



LORENA CRISTINA TEIXEIRA VIEIRA

**A DIMENSÃO AFETIVA E A DOCÊNCIA: INVESTIGANDO
POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DE PROFESSORES
EM EXERCÍCIO**

**LAVRAS – MG
2026**

LORENA CRISTINA TEIXEIRA VIEIRA

**A DIMENSÃO AFETIVA E A DOCÊNCIA: INVESTIGANDO POSSÍVEIS RELAÇÕES
COM A PRÁTICA DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Paulo Ricardo da Silva
Orientador

**LAVRAS – MG
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Vieira, Lorena Cristina Teixeira.

A dimensão afetiva e a docência : investigando possíveis relações com a prática de professores em exercício. / Lorena Cristina Teixeira Vieira. - 2026.
100 p. : il.

Orientador: Paulo Ricardo da Silva

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Emoções. 2. Inteligência emocional. 3. Formação de professores. 4.
Neurociências.. I. Silva, Paulo Ricardo da. II. Universidade Federal de Lavras. III.
Título.

LORENA CRISTINA TEIXEIRA VIEIRA

**A DIMENSÃO AFETIVA E A DOCÊNCIA: INVESTIGANDO POSSÍVEIS RELAÇÕES
COM A PRÁTICA DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO**

**THE AFFECTIVE DIMENSION AND TEACHING: INVESTIGATING POSSIBLE
RELATIONSHIPS WITH THE PROFESSIONAL PRACTICE OF IN-SERVICE
TEACHERS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 31 de março de 2026

Dr. Paulo Ricardo da Silva

UFLA

Dra. Josefina Aparecida de Souza

UFLA

Dra. Estela Aparecida Oliveira Vieira

FAGAMMON

Prof. Dr. Paulo Ricardo da Silva
Orientador

**LAVRAS – MG
2026**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pois sem Ele nada posso, nada consigo, nada sei. Ele é a fonte de toda sabedoria. A Ele sejam dadas toda a glória, honra e louvor por ter me conduzido até aqui. Eu e Ele sabemos que, desde a primeira etapa deste percurso, tudo aconteceu segundo a Sua vontade.

Ao meu esposo, que foi fundamental em todo o processo de realização deste trabalho. Ele é meu apoio, minha segurança e caminhou ao meu lado durante toda a trajetória deste mestrado com dedicação, cuidado, amor e proteção. Seu incentivo constante e companhia me fortaleceram nos momentos de desafio. Tenho certeza de que jamais teria conseguido chegar até aqui sem o seu apoio.

Ao meu filho, que, mesmo tão pequeno, conseguiu compreender meu tempo e minha dedicação a esta pesquisa mesmo quando pediu ao Papai Noel, como presente, que “minha mãe termine o mestrado”. Sua compreensão, carinho e amor foram uma motivação diária para que eu seguisse firme nessa caminhada. Tudo o que faço também é pensando em você e em seu futuro.

À minha família, especialmente aos meus pais e aos meus sogros, pelo apoio, incentivo e pelas orações ao longo de toda essa caminhada.

Ao meu orientador, por acreditar em mim, pelo apoio constante, pela paciência e pela generosidade em compartilhar tantos conhecimentos durante esse tempo. Sua orientação foi fundamental para a construção e conclusão deste trabalho. Agradeço também pela serenidade e confiança transmitidas durante todo o percurso, tornando essa caminhada muito mais leve. Jamais me esquecerei de seu apoio, não apenas em palavras distantes, mas também na presença e no acompanhamento durante os dias do curso realizado em minha cidade, o que demonstra o quanto você é diferenciado.

Aos meus amigos e amigas, que me acompanharam ao longo desse processo, torcendo por mim, orando e me incentivando.

Aos colegas que encontrei ao longo dessa jornada acadêmica, agradeço pela convivência, pelo apoio e pela partilha de experiências, tanto nos momentos de alegria quanto nos desafios que fizeram parte desse percurso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM), que contribuíram significativamente para minha formação durante o mestrado. Agradeço, em especial, àqueles que colaboraram diretamente com esta pesquisa e que, por meio de suas reflexões e ensinamentos, ampliaram minha compreensão sobre o campo da educação.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA), pela estrutura oferecida e pela oportunidade de realização deste mestrado.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), pela oportunidade de cursar este mestrado por meio do programa Trilhas de Futuro Educadores, tornando possível a continuidade de minha formação profissional.

*“Para que todos vejam e saibam, considerem e juntamente entendam
que a mão do Senhor fez isso.”
(Isaías 41:20)*

RESUMO

A docência é uma atividade que ultrapassa a transmissão de conteúdos. Ela é atravessada por histórias, emoções e afetos que influenciam diretamente a prática pedagógica. No entanto, a dimensão afetiva, embora seja inerente à profissão, ainda aparece de forma pouco explorada nas discussões, na formação e na prática docente. Partindo dessa problemática, esta pesquisa buscou compreender que relações são estabelecidas por professores com a dimensão afetiva e possíveis contribuições de um curso de formação continuada sobre a referida temática para docentes em exercício. A pesquisa dialoga com as contribuições de autores da neurociência, da psicogenética e da inteligência emocional como Henri Wallon, António Damásio, Daniel Goleman e Marshall Rosenberg. Adotou-se abordagem qualitativa e foi organizada em duas etapas: a primeira, envolvendo a aplicação de um questionário a professores de uma escola pública estadual de Minas Gerais, voltado ao reconhecimento e compreensão das emoções na docência; a segunda etapa envolveu a aplicação e a avaliação do curso “Afetividade e Inteligência Emocional na Prática Docente”, desenvolvido como produto educacional vinculado a esta pesquisa, também na mesma escola. Os resultados do questionário evidenciaram que os docentes reconhecem a presença constante das emoções no cotidiano escolar, tanto positivas quanto negativas, independentemente do tempo de carreira. Contudo, revelaram que a temática da afetividade raramente foi abordada de forma estruturada em sua formação inicial ou continuada. Observou-se que, embora a experiência profissional contribua para maior autorregulação ao longo da carreira, ainda há necessidade de espaços formativos que promovam reflexão sistemática sobre a dimensão emocional da docência. Após a aplicação do curso, a avaliação indicou ampla aceitação da proposta metodológica e reconhecimento de sua pertinência ao contexto escolar. Os participantes destacaram a relevância de temas como inteligência emocional, empatia, comunicação não violenta e autorregulação emocional, apontando maior consciência sobre a própria comunicação, escuta e reação diante de situações desafiadoras. Embora o tempo reduzido para aprofundamento de algumas temáticas tenha sido mencionado como limitação, os dados sugerem que o curso favoreceu movimentos iniciais de mudanças de pensamento e reflexão sobre as emoções na prática docente. Ainda que não se proponha afirmar transformações definitivas, a pesquisa evidencia a relevância de propostas formativas que integrem afetividade e prática docente, reconhecendo a docência como atividade relacional e permeada por emoções.

Palavras-chave: emoções; inteligência emocional; formação de professores; neurociências.

ABSTRACT

Teaching is an activity that goes beyond the transmission of content. It is shaped by histories, emotions, and affective dimensions that directly influence pedagogical practice. However, although the affective dimension is inherent to the profession, it is still insufficiently explored in discussions, teacher education, and teaching practice. Based on this issue, this research aimed to understand the relationships established by teachers with the affective dimension and how these relationships influence (or not) their teaching practices. Grounded in the contributions of Henri Wallon, António Damásio, Daniel Goleman, and Marshall Rosenberg, the study adopted a qualitative approach and was organized in two stages: the first involved the application of a questionnaire to teachers from a public state school in Minas Gerais, focusing on the recognition and management of emotions in teaching; the second stage consisted of the implementation and evaluation of the course “Affectivity and Emotional Intelligence in Teaching Practice,” developed as the educational product associated with this research and also carried out in the same school. The questionnaire results indicated that teachers recognize the constant presence of emotions in the school context, both positive and negative, regardless of their years of professional experience. However, the findings also revealed that the topic of affectivity has rarely been addressed in a structured way during their initial or continuing education. It was observed that, although professional experience contributes to greater emotional self-regulation throughout the career, there is still a need for formative spaces that promote systematic reflection on the emotional dimension of teaching. After the implementation of the course, the evaluation indicated wide acceptance of the methodological proposal and recognition of its relevance to the school context. Participants highlighted the importance of topics such as emotional intelligence, empathy, nonviolent communication, and emotional self-regulation, reporting increased awareness regarding their own communication, listening, and responses to challenging situations. Although the limited time for deeper exploration of some topics was mentioned as a limitation, the data suggest that the course fostered initial shifts in thinking and reflection on emotions in teaching practice. While the study does not claim definitive transformations, it highlights the relevance of educational proposals that integrate affectivity and teaching practice, recognizing teaching as a relational activity permeated by emotions.

Keywords: emotions; emotional intelligence; teacher education; neuroscience.

INDICADORES DE IMPACTO

A presente pesquisa apresenta impactos sociais, educacionais e profissionais decorrentes da investigação sobre a dimensão afetiva na docência e da aplicação do curso de formação continuada "Afetividade na Docência: Reflexões sobre as emoções dos professores e suas relações com a profissão", desenvolvido como produto educacional vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Lavras (UFLA). A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do estado de Minas Gerais, envolvendo diretamente professores da Educação Básica que atuam em diferentes áreas do conhecimento. Como público beneficiado de forma indireta, incluem-se os estudantes atendidos por esses docentes, a equipe gestora da instituição e a comunidade escolar como um todo. Os impactos observados concentram-se principalmente na área temática da Educação, conforme a Política Nacional de Extensão, ao promover espaços de reflexão sobre a dimensão afetiva da prática docente, temática ainda pouco explorada de forma estruturada em processos formativos. Os resultados evidenciaram que os participantes reconheceram a relevância de temas como inteligência emocional, empatia, autorregulação emocional e comunicação não violenta para o exercício da profissão docente, indicando potencial para qualificação das relações pedagógicas e do ambiente escolar. A pesquisa também apresenta interface com a área temática da Saúde, ao abordar aspectos relacionados ao reconhecimento, percepção e compreensão das emoções no contexto profissional, contribuindo para reflexões sobre bem-estar emocional, qualidade das relações interpessoais e desenvolvimento de competências socioemocionais no ambiente de trabalho. No campo do Trabalho, os resultados apontam possibilidade para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente, ao favorecer reflexões sobre a prática pedagógica, a comunicação interpessoal e a gestão de situações emocionalmente desafiadoras presentes no cotidiano escolar. Como produto educacional, foi elaborado um curso de formação continuada estruturado em encontros formativos, materiais de apoio e sugestões de atividades, possibilitando sua replicação em outras escolas e redes de ensino. Dessa forma, os impactos da pesquisa ultrapassam o contexto investigado, apresentando capacidade de expansão para outros territórios e instituições educacionais. A pesquisa apresenta caráter extensionista ao estabelecer diálogo direto entre universidade e escola pública, promovendo a participação de profissionais da Educação Básica em um processo formativo construído a partir de demandas identificadas no próprio contexto escolar. Nesse sentido, contribui para aproximar a produção acadêmica das necessidades vivenciadas pelos professores em exercício.

Em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), esta pesquisa apresenta alinhamento principalmente com: 3 – Saúde e Bem-Estar, ao promover reflexões relacionadas às emoções, ao bem-estar e às relações interpessoais no ambiente de trabalho; 4 – Educação de Qualidade, ao contribuir para a formação continuada de professores e para o fortalecimento das práticas educativas; 8 – Trabalho Decente e Crescimento Econômico, ao favorecer o desenvolvimento profissional e a valorização do trabalho docente; 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes, especialmente por meio da discussão da empatia, da escuta e da Comunicação Não Violenta como estratégias para a melhoria das relações humanas e institucionais. Embora os impactos identificados sejam predominantemente qualitativos, os resultados indicam contribuições concretas para a formação docente e potencial de repercussão em contextos educacionais mais amplos, por meio da utilização do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa.

IMPACT INDICATORS

The present research demonstrates social, educational, and professional impacts resulting from the investigation of the affective dimension in teaching and from the implementation of the continuing education course “Affectivity in Teaching: Reflections on Teachers’ Emotions and Their Relationship with the Profession”, developed as an educational product linked to the Graduate Program in Science Education and Mathematics Education at the Federal University of Lavras (UFLA). The study was conducted in a public state school in Minas Gerais, Brazil, directly involving Basic Education teachers from different areas of knowledge. Indirect beneficiaries include the students taught by these teachers, the school management team, and the broader school community. The observed impacts are primarily concentrated within the thematic area of Education, as defined by the National Extension Policy, by promoting opportunities for reflection on the affective dimension of teaching practice, a topic that remains insufficiently explored in a structured manner within teacher education processes. The findings revealed that participants recognized the relevance of themes such as emotional intelligence, empathy, emotional self-regulation, and nonviolent communication for the teaching profession, indicating potential contributions to improving pedagogical relationships and the school environment. The research also presents an interface with the thematic area of Health, as it addresses issues related to the recognition, perception, and understanding of emotions in professional contexts, contributing to reflections on emotional well-being, the quality of interpersonal relationships, and the development of socio-emotional competencies in the workplace. Within the field of Work, the findings indicate potential contributions to strengthening teachers’ professional development by encouraging reflection on pedagogical practice, interpersonal communication, and the management of emotionally challenging situations commonly encountered in school settings. As an educational product, a continuing education course was developed, consisting of training sessions, supporting materials, and suggested activities, enabling its replication in other schools and educational systems. Therefore, the impacts of this research extend beyond the investigated context, demonstrating potential for dissemination across different territories and educational institutions. The study has an extension-oriented character insofar as it establishes a direct dialogue between the university and the public school system, promoting the participation of Basic Education professionals in a training process designed from needs identified within the school context itself. In this sense, it contributes to bringing academic production closer to the realities and demands experienced by practicing teachers. Regarding the United Nations (UN) Sustainable

Development Goals (SDGs), this research is particularly aligned with: SDG 3 – Good Health and Well-Being, by promoting reflections on emotions, well-being, and interpersonal relationships in the workplace; SDG 4 – Quality Education, by contributing to teachers' continuing professional development and strengthening educational practices; SDG 8 – Decent Work and Economic Growth, by fostering professional development and enhancing the value of the teaching profession; SDG 16 – Peace, Justice and Strong Institutions, particularly through discussions of empathy, active listening, and Nonviolent Communication as strategies for improving human and institutional relationships. Although the identified impacts are predominantly qualitative, the findings indicate concrete contributions to teacher education and a potential for broader influence in educational contexts through the implementation of the educational product developed in this research.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Frequências das emoções positivas citadas pelos docentes	65
Tabela 2	Frequências das emoções negativas citadas pelos docentes	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Atividades propostas no curso de formação	48
Quadro 2	Perfil de formação e atuação dos docentes pesquisados	51

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para a Apreciação Ética
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNV	Comunicação Não Violenta
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAFI/FUOM	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/Fundação Educacional de Formiga
IE	Inteligência Emocional
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
QI	Quociente de Inteligência
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UNIFOR/MG	Centro Universitário de Formiga
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	A importância das emoções, sentimentos, afetividade e inteligência emocional na contemporaneidade	20
2.2	Inteligência emocional	27
2.3	As emoções e a afetividade no âmbito escolar	31
2.4	A dimensão afetiva e a inteligência emocional na formação docente	37
2.5	A comunicação não violenta	42
3	METODOLOGIA	46
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
4.1	Análises do questionário prévio	51
4.2	O curso de formação em movimento: um breve relato	73
4.3	Análises do questionário final: percepções e contribuições do curso de formação	79
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE A – Questionário inicial aplicado aos professores	95
	APÊNDICE B - Questionário final aplicado aos participantes do curso .	97

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta dissertação nasce de um movimento de dentro para fora. Como professora de Matemática da Educação Básica há mais de uma década, tenho experienciado situações desafiadoras, alegrias e às vezes dores que fazem parte do cotidiano escolar. Nesse caminho, fui percebendo que ensinar vai muito além da transmissão de conteúdos. Ensinar é, sobretudo, encontrar-se com sujeitos, lidar com suas histórias, suas emoções e suas singularidades. E isso, inevitavelmente, exige de nós mais do que preparo técnico: exige presença, escuta, empatia, equilíbrio. Exige, também, cuidar de si.

Minha trajetória pessoal e profissional sofreu uma importante mudança a partir de um processo de autoconhecimento iniciado por meio da psicoterapia, o que me levou a olhar para a minha trajetória com mais gentileza, a reconhecer minhas emoções e a compreender que elas atravessam e afetam o modo como exerço minha profissão. Na terapia eu tive a oportunidade de revisitar crenças limitantes, como a crença de não merecimento e a dúvida sobre minha própria capacidade acadêmica. Durante esse processo, nasceu o desejo de me candidatar a um mestrado, sonho que, por muito tempo, parecia impossível. Foi nesse momento que decidi enfrentar esse desafio e me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Lavras (PPGECM/UFLA). Aprovada em todas as etapas, iniciei, no início de 2024, uma jornada acadêmica profundamente transformadora, da qual tenho buscado extrair aprendizados em todas as dimensões da minha vida.

Ao adentrar esse espaço formativo, compreendi que minhas vivências pessoais dialogavam com uma dimensão ainda pouco explorada na formação de professores: a dimensão afetiva. A convivência com colegas, as leituras teóricas e a orientação recebida do meu professor orientador me mostraram que havia campo fértil para discutir como emoções, afetos e sentimentos atravessam e influenciam a prática docente e que essa discussão era, acima de tudo, urgente.

O crescente debate sobre saúde mental, especialmente no contexto pós-pandemia, reforça a relevância dessa reflexão. O ambiente escolar, como espaço permeado por relações interpessoais, é também território de intensas demandas emocionais. Como aponta Nóvoa (2008), a atividade docente se caracteriza por uma grande complexidade do ponto de vista afetivo e emocional, o que torna imprescindível refletir sobre as emoções que atravessam a sala de aula, não apenas as dos estudantes, mas também as dos professores.

A questão que orienta este estudo é compreender que relações são estabelecidas por professores com a dimensão afetiva e possíveis contribuições de um curso de formação continuada sobre a referida temática para docentes em exercício. Para respondê-la, optei por uma abordagem qualitativa, que valoriza as experiências, as narrativas e os sentidos construídos pelos sujeitos em sua trajetória profissional. Nesse sentido, esta dissertação tem como objetivo geral investigar a relação de professores com a dimensão afetiva, considerando sua formação e exercício profissional. Especificamente, busca-se: (i) levantar quais emoções são mais frequentemente experimentadas pelos docentes em sua prática cotidiana; (ii) compreender de que forma esses profissionais consideram, ou não, a dimensão afetiva em suas práticas pedagógicas; e (iii) oferecer, como parte integrante do processo investigativo, um espaço de formação continuada que promova reflexões sobre a afetividade no contexto escolar e suas implicações na atuação docente.

A pesquisa foi realizada com professores de uma escola pública estadual de Minas Gerais, e inclui, como parte da metodologia, a aplicação de um curso de formação continuada sobre afetividade na docência, que constitui também o produto educacional desenvolvido ao longo do mestrado.

O presente texto está organizado da seguinte forma: o capítulo 2 apresenta o referencial teórico geral da pesquisa, dividido em 5 subtópicos, nos quais abordamos as emoções, os sentimentos, a afetividade e inteligência emocional, buscando estabelecer relações entre esses elementos, o ambiente escolar e a formação docente. Também são abordados princípios da Comunicação Não Violenta, compreendida como uma abordagem voltada ao desenvolvimento da empatia, da escuta e da qualidade das relações interpessoais no contexto educacional. Para essas discussões, foram usados autores como Henri Wallon, António Damásio, Daniel Goleman e Marshall Rosenberg, entre outros que contribuem para a compreensão da dimensão afetiva no contexto educacional.

No capítulo 3 descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa, detalhando a natureza da pesquisa, os sujeitos participantes, o contexto em que o estudo foi realizado, as etapas realizadas e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

No capítulo 4 são apresentados os resultados da pesquisa. Inicialmente, discutem-se os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos docentes, que permitiram identificar percepções iniciais sobre a dimensão afetiva na docência. Em seguida são analisadas as contribuições do curso de Formação continuada “Afetividade na Docência: Reflexões sobre as emoções dos professores e suas relações com a profissão”, como produto educacional aplicado na pesquisa, contemplando as avaliações e reflexões acerca dos temas abordados.

Por fim, nas considerações finais são retomados os principais resultados do estudo, discutindo-se suas contribuições para a compreensão das relações entre afetividade e docência, bem como as possibilidades de continuidade de pesquisas e ações formativas nessa área.

Esta investigação se construiu a partir da concepção de que olhar para a dimensão afetiva da docência é uma forma de valorizar o “ser professor”. Cuidar das emoções que nos atravessam enquanto educadores é também cuidar do espaço escolar e de todos que nele habitam. Que esta dissertação possa contribuir para essa construção coletiva de uma educação mais humana, sensível e consciente.

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM), Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), na área de concentração Práticas Pedagógicas e Formação Docente, vinculada à Linha de Pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente e ao Macroprojeto Desenvolvimento Profissional Docente em diversos contextos educativos. Como Produção Técnico-Tecnológica decorrente desta investigação, foi elaborado o Produto Educacional intitulado “Afetividade na Docência: Reflexões sobre as emoções dos professores e suas relações com a profissão”, classificado na tipologia PTT2 — Curso de formação profissional, entregue como documento independente, em formato de e-book, na Coleção Práticas Pedagógicas e Formação Docente do Selo Editorial do PPGECM/UFLA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, buscamos construir uma fundamentação teórica que sustente as discussões apresentadas ao longo desta pesquisa. Ao tratar da dimensão afetiva na docência, torna-se necessário compreender os fundamentos que atravessam os conceitos de emoção, sentimento, afetividade e inteligência emocional, bem como as formas pelas quais esses elementos se articulam à prática educativa e à formação docente. Assim, este referencial teórico propõe um caminho de leitura que possibilite situar o debate sobre a afetividade no campo do ensino e compreender suas implicações para o desenvolvimento humano e profissional.

Partimos de alguns pressupostos que julgamos necessários para iniciar essa discussão:

- 1 - A cada dia, torna-se ainda mais evidente a crescente importância do tema "saúde mental" e no que se implica no convívio social.
- 2 - Esse assunto está sendo amplamente debatido e valorizado de uma forma que possivelmente não ocorria anteriormente.
- 3 - As emoções, os afetos e os sentimentos são componentes inerentes à vivência humana.
- 4 - O indivíduo, como ser racional, transita emocionalmente entre o antagonismo de medida e desmedida, equilíbrio e desequilíbrio, e essa variação pode ainda acontecer de forma intensa ou não, com veias de estabilidade e instabilidade.
- 5 - O manejo das emoções pode contribuir com as relações pessoais e intrapessoais.
- 6 - Os indivíduos apresentam níveis emocionais e reações comportamentais de forma subjetiva.

A partir desses pressupostos, o capítulo está organizado para discutir, inicialmente, o conceito de emoções, sentimentos, afetividade e inteligência emocional na contemporaneidade, com base em autores como Damásio e Wallon. Em seguida, aborda-se a inteligência emocional, com base nos autores Daniel Goleman, Mayer e Salovey relacionando-a à formação de competências socioemocionais essenciais à convivência e ao trabalho docente. Posteriormente, são analisadas as relações entre afetividade e prática docente, enfatizando o ambiente escolar como espaço permeado por emoções e sentimentos. Por fim, discute-se a dimensão afetiva e a inteligência emocional na formação docente, compreendendo que a profissão do professor é atravessada por experiências emocionais que influenciam diretamente sua prática e sua identidade profissional. Assim, este referencial teórico sustenta as discussões que se seguirão, reafirmando a necessidade de reconhecer o docente como sujeito atravessado por emoções e relações, cuja prática se constrói em meio a processos afetivos complexos e humanizadores.

2.1 A importância das emoções, sentimentos, afetividade e inteligência emocional na contemporaneidade

Compreender a natureza das emoções, dos sentimentos e da afetividade, bem como o papel da inteligência emocional, é fundamental para analisar a constituição subjetiva das pessoas e os modos como se relacionam consigo mesmas e com o mundo.

Para uma melhor compreensão desses aspectos, deve-se levar em conta traços de personalidade e o meio em que os sujeitos foram criados ou habitam, influências culturais e sociais, que são importantes traços que influenciam seus comportamentos emocionais nas várias situações do seu cotidiano. A subjetividade fica explicitamente evidente nestes aspectos emocionais.

Aquilo que as disposições adquiridas incorporam é a sua experiência única dessas relações ao longo da vida. Essa experiência pode variar muito ou pouco em comparação a de outras pessoas, mas é só sua. Apesar de as relações entre tipo de situação e emoção serem em grande medida semelhantes entre diferentes indivíduos, a experiência pessoal e única personaliza o processo para cada indivíduo (Damásio, 2012, p. 179).

