram, direcionar esses professores a usufruir do material/produto realizado?