A análise e a compreensão das sensações, percepções e reações e como estas implicam no padrão de vida do ser humano, traz benefícios para a sociedade, uma vez que visam promover o autoconhecimento e o autocontrole que são algumas das bases dos relacionamentos saudáveis entre os indivíduos. Neste sentido, defendemos que esses assuntos sejam mais difundidos e estudados na sociedade.

As emoções podem ser conceituadas e compreendidas, segundo Damásio (2009), como um “fenômeno individual e elementar” pois configuram vários sentimentos como: medo, prazer, raiva, alegria, repugnância, culpa, inveja, tristeza, dentre outros. Elas podem ser percebidas diante das mais diversas situações e podem nortear o conjunto de sentimentos e daí a forma como as pessoas se comportam ou são afetadas. O fato é que toda a vivência e experimentação de circunstâncias serão permeadas pelas emoções que produzirão sentimentos, sejam eles positivos ou negativos.

As emoções também desempenham um papel importante no processo evolutivo da humanidade, e por isso despertam o interesse de muitos estudiosos, pensadores, filósofos e cientistas com o intuito de compreender as ações das pessoas.

Segundo António Damásio:

Mesmo sendo verdade que o aprendizado e a cultura alteram a expressão das emoções e lhes conferem novos significados, as emoções são processos determinados biologicamente, e dependem de mecanismos cerebrais estabelecidos de modo inato, assentados em uma longa história evolutiva (Damásio, 2015, p. 68).

Entende-se, portanto, que as emoções são uma forma natural de avaliação automática do ambiente e que provocam reações adaptativas nas pessoas.

Na posição mais primária do ser humano, a emoção auxilia o organismo a preservar a vida e torna-se parte dos chamados “mecanismos biorreguladores” que são inerentes ao homem. Desde seu nascimento há uma relação direta entre emoção e necessidade. Consideradas instantâneas sem poder de decisão por parte do sujeito, não há escolha para se sentir ou não as emoções. Elas são instintivas, favorecem a sobrevivência e a adaptação e estão presentes desde o nascimento, desenvolvendo-se ao longo da existência humana.

Damásio (2015) também aponta que as emoções são complexos conjuntos de reações químicas e neurais que estão presentes no cérebro responsáveis por desencadear respostas fisiológicas como aceleração dos batimentos cardíacos, liberação de hormônios, dilatação de pupilas, contração ou relaxamento muscular, concentração sanguínea em determinadas regiões, dentre outras manifestações corporais.

Emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenômeno se manifesta; as emoções estão ligadas à vida de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida. (Damásio, 2015, p.68).

De acordo com Ururahy e Albert (2015) o processo emocional tem início no cérebro e se propaga por todo o corpo. Muitos psicólogos apontam as emoções como principais responsáveis pelo sistema motivacional do corpo, pois são a partir delas que se formam os comportamentos. As emoções agem como norteadoras de reações que auxiliam nas avaliações das situações e direcionam a forma de como o indivíduo vai agir.

As emoções podem ser compreendidas como manifestações físicas associadas às percepções de fatos e acontecimentos no ambiente, seja ele externo ou interno, este último representado pelo espaço mental. O cérebro recebe continuamente informações por meio dos sentidos e reage a elas, muitas vezes sem que exista consciência plena desse processo. Como afirma Damásio:

[...] todos os mecanismos [emocionais] podem ser acionados automaticamente, sem uma reflexão consciente [...] as emoções têm uma natureza fundamentalmente estereotipada e automática e uma finalidade reguladora. (Damásio, 2015, p. 68).

Há certa convenção para diferenciar as emoções de outros processos afetivos, sendo que:

[...] processos afetivos são todos os estados que fazem apelo a sensações de prazer/desprazer ou ligados a tonalidades agradáveis/desagradáveis. Emoção é um estado afetivo, comportando sensações de bem-estar ou mal-estar que têm um começo preciso, é ligado a um objeto específico e de duração relativamente breve e inclui ativação orgânica.” (Mahoney e Almeida, 2005, p. 19).

Os conceitos de emoções e sentimentos podem parecer os mesmos se abordados com uma interpretação superficial, mas Damásio (2012) ressalta que, embora os dois façam parte de um mesmo contexto, são marcados por processos distintos. As emoções são elaboradas por ações complexas com o intuito de ativar mecanismos de sobrevivência e, em grande parte das situações, surgem de forma automatizada. Os sentimentos, por sua vez, são caracterizados como percepções compostas do que acontece no corpo e na mente quando uma emoção é ativada.

Concordamos com Damásio que aponta as emoções como ações em subjetividade que se colocam diante de uma circunstância externa ou interna e os sentimentos são as percepções que o corpo produz a partir de uma emoção ativada. O autor também afirma que emoções podem ser classificadas em primárias, secundárias e de fundo.

A classificação básica que utilizo para as emoções propriamente ditas faz uso de três categorias: emoções de fundo, emoções primárias e emoções sociais (secundárias). Claro que a fronteira entre essas categorias é porosa, mas a classificação ajuda a organizar a descrição desses fenômenos. (Damásio, 2009, p. 37).

As emoções primárias são aquelas que o ser humano apresenta reagindo a estímulos pertinentes a sua espécie, como uma reação pré-organizada para reagir a estímulos. Acerca de certos estímulos, provocados pelo ambiente ou por eles mesmos, estão ligados a uma rede de circuitos pertencentes ao sistema límbico, a amígdala e o cíngulo que são os principais responsáveis por suas manifestações.

As emoções primárias (ou básicas) são mais fáceis de definir porque há uma tradição bem estabelecida em relação às emoções que devem fazer parte desse grupo. A lista inclui o medo, a raiva, o nojo, a surpresa, a tristeza e a felicidade, aquelas emoções em suma que primeiro vêm à ideia quando se pronuncia a palavra “emoção”. A facilidade da definição provém também da forma como essas emoções são rapidamente identificadas em seres humanos das mais diversas culturas e também em seres não humanos. (Damásio, 2009, p.38).

Quanto às emoções secundárias, Damásio (2012) afirma que elas surgem quando passamos a associar objetos, situações, pessoas e estabelecemos cognições com as emoções primárias em nível consciente.

Ainda de acordo com Damásio (2015), existem sentimentos que não surgem das emoções primárias ou secundárias, mas, surgem dos estados corporais de fundo e não em estados emocionais. Os estados corporais de fundo são os que permeiam simplesmente a sensação de existir. As emoções de fundo, assim como as emoções secundárias, possuem origem nas emoções primárias, porém são emoções de caráter mais duradouro e ocasionalmente inconscientes, como bem-estar, mal-estar, calma ou tensão.

Os sentimentos são as experiências mentais conscientes geradas pelas respostas emocionais. Eles representam um passo posterior à emoção pois dependem da percepção e interpretação dos estados corporais desencadeados pelas emoções. Damásio (2012) aponta que existe uma variedade de sentimentos, os quais primeiramente se baseiam nas emoções mais universais. Ou seja, nas emoções primárias eles manifestam-se no corpo de forma “pré-organizada”, correspondendo a um perfil de resposta do estado corporal. Os sentimentos, baseiam-se na diversidade das emoções e são sintonizados com o estado cognitivo e o emocional do corpo.

[...] um sentimento é uma percepção de um certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar. Todo esse conjunto perceptivo se refere à causa que lhe deu origem. Os sentimentos emergem quando a acumulação dos detalhes mapeados no cérebro atinge um determinado nível (Damásio, 2009, p. 66).

Os sentimentos também podem surgir a partir das interpretações que os indivíduos fazem de suas experiências e vivências anteriores. Nesse sentido, experiências acumuladas ao longo da vida influenciam a forma como cada pessoa atribui significado às emoções. Acreditamos nestes aspectos subjetivos pois experiências criam padrões (assim como os sabores que experimentamos).

Damásio (2012) aponta que o mecanismo das emoções primárias constitui o processo básico, mas não descreve todos os comportamentos emocionais. Os sentimentos, devido ao desenvolvimento das emoções, apresentam estruturas do sistema límbico que não são eficazes para sustentar o processo de todas as emoções. Então o cérebro amplia estes mecanismos das emoções primárias para que as emoções secundárias sejam estruturadas e organizadas por meio da intervenção dos córtices pré-frontal e somatossensorial (Damásio, 2012).

Como os sentimentos são de origem emocional, carregam consigo os processos cognitivos que possibilitam sua interpretação e elaboração.

Na emoção, há um predomínio da ativação fisiológica de base orgânica; já o sentimento é representacional, pois a leitura e a análise cognitiva das sensações são o que caracterizam o sentimento (Monteiro, 2012, p.67)

Podemos, de forma simplificada, afirmar que as diferenças entre sentimentos e emoções são estão relacionadas a características como a duração, intensidade, instantaneidade e consciência (racionalidade). Embora os sentimentos sejam resultados das emoções, apresentam maior proximidade com os processos reflexivos, enquanto as emoções tendem a manifestar-se de forma mais imediata.

Refletindo sobre a distinção entre emoções e sentimentos, acreditamos que, embora esses termos frequentemente sejam usados de maneira semelhante, eles carregam significados distintos que influenciam não apenas nossa compreensão de como as pessoas reagem ao mundo, mas também a forma como essas reações impactam suas interações e comportamentos. Enquanto as emoções surgem de maneira rápida e instintiva, como respostas biológicas a estímulos específicos, os sentimentos envolvem uma experiência mais consciente e prolongada, um processo em que o indivíduo interpreta e dá significado àquela emoção vivida. Concordamos com Damásio (2015) ao afirmar que as emoções são automáticas e essenciais para a adaptação e a sobrevivência, porém, vemos os sentimentos como a forma como essas emoções se consolidam, ganhando complexidade à medida que o ser humano reflete sobre elas e as incorpora em sua vivência.

Embora as contribuições de António Damásio auxiliem na compreensão das emoções e dos sentimentos a partir de seus mecanismos biológicos, corporais e cognitivos, esta pesquisa também se apoia nas contribuições de Henri Wallon para compreender a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano. Diferentemente da abordagem neurobiológica proposta por Damásio, Wallon enfatiza a relação entre os aspectos biológicos e

sociais na formação do sujeito, compreendendo a afetividade como elemento central na constituição da personalidade e nas relações estabelecidas com o meio.

No que se refere à afetividade, o autor que compreende o desenvolvimento humano como resultado da integração entre aspectos biológicos e sociais. Para Wallon, a afetividade não constitui um elemento secundário da experiência humana, mas uma dimensão fundamental do desenvolvimento e da construção da personalidade.

Nesse sentido, Dantas (1992), ao interpretar a teoria walloniana, destaca que:

[...] 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 misturados, com predomínio da primeira (Dantas, 1992, p.90).

A partir dessa compreensão, a afetividade, pode ser entendida como um conjunto de emoções e sentimentos que se manifestam nas relações do sujeito consigo mesmo e com o meio. Ela expressa a capacidade humana de ser afetado e de afetar o outro, sendo atravessada pelas normas sociais, culturais e históricas que influenciam os modos de sentir, perceber e interagir com o mundo. Para Wallon (2008), a afetividade não é um elemento isolado, mas um fator integrador que perpassa os sistemas funcionais do indivíduo abrangendo as dimensões emocional, motora e cognitiva.

A interação social constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da afetividade. Nesse contexto, estímulos como acolhimento, pertencimento, reconhecimento e reciprocidade tornam-se fundamentais para a constituição subjetiva dos indivíduos. Quando essas necessidades não são atendidas, podem emergir sentimentos como rejeição e exclusão, que influenciam significativamente a forma como o sujeito percebe a si mesmo e aos outros. A afetividade, nesse sentido, não apenas influencia os modos de agir e pensar, mas também delimita as formas como o sujeito ocupa seu espaço social e estabelece vínculos significativos. Nessa perspectiva, Wallon afirma:

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios, e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou do evitar, da proximidade ou do afastamento (Wallon, 2008, p. 206).

Essa perspectiva evidencia como a afetividade participa das experiências cotidianas, das relações interpessoais e das escolhas que o indivíduo faz ao longo de sua trajetória. A forma

como as pessoas se aproximam, se afastam, constroem vínculos e atribuem significados às suas experiências está profundamente relacionada às dimensões afetivas que atravessam suas histórias de vida.

Segundo Silva (2017), com base na teoria walloniana, os sentimentos podem ser compreendidos como estados subjetivos mais duradouros que as emoções, podendo ou não desencadear manifestações emocionais. Nessa perspectiva, emoções e sentimentos permanecem articulados à afetividade, compondo um conjunto de experiências que influenciam o modo como os indivíduos se relacionam consigo mesmos e com o meio social.

Ao discutir a teoria de Wallon, Galvão (1995) destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação constante entre fatores biológicos e sociais. Segundo a autora:

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. Entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, há uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência (Galvão, 1995, p.29)

Como destaca Galvão (1995), Wallon reconhece o organismo como condição primeira do pensamento, pois toda função psíquica requer uma base orgânica. Contudo, essa condição não é suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, do meio social e das relações em que o sujeito se insere. Dessa forma, o ser humano é atravessado por uma dupla história: a de suas disposições internas e a das situações externas que vivencia. É nesse entrelaçamento entre o biológico e o social que a afetividade se torna central no processo de formação da subjetividade.

Considerada o primeiro sistema funcional a se manifestar no desenvolvimento infantil, a afetividade é, segundo Wallon (2008), um dos elementos fundamentais na formação da inteligência, pois orienta os interesses, necessidades e direções do pensamento. Nessa perspectiva, afetividade e cognição não são compreendidas como dimensões separadas, mas como aspectos que se influenciam mutuamente ao longo do desenvolvimento humano.

Assim, entendemos que a afetividade exerce papel importante na formação da inteligência e na construção das relações sociais, influenciando interesses, escolhas, formas de participação e modos de interação com o mundo. Mais do que um elemento complementar à

cognição, ela constitui uma dimensão fundamental da experiência humana e da constituição dos sujeitos.

Nesta pesquisa, as contribuições de Damásio e Wallon são mobilizadas a partir de seus respectivos campos teóricos. Enquanto Damásio oferece elementos para compreender emoções e sentimentos sob uma perspectiva neurobiológica, Wallon contribui para a compreensão da afetividade como dimensão construída nas relações entre o sujeito e o meio social. Reconhece-se que esses autores partem de referenciais teóricos distintos e não necessariamente convergentes em todos os aspectos. Entretanto, não se pretende realizar uma análise epistemológica aprofundada dessas diferenças, mas utilizar contribuições de ambos que auxiliem na compreensão da dimensão afetiva no contexto da docência e das relações estabelecidas no ambiente escolar.

2.2 Inteligência Emocional

Embora teorias como a das Múltiplas Inteligências, proposta por Howard Gardner (1994) na década de 1980, tenham contribuído para ampliar o debate sobre as diferentes formas de entendimento da inteligência humana, parte de suas concepções tem sido amplamente questionada pelas pesquisas em neurociência atualmente. Estudos em neurociência mostram que o cérebro não funciona por áreas separadas e isoladas responsáveis por tipos específicos de inteligência, mas por redes neurais que se comunicam entre si para realizar diferentes funções. Isso significa que, em vez de ter partes isoladas, as regiões do cérebro trabalham juntas e de forma flexível para realizar tarefas como aprender, lembrar ou tomar decisões (Fair et al., 2009). Além disso, pesquisadores destacam que o cérebro tem uma organização integrada, ou seja, várias regiões trabalham em conjunto, reforçando a ideia de que as funções cognitivas não dependem de áreas isoladas, mas da coordenação entre diferentes redes cerebrais (Fox & Raichle, 2012). Por essa razão, a Teoria das Múltiplas Inteligências é atualmente considerada um neuromito, isto é, uma afirmação comumente aceita, mas sem evidências científicas.

Conforme explica Waterhouse (2023):

As evidências têm demonstrado que o cérebro não é organizado em módulos cognitivos exclusivamente dedicados a diferentes formas de conteúdo. [...] Portanto, a falta de validade cerebral para as inteligências múltiplas tornou-se uma séria preocupação e levou à afirmação de que a teoria das inteligências múltiplas é um neuromito (Waterhouse, 2023, p. 6, tradução nossa).

Diante disso, a compreensão da inteligência humana precisa ser situada em um modelo mais integrador, que reconheça a interdependência entre cognição, emoção e experiência social. Nesse sentido, o conceito de inteligência emocional surge como uma perspectiva mais coerente com as evidências neurocientíficas atuais, por articular o raciocínio lógico com os processos afetivos e sociais. A inteligência emocional, conforme será discutido a seguir, retira o foco das aptidões isoladas para a capacidade de reconhecer, compreender e regular as próprias emoções, um aspecto fundamental para a convivência, a aprendizagem e o bem-estar coletivo.

Diversos autores definem seus pontos de vista acerca de inteligência emocional. Mayer e Salovey definem como:

[...] a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; a capacidade de acessar e/ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a capacidade de entender as emoções e o conhecimento emocional e a capacidade de regular emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer; Salovey, 1997, p.401)

Para esses autores, a inteligência emocional integra habilidades cognitivas e emocionais, funcionando como um sistema de processamento que permite ao indivíduo lidar com informações emocionais de forma eficaz.

Goleman (2011) popularizou o conceito de inteligência emocional ao defini-la como a capacidade de reconhecer os próprios sentimentos e os sentimentos alheios, de motivar a si mesmo e de gerir adequadamente as emoções nas relações interpessoais. Para o autor, essas habilidades são fundamentais para o equilíbrio emocional, a tomada de decisões conscientes e a construção de vínculos saudáveis em diferentes contextos sociais. O autor elenca cinco elementos básicos da Inteligência emocional:

Nossa inteligência emocional determina nosso potencial para aprender as habilidades práticas que estão baseadas em cinco elementos: autopercepção, motivação, auto-regulação, empatia e aptidão natural para os relacionamentos. (Goleman, 2011, p.48).

Ele considera a autopercepção (ou autoconhecimento) como a habilidade do sujeito compreender e manipular de forma consciente e confiante suas emoções para desenvolver um comportamento correto diante da situação enfrentada.

Saber o que estamos sentindo num determinado momento e utilizar as preferências que guiam nossa tomada de decisão; fazer uma avaliação realista

de nossas próprias capacidades e possuir uma sensação bem fundamentada de autoconfiança. (Goleman, 2011, p. 465).

Quando alguém reconhece que está ansioso antes de uma reunião importante e, ao invés de ignorar esse estado, respira profundamente organiza suas ideias e entra na conversa com mais clareza e controle. Trata-se de entender e reconhecer o que está se sentindo para uma melhor tomada de decisão.

A autorregulação se refere ao autocontrole, a capacidade de usar as emoções de modo que venha facilitar o bom desenvolvimento do dia a dia.

Lidar com as próprias emoções de forma que facilitem a tarefa que temos pela frente, em vez de interferir com ela; ser consciencioso e adiar a recompensa a fim de perseguir as metas; recuperarmo-nos bem de aflições emocionais. (Goleman, 2011, p. 465).

Um exemplo cotidiano é o de alguém que, ao ser mal atendido em um serviço, evita reagir com agressividade imediata, comunica seu descontentamento com firmeza e respeito, buscando resolver o problema de forma mais equilibrada e construtiva.

A motivação é a capacidade do sujeito em dirigir suas emoções a serviço de um determinado objetivo específico.

Utilizar nossas preferências mais profundas para impulsionarmos e guiar-nos na direção de nossas metas, a fim de nos ajudar a termos iniciativa e a sermos altamente eficazes, e a perseverarmos diante de reveses e frustrações. (Goleman, 2011, p. 465).

No dia a dia, podemos observar um exemplo da motivação em alguém que deseja melhorar sua saúde física: mesmo sentindo cansaço ou enfrentando contratempos, mantém a rotina de atividades físicas e alimentação equilibrada, porque está comprometido com seu bem-estar a longo prazo.

A empatia diz respeito à quando o indivíduo desloca o olhar para seus anseios e dos outros, buscando trabalhar de forma positiva para que consiga cultivar sintonia com o maior número de pessoas e consigo mesma.

Pressentir o que as pessoas estão sentindo, ser capaz de assumir sua perspectiva e cultivar o *rapport*¹ e a sintonia com uma ampla diversidade de pessoas. (Goleman, 2011, p. 466)

Um exemplo ocorre quando uma pessoa percebe que uma amiga está mais calada do que o habitual e, ao invés de cobrar explicações, oferece apoio e se mostra disponível para escutar.

E por fim, a habilidade social que se caracteriza pela desenvoltura em relacionamentos interpessoais.

Lidar bem com as emoções nos relacionamentos e ler com precisão situações sociais e redes; interagir com facilidade; utilizar essas habilidades para liderar, negociar e solucionar divergências, bem como para a cooperação e o trabalho em equipe. (Goleman, 2011, p. 466).

Um exemplo claro é o de alguém que, ao participar de um grupo de voluntariado, consegue dialogar com pessoas de perfis variados, promover a cooperação e encontrar soluções diante de impasses, contribuindo para o bom andamento das ações coletivas.

Com base nesses elementos, Goleman (2011) reafirma que o autoconhecimento consiste na percepção das próprias emoções; o autocontrole, na habilidade de lidar com impulsos e sentimentos perturbadores; a automotivação, na canalização das emoções em direção a metas; a empatia, na compreensão do outro; e as habilidades sociais, na manutenção de relações saudáveis e produtivas.

Assim, compreende-se que a inteligência emocional não se limita apenas aos aspectos da cognição racional, abrangendo também a dimensão afetiva que influencia diretamente a forma como o indivíduo lida com suas emoções e estabelece relações com os outros. O desenvolvimento dessas competências é essencial para a convivência em sociedade, pois permite o estabelecimento de relações interpessoais mais equilibradas e empáticas.

No próximo tópico, abordaremos relações desses conceitos com o contexto educacional, com um olhar atento à afetividade, reconhecendo o papel que a inteligência emocional desempenha nas relações interpessoais no ambiente escolar.

¹ Rapport é um termo francês que remete à construção de relações harmoniosas. Na Psicologia designa o processo de estabelecimento de vínculos de confiança, empatia e respeito mútuo entre as pessoas, favorecendo assim a comunicação, a escuta e cooperação. Cria um ambiente mais acolhedor no qual as interações se tornam mais significativas e produtivas.

2.3 As emoções e a afetividade no âmbito escolar

A escola é um ambiente complexo, que reúne indivíduos com diferentes vivências culturais, físicas, religiosas e emocionais. Dentro desse contexto, as relações emocionais desempenham um papel central, envolvendo professores, alunos, coordenadores, supervisores, bibliotecários e outros colaboradores da comunidade escolar. Todos os sujeitos envolvidos no processo educacional enfrentam desafios emocionais que, por muitas vezes, se tornam inseparáveis de suas profissões.

No âmbito da docência Garritz e Mellado (2014) apontam que as emoções são fundamentais no contexto do ensinar, já que o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas também um "gestor de emoções", e a ausência dessa competência pode impactar negativamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Ao lidar com diversas situações de estresse, pressão por resultados e a gestão de relações interpessoais complexas, o professor é constantemente desafiado a lidar com suas próprias emoções e com as emoções dos alunos. Nesse cenário, a inteligência emocional se revela como uma habilidade que pode se tornar essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem eficaz, como argumenta Goleman (2011).

Entendemos que a docência, visando apenas o aprendizado conteudista, torna-se limitada. Quando contempla também as emoções e a afetividade e promove uma interação na sala de aula e pode potencializar a aprendizagem. Galvão (1995) destaca a importância da interação entre afetividade e cognição, observando que ambas se complementam de maneira intrínseca:

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (Galvão, 1995, p. 45).

O ambiente escolar pode promover um equilíbrio entre cognição e emoção, e a inteligência emocional é o elo que integra esses dois aspectos. A capacidade de lidar com as emoções, tanto próprias quanto dos outros, é fundamental para o desenvolvimento de um espaço saudável de ensino e aprendizagem.

Mayer, Salovey e Caruso (2004) ampliam a definição de inteligência emocional, sugerindo que ela envolve não apenas o crescimento emocional, mas também o intelectual, impactando positivamente as relações interpessoais dentro da sala de aula e fora dela. Dessa

maneira, a inteligência emocional no contexto educacional não é apenas uma habilidade individual, mas uma competência coletiva que influencia o ambiente de aprendizagem e as relações interpessoais.

Neste sentido, a dimensão afetiva no âmbito escolar envolve as atitudes, comportamentos e estratégias que os sujeitos utilizam para motivar, envolver e despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos abordados. Novais e Fernandez (2017) ressaltam que, apesar de ser uma dimensão inerente à prática educativa, a afetividade foi, por muito tempo, negligenciada nos processos formativos e nas discussões acadêmicas sobre o ensino. Para esses autores, a afetividade deve ser reconhecida, valorizada e integrada na formação contínua dos docentes, visto que ela impacta diretamente a capacidade de ensinar e de criar vínculos afetivos com os alunos.

O exercício da docência também depende diretamente da interação e da disposição do aluno para aprender, sendo que o professor desempenha não apenas o papel de gestor de conteúdos e estratégias didáticas, mas também o de desenvolver a habilidade de conviver de forma inteligente e sadia preservando a si mesmo e aos outros no aspecto emocional (Novais e Fernandez, 2017).

Quando há envolvimento de professores e alunos com motivação para a aprendizagem os resultados são mais evidenciados.

O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (Libâneo, 1994, p. 250).

Diversos pesquisadores destacam que as emoções que permeiam as relações interpessoais e as interações com os conteúdos escolares são fundamentais para o processo educativo (Ibarrola, 2013; Mellado et al., 2014; Tassoni e Leite, 2013).

Fonseca (2013) também destaca que a inteligência emocional no ambiente escolar:

[...] é a capacidade de reconhecer em si mesmo e no outro as emoções, bem como a interação e o impacto delas na vida de cada um, além de saber como redirecionar cada uma delas para gerar melhores resultados para todos. (Fonseca, 2013, apud Alcântara e Lima, 2019, p. 6)

O autor enfatiza o benefício da inteligência emocional para os sujeitos uma vez que ela parte do reconhecer das emoções, para em seguida guiá-los com consciência pelo autocontrole,

proporcionando ganhos nos relacionamentos, seja ele pessoal ou intrapessoal. Processos interativos positivos podem motivar os indivíduos pela prática da empatia, competências que impactam positivamente no âmbito escolar.

A interação emocional positiva pode fortalecer a motivação dos alunos, aumentar o engajamento com as atividades propostas e potencializar a aprendizagem. Por outro lado, emoções negativas persistentes, como ansiedade, medo e frustração, podem gerar desinteresse, desmotivação e dificultar significativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Ibarrola (2013) enfatiza que as relações afetivas na sala de aula são determinantes não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. A escola que consegue estabelecer conexões emocionais positivas tende a promover ambientes mais cooperativos e empáticos, fundamentais para uma aprendizagem melhor e saudável.

Tassoni e Leite (2013), por sua vez, destacam que o clima emocional estabelecido pelo docente pode favorecer ou prejudicar significativamente a disposição dos alunos para aprender, reforçando que as emoções são centrais na dinâmica da sala de aula. No mesmo sentido, Wada e Pucci et al. (2025) demonstram que a exaustão emocional docente decorre da interação entre fatores individuais, relacionais e contextuais, os quais influenciam e afetam diretamente o clima da sala de aula e a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ainda de acordo com os autores, “a exaustão emocional decorre da interação entre fatores relacionados ao professor, ao aluno e ao contexto, podendo afetar o clima da sala de aula e a qualidade geral do ensino e da aprendizagem” (Wada e Pucci et al., 2025, p.2), sendo que emoções positivas, como alegria e entusiasmo, tendem a favorecer o envolvimento e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, enquanto emoções negativas, como ansiedade e raiva, estão associadas à diminuição da motivação e da eficácia em práticas docentes. Essa relação entre emoções e práticas pedagógicas revela que o clima escolar é também um reflexo da experiência emocional do professor, expressa em suas interações cotidianas com estudantes, colegas e gestores. Assim, compreender e apoiar a dimensão afetiva do trabalho docente constitui não apenas uma questão de saúde mental, mas também um caminho para a promoção de ambientes educativos mais saudáveis, participativos e propícios à uma aprendizagem significativa.

Estudos nas áreas de neurociência, como os de Damásio (2012), sugerem que as emoções estão profundamente integradas aos processos cognitivos, sendo indispensáveis para a tomada de decisões, o julgamento moral e o processo de aprendizagem. O autor destaca que o cérebro humano processa informações de forma integrada, onde as emoções não são

elementos secundários, mas atuam como uma força motriz que orienta o comportamento e a tomada de decisões.

Complementando essa visão, Vygotsky (2001) enfatiza que a aprendizagem ocorre na interação social, permeada por emoções e afetos, ressaltando que a dimensão emocional é central na construção do conhecimento humano.

Nesse sentido, promover discussões sobre a Inteligência Emocional no âmbito educacional é de extrema importância. De acordo com Daniel Goleman (2011), o ser humano não nasce com a Inteligência Emocional (IE), uma vez que ela não está pronta deve-se desenvolvê-la, aprendê-la e aprimorá-la. O meio escolar é um lugar promissor e propício para seu desenvolvimento por se tratar com sujeitos em formação de personalidade e negligenciar o aperfeiçoamento do aluno no aspecto emocional pode acarretar prejuízos nos seus relacionamentos, nos processos de comunicação, ou seja, na sua capacidade de socializar.

Essas compreensões sobre a natureza das emoções e dos sentimentos tornam-se ainda mais significativas quando observadas no contexto da adolescência, fase que é marcada por intensas transformações biológicas, cognitivas e afetivas. Nessa etapa do desenvolvimento, as emoções tendem a manifestar-se de forma mais intensa e imediata, muitas vezes antecedendo a capacidade de reflexão e de controle racional. A impulsividade, comum nesse período, decorre justamente da predominância das respostas emocionais sobre os mecanismos de autorregulação, ainda em amadurecimento. Assim, compreender o funcionamento emocional nesse estágio é essencial para interpretar as reações, os conflitos e as formas de expressão que emergem nas relações cotidianas dos adolescentes, revelando a importância do equilíbrio entre emoção e razão para o desenvolvimento da autonomia e da maturidade afetiva.

Quando a escola se preocupa apenas com a dimensão cognitiva, que em nosso ponto de vista é essencial, mas não discute questões de ordem psicológica e social, por falta de estrutura, profissionais com formação adequada e outros fatores, acaba limitando o desenvolvimento integral de seus educandos e acreditamos que estudos sobre inteligência emocional relacionada ao ambiente escolar, seja se tratando de alunos, professores e aos demais que estão neste contexto, podem trazer uma grande contribuição para avanços nos processos ensino e aprendizagem e nos aspectos de socialização. (Fundação SM, 2023).

Quando mobilizamos competências relacionadas à inteligência emocional, como o reconhecimento das próprias emoções, ampliamos nossa capacidade de compreender os estados emocionais que experimentamos e de responder a eles de forma mais consciente. Esse processo pode contribuir para minimizar os impactos de emoções associadas ao estresse, à impulsividade

ou aos conflitos interpessoais, favorecendo relações mais equilibradas nos diferentes contextos sociais.

Num ambiente educativo que desejamos que seja convidativo e estimulante, o equilíbrio emocional e as emoções positivas são fundamentais para o sucesso da aprendizagem, para a tomada de decisões sensatas, para relacionamentos afáveis e para o nosso bem-estar geral e saúde. Pelo contrário, as emoções negativas que conduzem ao stress, ao mal-estar, e à instabilidade diminuem a capacidade de reflexão e o sucesso das aprendizagens. Se as emoções negativas não forem cuidadas na devida altura em que se manifestam podem causar depressões e outros distúrbios psíquicos graves (Medeiro, 2017; p. 07).

Hoje observa-se que os alunos sofrem com as mudanças na sociedade de modo geral. Estão expostos às influências trazidas pelas mídias, pela tecnologia, e pela cultura. Mudanças de senso de valor, que se evidenciam em problemas afetivos, emocionais, familiares e sociais. A pós-modernidade, muitas vezes impõe padrões que resultam num mal-estar emocional que afeta as últimas gerações, resultando na formação de adultos emocionalmente imaturos.

Entendemos que família e escola podem atuar de maneira sinérgica na formação do aspecto psicológico dos discentes em qualquer faixa etária, ensinando a lidar com as emoções, fazer escolhas assertivas e se posicionarem com senso para a realidade exterior, interior ou subjetiva. No âmbito escolar, o desenvolvimento da Inteligência Emocional pode ser favorecido por meio de ações pedagógicas intencionais que promovam a reflexão sobre as emoções, o autoconhecimento, a empatia, a resolução de conflitos e a comunicação interpessoal. Nesse sentido, intervenções educativas voltadas às competências socioemocionais podem contribuir para o fortalecimento da resiliência, da autorregulação emocional e da maturidade nas relações interpessoais.

Acreditamos que a Inteligência Emocional deve estar presente aplicada no ambiente educacional, seja na formação de professores, ou na formação dos estudantes, de maneira a ajudar no desenvolvimento de uma sociedade emocionalmente mais equilibrada.

Esses são os talentos emocionais e sociais fundamentais para a vida, e incluem pelo menos, soluções parciais para a maioria ou para todas as dificuldades (...). Portanto, trabalhar as emoções na escola pode contribuir para melhorias na aprendizagem e na vida psíquica e social dos futuros cidadãos. (Goleman 2011, p. 310)

Daniel Goleman (2011) defende que a IE pode elevar o nível de competências sociais dos educandos e suas condutas emocionais, ou seja, ensiná-los a lidar e perceber os sentimentos

de forma adequada e equilibrada e reagir assim, levando em conta os fundamentos que determinam a inteligência emocional. Sendo assim, a instituição escolar pode exercer além da função de escolarização, o aprendizado da compreensão emocional.

Os professores podem realizar atividades com estímulo científico, proporcionar experimentos para equilibrarem os sentimentos, podem motivar a criação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento das capacidades socioemocionais, exercícios simulados para soluções de conflitos interpessoais e ensino do desenvolvimento de habilidades empáticas. Cabe destacar que não defendemos a abordagem da dimensão afetiva e da inteligência emocional de maneira prescritiva nas escolas, mas sugerimos que uma compreensão mínima destas questões no ambiente escolar pode trazer resultados positivos para todos os envolvidos.

Com a abordagem do ensino da inteligência emocional nas escolas, de acordo com Goleman (2011), pode-se proporcionar:

- Autoconsciência Emocional: (Melhora no reconhecimento e designação das próprias emoções; maior capacidade de entender as causas dos sentimentos; diferenciar sentimentos e atos).
- Controle de Emoções: (Melhor tolerância a frustração e controle da raiva; menos ofensas verbais, brigas e perturbações na sala de aula; maior capacidade de expressar adequadamente a raiva, sem brigar; menos suspensões e expulsões; menos comportamento agressivo ou autodestrutivo; mais sentimentos positivos sobre si mesmo, a escola e a família; melhor no lidar com a tensão; menos solidão e ansiedade social).
- Canalizar produtivamente as emoções: (Melhor comunicabilidade; maior capacidade de se concentrar na tarefa imediata e prestar atenção; menor impulsividade, mais autocontrole; melhores notas nas provas).
- Empatia: Ler emoções (Maior capacidade de adotar a perspectiva do outro; melhor empatia e sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros; melhor no ouvir os outros).
- Lidar com relacionamentos: (Maior capacidade de analisar e compreender relacionamentos; melhor na solução de conflitos e negociações de desacordos; melhor na solução de problemas em relacionamentos; mais benquisto, amistoso e envolvido com os colegas; mais procurado pelos colegas; mais preocupado e atencioso; mais “pró-social” e harmonioso em grupos; maior partilhamento, cooperação e prestatividade; mais democrático no lidar com os outros) (Goleman 2011, p. 335).

Neste sentido, compreender a dimensão afetiva no desenvolvimento humano e na prática docente demanda reflexões sobre a importância das interações emocionais no ambiente escolar, reconhecendo-as como valiosas à construção do conhecimento e ao desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A valorização da dimensão afetiva implica a necessidade de se repensar práticas pedagógicas, métodos

avaliativos e a própria formação docente, visando uma educação mais humanizadora e emocionalmente planejada.

2.4 A dimensão afetiva e a inteligência emocional na formação docente

Atualmente, o ensino demanda um olhar integral sobre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Historicamente, o modelo tradicional de formação docente priorizava a dimensão cognitiva, colocando a afetividade em segundo plano ou, em muitos casos, deixando-a de lado (Silva, 2024; Novais e Fernandez, 2017; Tassoni e Santos, 2013).

Contudo, avanços na neurociência e na psicologia do desenvolvimento têm evidenciado a indissociabilidade entre cognição e afeto, desafiando as dicotomias que marcaram as compreensões tradicionais de ensino e aprendizagem. Estudos nas áreas de neurociência, como os de Damásio (2012), sugerem que as emoções estão profundamente integradas aos processos cognitivos, sendo indispensáveis para a tomada de decisões, o julgamento moral e o processo de aprendizagem.

Avanços ainda mais recentes nas neurociências reforçam as evidências de que as emoções não apenas acompanham, mas modulam ativamente os processos cognitivos. Estudos demonstram que o sistema neurológico é diretamente ativado pelas experiências emocionais, que desempenham papel decisivo na formação e na consolidação das memórias, além de refletirem a capacidade de inteligência emocional humana. Como afirma Johnson (2024, p. 2, tradução nossa), “As emoções que emergem ativam o sistema neurológico e exercem papel central no fortalecimento das memórias e na manifestação da inteligência emocional”. Essa relação explica por que experiências de aprendizagem permeadas por emoções positivas tendem a favorecer o engajamento e o desempenho, enquanto emoções negativas como ansiedade, medo ou frustração comprometem a atenção, a memória e a resolução de tarefas mais complexas.

Conforme reforça o autor:

[...] emoções negativas, como tristeza, ansiedade e desesperança, dificultam a execução de tarefas complexas e reduzem o fluxo das atividades, ao passo que emoções positivas, como felicidade e prazer, elevam o desempenho e aprimoram o fluxo das ações (Johnson, 2024, p. 3, tradução nossa).

Essas evidências neurocientíficas convergem diretamente com o que defende Damásio (2012) ao sustentarem que emoção e razão constituem um mesmo circuito funcional. Na

educação, compreender essa integração é importante para promover ambientes de aprendizagem emocionalmente equilibrados, capazes de estimular a curiosidade, fortalecer a memória, potencializar a plasticidade neural, dimensões essas que são indispensáveis à construção de saberes significativos e passa pela formação de professores, pois a docência é uma atividade intrinsecamente humana e relacional. Assim, torna-se necessário refletir sobre como essas evidências científicas se articulam com os modelos históricos de formação docente e suas concepções de ensino.

Por muito tempo a formação de professores permaneceu alicerçada em um paradigma tecnicista, voltado quase que exclusivamente para a aquisição de saberes conceituais e conteudistas. O chamado modelo 3 + 1, vigente em grande parte das licenciaturas tradicionais, destinava três anos à formação estritamente conceitual (bacharelesca) e apenas o último ano às disciplinas pedagógicas, com foco limitado no ensino da disciplina escolar específica.

Adotou-se o mesmo padrão federal (esquema 3+1) de organização de currículo dos bacharelados, assim caracterizado: primeiramente concentravam-se os estudos nos conteúdos específicos de cada área de saber, depois, eram feitos os estudos de conteúdo pedagógico no curso de didática, que habilitava o licenciado (Brzesinski, 1996, p.216)

Tal modelo privilegiava o professor que exercia sua profissão com foco na transmissão de conteúdos, colocando a afetividade, a gestão emocional e as relações interpessoais em papéis secundários ou até mesmo invisíveis no processo formativo. Essa visão fragmentada da formação docente negligenciava a complexidade da prática pedagógica, que é atravessada por intensas relações emocionais, tanto no que diz respeito aos vínculos professor-aluno quanto às emoções pessoais do próprio docente.

Com a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), a formação docente passou a adotar uma abordagem mais integrada, dando mais ênfase aos aspectos pedagógicos. Essas diretrizes buscavam superar o modelo fragmentado e tecnicista que ainda predominava nas licenciaturas tradicionais, direcionando o currículo para uma formação mais integral.

Já em 2015, uma nova Diretriz Curricular Nacional (DCN) para a formação de professores foi promulgada, fortalecendo as licenciaturas e a prática pedagógica passou a ser vista de forma mais reflexiva, considerando o professor não apenas como um detentor de conhecimentos disciplinares, mas como um profissional capaz de integrar habilidades

emocionais em suas relações com os alunos, promovendo um ambiente de ensino mais colaborativo e afetivo.

[...] às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; (Brasil, 2015, art. 5º).

Essa concepção amplia o papel da formação inicial ao reconhecer que o processo educativo não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve a constituição de sujeitos críticos, sensíveis às complexidades das relações humanas no ambiente escolar. Valorizar a dimensão afetiva na formação do professor é reconhecer que ensinar e aprender são processos atravessados por emoções, histórias de vida e contextos diversos, exigindo do docente uma postura reflexiva e humanizada.

Entretanto, acreditamos que ainda temos um longo caminho pela frente até que essas condutas passem a ser estudadas com profundidade e se efetivem na formação docente e no cotidiano escolar. Estas novas concepções enfrentam resistências, pois desafiam paradigmas históricos já consolidados e demandam mudanças tempo e atenção para que a comunidade escolar incorpore novas condutas.

Neste cenário, a inteligência emocional emerge como um conceito-chave para a formação de professores. Popularizada por Daniel Goleman (2011), a inteligência emocional é entendida como o conjunto de competências que permite reconhecer, compreender, utilizar e gerir as emoções próprias e alheias. Para os educadores, essas habilidades são essenciais para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula, que incluem conflitos, demandas afetivas dos alunos, frustrações e exigências múltiplas.

As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e de lucidez de pensamento. (Goleman, 2011, p. 65 e 66).

Goleman (2011) destaca que professores emocionalmente competentes são capazes de estabelecer vínculos genuínos com seus alunos, promovendo um ambiente seguro, acolhedor e colaborativo, favorável ao desenvolvimento integral. O autor afirma que:

A necessidade de realizações é uma das competências que encontramos com maior frequência naqueles que têm um desempenho destacado. Já a necessidade de agregação aparece com menor frequência, exceto em profissões que envolvem prestação de assistência, como enfermagem, medicina e ensino. [...] o interesse agregativo — um gosto e um apreço autênticos por outras pessoas — é também um elemento-chave do êxito, não só para as melhores enfermeiras e professores, mas ainda para os gerentes responsáveis pelas relações com os clientes (Goleman, 2011, p. 171).

Essa competência relacional, pautada na empatia e na capacidade de compreender as emoções alheias, contribui significativamente para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem e para a qualidade das interações no ambiente escolar.

A integração da afetividade na formação docente implica, portanto, uma mudança paradigmática, que exige ir além dos conhecimentos técnicos e pedagógicos tradicionais. Damásio (2012) e Vygotsky (2001) mostram que o desenvolvimento humano é uma síntese complexa de cognição e emoção, e que a aprendizagem significativa ocorre quando essas dimensões são integradas.

Muitas pesquisas apontam que os episódios de aprendizagem quando permeados de emoções se tornam muito mais assimilados e retidos.

[...] torna-se fundamental que os futuros professores e os professores em exercício sejam conscientes de suas emoções, dos episódios e situações que as envolvem e criem mecanismos metacognitivos de autorregulação emocional. Dessa forma, o professor poderá desenvolver competências de gestão emocional, como a automotivação, o autoconhecimento e o autocontrole, necessárias para superar as limitações impostas pelas emoções no seu desenvolvimento profissional (Novais e Fernandez, 2017, p. 93).

Justifica-se, então, a necessidade de que haja programas de formação continuada para os docentes que promovam a reflexão sobre a dimensão emocional no contexto escolar e que contemplem o trato das emoções dos professores e alunos. Acreditamos que formações continuadas para os professores podem fortalecer a capacidade de gerir suas emoções e as de seus alunos, e assim possa contribuir para práticas pedagógicas mais humanas e eficazes (Novais e Fernandez, 2017).

Nóvoa (2002) afirma:

A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas (Nóvoa, 2002, p.59).

Refletir sobre a dimensão afetiva na formação docente é também considerar os impactos que essa abordagem pode gerar para a saúde mental dos professores, um tema cada vez mais urgente diante dos desafios contemporâneos. Estudos indicam que a ausência de preparo para lidar com as demandas emocionais contribui para o desgaste, a desmotivação e o abandono da profissão (Esteve, 1999; Tardif, 2014).

Atualmente, vivemos em um cenário preocupante de adoecimento mental entre professores da educação básica, revelando que o exercício da docência tem se tornado cada vez mais permeado por sofrimento psíquico, sobrecarga e desvalorização social. Moreira e Rodrigues (2018) destacam que os afastamentos de professores por transtornos mentais e comportamentais têm aumentado de forma expressiva, sendo a depressão, o estresse e a ansiedade as principais causas identificadas. As autoras relacionam esse quadro a alguns aspectos possíveis como a precarização das condições de trabalho, a intensificação das exigências laborais e a falta de reconhecimento social da profissão, fatores estes que comprometem o bem-estar e a motivação para o exercício da docência.

De forma convergente, Silva et al. (2023), em pesquisa com 249 professores de escolas públicas do Rio Grande do Sul, observaram que, embora muitos docentes se percebam motivados e comprometidos com sua prática, 71,5% relataram níveis de estresse no ambiente de trabalho, 47,8% apresentaram esgotamento emocional e 33,7% afirmaram fazer uso de medicação.

Esse panorama evidencia que o adoecimento docente ultrapassa o campo individual, configurando-se como um problema coletivo e estrutural da educação brasileira. O fenômeno conhecido como “apagão docente”², que é caracterizado pelo esgotamento, abandono da carreira e desinteresse das novas gerações em seguir o magistério, reflete as consequências

² Termo utilizado para descrever o cenário de escassez de professores na educação básica brasileira, caracterizado pelo risco de um significativo déficit de docentes nas próximas décadas em razão do abandono precoce da carreira, do envelhecimento da categoria e da falta de interesse de novas gerações em seguir a profissão, o que pode resultar na ausência de profissionais suficientes para atender à demanda das escolas. Estudos projetam que, se nada for feito para reverter essa tendência, o déficit de professores no Brasil poderá chegar a cerca de 235 mil docentes até 2040. Informações extraídas de: <https://www.fcc.org.br/fluxo-educacao/apagao-de-professores-brasil-deficit-de-ate-235-mil-docentes-ate-2040/> - acesso em 13/01/2026.

desse mal-estar generalizado. Nesse sentido, investir na formação emocional dos docentes não é apenas uma questão pedagógica, mas também uma estratégia de prevenção e promoção do bem-estar profissional. Partimos da premissa de que só podemos dar ao outro o que temos. O equilíbrio das emoções e o autocontrole do professor em sala de aula se reflete muito no seu lidar com os alunos.

2.5 A comunicação não-violenta

A discussão até aqui apresentada sobre emoções, sentimentos, afetividade e inteligência emocional mostra um ponto comum: as relações humanas, especialmente em contextos educacionais, como aqui demos foco, são profundamente atravessadas pela forma como os sujeitos se comunicam. Se, por um lado, Damásio (2015) evidencia que as emoções constituem respostas fisiológicas automáticas que regulam a vida e orientam o comportamento, e Wallon (2008) compreende a afetividade como dimensão que integra o desenvolvimento humano, por outro, Goleman (2011) e Mayer e Salovey (1997) destacam a importância das habilidades socioemocionais na mediação dessas experiências. Nesse sentido, torna-se difícil dissociar a dimensão afetiva das práticas comunicativas cotidianas. A maneira como expressamos e recebemos emoções é um fator muito importante para a qualidade das interações e, conseqüentemente, para o ambiente de aprendizagem.

Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática. Em toda troca, acabamos escutando nossas necessidades mais profundas e as dos outros (Rosenberg, 2006, p.22).

Assim, ao abordar a Comunicação Não Violenta (CNV), proposta por Marshall Rosenberg (2006), encontramos um referencial capaz de articular de forma consistente os fundamentos teóricos apresentados anteriormente com a formação docente e com o curso desenvolvido nesta pesquisa.

Denomino essa abordagem Comunicação Não-Violenta, usando o termo “não-violência” na mesma acepção que lhe atribuía Gandhi — referindo-se a nosso estado compassivo natural quando a violência houver se afastado do coração. Embora possamos não considerar “violenta” a maneira de falarmos, nossas palavras não raro induzem à mágoa e à dor, seja para os outros, seja para nós mesmos (Rosenberg, 2006, p. 21).

Rosenberg (2006) parte da premissa de que a comunicação humana, por vezes, distancia as pessoas de sua natureza compassiva, especialmente quando sustentada por julgamentos, interpretações rígidas ou acusações. Ele afirma que a CNV é uma abordagem que “nos leva a nos entregarmos de coração, ligando-nos a nós mesmos e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão natural floresça”. Essa concepção aproxima-se de discussões sobre afetividade e relações interpessoais ao valorizar a escuta, a empatia e o reconhecimento das necessidades humanas presentes nos processos comunicativos. De modo semelhante, aproxima-se da noção de inteligência emocional, entendida como a capacidade de reconhecer, manejar e expressar adequadamente emoções, tanto próprias quanto alheias. Contudo, cabe ressaltar uma distinção importante entre: enquanto a CNV proposta por Rosenberg privilegia a busca pela compaixão e a redução de formas de comunicação que intensificam conflitos, a perspectiva walloniana reconhece no conflito, na raiva e na oposição elementos importantes para o desenvolvimento humano e para a construção da identidade. Em Wallon, as crises e os confrontos não são necessariamente obstáculos ao desenvolvimento, mas podem constituir momentos fundamentais de diferenciação do sujeito e de reorganização das relações com o meio. Nesse sentido, a aproximação entre CNV e afetividade não implica compreender o conflito como algo que deva ser eliminado ou evitado. No contexto da docência, a CNV pode ser entendida como uma possibilidade de mediação dos conflitos inevitavelmente presentes nas relações humanas, favorecendo formas de diálogo que permitam transformar tensões e divergências em oportunidades de reflexão, aprendizagem e crescimento. Assim, mais do que buscar uma harmonia permanente, a proposta da CNV pode contribuir para que os conflitos sejam vivenciados de maneira construtiva, preservando o reconhecimento das experiências afetivas do outro e ampliando a sensibilidade nas relações interpessoais.

A proposta da CNV consiste em reformular o modo como falamos, escutamos e interpretamos as situações. Para Rosenberg (2006), a qualidade da comunicação não está no conteúdo das palavras em si, mas na consciência que trazemos para o processo comunicativo. Trata-se de substituir reações automáticas por respostas intencionais, ancoradas na percepção de sentimentos e necessidades que atravessam cada interação. Por isso, ele organiza a CNV em quatro componentes: observação, sentimento, necessidade e pedido. Eles funcionam como um roteiro interno para promover clareza emocional e reduzir interpretações precipitadas. Segundo o autor, “a forma é simples, mas profundamente transformadora”, pois ensina a observar sem julgar, identificar o que se sente, reconhecer a necessidade que está por trás da emoção e formular pedidos claros e possíveis.

Primeiramente, observamos o que está de fato acontecendo [...]; em seguida, identificamos como nos sentimos; [...] reconhecemos as necessidades ligadas a esses sentimentos; por fim, pedimos aquilo que pode enriquecer nossa vida (Rosenberg, 2006, p. 25).

Essa estrutura comunicativa se articula com a compreensão de Damásio (2012) de que os sentimentos constituem a leitura consciente do estado emocional do corpo, e que a falta dessa consciência pode favorecer impulsividade ou reações desajustadas. Assim, ao convidar o sujeito a nomear seus sentimentos e necessidades, a CNV contribui para ampliar a capacidade de autorregulação emocional, habilidade igualmente valorizada na compreensão da inteligência emocional.

Outro aspecto central da CNV é a empatia. Rosenberg (2006) compreende a empatia como a capacidade de estar presente à experiência do outro, sem julgá-la, interpretá-la ou tentar corrigi-la. Nessa perspectiva, a empatia envolve um esforço consciente de escuta e presença nas interações humanas, favorecendo a compreensão das necessidades que estão subjacentes às falas e aos comportamentos. Essa compreensão dialoga com a valorização das relações interpessoais e dos processos afetivos presentes nas interações humanas, aspecto também discutido por Wallon ao reconhecer a importância da afetividade na constituição do sujeito. Do mesmo modo, aproxima-se das contribuições de Goleman (2012) ao destacar a empatia como uma competência relevante para a construção de vínculos saudáveis. Nesse sentido, a CNV não se limita a ensinar uma técnica de comunicação, mas propõe um modo de interação que favorece o reconhecimento das experiências afetivas do outro e amplia a sensibilidade nas relações interpessoais, competência importante na docência.

A autorresponsabilidade afetiva constitui igualmente um elemento estruturante da CNV. Rosenberg enfatiza que os sentimentos que emergem em uma situação não são causados pelas outras pessoas, mas pelas necessidades próprias que foram tocadas. Ele afirma que “os sentimentos que temos resultam de nossas necessidades, e não do comportamento dos outros”.

A CNV aumenta nossa consciência de que o que os outros dizem e fazem pode ser o estímulo, mas nunca a causa dos nossos sentimentos. Com ela, vemos que nossos sentimentos resultam de como escolhemos receber o que os outros dizem e fazem, bem como de nossas necessidades e expectativas específicas naquele momento (Rosenberg, 2006, p. 79).

Essa compreensão é coerente com a ideia de que emoções e sentimentos constituem respostas internas que integram experiências corporais, cognitivas e afetivas, como defende

Damásio (2009). Para o professor, essa perspectiva é especialmente significativa, pois desloca a interpretação de conflitos cotidianos que muitas vezes são atribuídos exclusivamente ao comportamento dos estudantes ou às condições de trabalho para uma leitura mais madura, consciente e autônoma das próprias emoções. Ao invés de reagir de maneira impulsiva, o docente passa a se perguntar que necessidade sua foi afetada pela situação, o que pode contribuir para uma regulação emocional mais ajustada e profissional.

Os relatos apresentados pelo autor em sua obra mostram o potencial da CNV em contextos educativos. Ele descreve situações em que professores conseguiram transformar comportamentos agressivos ou desafiadores de estudantes ao substituírem a lógica da punição por uma comunicação que evidenciava seus próprios sentimentos e necessidades. Em um dos exemplos, uma professora relata que, ao adotar a linguagem da CNV, um aluno que costumava gritar e agredir verbalmente conseguiu expressar-se com mais clareza e calma quando ela passou a dizer frases como “preciso que você preste atenção em mim”, ao invés de repreendê-lo duramente. Com o tempo, o comportamento do estudante se transformou, justamente porque a comunicação da professora passou a oferecer um modelo emocionalmente seguro e compreensível para ele. Esses exemplos aproximam a CNV da realidade da docência, marcada por desafios, tensões e conflitos, mas também por possibilidades de ressignificação quando a comunicação passa a ser construída com mais intencionalidade e cuidado. É um convite aos docentes a pensarem sobre sua maneira de se comunicar.

A CNV, portanto, se integra de maneira coerente ao conjunto de autores discutidos neste capítulo. Ela se articula à concepção de sentimento como leitura consciente da emoção (Damásio), à noção de afetividade como dimensão na estrutura da relação humana (Wallon), às habilidades de regulação e empatia propostas pela inteligência emocional (Goleman), e às discussões sobre o papel da dimensão afetiva na docência. Ao compreender que a docência é uma profissão atravessada por emoções, relações e necessidades humanas, a CNV se apresenta como um instrumento que não apenas possibilita, mas fortalece práticas educativas mais sensíveis, reflexivas e humanizadas. Assim, sugerir este tema em um ambiente de formação docente, pode contribuir para que os mesmos reflitam melhor sobre sua comunicação. Entendemos que não é uma ferramenta que trará solução a todos os problemas de relacionamento no ambiente escolar, porém se constitui como um caminho para promover maior bem-estar, qualidade nas relações e um exercício profissional mais consciente e afetivamente cuidadoso.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentado o detalhamento do processo de desenvolvimento da pesquisa, com a exposição da fundamentações teórico-metodológica que embasa e orienta todas as etapas do trabalho investigativo. Também serão descritos o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos e as abordagens utilizadas na coleta e análise dos dados. O estudo foi registrado na Plataforma Brasil e recebeu a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFLA, sob o Certificado de Apresentação para a apreciação Ética (CAAE) número 84421224.8.0000.5148.

Esta pesquisa fundamenta-se nos preceitos da abordagem qualitativa, conforme os princípios propostos por Lüdke e André (1986). Tal abordagem busca compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, valorizando os sentidos, significados e interpretações construídos pelos sujeitos em seus contextos.

Essa escolha metodológica se justifica pela natureza do objeto investigado, a dimensão afetiva na docência, entendida como o conjunto de sentimentos, emoções e afetos que se têm em relação a si mesmo, ao outro e ao ambiente escolar. Essa dimensão envolve processos subjetivos de valoração qualitativa, como amor, alegria, tristeza, entre outros que não podem ser reduzidos a medidas numéricas ou generalizações estatísticas.

Por se tratar de um fenômeno essencialmente humano e relacional, que atravessa práticas, percepções e experiências singulares, a abordagem qualitativa mostrou-se a mais adequada para captar e interpretar as múltiplas vozes e sentidos atribuídos pelos docentes às suas vivências afetivas no exercício da profissão.

No âmbito da abordagem qualitativa, este estudo adota a abordagem do estudo de caso, uma metodologia de investigação que, segundo Gil (2002), se caracteriza pela investigação aprofundada de um ou mais objetos de pesquisa, com o intuito de compreender suas particularidades, contextos e aspectos únicos. O estudo de caso permite a análise detalhada de um fenômeno ou situação dentro de um determinado contexto, favorecendo uma compreensão mais abrangente deles. Embora o foco principal deste trabalho não seja a análise intensiva de um único objeto, as características do estudo de caso que envolvem a descrição e a exploração do contexto de pesquisa são preponderantes nesta investigação.

O estudo de caso pode ser utilizado para diversos objetivos, como: (a) explorar situações da vida real cujos limites não são claramente definidos; (b) preservar a unidade do objeto de estudo; (c) descrever o contexto da pesquisa; (d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e

(e) analisar variáveis causais em fenômenos complexos que não permitem o uso de métodos experimentais ou levantamentos. (Gil, 2002).

Neste trabalho, a metodologia do estudo de caso é aplicada principalmente com as finalidades (a), (b), (c) e (d), considerando que foi delimitado um grupo de docentes que atua em uma escola pública estadual da região Centro Oeste de Minas Gerais.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, que ocorreram entre novembro de 2024 e junho de 2025 com profissionais da educação de uma escola do estado de Minas Gerais, principalmente professores, mas também participaram membros da gestão escolar. Em novembro de 2024 (etapa 1), foi aplicado um questionário prévio que foi construído de maneira que atendesse aos objetivos da pesquisa e que permitisse levantar de maneira mais geral o conhecimento do público-alvo sobre as questões da afetividade no contexto da docência.

O questionário (Apêndice A), que contou com 22 questões, foi aplicado por meio eletrônico, em uma plataforma online, que foi disponibilizado através de um link e disponibilizado aos participantes por meio de um grupo de mensagens da escola. As perguntas conduziam o público-alvo a informar sobre sua formação e aspectos gerais da sua profissão. Além disso, incluía também, perguntas específicas que abordavam o conhecimento do participante sobre a afetividade e a docência, se eles já haviam estudado sobre o tema em sua formação, se consideravam essa dimensão em sua prática pedagógica e se eles entendiam que as emoções interferiam (ou não) em suas práticas e no ensino e na aprendizagem.

Foram convidados todos os professores e profissionais da escola, mas o questionário foi respondido por 11 pessoas. Alguns fatores podem ter influenciado para este número pequeno de respostas tais como, final de período letivo, período de provas, aproximação do período de férias dos funcionários, entre outros.

A segunda etapa da pesquisa envolveu a aplicação do curso de formação continuada **“Afetividade na Docência: Reflexões sobre as emoções dos professores e suas relações com a profissão”**, realizado entre fevereiro e junho de 2025. O curso foi planejado com o objetivo de proporcionar a discussão sobre a afetividade na prática pedagógica e fornecer ferramentas para que os professores e membros da equipe pedagógica integrem essa dimensão em sua prática cotidiana, estruturado em módulos que abordaram temas como a inteligência emocional, a afetividade e sua importância na construção de ambientes de ensino mais colaborativos e acolhedores. Foi pensado para ser aplicado por professores, coordenadores pedagógicos ou membros da direção escolar desde que tenham familiaridade com o tema por meio de leituras e/ou vivência com o assunto. Embora qualquer membro da equipe escolar possa aplicar o curso, é importante que haja o apoio e suporte de um profissional da área da psicologia ou áreas afins

para garantir a abordagem adequada e a integridade do conteúdo, caso necessário. O curso também contou com momentos de reflexão e discussões em grupo, com a participação ativa dos professores, para que eles pudessem compartilhar experiências e estratégias relacionadas ao tema. Abaixo apresentamos, de forma sintetizada no Quadro 1, as atividades propostas no curso:

Quadro 1 – Atividades propostas no curso de formação.

(Continua)

Módulo I – As emoções dos professores – um olhar sobre as suas próprias emoções		
Encontro	Duração	Atividades que foram realizadas
1	3h	➤ Apresentação do curso; ➤ Reflexão inicial (nuvem de palavras) sobre “Quais emoções os professores experimentam com maior frequência ao ministrar aulas”;
1	3h	➤ Introdução à inteligência emocional (exibição de um vídeo e discussão); ➤ Análise de competências emocionais (leitura de um texto e reflexões acerca do assunto).
Atividades complementares	5h	➤ Leitura prévia de textos para os próximos encontros.
2	2h	➤ Exibição de um vídeo sobre identificação de gatilhos emocionais; ➤ Oficina prática sobre o tema e discussão mediada; ➤ Exibição de um vídeo sobre mindfulness (atenção plena) e práticas de autocontrole; ➤ Prática guiada de mindfulness e respiração.
3	2h	➤ Reflexões sobre o tema “automotivação” e sobre o texto lido. ➤ Exibição de um vídeo sobre o tema, reflexão e nuvem de palavras (mentimeter). ➤ Atividade simbólica com a "Árvore dos Propósitos".

Quadro 1 – Atividades propostas no curso de formação.

(Conclusão)

Módulo II – Emoções na Relação Professor-Aluno e na Aprendizagem		
Encontro	Duração	➤ Atividades que foram realizadas
4	2h	➤ Exibição de um vídeo sobre “O poder da empatia”; ➤ Dinâmica em grupo sobre “Ações empáticas” e reflexões sobre o tema. ➤ Compartilhamento e reflexões coletivas.
5	2h	➤ Exibição de um vídeo sobre “Comunicação não-violenta – CNV” ➤ Dinâmica “Reformulando a comunicação” baseada no CNV. ➤ Reflexões sobre o tema.
6	2h	➤ Dinâmica especial com uma psicóloga/psicanalista convidada; ➤ Oficinas práticas relacionadas às emoções; ➤ Debate e encerramento do curso.

Fonte: Da autora (2026)

No que diz respeito à coleta de dados referente à aplicação do curso, foi feito o registro em áudio de todos os encontros realizados (com o objetivo de produção de um relato sobre o curso, que será apresentado na seção de resultados e discussão) e aplicado um questionário final aos participantes no último encontro (Apêndice B), também por meio eletrônico, utilizando uma plataforma online. O questionário foi disponibilizado aos participantes por meio de um link enviado no grupo de mensagens da escola. As questões tiveram como objetivo identificar as percepções dos participantes acerca das contribuições do curso, especialmente no que se refere à ampliação da compreensão sobre a dimensão afetiva na prática docente, às possíveis mudanças na forma de lidar com as próprias emoções e com as emoções dos estudantes, bem como à aplicabilidade dos temas abordados no contexto das aulas. Além disso, o questionário incluiu perguntas voltadas à avaliação da estrutura do curso (encontros, dinâmicas, vídeos e leituras) e um espaço para sugestões e comentários, possibilitando que os participantes expressassem suas impressões de forma mais livre e reflexiva. O questionário final obteve 13 respostas. Ressalta-se que fatores como compromissos profissionais, demandas escolares e o

período letivo podem ter influenciado a adesão ao instrumento, ainda que o número de respondentes tenha sido um pouco superior ao do questionário prévio.

Os dados foram analisados por meio dos princípios da Análise de Conteúdo, uma abordagem que se concentra em identificar e interpretar o conteúdo das mensagens, independentemente da forma em que estas se manifestam. O objetivo dessa técnica é compreender os objetos de pesquisa de maneira profunda, indo além das palavras e explorando seus significados e contextos (Franco, 2007; Bardin, 2011).

A análise de conteúdo é dividida em três etapas principais: pré-análise, onde o material é preparado e o foco de análise é definido; exploração do material, que envolve a codificação e a classificação dos dados; e produção de inferências, em que as conclusões são tiradas a partir das categorias organizadas. Além disso, o processo de análise requer leituras flutuantes, uma abordagem inicial de leitura do material que permite ao pesquisador fazer uma compreensão geral antes de entrar em uma análise mais detalhada. Durante essa etapa, também ocorre a escolha dos documentos ou fontes que comporão o *corpus* da pesquisa, ou seja, o conjunto de dados que será analisado. O método da análise de conteúdo possibilita uma leitura crítica e detalhada do conteúdo, identificando padrões que muitas vezes estão implícitos no material, contribuindo para uma interpretação mais rica e reflexiva dos dados coletados.

Para esta dissertação, apresentaremos as análises do questionário aplicado em dezembro de 2024 e do questionário final aplicado em junho de 2025. Dada a natureza da pesquisa, optou-se por utilizar a categorização *a posteriori*, que ocorre após uma análise cuidadosa e repetida do *corpus* de dados, composto pelas respostas dos participantes a cada questão dos questionários. Durante esse processo, buscamos identificar padrões nas respostas e, a partir disso, elaborar categorias que pudessem esclarecer as tendências observadas. Nos resultados, os participantes são identificados por códigos alfanuméricos, de P1 a P11 para o questionário prévio e para o final adotaremos P12 a P24, considerando que não houve uniformidade entre quem respondeu o questionário prévio e quem participou do curso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente tópico foi organizado de maneira a contemplar os resultados da pesquisa e possíveis articulações com a aplicação do produto educacional vinculado à investigação, o curso de formação continuada “Afetividade na Docência: Reflexões sobre as emoções dos professores e suas relações com a profissão”. Dessa maneira, está estruturado em três grandes blocos, respeitando a ordem cronológica das ações desenvolvidas ao longo da pesquisa: no primeiro bloco, apresentamos e discutimos os dados obtidos com a aplicação do questionário prévio, em novembro de 2024; na segunda parte, apresentamos um relato das atividades que ocorreram ao longo dos encontros do curso, entre fevereiro e junho de 2025; por fim, são apresentadas e discutidas as respostas dos professores que participaram do curso.

4.1 Análises do questionário prévio

Neste tópico, será apresentado um perfil geral dos participantes da pesquisa, incluindo aspectos como formação acadêmica, área de atuação, tempo de experiência profissional, entre outras informações relevantes e algumas concepções sobre a afetividade. Sobre o perfil, as informações mencionadas estão detalhadas no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 – Perfil de formação e atuação dos docentes pesquisados

(Continua)

NOME	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	AULAS SEMANAIS
P1	Licenciatura em Letras/Português em 2021 pela UFLA Pós-graduação em metodologia da Língua Inglesa e Portuguesa e Pós em Educação Especial	Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II)	4 a 6 anos	16 aulas
P2	Licenciatura em Geografia em 2020 pela UNOPAR	Geografia (Ensino Fundamental II)	1 a 3 anos	16 aulas
P3	Direito 2015, Licenciatura em Educação Física 2019, Ciências Sociais 2022 e Licenciatura em História 2024 Especialização em Direito, ciências sociais, educação física.	Sociologia (Ensino Médio)	7 a 25 anos	16 aulas
P4	Pedagogia em 2014 pela UNIMES Especialização/Educação especial/Libras	Sala de Recursos (Educação Especial)	7 a 25 anos	2 turmas*

Quadro 2 – Perfil de formação e atuação dos docentes pesquisados.

(Conclusão)

NOME	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	AULAS SEMANAIS
P5	Licenciatura Plena em Educação Física em 2004 pelo UNIFOR/MG Especialização em Treinamento Desportivo e Personal Training	Educação Física (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio)	7 a 25 anos	47 aulas
P6	Licenciatura em Matemática pelo UNIFOR/MG e Publicidade e Propaganda em 2002 pela PUC/MG Especialização em ensino da matemática	Matemática e Educação Financeira (Ensino Médio)	7 a 25 anos	16 aulas
P7	Estudos Sociais, Licenciatura em Geografia em 1997 e 1998 pela FAFI/FUOM (UNIFOR/MG) Pós-graduação - ensino de história e geografia	Geografia (Ensino Fundamental II e Ensino Médio)	7 a 25 anos	51 aulas
P8	Licenciatura em Letras em 2001 pela FAFI/FUOM (UNIFOR/MG)	Língua Portuguesa	7 a 25 anos	20 aulas
P9	Licenciatura em Matemática em andamento pelo IFMG (Campus Formiga/MG)	Matemática (Ensino Fundamental II)	1 a 3 anos	4 turmas
P10	Licenciatura em História em 2001 pelo UNIFOR/MG Pós-graduação	História (Ensino Fundamental II)	7 a 25 anos	18 aulas
P11	Licenciatura em Letras em 1989 pelo UNIFOR/MG Especialização (Língua Portuguesa e Inglês)	Língua Portuguesa (Ensino Fundamental II)	25 a 35 anos	45 aulas

Fonte: Da autora (2026)

Em relação ao tempo de atuação dos professores, foi decidido incluir no questionário as faixas temporais propostas por Huberman (2000), que sugere uma correlação entre o tempo de carreira e as ações e motivações dos docentes. A primeira faixa, de 1 a 3 anos (fase inicial da carreira), é caracterizada por um entusiasmo pelo trabalho e pelas situações vivenciadas, momento em que o professor passa a questionar sua prática e a experimentar diferentes papéis para superar os desafios iniciais da profissão. Na faixa de 4 a 6 anos, conhecida como fase de estabilização, o docente começa a fazer escolhas e a renunciar a certas possibilidades, buscando consolidar sua identidade profissional e focando mais na aprendizagem dos alunos.

A terceira faixa, que abrange o período de 7 a 25 anos de atuação (a fase mais longa), é denominada fase de diversificação. Nesse período, os professores começam a diversificar seus recursos, modos de avaliação, estratégias de trabalho com os alunos, e a buscar maior autoridade, responsabilidade e prestígio (Huberman, 2000). Esses profissionais tendem a ser os

mais motivados e dinâmicos, com aspirações de alcançar cargos superiores. A fase de distanciamento ou serenidade, entre 25 e 35 anos de carreira, é marcada por uma maior estabilidade emocional e um sentimento de serenidade quanto a julgamentos externos. Esta fase é considerada a mais equilibrada na trajetória profissional docente. Por fim, a fase de preparação para a aposentadoria, que ocorre após os 35 anos de atuação, é caracterizada por um processo natural de descomprometimento com o trabalho, com os docentes dedicando mais tempo à reflexão e menos às exigências da rotina profissional.

É importante destacar que essas fases não são fixas, sendo apresentadas aqui como uma base teórica para analisar as características do grupo investigado e verificar se existe alguma correlação entre o tempo de atuação e as características observadas no grupo.

A partir das informações apresentadas no Quadro 1, observa-se que, dos 11 participantes, 7 se encontravam na faixa de 7 a 25 anos de experiência profissional. De acordo com Huberman (2000), essa fase é associada a docentes mais propensos à diversificação e atualização de suas práticas pedagógicas. Essa característica sugere que esses profissionais estariam mais receptivos à implementação de um Curso de Formação focado na discussão da dimensão afetiva da docência, o que poderia facilitar a adesão e a participação no processo formativo.

Seis docentes indicaram que concluíram sua formação acadêmica inicial há mais de 20 anos, o que pode caracterizar, possivelmente, que estes não tiveram contato com o tema “dimensão afetiva” e suas implicações na prática docente e no ensino e aprendizagem.

Em relação à carga horária semanal de trabalho dos docentes, observou-se uma variação significativa entre os participantes, com professores que ministram 16 aulas até outros que ministram mais de 50 aulas por semana. Essa diferença pode impactar diretamente as vivências emocionais e o modo como os professores percebem a própria prática. Aqueles com uma carga horária mais elevada podem ter a tendência em relatar maior cansaço e sobrecarga, fatores que interferem na disposição para refletir sobre a dimensão afetiva ou participar de formações continuadas. Entretanto, mesmo entre os docentes com menor número de aulas, não se pode afirmar a existência de maior disponibilidade ou equilíbrio, uma vez que muitos enfrentam múltiplos vínculos empregatícios, deslocamentos entre escolas e condições de trabalho igualmente exaustivas.

Outro aspecto que julgamos ser relevante refere-se à frequência das aulas por disciplina. Professores de componentes curriculares com apenas uma aula semanal, como Filosofia, Sociologia ou Educação Financeira, têm menor tempo de convivência com os estudantes, o que pode dificultar a construção de vínculos afetivos mais sólidos e o acompanhamento contínuo

dos processos de aprendizagem. Em contrapartida, docentes de disciplinas com maior carga semanal, como Língua Portuguesa ou Matemática, tendem a desenvolver relações mais próximas, nas quais a afetividade pode desempenhar papel mais expressivo, tanto no manejo das emoções quanto na mediação pedagógica. Essa diferença evidencia que a afetividade na docência está também condicionada ao tempo e à frequência das interações entre professor e aluno.

Também é possível perceber que o grupo investigado é composto por participantes com diferentes formações acadêmicas, oriundos de instituições e períodos distintos. Essa diversidade reflete a heterogeneidade dos currículos e das concepções formativas, envolvendo, por exemplo, egressos de cursos de licenciatura no formato 3 + 1 e de licenciaturas reestruturadas a partir da Resolução CNE/CP 2/2002, um marco importante na história das licenciaturas no Brasil. Julgamos ser interessante essa marcação, pois possivelmente reflete a um perfil de pessoas que não tiveram em sua formação o acesso ao tema da dimensão afetiva e o que ela interfere (ou não) na carreira docente e no aprendizado do aluno.

A análise do perfil dos participantes revela não apenas a diversidade de formações e tempos de carreira, mas também uma multiplicidade de condições de trabalho que moldam suas experiências afetivas e profissionais com alunos e com todo contexto escolar. Compreender essas variáveis é importante para interpretar as concepções expressas nos questionários e para reconhecer que as relações entre afetividade, prática pedagógica e bem-estar docente se constroem em contextos distintos, atravessados por demandas e intensidades de interação com os estudantes e comunidade escolar.

Passando para a análise das respostas obtidas no questionário, perguntamos aos professores: "*O que significa o termo Afetividade para você?*". Embora não tenha sido dada uma definição direta de afetividade que seja alinhada com as ideias abordadas no referencial teórico, as respostas destacaram principalmente suas manifestações nas relações interpessoais, evidenciando comportamentos e atitudes como empatia, carinho, cuidado e conexão emocional.

Por exemplo, a empatia foi mencionada por P1 e P5, sugerindo que, para eles, a afetividade envolve a capacidade de compreender e se conectar com as emoções do outro. P1 respondeu "*significa ter empatia e ter troca de contato com o próximo.*", enquanto P5 respondeu "*significa ter capacidade de sentir e expressar amor, carinho, empatia, compaixão e conexão.*"

Da mesma forma, o carinho e o cuidado foram apontados por P3, como mostramos anteriormente e P6, ao responder "*Construção de laços com as pessoas que nos relacionamos.*" e P8 quando respondeu apenas "*Carinho*", indicando que a afetividade se expressa nas ações

voltadas para o bem-estar do outro, criando um ambiente emocionalmente acolhedor. A construção de laços interpessoais (P6) e a ênfase em relações respeitadas como P9 ao responder *“No contexto escolar? Prefiro o termo respeito.”* e P10 respondendo *“Olhar o outro com atenção, carinho e paciência”* também surgiram como aspectos centrais, sugerindo que, para os participantes, a afetividade está fortemente ligada ao processo de aproximação e à qualidade das interações sociais.

Além disso, as respostas indicam que no contexto escolar, a afetividade é frequentemente associada a respeito, paciência e à capacidade de se relacionar de forma positiva como responderam P9 e P10 com as respostas acima mencionadas e P11 ao responder *“Usar os sentimentos para se relacionar bem com as pessoas.”*. Esses aspectos apontam que, para os participantes, o conceito de afetividade está intrinsecamente relacionado à qualidade das interações humanas e ao impacto dessas interações no ambiente educacional.

Assim, embora as respostas não tenham fornecido uma definição formal de afetividade, elas evidenciam que, para os participantes, o termo está associado à criação de relações interpessoais positivas, com ênfase na empatia, no carinho e na capacidade de se conectar emocionalmente com o outro. Essas manifestações da afetividade são essenciais para a construção de um ambiente escolar saudável, o que destaca a importância de se explorar e desenvolver essas competências emocionais no contexto educacional, conforme discutido ao longo do referencial teórico.

A análise das respostas à pergunta *“Você teve oportunidade de estudar e/ou refletir sobre esse tema durante sua graduação ou durante o tempo em que atua como docente? Explicar com detalhes, se possível”* revelou uma diversidade de experiências entre os participantes em relação à formação sobre afetividade e inteligência emocional. A maioria dos respondentes indicou que não teve a oportunidade de estudar diretamente o tema durante a graduação, apontando uma possível lacuna na formação inicial dos docentes nesse aspecto. Isso se alinha ao que Novais e Fernandez (2017) mencionam sobre a negligência do tema afetividade nos processos formativos tradicionais, e evidencia, também, a importância da inteligência emocional e da afetividade no contexto educacional, sugerindo que essas questões podem ser mais abordadas nos currículos de licenciatura.

Alguns participantes, entretanto, indicaram que a reflexão sobre o tema ocorreu principalmente após o início da prática docente, por meio de formações continuadas oferecidas pelas escolas ou por experiências informais. É importante considerar que esse processo de reflexão e desenvolvimento ocorre, muitas vezes, fora do âmbito formal da graduação, sendo um processo contínuo e muitas vezes informal, alinhado ao conceito do “saber da experiência”

definido por Tardif (2014). Segundo o autor, o saber da experiência não se limita ao conhecimento acadêmico, mas é construído ao longo do tempo, por meio da prática diária do docente, das interações com os alunos e das vivências em sala de aula. Nesse sentido, a experiência prática dos professores se torna uma fonte rica de aprendizado contínuo sobre questões emocionais e afetivas, evidenciando que a reflexão e a prática andam juntas na construção das competências emocionais do docente. Respostas como as de P4, que mencionou a formação continuada *“Sim, através da formação continuada oferecida pela escola”*, P7 que relatou *“A maior parte das vezes após a faculdade, trabalhando.”* e P6 que disse *“Não estudei esse tema, mas refletir sobre o assunto sim. Acredito que quando o professor demonstra interesse pelo aluno, as coisas fluem melhor.”*, evidenciam a importância da formação contínua e reflexão sobre o tema para o desenvolvimento dessas competências emocionais no âmbito escolar. Esses dados estão em sintonia com a ideia de que a inteligência emocional pode ser desenvolvida ao longo da carreira docente, como também aponta Wallon (2008) e Goleman (2011).

P10 mencionou: *“Sim. Sempre penso que poderia ser minha filha, depois que tive minha pequena isso ficou mais evidente. Tento sempre entendê-los”*, exemplifica como a experiência pessoal pode contribuir para a reflexão afetiva na docência. A parentalidade e a experiência emocional própria parecem ser gatilhos para um desenvolvimento maior de empatia e conexão emocional com os alunos, o que se alinha com a proposta de Goleman (2011) de que a inteligência emocional envolve a capacidade de compreender e gerenciar as próprias emoções para criar um ambiente de aprendizado mais empático e eficaz. O autoconhecimento é uma das habilidades centrais da inteligência emocional, que pode ser aprimorado através de experiências pessoais, como exemplificado por P10.

Alguns docentes mencionaram que, embora não tenham recebido uma formação mais direcionada para o tema, buscaram conhecimentos fora do ambiente acadêmico, como no caso de P11, que leu sobre inteligência emocional de Daniel Goleman. P11 respondeu *“Já li livro sobre Inteligência emocional do autor Daniel Goleman”* e isso reflete uma certa proatividade desse docente, em específico, na busca por informações sobre o tema levando a entender que se interessa pelo assunto e o considera importante para sua formação integral como pessoa e como profissional. Já o docente P8 respondeu *“Sim. Nas formações sempre relatam que a afetividade favorece a aprendizagem”*, o que demonstra que, embora o tema tenha sido abordado talvez de maneira mais informal nas formações continuadas, ele é reconhecido como um elemento importante para a qualidade do ensino.

Essas respostas revelam a diversidade de vivências dos professores em relação à formação emocional e à reflexão sobre afetividade durante suas trajetórias acadêmicas, profissionais e pessoais. Elas também indicam que, embora o tema não tenha sido abordado de maneira sistemática na formação inicial, muitos docentes já reconhecem a importância da afetividade e buscam desenvolver essas competências por conta própria ao longo de suas carreiras. Esse panorama aponta para a necessidade de integrar a afetividade e a inteligência emocional como componentes centrais da formação inicial e continuada dos docentes, como sugerido no referencial teórico desta dissertação.

A análise das respostas à pergunta "*Você acredita que a Afetividade é um tema relevante para ser discutido em um curso de Licenciatura? Por quê?*" revelou que a maioria dos participantes considera a afetividade um tema essencial para a formação de futuros docentes. As respostas indicam que a afetividade desempenha um papel muito importante não apenas na construção de relações interpessoais saudáveis entre docentes e alunos, mas também na promoção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e motivador. Muitos participantes ressaltaram que, além de ensinar conteúdos acadêmicos, o docente muitas vezes assume papéis emocionais e psicológicos, como figura de apoio para seus alunos, o que torna a afetividade uma competência importante para o exercício docente; por outro lado, não pode simplesmente significar mais um "fardo" que o professor precisa resolver entre as diversas dimensões que permeiam o espaço escolar.

P1, por exemplo, afirmou: "*Com certeza, pois muitas vezes trocamos de papel de professor para sermos pais, mães, e até psicólogos de nossos alunos, dessa forma, a afetividade que nos une nos permite além de ensinarmos conteúdos relacionados às disciplinas podemos e levamos carinho, atenção aos nossos alunos.*" Essa resposta evidencia a visão de que a afetividade não é um simples complemento à docência, mas um elemento importante para o desenvolvimento das relações interpessoais e para a melhoria da aprendizagem. Essa ideia corrobora com as proposições de Wallon (2008), que destaca a afetividade como um fator integrador nos processos pedagógicos, sendo fundamental para formar vínculos de confiança e para motivar os alunos a se engajarem com o conteúdo.

Entretanto, ao mesmo tempo em que os professores reconhecem a relevância da afetividade, é preciso considerar que a responsabilidade pelo cuidado emocional e pela formação de valores não cabe exclusivamente à escola ou ao docente. Enquanto o professor atua como um guia e facilitador no ambiente escolar, a família permanece como o núcleo primário responsável pelo cuidado integral, pela transmissão de valores, pelo suporte emocional e pela orientação cotidiana dos filhos, aspectos que ultrapassam as atribuições e o trabalho de

atuação docente. Essa sobreposição de papéis vem sendo discutida por diferentes autores. Nogueira (2006), por exemplo, observa:

“a tendência atual da escola, para além de suas funções tradicionais de desenvolvimento cognitivo, de chamar para si certa parcela de responsabilidade pelo bem-estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando” (Nogueira, 2006, p. 162).

Tal movimento evidencia uma ampliação das fronteiras entre família e escola, o que exige repensar as responsabilidades de cada uma na formação integral dos sujeitos, evitando que o professor seja sobrecarregado com funções que cabem a outras pessoas ou profissionais.

Por outro lado, respostas como as de P6, P8 e P10, ampliam a discussão ao relacionar diretamente a afetividade com o sucesso do aprendizado. Para esses participantes, a afetividade não se limita a um aspecto emocional das relações, mas é vista como um instrumento essencial para o desempenho escolar dos alunos. P6 afirmou: *"Sim, porque ele interfere no aprendizado"*, já P8, respondeu: *"Sim. Porque pode contribuir para a aprendizagem do aluno"* e P10 que respondeu *"Sem dúvidas, porque acredito que sem afetividade não existe aprendizagem"*, reforçam a ideia de que a dimensão afetiva pode influenciar diretamente o desempenho e o engajamento dos alunos, consequentemente percebemos que estes participantes consideram um tema relevante para ser discutido nos cursos de licenciatura. Essas respostas alinham-se com as ideias de Wallon (1992), Novais e Fernandez (2017) e Mellado (2014), que destacam uma relação entre afetividade e aprendizagem, seja positiva ou negativamente.

Também observamos respostas direcionadas à importância da formação emocional dos docentes direcionadas ao contexto de atuação profissional. P4 afirmou: *"Sim. Estamos vivendo numa época marcada por muitos problemas, precisamos de capacitação para melhorar a qualidade das vivências afetivas"*, P5 *"É preciso refletir sobre o tema"*, P3 e P7 que respondem *"Sim, pois em todo momento é necessário tal ato dentro da docência."* e *"Sim. Porque lidamos com o assunto diariamente"*, refletem a percepção de que, em um contexto social e educacional cada vez mais desafiador, os docentes necessitam de formação para lidar com a dimensão afetiva do ensino. Refletem, também, que eles reconhecem essa demanda por formação que se adapta ao contexto em constante transformação da carreira docente. Há 40 anos, por exemplo, a discussão sobre afetividade na educação não era amplamente abordada, e os professores eram mais tendenciosos para a transmissão de conteúdos, sem dar a devida atenção ao impacto emocional que suas práticas causam nos alunos. Contudo, a partir de mudanças sociais, culturais e educacionais, como o aumento das demandas por um ensino mais inclusivo e humanizado, a

formação emocional tornou-se algo muito importante. Damásio (2012) sugere que a formação docente deve integrar as dimensões emocionais e cognitivas, reconhecendo que as emoções têm um impacto significativo tanto no comportamento do professor quanto no desempenho dos alunos.

A formação na dimensão emocional torna-se, portanto, essencial para que os docentes possam gerir não apenas suas próprias emoções, mas também as emoções dos alunos de maneiras mais adequadas.

A análise desses dados também pode ser articulada com a construção da identidade docente, conforme destaca Tardif (2014). Segundo o autor, a identidade profissional do professor se forma a partir do conjunto de saberes adquiridos tanto na formação inicial quanto na prática cotidiana, e se consolida ao longo do tempo por meio da experiência, reflexão e desenvolvimento contínuo de competências. Nesse sentido, ações de formação continuada envolvendo a afetividade permitem ampliar os conhecimentos teóricos dos professores acerca do tema, além de contribuir para o fortalecimento da identidade docente, tornando-os mais conscientes, críticos e reflexivos em relação às suas práticas pedagógicas.

Analisando a pergunta "*Você considera que sua formação é adequada para lidar com as questões afetivas?*" traz diferentes percepções sobre a adequação da formação docente para lidar com as questões emocionais e afetivas na sala de aula. As respostas indicam uma diversidade de experiências com a formação emocional, insatisfação, sugestões de melhorias, e reconhecimento de competências já desenvolvidas.

Por exemplo, as respostas de P1, P4, P5 e P6 demonstram que estes participantes não se sentem preparados para lidar com as questões afetivas em sala de aula. P1 afirmou: "*Não, mas poderia ter uma formação que possa instruir nesse quesito*", sugerindo que sua formação até então não abordou adequadamente as questões emocionais, mas que ele reconhece a necessidade de uma formação específica sobre o tema. P5, com a resposta "*Não. Falta conhecimento teórico, além da prática*", destaca a falta de um embasamento teórico específico sobre a afetividade, o que pode limitar a capacidade do docente de integrar essas questões no ambiente escolar de forma reflexiva e estruturada. Da mesma forma, P6, ao responder "*Não*", confirma a ausência de formação emocional formal durante a graduação, refletindo uma lacuna na formação dos professores para lidar com as questões afetivas. P4, por sua vez, ao afirmar: "*Eu acredito que aprofundar mais sobre esse tema pode melhorar a forma como eu lido com minhas emoções e sentimentos (e também com os sentimentos e emoções dos outros)*", reconhece que a reflexão sobre as próprias emoções e a capacidade de lidar com os sentimentos

dos outros são cruciais para a prática pedagógica, mas acredita que isso ainda precisa ser mais explorado em sua formação.

Já as respostas de P2, P3, P7 e P10 revelam que esses participantes acreditam que sua formação é, de certa forma, adequada, mas com espaço para melhoria contínua. P2, por exemplo, afirmou: "*Creio que sim, porém sempre com espaço para evoluir.*" Isso sugere que ele reconhece a capacitação emocional adquirida, mas também percebe a necessidade de evolução contínua nesse aspecto. P3, com a resposta "*Sim. Todas as minhas formações ajudam bastante*", acredita que sua formação foi adequada, embora sem detalhar como o tema foi abordado. P7 mencionou: "*Sim, mas há a necessidade de reciclagem*", indicando que, embora tenha adquirido competências emocionais ao longo de sua formação e atuação, há a necessidade de atualização constante para lidar com os novos desafios emocionais que surgem no ambiente escolar. P10 afirmou: "*Sim, mas podemos sempre melhorar e aprender*", apontando para a ideia de que a formação é importante, mas que a aprendizagem contínua sobre as questões emocionais é muito importante.

P9 respondeu de forma interessante e que, em nossa visão, merece certo destaque: "*Minha formação como homem, pai de 3 filhas e avô de uma menina autista, credencia-me para lidar com a afetividade onde e no contexto em que o respeito exigir.*" Esta resposta sugere que P9 considera sua experiência pessoal como um aspecto fundamental para lidar com as questões de ordem afetiva no ambiente escolar. O fato de ser pai e avô, especialmente de uma criança autista, pode demonstrar um aumento da sua sensibilidade emocional ao lidar com as emoções dos alunos. Essa resposta destaca a importância das experiências pessoais do docente na compreensão das questões afetivas, algo que Wallon (2008) e Goleman (2011) destacam, sugerindo que o contexto emocional de cada indivíduo tem um impacto direto na capacidade de lidar com as emoções alheias.

De maneira geral, percebemos que há docentes que reconheceram não possuir formação adequada em relação à dimensão afetiva e, mesmo entre aqueles que reconheceram possuir algum tipo de formação, não encontramos evidências explícitas da profundidade das experiências. Sendo assim, ainda parece haver uma relação mais prática/experiencial/tácita dos professores com a referida dimensão, reforçando a necessidade de espaços de discussão e reflexão teórica sobre a temática.

A análise das respostas à pergunta "*Existe algum conteúdo/tema que você se sente desconfortável para lecionar? Se sim, listar.*" revelou que a maioria dos participantes não sente desconforto para lecionar algum conteúdo ou tema, como foi o caso de P1, P4, P5, P6, P8, P9 e P11. Essas respostas indicam que esses participantes se sentem confortáveis e preparados para

tratar de qualquer tema, dentro de suas disciplinas, na prática docente, sugerindo uma autoconfiança bem desenvolvida.

Já no caso de P2 que respondeu: “*Questões sociais, por ser um tema muito sensível*” e P3 que embora tenha respondido “*Não*”, complementou dizendo “*existem temas mais delicados, mas buscando as palavras cabíveis é possível lecionar tranquilamente.*” as respostas demonstram que existe um desconforto com alguns temas mais sensíveis, uma vez que podem despertar alguns desafios emocionais tanto nos alunos quanto nos próprios docentes, mas o comentário de P3 sugere que ele enxerga o desconforto mais como uma questão de linguagem e habilidade pedagógica do que uma questão emocional. P7 e P10 também trazem respostas que demonstram o mesmo fato mencionado anteriormente quando eles dizem: “*A parte mais difícil, mas muito importante pra mim são questões raciais*” e “*Acho difícil falar da escravidão, fico com medo das crianças negras se sentirem mal com o assunto*”. Estas respostas sugerem que para eles, temas sociais ou questões raciais podem ser emocionalmente desafiadoras, provavelmente devido à complexidade histórica e social deste tipo de tema. A afetividade e as questões emocionais relacionadas à estas temáticas podem gerar tensões emocionais no ambiente da sala de aula tanto para os professores quanto para os alunos o que torna a gestão emocional essencial conforme discutido por Wallon (2008), que destaca como a afetividade está intimamente ligada ao processo de aprendizagem e à gestão das relações interpessoais. É importante complementar essa perspectiva com orientações pedagógicas e documentos oficiais, especialmente em relação à educação antirracista e aos temas transversais da BNCC (Brasil, 2018), que podem fornecer suporte teórico e prático para que os docentes se sintam mais seguros e preparados ao trabalhar conteúdos sensíveis. Estudos indicam que a integração de referências curriculares e estratégias de formação continuada pode fortalecer a confiança dos professores, permitindo que eles abordem questões sociais complexas de forma crítica, reflexiva e ética, garantindo o respeito aos alunos e o desenvolvimento de competências socioemocionais no ambiente escolar (Nóvoa 2002, Tardif 2014, Wallon, 2008).

A análise das respostas feitas à pergunta “*Existe algum conteúdo/tema que você se sente confortável para lecionar? Se sim, listar.*” demonstrou que cinco dos participantes se sentem confortáveis para lecionar diversos conteúdos. Já para outros docentes, há temas específicos que geram diferentes níveis de confiança, dependendo da formação acadêmica, experiência pessoal e dos valores de cada docente.

Por exemplo P5, P6 e P8, mencionaram: “*Sim. Atividades práticas em geral*”, “*Qualquer um, desde que eu tenha conhecimento suficiente para tal*”, “*Todos, desde que me prepare e não precise ir contra os valores em que acredito*”. Alguns outros participantes

responderam temas específicos como P2, “*Geopolítica*”, P7, “*A parte da cartografia*” e P9, “*Matemática*”. Essas respostas podem revelar que estes professores preferem temas mais práticos e de aplicação concreta de conhecimentos prévios. Isso sugere uma preferência por temas menos controversos ou menos emocionalmente carregados. Essa tendência está alinhada com a ideia de que, para alguns docentes, a afetividade e a gestão emocional podem ser vistas como aspectos desafiadores no contexto de temas mais subjetivos, enquanto os conteúdos práticos tendem a gerar menos ansiedade.

P1 já menciona que todos os conteúdos são confortáveis, mas faz um comentário: “*...além de termos que lidar com temas significativos com certa cautela. Como tema sexualidade.*”. Embora se sinta confortável com todos os conteúdos e reconheça a necessidade de cautela ao lecionar temas como sexualidade, não fica claro se essa postura decorre de um bloqueio emocional pessoal ou se é uma simples percepção de que o tema exige uma abordagem cuidadosa por sua complexidade social. Esse desconforto com a sexualidade pode, de fato, ser influenciado por questões emocionais e sociais mais profundas, como tabus culturais ou experiências pessoais, mas o participante não parece refletir sobre a afetividade envolvida nesse processo. Da mesma forma P3, por exemplo, disse: “*Não, existem temas mais delicados, mas buscando as palavras cabíveis é possível lecionar tranquilamente.*” Esse comentário sugere que P3 enxerga o desconforto com temas delicados como uma questão de linguagem apropriada (ou não) e habilidade pedagógica mais do que uma questão emocional.

A análise das respostas à pergunta “*Sobre as duas questões acima, você acredita que existe alguma relação dos conteúdos listados com as questões de ordem afetiva? Explicar.*” revelou que, para alguns participantes, existe uma relação entre os conteúdos lecionados e as questões emocionais. No entanto, essa conexão não foi expressa de forma clara em muitas respostas, o que nos leva a crer que, para alguns, a compreensão da pergunta foi um pouco confusa. Em algumas respostas, os participantes direcionaram a explicação para a afetividade no relacionamento com os alunos, em vez de refletir sobre como as próprias experiências emocionais pessoais influenciam sua abordagem em determinados conteúdos.

Por exemplo, P1, P2, P3, P4 e P10 responderam afirmativamente, mas em suas respostas, a maior parte da argumentação focou no impacto da afetividade na relação com os alunos. P1 mencionou: “*A afetividade na docência nos permite estarmos mais próximos dos alunos, assim auxiliando-os.*” Esse tipo de resposta reflete mais a afetividade no contexto escolar e como ela facilita o relacionamento com os alunos, sem estabelecer uma relação direta entre os conteúdos lecionados e as questões afetivas pessoais dos docentes. P3 também destacou que “*é preciso entender o contexto que nos encontramos para conciliar conteúdo e*

aprendizagem", mas novamente, a resposta se direciona mais ao contexto afetivo dos alunos, e não ao impacto das experiências pessoais do docente no ensino de determinados conteúdos.

Essa falta de reflexão no âmbito emocional sobre como as experiências pessoais do docente impactam sua prática pedagógica está alinhada com a discussão de Goleman (2011) sobre a inteligência emocional, que sugere que os docentes devem ser capazes de gerenciar suas próprias emoções para criar um ambiente de aprendizagem positivo. Segundo Wallon (2008), a afetividade é uma dimensão central no desenvolvimento humano e nas relações de ensino, a aprendizagem e a falta de autoconsciência emocional dos docentes podem limitar a qualidade das interações pedagógicas.

Por outro lado, P5, P6 e P9 afirmaram: "*Não. Não vejo relação.*", "*Não*" e "*Não existe.*" Essas respostas sugerem que eles não percebem nenhuma conexão entre os conteúdos lecionados e as questões emocionais que os afetam. Isso pode refletir uma falta de percepção sobre a influência das emoções na prática pedagógica, o que pode estar relacionado à falta de reflexão sobre a importância da inteligência emocional no ensino. É interessante observar estes dados, que sugerem dificuldades de autopercepção dos professores e que contradizem diversos aspectos teóricos relacionados ao tema pesquisado. Por exemplo, de acordo com Damásio (2015) experimentamos emoções a todo o tempo e em contextos diversos, inclusive os professores enquanto respondiam ao questionário. Logo, afirmar que não existe relação entre uma atividade profissional (o ensino de conteúdos) e a dimensão afetiva pode revelar, dentre várias possibilidades, falta de compromisso ao responder o questionário e/ou um distanciamento (preocupante) do assunto.

P7, ao responder "*Mais as raciais*", destaca que as questões raciais são um tema que envolve uma relação com a afetividade. Isso sugere que P7 pode ter vivências emocionais complexas relacionadas a esse tema, e que isso afeta sua prática docente quando o tema é abordado. Essa resposta aponta para uma conexão mais pessoal entre a experiência emocional do docente e o conteúdo que ele ensina, refletindo um possível conflito emocional com temas sociais e raciais, algo que, segundo Goleman (2011), exige a mobilização de habilidades relacionadas à inteligência emocional para ser tratado com empatia e cuidado.

As respostas indicam que a maioria dos participantes não indica uma conexão entre os conteúdos lecionados e as questões emocionais. Enquanto alguns reconhecem a relevância da afetividade nas interações com os alunos, poucos associaram essa afetividade às suas próprias experiências emocionais ao lecionar determinados conteúdos. Aqueles que destacaram a afetividade como um fator importante para lidar com temas como racismo e identidade social, sugerem que suas vivências emocionais influenciam diretamente a forma como lidam com esses

conteúdos, o que reflete a necessidade de uma formação emocional contínua para os docentes, conforme discutido por Goleman (2011) e Wallon (1992). Para os participantes que não percebem essa relação, parece haver uma separação entre conteúdo acadêmico e afetividade, o que aponta para a necessidade de integrar a inteligência emocional de forma mais efetiva nos currículos de formação de professores, como parte essencial da formação docente.

A análise das respostas à pergunta "*Você considera que a parte emocional/afetiva possui relação com a maneira como você se comporta em sala de aula? Explicar.*" revela que, para a maioria dos participantes, há uma relação direta entre as questões emocionais e afetivas e a prática pedagógica. No entanto, em algumas respostas podemos entender sob duas perspectivas diferentes: uma baseada na perspectiva dos docentes sobre si mesmos e outra baseada na perspectiva dos alunos.

P1, P2, P4, P6, P7, P10 e P11 indicaram que reconhecem a influência das suas próprias emoções no comportamento em sala de aula. Essas respostas sugerem que, para esses participantes, as emoções pessoais têm um impacto significativo na forma como conduzem suas aulas, como interagem com os alunos e gerenciam o ambiente de aprendizagem.

Por exemplo P1 afirmou: "*Sim, se estão tristes com certeza há um reflexo na sala de aula.*" Isso sugere que P1 percebe que as emoções pessoais, seja sua ou dos alunos, têm um impacto direto nas dinâmicas da sala de aula. Essa resposta reflete os apontamentos de Damásio (2012), que defende que as emoções influenciam profundamente a maneira como lidamos com o ambiente ao nosso redor, incluindo o processo de ensino e aprendizagem. Quando professores estão emocionalmente impactados, como no caso de um sentimento ruim como a tristeza, isso pode afetar sua capacidade de engajar os alunos. Na mesma linha de pensamento consideramos que P2, ao responder "*Sim, dependendo de como estamos podemos ter um dia incrível de trabalho ou não*", P4 com a resposta "*Sim, eu acho que refletimos o que sentimos.*" e P11 dizendo "*Sim! Porque através da emoção, tomamos atitudes*", também percebem o fato de que as emoções impactam seu comportamento em sala de aula.

P9 e P10 ofereceram respostas mais específicas sobre como o controle emocional influencia a prática docente. P9 respondeu: "*A forma respeitosa, primordial em qualquer contexto, molda o modo como me insiro nas aulas.*" Essa resposta destaca a importância do respeito nas relações interpessoais em sala de aula, sugerindo que a inteligência emocional está presente de alguma maneira no cotidiano do docente. P10 também foi claro: "*Sim. Quando o professor tem o controle emocional, ele consegue manter a ordem, a disciplina. Ele tem sabedoria para resolução dos problemas que podem surgir.*" A afirmação de P10 está diretamente alinhada com o conceito de inteligência emocional de Goleman (2011), que destaca

como o controle emocional do docente permite uma gestão mais equilibrada da sala de aula, o que, por sua vez, favorece o aprendizado.

Sob a perspectiva dos alunos, entendemos que as respostas de P1 (que em nossa visão pode ser enquadrado nas duas perspectivas), P3 “*Sim, cada aluno possui um perfil diferente, é preciso entender cada um e criar uma afetividade emocional para que o aluno destrave e confie no professor para receber o conteúdo lecionado.*” e P5 “*Sim. Preciso entender o aluno, suas limitações.*”, destacam que a afetividade do docente facilita a abertura emocional do aluno, permitindo que ele se engaje mais facilmente no conteúdo. Isso reforça a ideia de que a empatia e o vínculo afetivo estabelecidos entre professor e aluno são fundamentais para superar barreiras emocionais e promover o aprendizado, conforme discutido por Wallon (2008) e Goleman (2011).

A análise das respostas à pergunta “*Você pode dar exemplos de emoções e sentimentos que você experimenta enquanto está em sala? Se possível, enumere quais você mais experimenta e quais menos experimenta.*” revelou uma variedade de emoções que os docentes experimentam em sua prática pedagógica. Ressalta-se que os participantes não tinham número limite de emoções para inserir nas repostas. A maioria dos participantes indicou que experimenta tanto emoções positivas quanto negativas enquanto leciona, com algumas emoções se destacando mais do que outras. Nas tabelas 1 e 2, apresentamos as emoções identificadas nas respostas dos participantes, bem como a frequência com que cada uma delas foi mencionada, permitindo visualizar de maneira organizada e comparativa sua recorrência no conjunto dos dados analisados:

Tabela 1 – Frequências das emoções positivas citadas pelos docentes

Emoções positivas	Frequência
Alegria	6
Entusiasmo	1
Empatia	1
Prazer	1
Orgulho	1
Gratidão	1
Serenidade	1

Fonte: Da autora (2026)

Tabela 2 – Frequência das emoções negativas citadas pelos docentes

Emoções negativas	Frequência
Tristeza	5
Angústia	2
Medo	4
Raiva	4
Ansiedade	2
Desânimo	1
Insegurança	1
Frustração	2
Culpa	1
Revolta	1

Fonte: Da autora (2026)

Quando relacionamos as respostas dos participantes com as definições teóricas apresentadas no referencial teórico desta dissertação, podemos perceber que muitas das emoções relatadas refletem reações automáticas e instintivas do corpo diante de situações vivenciadas em sala de aula, como momentos de tensão, conflito ou envolvimento com os alunos. Conforme discute Damásio (2009), as emoções primárias são rápidas e elementares, incluindo medo, raiva, alegria e surpresa, e têm a função de orientar comportamentos e respostas adaptativas. Já os sentimentos, definidos como experiências conscientes das emoções, surgem quando o docente reflete sobre essas reações e interpreta seus impactos na própria prática e no comportamento dos alunos (Damásio, 2012; 2015).

No contexto da docência, isso significa que a alegria, entusiasmo, medo ou ansiedade relatados pelos professores são manifestações imediatas de emoções, enquanto a compreensão do efeito dessas emoções sobre a interação com os alunos e a condução das atividades pedagógicas caracteriza o desenvolvimento de sentimentos e a prática reflexiva. A perspectiva de Wallon (2008) reforça essa ideia ao apontar que a afetividade integra o sistema emocional, cognitivo e motor do indivíduo, orientando suas escolhas, ações e relações interpessoais. Assim, as respostas dos participantes evidenciam como a prática docente é permeada por emoções e sentimentos, sendo a capacidade de reconhecê-las e gerenciá-las central para a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, colaborativos e emocionalmente equilibrados.

A diversidade de emoções apresentada nas respostas, como tristeza, raiva e alegria, reflete a complexidade e variedade de sentimentos inseridas no ambiente educacional, onde o docente lida com emoções intensas tanto suas, quanto dos alunos. As emoções negativas, como

medo e angústia, muitas vezes surgem em momentos de desafios emocionais dentro da sala de aula, enquanto emoções positivas como alegria e entusiasmo podem surgir durante momentos de engajamento e conexão emocional com os alunos.

As emoções positivas mais frequentemente mencionadas foram alegria, respeito, e entusiasmo, empatia, prazer, compromisso, orgulho, gratidão, esperança e serenidade. Esse padrão sugere que os participantes frequentemente associam a afetividade no ensino a emoções positivas, que são fundamentais para a construção de um ambiente de aprendizado saudável e favorável. A alegria foi destacada como a emoção mais comum experimentada pelos docentes, refletindo a motivação e o engajamento com o processo de ensino. Segundo Novais e Fernandez (2017), as emoções positivas como alegria, entusiasmo e prazer são fontes de motivação para os alunos e criam uma atmosfera de aprendizagem acolhedora. A alegria, em específico, é vista como um indicativo de satisfação e bem-estar do docente, o que, por sua vez, impacta positivamente a qualidade das interações em um ambiente escolar. Essas emoções positivas também estão fortemente ligadas à construção do vínculo afetivo com os alunos, facilitando assim o envolvimento e participação ativa no processo educativo. Em determinadas circunstâncias emoções como medo, ansiedade e frustração, podem dificultar a motivação, a qualidade das interações e alguns processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, sua presença também pode revelar tensões, desafios e necessidades presentes no contexto escolar, tornando-se importante compreendê-las para além de uma interpretação exclusivamente negativa.

Por exemplo, P5 mencionou que a alegria é a emoção que mais experimenta. A menção de respeito em P4 e P9 também indica que o respeito mútuo é considerado essencial para criar uma relação de confiança e empatia, elementos essenciais no processo educativo, conforme defendido por Wallon (1992).

Já as emoções negativas mais citadas foram medo, raiva, angústia, e frustração, seguidas de ansiedade, insegurança, tristezas, desânimo, culpa e revolta. O fato de que as emoções negativas foram mencionadas com maior frequência sugere que muitos professores enfrentam dificuldades emocionais no ambiente escolar, que podem ser desencadeadas por desafios relacionados à gestão da sala de aula ou à interação com os alunos.

Diferentemente de uma interpretação que atribua às emoções negativas apenas um caráter prejudicial, as emoções relatadas pelos docentes, como a raiva e o medo, podem ser compreendidas sob outras perspectivas teóricas. À luz de Damásio (2012; 2015), essas emoções podem ser entendidas como marcadores somáticos que sinalizam situações percebidas pelo organismo como relevantes, exigindo respostas adaptativas diante das circunstâncias vivenciadas. Sob a ótica de Wallon (2008), elas também podem ser interpretadas como

manifestações de uma subjetividade em constante interação e, por vezes, em conflito com as exigências sociais e profissionais da docência. Nesse sentido, mais do que buscar a eliminação dessas emoções, o curso de formação procurou promover a consciência sobre aquilo que elas revelam acerca das relações, desafios e tensões presentes no contexto escolar, favorecendo processos de reflexão sobre a prática docente e sobre as condições que atravessam o trabalho do professor.

Por exemplo, P1 mencionou "*tristezas, angústia, medo, raiva*", refletindo que essas emoções intensas podem surgir em situações de tensão emocional na sala de aula. Damásio (2012) que destaca que as emoções negativas podem afetar a capacidade de concentração e a decisão do docente, dificultando o processo de ensino. Já P5, ao afirmar que a raiva e a frustração são emoções que ele também experimenta, pode indicar como a gestão emocional de temas delicados ou a falta de envolvimento dos alunos pode gerar estresse no docente.

A frustração e o medo também estão relacionados à dificuldade de alcançar os alunos, especialmente quando eles não estão motivados ou interessados no conteúdo. Essas emoções são compreensíveis, considerando as pressões e desafios que os docentes enfrentam, como a falta de suporte institucional ou a dificuldade em lidar com situações emocionais intensas, conforme discutido por Goleman (2011), que sugere que os professores devem ser capazes de gerenciar suas próprias emoções e as dos alunos para criar um ambiente de ensino mais saudável e produtivo.

P7, por sua vez, destacou que as questões familiares são as que mais emocionam "*As partes que envolvem questões familiares são as que mais emocionam*", o que pode indicar como a vida pessoal e as experiências de vida influenciam a dinâmica emocional do docente, algo que Wallon (2008) e Galvão (1995) também abordam, sugerindo que as experiências subjetivas do professor afetam sua prática pedagógica.

A análise das respostas à pergunta revela que os docentes vivenciam uma ampla variedade de emoções positivas e negativas, muitas vezes simultaneamente. Ao relacionar essas respostas com o tempo de atuação, formação e carga horária dos participantes (Quadro 1) e às faixas de carreira propostas por Huberman (2000), é possível identificar padrões consistentes com diferentes fases da trajetória docente.

Docentes em fase inicial da carreira (1 a 3 anos), como P2 e P9, relatam emoções positivas, como alegria e empatia, mas também emoções que indicam tensão e desafio emocional, como ansiedade e tensão, refletindo o esforço de adaptação à prática docente e a construção da confiança em sala de aula.

Na fase de estabilização (4 a 6 anos), representada por P1, observa-se a presença tanto de emoções negativas, como tristeza, angústia, medo e raiva, quanto de emoções positivas, como alegria e entusiasmo, indicando que, mesmo com alguma experiência consolidada, os docentes ainda vivenciam desafios emocionais ao lidar com situações complexas.

Para a fase de diversificação (7 a 25 anos), incluindo P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P10, as respostas evidenciam uma maior diversidade emocional, com a presença de alegria, prazer, paciência e empatia, mas também de raiva, frustração, medo, tristeza e angústia. Esses docentes lidam simultaneamente com múltiplos desafios, como diferentes disciplinas, turmas e questões sociais e familiares dos alunos, refletindo a complexidade e intensidade emocional dessa etapa da carreira, característica da fase de diversificação descrita por Huberman (2000).

O participante na fase de distanciamento/serenidade (25 a 35 anos), P11, relatou predominância de emoções positivas, como serenidade e alegria, e menor frequência de emoções negativas, como tristeza e raiva, o que pode sugerir maior percepção de equilíbrio emocional, em concordância com o perfil da fase de distanciamento da carreira docente (Huberman, 2000).

Sugerimos, a partir dos dados observados para o grupo pesquisado, que quanto mais avançada a carreira, maior a capacidade de equilibrar emoções positivas e negativas, evidenciando a consolidação do saber da experiência (Tardif, 2014) e a relevância da formação continuada e do desenvolvimento de competências emocionais ao longo da trajetória docente.

Julgamos ser importante destacar, contudo, que embora seja possível identificar características predominantes em cada fase da carreira docente, todas as faixas de tempo de atuação analisadas aqui apresentam a coexistência de emoções positivas e negativas. Não se observou, nos dados, uma tendência linear que permita afirmar que docentes em início de carreira vivenciam predominantemente emoções positivas ou que docentes com maior tempo de atuação experimentem majoritariamente emoções negativas ou vice-versa. Em todas as etapas, surgem simultaneamente sentimentos como alegria, empatia e entusiasmo, ao lado de emoções como por exemplo frustração, medo, tensão e angústia. Isso indica que a docência, independentemente do tempo de experiência, permanece como uma atividade intensamente afetiva e relacional, atravessada por múltiplas demandas e contextos. Assim, mais do que uma progressão emocional linear ao longo da carreira, os dados sugerem uma complexificação da experiência afetiva, na qual o que pode se modificar não é a presença ou ausência de emoções positivas ou negativas, mas a forma como o docente as reconhece, interpreta e regula, o que está associado com os processos de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do tempo.

Analisando a pergunta *“Você considera que pode contribuir para gerar algum tipo de emoção nos estudantes, seja positiva ou negativa? Relate exemplos, caso lembre de algum.”* percebemos que, para todos os participantes, há uma consciência do impacto das suas ações e abordagens pedagógicas nas emoções dos alunos. As respostas indicaram a consciência tanto de emoções positivas quanto negativas que podem ser geradas no ambiente escolar.

Alguns dos participantes como P1, P3, P5 e P8 demonstram, em suas respostas, que a afetividade e o acolhimento são fundamentais para gerar emoções positivas nos alunos. Alguns contaram, inclusive, algumas experiências com o acolhimento, como por exemplo P3:

“Sim, na maioria das vezes positivas. Certa vez eu tinha uma aluna que não gostava de fazer atividades, estudar, participar das aulas, porém, gostava muito de jogar futebol, entendendo aquilo eu consegui trazê-la para minha confiança e afetividade através do time de futebol montado para jogar um torneio, ela se sentiu valorizada, pois era boa naquilo, daí conversei com ela e expliquei que o time precisava dela, mas para ela ter o aval da equipe gestora em ser a líder, ela precisava se dedicar aos estudos também, foi sucesso, ela começou a se dedicar e fluiu tudo bem.”

Esse exemplo reflete a habilidade do docente em reconhecer as emoções do aluno e usar a afetividade para motivar e motivar o aluno em seu aprendizado.

Outros participantes responderam na mesma linha de pensamento, como é o caso de P1: *“O simples fato se acolher, de ouvir e permitir que o aluno desabafe determinados problemas.”*, P5: *“Sim. Quando os alunos vão bem em alguma atividade eles sempre saem alegres”* e P8: *“Sim. Ao apresentar uma escritora para meus alunos, ao dar-lhes oportunidade de subir ao palco, ou apresentar, gravar, editar podcast, jornal audiovisual posso perceber a alegria e satisfação que sentem ao ver que são capazes e importantes.”*, que reforçam a ideia de que emoções positivas, como a alegria e a satisfação, são geradas quando professor proporciona oportunidades para que os alunos se sintam capazes e valorizados. Essas ações estão de acordo com o que Novais e Fernandez (2017) abordam quando afirmam que a motivação é essencial para o sucesso acadêmico.

Algumas respostas também destacaram que, ao ensinar valores como respeito, é possível gerar emoções positivas nos alunos. P9, ao afirmar: *“Se gerar neles um conceito de respeito, que molde a forma como se comportarão e como exigirão que os outros se comportem com eles, imagino que terei ensinado algo valioso além da matemática”*, indica que a promoção do respeito pode gerar um impacto emocional positivo não apenas nas relações interpessoais, mas também na autoestima dos alunos. Wallon (2008) discute como a afetividade nas relações

sociais contribui para o desenvolvimento da identidade e da autoconfiança, aspectos que são essenciais para que o aluno se desenvolva na aprendizagem e no respeito às normas sociais.

Por outro lado, P6 indicou que a cobrança por mais dedicação aos estudos pode gerar emoções negativas nos alunos: *"Se cobro mais dedicação aos estudos, gero emoções negativas."* Essa percepção sugere que, ao exigir mais esforço dos alunos, o docente pode causar ansiedade e frustração. Isso destaca a necessidade de equilíbrio emocional por parte do professor, para que ele saiba como gerenciar as emoções negativas sem prejudicar o bem-estar emocional do aluno. Essa resposta pode também evidenciar uma certa dificuldade de comunicação com os estudantes. A cobrança por bom desempenho, se não for feita com empatia e respeito, pode afetar negativamente o bem-estar emocional dos alunos. A CNV (Comunicação Não Violenta), a qual pretendo ainda abordar no decorrer do trabalho, pode ser uma ferramenta de auxílio para desafios como esses, pois, ao adotar a escuta ativa e expressão sem julgamento, o professor pode expressar suas necessidades de forma clara e abrir espaço para o aluno expressar as suas.

Ainda sobre impacto que geram emoções negativas, P10, ao mencionar *"Estudando as guerras mundiais sentimos a tristeza, revolta, angústia. Percebo que os alunos sentem também"* da mesma forma que respondeu a questão anterior, exemplifica como certos temas podem gerar emoções negativas, tanto no professor quanto nos alunos. Esse tipo de emoção intensa pode ser desencadeada ao abordar temas delicados como história de conflitos e sofrimento, o que requer do docente habilidade emocional para gerenciar as reações emocionais dos alunos e criar um ambiente seguro para discutir esses temas. Damásio (2012) afirma que as emoções negativas podem impactar o comportamento e o processo cognitivo, sendo necessário que o docente tenha consciência dessas emoções para manter o ambiente de aprendizado produtivo.

Por fim a análise da pergunta *"A dimensão afetiva pode influenciar a aprendizagem dos estudantes? Explicar."* revela uma ampla concordância entre os participantes sobre o impacto positivo da afetividade na aprendizagem. A maioria das respostas, mais especificamente 10 dos 11 participantes, enfatiza que a afetividade é um fator essencial para criar vínculos de confiança e segurança no ambiente escolar, o que, por sua vez, contribui para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

P1, P2, P3, P6 e P10 reconhecem que a afetividade tem um impacto direto na criação de vínculos entre o docente e o aluno, e que isso favorece a aprendizagem. P1 afirmou: *"Sim. Quando nos aproximamos afetivamente do aluno, eles se sentem seguros e podemos contribuir com o ensino e a construção humana deles."* Essa resposta reflete a importância da segurança emocional no ambiente escolar, indicando que, ao aproximar-se afetivamente do aluno, cria-se

um vínculo e o professor, por consequência, consegue ter um ambiente de confiança que facilita o processo de aprendizagem. Essa ideia é apoiada por Wallon (2008), que discute a importância da afetividade na constituição da personalidade e no desenvolvimento da capacidade de aprender, sugerindo que, sem a afeição e o vínculo emocional, o aluno pode ter dificuldades em se engajar no conteúdo.

P2 também destacou a ideia de que a afetividade favorece a construção de vínculos, dizendo: *"Sim, pela criação de vínculos."* A criação de vínculos afetivos é um ponto central na visão de Goleman (2011) sobre a inteligência emocional, onde ele sugere que a habilidade de conectar-se emocionalmente com os alunos não só facilita o processo de aprendizagem, mas também cria um ambiente onde os alunos se sentem apoiados e motivados a aprender. P3 ao responder: *"Sim, quando o aluno se sente seguro e confortável, ele fica propenso a abrir-se para a aprendizagem."*, também indicou que, quando o aluno se sente seguro e confortável, ele se torna mais propenso a se abrir para a aprendizagem, refletindo a importância da afetividade como facilitadora do engajamento emocional no processo educacional.

P5 acrescentou que a afetividade é essencial para ajudar o aluno a entender que suas dificuldades não são o fim do processo: *"Sim. Temos que fazer o aluno compreender quando ele não vai bem em alguma tarefa, isso não é o fim. Temos que dar nova oportunidade, usar outros métodos, rever conceitos."* Essa visão está em concordância com Damásio (2012), que sugere que as emoções desempenham um papel essencial na regulação da motivação e na capacidade de adaptação ao longo do aprendizado. O uso da afetividade para oferecer novas oportunidades e apoiar o aluno quando ele enfrenta dificuldades é um aspecto importante da inteligência emocional, permitindo que o docente ajude o aluno a superar obstáculos e a se envolver mais na aprendizagem.

Já P8, com a resposta *"Sim. Mas não é a única condição necessária"*, sugere que a afetividade é importante, mas que outros fatores também são essenciais para a aprendizagem. Essa percepção reflete a visão de Goleman (2011), que argumenta que, embora a inteligência emocional seja essencial para o sucesso acadêmico, fatores cognitivos e estratégias pedagógicas também desempenham um papel importante no processo de aprendizagem. A afetividade contribui para um ambiente emocionalmente seguro que favorece o aprendizado, mas, sozinha, não garante o sucesso acadêmico.

Em contrapartida, P9 ao afirmar *"Não creio"*, expressa a ideia de que não vê uma relação direta entre afetividade e aprendizado. Essa visão sugere que P9 pode não perceber a afetividade como um fator fundamental na aprendizagem e pode separar o conteúdo acadêmico das emoções dos alunos, refletindo uma visão mais cognitiva e tecnicista do processo de ensino,

onde as emoções e os sentimentos não são vistos como importantes para o sucesso no aprendizado. Ao responder sobre a relação entre conforto e desconforto ao ministrar conteúdos nas questões acima analisadas, P9 parece não considerar o conforto e/ou desconforto emocional com o ensino de conteúdos como sendo um fator importante a ser considerado na prática pedagógica, contrariando autores como Goleman (2011) e Damásio (2012), que defendem que as emoções devem ser integradas ao processo pedagógico, pois afetam a motivação, o envolvimento e até mesmo na capacidade de concentração dos alunos.

4.2 O curso de formação em movimento: um breve relato

Neste tópico será apresentado um relato sobre a realização do curso de formação, que foi parte da pesquisa, aplicado para professores e equipe gestora de uma escola estadual do Centro Oeste Mineiro. O curso teve início com a participação dos professores em um espaço de reflexão sobre a dimensão afetiva no contexto educacional. Os encontros foram realizados nas reuniões pedagógicas da escola em comum acordo com a direção da mesma com duração entre 1 hora e 1 hora e meia. Pela característica subjetiva do texto, o relato será apresentado na primeira pessoa do singular.

O primeiro dia do curso foi marcado por sentimentos de ansiedade e preocupação da minha parte, especialmente em relação à recepção dos professores e ao tempo disponível para a realização do curso, uma vez que me foi dito que teria quase todo o tempo da reunião, mas como já conheço o ambiente escolar e sei dos inúmeros imprevistos que ocorrem dia após dia, eu estava realmente preocupada. Também estava apreensiva quanto à forma como os professores iriam acolher o momento, a minha pessoa e a presença do professor e orientador Paulo Ricardo.

Chegamos mais cedo na escola, o que permitiu adiantar um pouco o início e me tranquilizou um pouco. O professor Paulo iniciou o curso, se apresentando como representante da UFLA e destacando a importância de estreitar os laços com a escola. Ele distribuiu alguns materiais explicativos sobre a universidade e revistas com trabalhos que poderiam ser úteis para a escola.

Apesar da tensão, comecei a conduzir o curso e, para quebrar o gelo, compartilhei com os participantes que estava nervosa, destacando que, embora fosse mais fácil falar para alunos, falar para professores era um grande desafio. Ao expor essa vulnerabilidade, senti que me aproximava mais dos participantes. Logo em seguida, comecei a introduzir o conteúdo do curso com um "choque de realidade", brincando que cobraria um relatório de 20 páginas ao final do

curso, o que gerou uma reação imediata de desconforto entre os participantes. Os professores, ao saberem disso, manifestaram que não estavam de acordo. Aproveitei esse momento para refletir com eles sobre como as palavras que dizemos geram emoções nas pessoas, sejam boas ou ruins, e como isso pode influenciar a percepção sobre o curso.

Com isso, consegui quebrar o gelo e conduzir o curso de forma mais tranquila. A sensação de insegurança começou a diminuir à medida que eu me conectava com os professores. Eles estavam, em sua maioria, atentos, com algumas exceções de pessoas mexendo no telefone, mas a equipe da direção estava presente e participativa. Desde o início, deixei claro que o curso seria interativo e que não seria uma aula tradicional, mas sim um espaço para reflexão e troca de ideias. Pedi participação dos professores e, com isso, consegui tornar o ambiente mais descontraído.

Para iniciar a reflexão sobre as emoções no contexto educacional, utilizei a ferramenta *Mentimeter* para que os professores respondessem à pergunta: "*Quais emoções os professores experimentam com maior frequência ao ministrar aulas?*". As respostas formaram uma nuvem de palavras, que foi projetada para visualização coletiva. Esse momento gerou reflexões sobre as diversas emoções que os professores vivenciam no seu cotidiano, como ansiedade, frustração, alegria, e a necessidade de reconhecer e gerenciar essas emoções no ambiente escolar.

Logo após, projetei um vídeo de uma pedagoga falando sobre inteligência emocional no contexto escolar, destacando a importância de estar atento às emoções no ambiente de aprendizagem. O vídeo serviu como ponto de partida para uma discussão sobre como a inteligência emocional pode ser aplicada na prática docente. A reflexão gerada por essa atividade foi enriquecedora, pois muitos professores começaram a perceber a importância de não apenas reconhecer suas emoções, mas também de compreender o impacto delas em suas interações.

Durante o curso, percebi que, à medida que eu mostrava minha vulnerabilidade e reconhecia que não era especialista no assunto, a confiança foi aumentando, e os professores se sentiram mais à vontade. Apesar disso, ainda havia uma preocupação constante com o tempo, pois sabia que tinha que concluir o conteúdo dentro do horário estipulado. O professor Paulo, ao perceber que eu estava perdendo tempo com o vídeo, sugeriu que eu pausasse, o que me ajudou a seguir em frente com o curso sem perder o foco.

Não consegui abordar todas as questões planejadas para o primeiro encontro, pois o tempo foi curto, mas ao final, distribuí o texto-resumo para os professores, que falava sobre as

cinco competências emocionais de Goleman. Expliquei que no próximo encontro retomaríamos esse conteúdo e fizemos uma breve reflexão sobre uma das perguntas que eu havia preparado.

Ao final do primeiro dia, senti-me aliviada por ter superado a ansiedade e por ver que os professores me acolheram bem, sem resistência ao curso, que embora fosse parte da minha pesquisa de mestrado, era uma proposta útil e pertinente para nossa profissão e para o nosso cotidiano.

No segundo dia, continuei do ponto em que eu tinha parado no dia anterior, ou seja, a inteligência emocional, com foco nas cinco competências de inteligência emocional propostas por Goleman: autoconhecimento emocional, autocontrole, automotivação, empatia e habilidades sociais. Comecei o encontro com um breve resumo do conteúdo abordado no primeiro dia e, em seguida, pedi para que os professores lessem o texto-resumo, entregue no dia anterior, sobre as competências emocionais. Após a leitura, discutimos como essas competências se aplicam na prática docente, destacando a automotivação como um tema central. Uma das reflexões geradas foi sobre a importância de encontrar motivação interna para seguir com a profissão, além das motivações financeiras. A vice-diretora compartilhou relatos de ex-alunos bem-sucedidos que atribuíram seu sucesso ao impacto dos professores em suas vidas, e isso gerou uma reflexão sobre como podemos encontrar motivação interna para seguir com a profissão, além das motivações financeiras, que muitas vezes não são suficientes para nos manter engajados.

A ferramenta Mentimeter foi utilizada mais uma vez para realizar uma sondagem entre os professores sobre qual das competências de Goleman eles consideravam mais presente em sua prática docente. O resultado mostrou que o autocontrole era a competência que mais faltava na prática de muitos professores. Alguns participantes comentaram sobre a dificuldade em controlar suas emoções durante a prática docente, especialmente diante de situações desafiadoras.

A vice-diretora, após refletir sobre as "habilidades sociais" de Goleman, comentou que essas competências eram particularmente aplicáveis ao trabalho dos funcionários da escola, que muitas vezes demonstravam um grande potencial de colaboração e trabalho em equipe.

Em seguida, introduzi o conceito de zona de resiliência, baseado em Killingsworth e Gilbert (2010), e discutimos como as emoções podem nos tirar dessa zona de equilíbrio. A zona de resiliência foi explicada como o estado emocional ideal para lidar com os desafios de forma equilibrada. A reflexão gerada por essa discussão foi interessante, pois muitos professores relataram experiências de momentos de desequilíbrio emocional, seja por estresse ou por

emoções excessivamente positivas, e como essas situações afetaram sua disposição e desempenho profissional.

A partir dessa discussão, exibi um vídeo de uma entrevista com um psicólogo falando sobre os gatilhos emocionais que nos levam a sair da “zona de resiliência”. Discutimos sobre esses gatilhos e fizemos uma dinâmica com perguntas norteadoras como “Qual foi a última sensação no ambiente escolar que despertou emoções intensas em você?”, “Como você reagiu emocionalmente nessa situação?”. Os participantes escreveram de forma anônima as respostas a estas perguntas que logo após foram recolhidas e redistribuídas aos grupos formados para posterior discussão sobre as reações, os possíveis gatilhos que levaram as pessoas a reagir daquela forma e sobre outras possíveis reações com um olhar diferente da pessoa que viveu a situação em si. Isso gerou discussões relevantes e levou todos a pensarem sobre seus próprios gatilhos e reações no ambiente escolar. O tempo não foi suficiente mais uma vez para trabalhar todo o assunto preparado para este encontro.

No terceiro dia do curso, parti do ponto em que paramos do último encontro. Para iniciar o encontro de maneira mais descontraída, organizei um sorteio de brindes oferecidos pela UFLA, o que ajudou a estabelecer uma conexão mais leve com os professores. Apresentei um resumo dos tópicos abordados nos dois primeiros encontros e então dei início à discussão sobre mindfulness, exibindo um vídeo de uma psicóloga que explicou seis práticas simples que podem ser incorporadas ao cotidiano para melhorar a atenção plena. Vale destacar que este encontro ocorreu vinte dias após o anterior, o que exigiu uma breve revisão dos temas já discutidos. Também é importante mencionar que alguns dos participantes desse encontro não haviam comparecido aos anteriores, devido à sobrecarga da agenda de reuniões da escola nos dias iniciais, que coincidia com os dias em que o curso foi realizado nesta unidade escolar.

Após a exibição do vídeo, uma professora levantou a questão sobre como lidar com pensamentos excessivos que impedem o sono, mencionando uma experiência pessoal recente em que, apesar de orações e tentativas de desviar seus pensamentos, não conseguiu se acalmar para dormir. Expliquei que a prática de mindfulness deve ser constante para ter eficácia, funcionando como um "treinamento" para a mente. Reforcei que, como mediadora do curso, meu papel não era fornecer uma solução imediata, mas provocar uma reflexão sobre a importância de práticas diárias para alcançar o equilíbrio emocional.

Esse tema gerou uma interação significativa entre os participantes, com muitos professores compartilhando suas experiências e dúvidas sobre como lidar com situações de estresse e ansiedade. A professora que fez a pergunta inicial sobre a dificuldade de dormir relatou que havia tentado várias soluções, mas que sentia dificuldade em manter a mente

tranquila. A conversa sobre mindfulness e sobre a importância de treinar a mente para lidar com as emoções foi profundamente enriquecedora para todos e despertou muita curiosidade uma vez que a maioria dos participantes não tinham ouvido falar sobre tal assunto.

Ao final, reforçamos que a prática de mindfulness e outras técnicas de automotivação requerem constância, estudo e paciência.

O quarto encontro começou com uma breve retomada dos assuntos trabalhados nos encontros anteriores, antes de entrar diretamente no tema da empatia, pois este aconteceu 45 dias após o encontro anterior. Embora o tempo fosse mais uma vez limitado, consegui realizar uma interação mais efetiva com os participantes, que estavam mais envolvidos. A discussão se aprofundou quando uma coordenadora pedagógica compartilhou uma situação recente com um aluno, na qual ela havia perdido o controle e gritado com ele. Ela relatou que isso a fez sentir um peso emocional, pois sabia que havia saído de sua zona de resiliência. Quando o aluno retornou à sala dela, ela aproveitou a oportunidade para pedir desculpas, o que gerou uma reflexão interessante sobre como lidamos com nossos próprios gatilhos emocionais, tema este dos encontros anteriores.

Essa situação foi seguida por uma conversa sobre a importância de observar nossos próprios comportamentos e emoções, refletindo sobre como podemos melhorar nossas reações. A coordenadora foi incentivada a não se culpar, mas a reconhecer que a autorreflexão sobre o erro é um passo importante para evitar repetições futuras. Outras professoras também compartilharam casos em que se sentiram descontroladas, incluindo uma professora que comentou sobre o estresse no trânsito e como, muitas vezes, isso nos tira da zona de equilíbrio sem que possamos evitar.

A conversa sobre empatia foi profundamente tocante, com muitos professores compartilhando suas próprias experiências de como ouvir e se colocar no lugar do outro pode gerar conexões significativas, tanto com os alunos quanto com os colegas. Uma professora de língua portuguesa mencionou uma aluna com depressão, com quem ela começou a estabelecer uma relação mais empática, ouvindo suas dificuldades e oferecendo suporte. O resultado disso foi que a aluna passou a entregar as atividades atrasadas e se tornou mais conectada nas aulas.

Ao final do encontro, fizemos uma reflexão sobre o papel da empatia nas relações educacionais e como ela pode ser uma ferramenta poderosa para transformar o ambiente escolar, reforçando que, muitas vezes, os alunos só precisam de alguém que os ouça sem julgamentos.

O quinto encontro foi dedicado à Comunicação Não-Violenta (CNV), abordada como uma ferramenta para fortalecer as relações interpessoais e promover um ambiente escolar mais

respeitoso e empático. A CNV, apresentada por Marshall Rosenberg, propõe um método de comunicação baseado em quatro componentes essenciais: observação sem julgamentos, identificação e expressão dos sentimentos, reconhecimento das necessidades subjacentes aos sentimentos e pedidos claros e respeitosos.

Iniciei o encontro destacando a relevância da CNV no contexto educacional, especialmente para lidar com os conflitos diários que surgem nas relações entre professores, alunos e equipes. Durante a apresentação, perguntei aos professores se acreditavam que seria fácil controlar a comunicação na sala de aula, o que gerou muitas respostas afirmativas, mas com o reconhecimento de que a prática da CNV exige esforço contínuo.

A discussão se aprofundou quando uma professora compartilhou uma experiência de conflito com um aluno e como, ao adotar uma abordagem mais empática, ela conseguiu superar o estresse e restaurar a relação com o estudante. Outros professores também relataram situações em que, ao aplicar os princípios da CNV sem ao menos conhecê-los, conseguiram reduzir mal-entendidos e melhorar a comunicação com seus alunos.

Concluimos o encontro refletindo sobre como podemos aplicar a CNV no nosso dia a dia educacional, sempre com a intenção de construir conexões mais significativas e respeitosas. Mesmo com o tempo limitado, o encontro foi extremamente produtivo, com uma participação ativa dos professores, que compartilharam suas experiências e se mostraram motivados perceber sua própria comunicação a fim de construir um ambiente mais leve para eles próprios e para os alunos.

O último encontro do curso foi conduzido por uma psicóloga convidada, que trouxe uma abordagem mais profunda sobre as emoções e como elas se relacionam com a comunicação. Ela iniciou com uma frase de Freud: "Nenhum ser humano é capaz de esconder um segredo. Se a boca se cala, falam as pontas dos dedos." A psicóloga destacou que, embora possamos tentar reprimir nossas emoções, elas se manifestam de outras formas no nosso corpo, sendo inevitáveis.

Ela fez uma introdução sobre psicanálise, destacando conceitos como os sistemas do inconsciente, pré-consciente e consciente, e a teoria do id, ego e superego. Discutimos como as emoções são automáticas e involuntárias, mas que podemos aprender a identificá-las e nomeá-las, o que nos permite criar estratégias para lidar melhor com elas.

A psicóloga também abordou a importância da comunicação não-verbal e como nossas emoções influenciam nossa comunicação, muitas vezes sem que tenhamos controle sobre isso. Ela enfatizou a necessidade de autoconhecimento para melhorar a forma como nos

comunicamos, destacando que a comunicação não é perfeita e que, muitas vezes, os mal-entendidos ocorrem devido às diferenças nos significantes e interpretações de cada pessoa.

O encontro foi altamente enriquecedor, e os professores participaram ativamente, refletindo sobre como as emoções afetam suas práticas pedagógicas e como poderiam aplicar os princípios discutidos para melhorar suas relações com os alunos. Ao final, a psicóloga reforçou que, para melhorar a comunicação e as relações interpessoais, é necessário prestar atenção às nossas emoções e agir com mais empatia e intenção.

Ao longo dos encontros, foi possível observar que o curso se constituiu como um espaço de escuta, reflexão e partilha de experiências, no qual os professores puderam nomear emoções, reconhecer limites, revisitar situações vividas no cotidiano escolar e refletir sobre suas próprias práticas. Os temas abordados como inteligência emocional, automotivação, mindfulness, empatia, gatilhos emocionais e Comunicação Não-Violenta serviram não apenas como conteúdos teóricos, mas como elementos diretamente relacionados às vivências pessoais e profissionais dos participantes. As falas, dinâmicas e situações compartilhadas evidenciaram que a dimensão afetiva atravessa de forma constante o trabalho docente, influenciando relações, decisões pedagógicas e a forma como cada professor lida com os desafios do ambiente escolar.

Além disso, o próprio percurso do curso foi marcado por características próprias do contexto escolar, como limitações de tempo, espaçamentos prolongados entre os encontros e variações na participação dos docentes, o que exigiu constantes retomadas e rearticulações dos temas trabalhados. Em minha visão como pesquisadora, essas foram as maiores e evidentes limitações. Ainda assim, esses aspectos não impediram que os encontros se configurassem como momentos significativos de formação, nos quais o diálogo, a identificação com as experiências do outro e a reflexão coletiva se fizeram presentes. O relato desse percurso evidencia não apenas os conteúdos desenvolvidos, mas também os movimentos, tensões e possibilidades que emergem quando se propõe uma formação docente centrada na dimensão afetiva, construída no e a partir do cotidiano da escola.

4.3 Análises do questionário final: percepções e contribuições do curso de formação

Este tópico apresenta as discussões referentes aos dados obtidos com o questionário aplicado ao final do curso. Conforme destacado na metodologia, o questionário teve o objetivo de aprofundar a compreensão acerca das contribuições do curso de formação continuada aplicado na escola, assumindo um caráter avaliativo e reflexivo do processo formativo desenvolvido ao longo da pesquisa. Diferentemente do questionário aplicado no início da

investigação, cujo objetivo foi levantar concepções prévias, percepções e lacunas formativas dos docentes em relação à afetividade, este instrumento possibilita identificar possíveis mudanças de compreensão acerca do assunto, aprendizagens construídas e indícios de mudanças na forma como os participantes passam a perceber e a lidar com as emoções próprias e alheias no contexto escolar.

Os participantes foram identificados como P12 a P24, preservando-se o anonimato e considerando que pode haver pessoas que não tenham respondido ao questionário inicial devido aos fatores já mencionados no relato do curso.

Em relação à primeira pergunta, *“Em que medida o curso contribuiu para ampliar a compreensão e a reflexão acerca da importância da dimensão afetiva na prática docente”*, observa-se uma avaliação amplamente positiva. A maioria dos participantes, mais precisamente 10 pessoas, indicou que essa contribuição ocorreu de forma *“muito significativa”*, enquanto os demais a classificaram como *“significativa”*. Esse resultado dialoga diretamente com os dados apresentados na etapa inicial da pesquisa, na qual os docentes, embora reconhecessem a importância das emoções no cotidiano escolar, apontavam que a temática da afetividade havia sido pouco ou nunca abordada de forma sistemática em sua formação inicial ou continuada. Nesse sentido, o curso parece ter funcionado como um espaço de aprofundamento e reflexão sobre a dimensão afetiva, permitindo que os participantes passassem de uma compreensão talvez rasa para uma reflexão mais consciente e fundamentada.

Esse movimento encontra amparo no referencial teórico adotado nesta dissertação, especialmente na perspectiva Walloniana, que compreende a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e indissociável da cognição. Ao reconhecerem a relevância da dimensão afetiva em sua prática, os participantes demonstram uma possível mudança de percepção em relação a concepções mais fragmentadas da docência, aproximando-se de uma compreensão integrada do processo educativo, também alinhada às contribuições de Damásio (2012; 2015), ao evidenciar que emoção e razão atuam de forma articulada nas decisões, nas relações e nas práticas profissionais.

A segunda pergunta, ao solicitar que os participantes indicassem *“Quais reflexões ou aprendizados deste curso você considera mais relevantes para sua atuação como educador(a)?*, possibilitou compreender quais aspectos da formação foram apropriados pelos docentes de alguma maneira. As respostas evidenciam uma convergência significativa em torno de temas como autoconhecimento, empatia, inteligência emocional e comunicação não violenta, indicando que esses elementos se destacaram como aprendizagens relevantes a eles no período do curso. Alguns participantes sintetizam essa percepção de forma direta, ao

mencionarem, por exemplo, a *“inteligência emocional”* (P13), o *“controle das minhas emoções”* (P24) e a necessidade de *“usar uma linguagem menos agressiva”* (P12), revelando um movimento de atenção às próprias reações emocionais e à forma de se comunicar no cotidiano escolar.

A CNV se destacou entre algumas respostas com especial destaque. Ainda que outras categorias apareçam (como inteligência emocional e autoconhecimento), observa-se uma tendência expressiva em torno da ideia de que a prática docente exige maior consciência comunicativa e emocional, sobretudo em situações de tensão, conflito ou desgaste relacional. Ela se manifesta de forma direta quando P18 afirma *“o diálogo não-violento com os discentes”*, e quando P21 resume como aprendizado central *“empatia e comunicação não violenta”*. Em ambos os casos, a CNV é nomeada explicitamente como um conteúdo que ultrapassa o plano teórico e é reconhecido como ferramenta aplicável às relações pedagógicas.

Além das menções diretas, outras respostas apontam para princípios que fazem parte da CNV, especialmente o cuidado e atenção com a linguagem, a responsabilização sobre o efeito das palavras e a necessidade desse olhar atento à comunicação e reação nas interações humanas. P12 afirma como aprendizado relevante *“usar uma linguagem menos agressiva”*, evidenciando a percepção de que a comunicação do professor com o aluno pode operar tanto como fator de escalada de conflitos quanto como condição de acolhimento e reconstrução de vínculos. P22, por sua vez, aprofunda essa compreensão ao destacar *“a importância de aperfeiçoar nossa maneira de reagir às mais diversas situações, buscando sempre que possível um olhar empático com os alunos e o cuidado com a comunicação, pois uma palavra proferida de maneira irresponsável pode trazer graves consequências”*. Essa fala explicita uma mudança de foco: o centro do problema deixa de ser apenas o comportamento do aluno ou a *“situação externa”* e passa a incluir também, com intencionalidade, o modo como o professor comunica, interpreta e responde.

Do ponto de vista conceitual, tais respostas se articulam diretamente ao que Rosenberg (2006) propõe ao definir a CNV como um processo comunicativo que busca substituir reações automáticas por respostas conscientes, ancoradas na identificação de sentimentos e necessidades. Quando P12 enfatiza a necessidade de uma linguagem menos agressiva e P22 alerta para as consequências de palavras proferidas *“de maneira irresponsável”*, observa-se, com clareza, a aproximação à ideia principal da CNV de que a qualidade da comunicação não depende apenas do conteúdo transmitido, mas da consciência afetiva e relacional presente no ato de falar e escutar. Nesse sentido, as falas dos participantes indicam a possível consciência e despertar para um princípio fundamental trabalhado no curso e fundamentado no referencial

teórico: as palavras, no contexto escolar, não são neutras, elas mobilizam emoções, produzem sentidos e repercutem nos vínculos.

Há, ainda, um segundo aspecto conceitual importante que surge dessas respostas: a CNV como prática de regulação emocional aplicada à docência, na medida em que se reorganiza o modo de reagir diante de conflitos. Em concordância com Rosenberg (2006), ao afirmar que a comunicação não-violenta envolve observar, nomear sentimentos, reconhecer necessidades e formular pedidos, as falas de P21 e P22 sugerem o reconhecimento de que a docência exige uma atenção à comunicação capaz de sustentar relações pedagógicas sem intensificar ou instigar tensões. Assim, não se trata apenas de “falar com calma”, mas de transformar a comunicação em um exercício intencional, no qual empatia e responsabilidade comunicativa tornam-se componentes profissionais e éticos da prática docente.

Dessa forma, a Pergunta 2 evidencia que o curso, ao incluir a CNV como um dos assuntos abordados, favoreceu não apenas a compreensão conceitual dessa temática, mas também como uma boa ferramenta que pode auxiliar no trabalho docente. As respostas desses participantes, consideradas em conjunto, sustentam a interpretação de que a CNV foi ao menos considerada por eles como um caminho possivelmente capaz de ajudar na relação professor-aluno, reduzir a agressividade comunicativa, fortalecer a escuta empática e orientar respostas mais conscientes em situações desafiadoras.

Outras respostas apresentam reflexões mais elaboradas, como a de P15, que afirma: *“O curso me incentivou a refletir sobre minha própria prática docente e a buscar constantemente maneiras de melhorar. O autoconhecimento é crucial para o meu crescimento profissional e pessoal”*, evidenciando o autoconhecimento como tema destaque. De modo semelhante, P19 destaca que *“precisamos saber lidar com nossa emoção para saber lidar com a emoção dos alunos”*, reforçando a compreensão de que a gestão emocional do professor impacta diretamente as relações pedagógicas. A empatia também aparece como um elemento recorrente, seja de forma explícita, como em P23 *“Empatia”*, seja articulada à comunicação, como em P21 *“Empatia e comunicação não violenta”* e em P22, ao afirmar a importância de *“buscar sempre que possível um olhar empático com os alunos e o cuidado com a comunicação, pois uma palavra proferida de maneira irresponsável pode trazer graves consequências”*.

Essas falas revelam tendências importantes com os dados anteriormente apresentados no questionário inicial, no qual os docentes já apontavam dificuldades relacionadas à gestão de conflitos, ao controle emocional e à comunicação em situações desafiadoras, ainda que de forma menos sistematizada. Observa-se, portanto, um possível avanço na capacidade de nomear, compreender e refletir sobre esses aspectos, indicando que o curso pode ter favorecido

processos reflexivos mais conscientes. Tal movimento dialoga diretamente com Goleman (2011), ao compreender o autoconhecimento e a autorregulação emocional como pilares da inteligência emocional e competências que auxiliam no exercício da docência. Do mesmo modo, a valorização da empatia e da comunicação não-violenta aproxima-se da proposta de Rosenberg (2006), ao evidenciar a importância da consciência dos sentimentos e das necessidades na construção de relações mais saudáveis. Esses dados podem indicar que o curso não apenas apresentou conceitos, mas contribuiu para possíveis mudanças de percepção na forma como os docentes compreendem sua postura profissional e se colocam nas relações no ambiente escolar.

A terceira pergunta, complementada pela questão aberta subsequente, buscou identificar se os participantes perceberam mudanças na forma de lidar com suas próprias emoções e com as emoções dos alunos após a participação no curso. A predominância das respostas “*sim*” e “*parcialmente*” sugere que o processo formativo desencadeou movimentos de conscientização emocional, ainda que reconhecidos como iniciais ou em construção. Esse resultado é coerente com os dados anteriormente apresentados na dissertação, nos quais os docentes demonstravam reconhecer a interferência das emoções na prática pedagógica, mas relatavam dificuldades em manejá-las de forma consciente e intencional.

As tendências observadas nas respostas estão diretamente ligadas à autoconsciência emocional e à autorregulação emocional, ambos conceitos apresentados na teoria de Goleman (2011) sobre inteligência emocional. No questionário prévio, muitos docentes haviam apontado dificuldades em gerir emoções intensas ou conflitos emocionais no ambiente escolar, especialmente em situações de stress, frustração ou desafios de comportamento dos alunos. O questionário final revela que, após o curso, essa percepção pode ter sofrido algum início de transformação, com um número significativo de docentes relatando maior capacidade de identificar suas próprias emoções e de refletir antes de reagir.

Respostas como as de P13, P15 e P22, se destacam por apontarem de forma explícita a importância de refletir antes de agir ou falar, uma prática de autorregulação emocional que está diretamente ligada aos princípios da inteligência emocional de Goleman (2011) e da Comunicação Não Violenta (CNV) de Rosenberg (2006).

P13 afirma: “*Compreensão quanto às diferenças emocionais e a relação professor/aluno*”, evidenciando que, após o curso, o participante passou a perceber as diferenças nas emoções e como essas diferenças impactam a relação docente-discente. A reflexão sobre o outro, especialmente no contexto emocional, está em consonância com o

conceito de empatia de Goleman (2011) e com o princípio fundamental da CNV, que envolve ouvir o outro sem julgamentos, focando nas necessidades subjacentes às emoções.

P15, ao afirmar: *“Aprendi a identificar melhor minhas emoções, o que me permite reagir de maneira mais consciente e construtiva em situações desafiadoras”*, destaca a identificação das emoções como passo inicial para uma resposta mais consciente. A ideia de agir conscientemente e não impulsivamente reflete diretamente a teoria de autocontrole emocional, que foi trabalhada no curso e fundamentada no referencial teórico.

Já P22, ao dizer que as reflexões do curso *“As reflexões puderam dar lugar a um estado mais vigilante e orientado, busco pensar um pouco mais antes de falar ou tomar decisões.”*, evidencia claramente a prática de pausar antes de reagir.

Essas falas indicam que o curso pode ter favorecido o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva e intencional nos docentes, que passaram a agir e falar de maneira mais consciente e construtiva, alinhando-se com as habilidades de autocontrole emocional, autoconhecimento e empatia mencionadas tanto por Goleman (2011) quanto por Rosenberg (2006). Esse movimento de reflexão antes de reagir tem grande impacto na gestão de conflitos, ajudando os docentes a lidarem melhor com as emoções dos alunos e a criarem um ambiente mais acolhedor e respeitoso, como sugerido por P18, que destaca: *“Passei a ouvir com mais atenção e carinho os alunos”*. Aqui, o conceito de escuta empática, tão importante para a CNV, é claramente evidenciado.

No entanto, algumas respostas, como as de P12 e P23, revelam que, embora o curso tenha iniciado esse processo de conscientização e mudança, os participantes ainda percebem esse desenvolvimento como um trabalho contínuo. P12, ao dizer *“ainda há o que aprender”*, e P23, ao afirmar que *“ainda preciso aprender muito a lidar com minhas emoções. Não é uma tarefa fácil”*, reconhecem a complexidade e os desafios envolvidos na gestão emocional. Essas respostas corroboram a ideia de que lidar com as emoções não é uma tarefa imediata ou simples, mas um processo gradual e contínuo de autodescoberta e aprendizado, como sugerido por Goleman (2011).

As Perguntas 4 e 4.1, analisadas de forma articulada, permitem compreender não apenas a avaliação da estrutura do curso, mas também os elementos que justificam essa percepção. Ao serem questionados se *“A estrutura do curso (encontros, dinâmicas, vídeos, leituras) foi adequada para favorecer a participação e aprendizagem?”* observa-se uma avaliação amplamente positiva, uma vez que todos os participantes classificaram a estrutura como “adequada” ou “totalmente adequada”, sendo que seis a consideraram “totalmente adequada” e sete “adequada”. Não houve registros de avaliações negativas.

As justificativas apresentadas aprofundam essa compreensão e revelam convergências significativas. Um primeiro eixo diz respeito à organização e clareza das exposições feitas durante o curso. P13 destaca que o curso foi “*organizado e com uma dinâmica envolvente*”, enquanto P17 ressalta que “*as palestras foram claras e objetivas, com vídeos interessantes e que contribuíram para o meu crescimento*”. Essas falas indicam que a estrutura não foi percebida apenas como formalmente organizada, mas como pedagogicamente intencional, favorecendo a compreensão dos conteúdos e o envolvimento ativo dos docentes.

Um segundo eixo recorrente refere-se à diversidade metodológica. P19 afirma que a “*diversidade de dinâmicas contribui para despertar interesse pelo tema*”, e P23 observa que o formato “*funciona e torna o processo de aprendizagem dinâmico*”. A combinação de estratégias com momentos expositivos, vídeos, leituras e dinâmicas parece ter favorecido não apenas a assimilação conceitual, mas também a participação ativa, elemento fundamental quando se trata de uma formação voltada à reflexão sobre a prática. Tal percepção dialoga com a concepção de formação continuada defendida por Nóvoa (1995; 2008), que enfatiza a necessidade de espaços formativos que promovam envolvimento, troca de experiências e construção coletiva de sentidos.

Destaca-se ainda a valorização dos momentos de interação. P15 afirma que “*os encontros proporcionaram um espaço para interação direta e troca de ideias, o que enriqueceu o aprendizado*”, indicando que o curso foi percebido como espaço de trocas de aprendizado e reflexões importantes. Essa dimensão ganha relevância especial quando considerada à luz do próprio conteúdo trabalhado (afetividade, empatia e CNV) pois a estrutura do curso, de acordo com a avaliação dos docentes, parece ter incorporado princípios coerentes com esses temas. A organização de momentos de escuta, diálogo e reflexão coletiva pode ter favorecido a vivência prática de aspectos que estavam sendo discutidos teoricamente, aproximando os participantes do que foi discutido.

A acessibilidade dos materiais também aparece como elemento positivo, como aponta P16 ao mencionar que os “*textos e vídeos de fácil compreensão*”. Esse aspecto sugere adequação da linguagem ao contexto dos participantes, contribuindo para a apropriação dos conceitos trabalhados.

Embora a avaliação geral seja amplamente favorável, a sugestão de P22 de que “*os encontros poderiam ter uma duração um pouco maior para explorar cada temática*” introduz um elemento de aprimoramento, apesar de “tempo para aplicação do curso” ter sido um fator limitante como descrito no relato do curso. Essa observação, no entanto, não indica inadequação da estrutura do curso, mas revela interesse em aprofundamento e continuidade, o que pode ser

interpretado como sinal de envolvimento com os conteúdos abordados. Tal dado dialoga com os achados do questionário inicial, no qual os docentes apontaram a escassez de espaços sistemáticos para discutir a dimensão afetiva na formação. Nesse sentido, a avaliação positiva da estrutura pode indicar que o curso atendeu a uma demanda formativa previamente identificada.

De modo geral, a análise conjunta dessas duas perguntas sugere que a organização metodológica do curso foi percebida como coerente, envolvente significativa na para a formação dos participantes. Ao oferecer um ambiente aberto ao diálogo e reflexões, o curso apresentou condições favoráveis para mudanças de compreensão como identificados nas perguntas anteriores, especialmente no que se refere à autoconsciência emocional, à empatia e à reflexão sobre a comunicação na prática docente.

A quinta pergunta buscou identificar se *“Você considera que os temas abordados (inteligência emocional, gatilhos emocionais, mindfulness, automotivação, empatia e comunicação não-violenta) são aplicáveis ao contexto das suas aulas? Por quê?”*. Observa-se unanimidade nas respostas: todos os participantes responderam afirmativamente, ainda que com diferentes níveis de aprofundamento na justificativa.

As justificativas apresentadas indicam três tendências em que os temas abordados no curso têm impacto direto: qualidade da comunicação, melhora na gestão emocional e melhoria nas relações interpessoais com os alunos.

A primeira tendência observada nas respostas é que muitos participantes associam diretamente os conteúdos do curso à melhoria da convivência e da comunicação com os alunos. P12 afirma que os temas abordados *“tornam a convivência com os alunos mais tranquila”*, refletindo a percepção de que a gestão emocional e a empatia são elementos muito importantes para criar um ambiente mais pacífico e colaborativo em sala de aula. Essa tendência se repete em outras falas, como a de P17, que destaca a importância de *“reconhecer, compreender, gerenciar e usar nossas emoções e dos outros de forma eficaz para termos relações mais saudáveis”*. A gestão emocional, conforme Goleman (2011), é um dos pilares da inteligência emocional, essencial para lidar com os desafios cotidianos da sala de aula e garantir que as interações entre alunos e professores sejam mais eficazes e menos propensas a conflitos.

Além disso, P18 menciona que já está *“trabalhando, baseando-se no aprendizado do curso, principalmente na questão da empatia”*, o que revela não só o reconhecimento da importância da empatia, mas também a aplicação prática desses aprendizados. A empatia, um conceito central da Comunicação Não Violenta (CNV), envolve a capacidade de se conectar com os sentimentos do outro sem julgamento, o que é importante para a construção de um

ambiente escolar mais acolhedor. A fala de P21 também reforça essa ideia ao afirmar que *“lidamos com seres humanos, cada um com sua história e temos os altos e baixos”*, indicando a compreensão de que a afetividade é parte intrínseca do processo educativo, especialmente ao lidar com a diversidade emocional dos alunos.

A segunda tendência relacionada à aplicabilidade dos conteúdos é a gestão emocional do docente. P19, por exemplo, observa que os temas abordados no curso são importantes para *“saber lidar com estudantes com problemas sem ficar com a saúde mental abalada”*. Essa fala indica que a inteligência emocional não se limita apenas ao relacionamento com os alunos, mas também envolve o cuidado emocional do próprio docente com suas próprias emoções e automaticamente suas reações. De maneira semelhante, P20 afirma: *“Aprendi como lidar com as emoções”*, sugerindo que o curso ofereceu ferramentas para o autocontrole emocional, algo essencial para o bem-estar do professor e do indivíduo, de maneira geral. Essas respostas demonstram que, ao aprender a gerenciar suas próprias emoções, os docentes são mais capazes de lidar com a intensidade emocional dos alunos e com os desafios que existem no ambiente escolar.

A terceira tendência evidenciada é a conexão dos conteúdos abordados com a melhoria da prática pedagógica, ou seja, como as competências emocionais podem impactar a qualidade da aprendizagem e o ambiente de sala de aula. P15 destaca que *“a inteligência emocional é fundamental para que os alunos possam reconhecer e gerenciar suas próprias emoções, além de compreender as emoções dos outros, o que favorece um ambiente de aprendizagem mais colaborativo”*. Aqui, a fala de P15 articula diretamente a inteligência emocional com a qualidade da aprendizagem: ao aprender a lidar com as próprias emoções, os alunos podem se envolver mais ativamente no processo de aprendizagem. P23 também diz que *“esses assuntos e o domínio deles me ajudariam a ter aulas melhores e faria me sentir mais satisfeita com meu trabalho”*, indicando que, ao aplicar os temas no contexto da aula, o docente não apenas melhora sua relação com os alunos, mas também encontra mais satisfação em sua prática.

Essas percepções dos docentes estão em sintonia com a concepção de formação continuada discutida por Nóvoa (1995), que defende a necessidade de se compreender o professor como um sujeito que evolui ao longo de sua carreira, necessitando de espaços formativos que não apenas apresentem conteúdos, mas que permitam a reflexão prática e o desenvolvimento de habilidades emocionais e relacionais. As respostas à Pergunta 5, portanto, indicam que os docentes reconhecem a aplicabilidade dos temas abordados no curso, não apenas como conceitos teóricos, mas como ferramentas práticas que podem ser utilizadas no cotidiano

da sala de aula, especialmente no que diz respeito à gestão emocional e à qualidade da comunicação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu do seguinte problema de investigação: compreender que relações são estabelecidas por professores com a dimensão afetiva e possíveis contribuições de um curso de formação continuada sobre a referida temática para docentes em exercício. O objetivo geral consistiu em investigar a relação de professores com a dimensão afetiva, considerando sua formação e exercício profissional. Ao longo da investigação, buscou-se compreender não apenas as concepções iniciais dos docentes sobre afetividade, mas também as possíveis mudanças de pensamento acerca dos assuntos abordados a partir da aplicação do curso.

Em relação ao primeiro objetivo específico “levantar quais emoções são mais frequentemente experimentadas pelos docentes em sua prática cotidiana”, os resultados evidenciaram que os professores reconheciam a presença constante das emoções no cotidiano escolar, tanto positivas quanto negativas, independentemente do tempo de carreira. Contudo, também revelaram pouca ou ausência da sistematização do tema afetividade em sua formação inicial e continuada. As análises demonstraram que, embora a experiência profissional possa favorecer maior autorregulação ao longo da carreira, conforme discutido sob as afirmações de Huberman (2000) e Tardif (2014), a dimensão emocional da docência ainda carece de espaços estruturados de reflexão e aprofundamento.

Quanto ao segundo objetivo específico, que buscou “compreender de que forma esses profissionais consideram, ou não, a dimensão afetiva em suas práticas pedagógicas”, as análises indicaram que, embora os professores reconheçam a presença das emoções no cotidiano escolar, essa dimensão nem sempre aparece de forma intencional ou sistematizada em suas práticas de ensino. Em muitos casos, a afetividade é percebida como elemento presente nas relações com os estudantes, especialmente em situações de mediação de conflitos, escuta e acolhimento, mas ainda pouco articulada de maneira consciente ao planejamento pedagógico. Esses resultados sugerem que, mesmo sendo reconhecida como parte do cotidiano escolar, a dimensão afetiva tende a aparecer mais como experiência vivida do que como aspecto explicitamente refletido ou planejado no processo educativo.

O terceiro objetivo específico “oferecer, como parte integrante do processo investigativo, um espaço de formação continuada que promova reflexões sobre a afetividade no contexto escolar e suas implicações na atuação docente” foi alcançado por meio da organização e execução do curso “Afetividade na Docência: Reflexões sobre as emoções dos professores e suas relações com a profissão” na escola em questão, contemplando temas como inteligência

emocional, gatilhos emocionais, mindfulness, automotivação, empatia, comunicação não violenta dentre. A avaliação dos participantes indicou ampla aceitação da proposta metodológica, considerada adequada e significativa. Os relatos evidenciaram que a estrutura diversificada com encontros dialógicos, dinâmicas, vídeos e leituras, favoreceu a participação e o envolvimento dos participantes. Entre as limitações identificadas, destaca-se o tempo reduzido para aprofundamento de algumas temáticas devido a toda estrutura e organização de reuniões pedagógicas estabelecidas pela Superintendência Regional de Ensino impostas às escolas. Ainda assim, o curso mostrou-se viável e pertinente ao contexto escolar.

Ainda sobre o terceiro objetivo específico, revelou-se indícios consideráveis de mudanças na forma como os participantes passaram a perceber e compreender as suas próprias emoções e as alheias. O questionário final evidenciou a valorização do autoconhecimento, da autorregulação emocional, da empatia e da comunicação não violenta como ferramentas possíveis e aplicáveis ao cotidiano escolar. As respostas indicaram maior consciência comunicativa, atenção à escuta e reflexão antes de reagir em situações desafiadoras. Ainda que alguns participantes reconheçam que esse processo está em construção, os dados sugerem que o curso favoreceu movimentos iniciais de transformação na prática docente diária.

De maneira geral, considera-se que os objetivos propostos foram alcançados, dentro das possibilidades e limites do contexto investigado. A pesquisa não pretende afirmar transformações definitivas ou conclusivas, mas aponta para a relevância de espaços formativos que integrem afetividade e prática pedagógica, reconhecendo a docência como atividade profundamente relacional e permeada por emoções e sentimentos.

No âmbito formativo e direcionando para uma reflexão pessoal, esta pesquisa contribuiu significativamente para minha constituição como professora-pesquisadora. O mestrado possibilitou aprofundar o olhar sobre a minha prática docente, compreendendo-a para além de aspectos técnicos ou metodológicos, mas como espaço de relações, emoções e construção de sentidos. A pesquisa exigiu rigor teórico, sensibilidade analítica e compromisso ético, promovendo amadurecimento acadêmico e profissional. Ao articular teoria e prática, pesquisa e formação, reafirmo a convicção de que a dimensão afetiva não é elemento acessório da docência, mas componente estruturante do processo educativo como um todo. Assim, encerro este trabalho reconhecendo que a investigação não se esgota nestas páginas, mas abre portas para novos questionamentos e possibilidades de aprofundamento no campo da formação docente e da dimensão afetiva.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, F. S.; LIMA, R. **As contribuições da inteligência emocional da aprendizagem e na relação professor-aluno**. 2019. TCC – UEM, Maringá, 2019. Disponível em: https://dfe.uem.br/fabiula_dsalcantara.pdf Acesso: 29 jun. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2015.
- BRZESINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e a formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DAMÁSIO, A. R. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- DAMÁSIO, A. R. **Em busca de Espinosa: Prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 2009.
- DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.
- FAIR, D. A. *et al.* **Functional brain networks develop from a “local to distributed” organization**. PLoS Computational Biology, v. 5, n. 5, 2009.
- FOX, P. T.; FRISTON, K. J. **Distributed processing; distributed responses**. NeuroImage, v. 61, n. 2, p. 407–426, 2012.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Apagão de professores: Brasil pode ter déficit de até 235 mil docentes até 2040**. Fluxo Educação, 8 maio 2025. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fluxo-educacao/apagao-de-professores-brasil-deficit-de-ate-235-mil-docentes-ate-2040/>. Acesso em: 09 mar. 2026.
- FUNDAÇÃO SM. **Cérebro adolescente: desenvolver as funções executivas no ensino fundamental**. Observatório da Educação, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://oes.fundacion->

sm.org/pt-br/eduforics/educacao-inclusiva-e-de-qualidade/neurociencias-e-aprendizagem-essencial/cerebro-adolescente-desenvolver-as-funcoes-executivas-ensino-fundamental/. Acesso em: 12 jan. 2026.

GALVÃO, I. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARRITZ, A.; MELLADO, V. **El conocimiento didáctico del contenido y la afectividad**. In: GARRITZ, A.; DAZA, S. F.; LORENZO, G. (eds.). **Conocimiento didáctico del contenido: una perspectiva iberoamericana**. Saarbrücken: Editorial Academia Española, 2014. p. 229–264.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional** [recurso eletrônico]. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência emocional** [recurso eletrônico]. Tradução M. H. C. Côrtes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional de professores**. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000. P. 31-62.

IBARROLA, B. **Aprendizaje Emocionante: neurociencia para el aula**. Madrid: Editora SM, 2013. 312p.

JOHNSON, Mary. **Effect of emotions on learning, memory, and disorders associated with the changes in expression levels: a narrative review**. *Brain Circulation*, v. 10, n. 134, p. 1–8, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.4103/bc.bc_10_134 . Acesso em: 21 out. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

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. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso: 04 jun. 2025.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. **What is emotional intelligence?** In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications** (pp. 3–34). Basic Books, 1997.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. **Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications**. *Psychological Inquiry*, v. 15, n. 3, p. 197-215, 2004.

MEDEIRO, J.V.H. **Gestão das emoções na educação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica) Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa, Portugal, junho 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/18652>. Acesso em: 27 ago. 2025.

MELLADO, V. J. *et al.* Las emociones en la enseñanza de las ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**. v. 32.3, n. 1, p. 263-288, 2014.

MONTEIRO, M. D. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Mário Destro Monteiro. São Paulo: Editora Sol, 2012. 164 p., il

MOREIRA, C. R.; RODRIGUES, C. P. S. **O adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA**. Revista Teias, v. 19, n. 54, p. 125-140, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.39459>. Acesso em: 21 out. 2025.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 155–170, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200008> Acesso em: 22 out. 2025.

NOVAIS, R. M.; FERNANDEZ, C. **Dimensão afetiva da docência: a influência das emoções na prática e na formação de professores de Química**. Educação Química em Punto de Vista, [S. l.], v. 1, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/915>. Acesso em: 26 jun. 2024.

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

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e o novo espaço público da educação**. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). *Ofício de professor: História, perspectiva e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217–233.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SILVA, J. C.; LEAL, L. T. A.; SCHMIDT, S.; FUHR, M. S.; SARAIVA, E. S. **Saúde mental, adoecimento e trabalho docente**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, e242262, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242262> . Acesso em: 21 out. 2025.

SILVA, P. R. **Afetividade e formação docente: reflexões acerca de uma prática pedagógica no Ensino Superior**. Devir Educação, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e-883, 2024. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/883> Acesso em: 24 ago. 2025.

SILVA, R. F. da. 2017. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**. Assis, 2017. 162 f. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e9810c5d-d32d-47a0-aca7-2062df422423/content> Acesso em: 27 ago. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria Walloniana**. Educação, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 262–271, 2013.

Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/9584>. Acesso: 3 jun. 2025.

TASSONI, E. C. M.; SANTOS, A. N. M. Dos. **Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 17, n. 1, p. 65–76, jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100007> Acesso em: 27 ago. 2025

URURAHY, G; ALBERT, E. **Emoções e saúde: um novo olhar sobre a prevenção**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WADA E PUCCI, Isabella; DAVID, Vinicius Frayze; NEUFELD, Carmem Beatriz; PADOVAN-NETO, Fernando Eduardo. **Validity evidence of the Brazilian adaptation of the teacher emotions scale (TES)**. Discover Psychology, v. 5, n. 72, 2025. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s44202-025-00413-9> Acesso em: 09 mar. 2026

WALLON, H. **Do Ato Ao Pensamento: Ensaio de Psicologia Comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WATERHOUSE, Lynn. **Why multiple intelligences theory is a neuromyth**. Frontiers in Psychology, v. 14, p. 1–11, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1217288>. Acesso em: 09 mar. 2026.

APÊNDICE A – Questionário inicial aplicado aos professores

1 FORMAÇÃO/ATUAÇÃO

- 1 - Em qual curso de graduação você se formou e em qual instituição?
- 2 - Em que ano você concluiu seu curso de graduação?
- 3 - Você possui algum nível de pós-graduação? Se sim, qual o nível (especialização, mestrado, doutorado) e em qual área?
- 4 - Há quantos anos você atua na docência?
- 5 - Em qual(is) disciplina(s) você leciona e em qual nível (Ensino Fundamental II, Ensino Médio) você atua?
- 6 - Em quantas turmas você trabalha atualmente e qual o número total de aulas por semana?
- 7 - Você trabalha apenas nesta instituição ou atua também em outra escola?

Bloco 1 – Concepções/formação inicial e continuada

- 1 - O que significa o termo Afetividade para você?
- 2 - Você teve oportunidade de estudar e/ou refletir sobre esse tema durante sua graduação ou durante o tempo em que atua como docente? Explicar com detalhes, se possível.
- 3 - Você acredita que a Afetividade é um tema relevante para ser discutido em um curso de Licenciatura? Por quê?
- 4 - Você considera que sua formação é adequada para lidar com as questões afetivas?

Bloco 2 – A dimensão afetiva e a prática docente

- 5 - Existe algum conteúdo/tema que você se sente **desconfortável** para lecionar? Se sim, listar.
- 6 - Existe algum conteúdo/tema que você se sente **confortável** para lecionar? Se sim, listar.
- 7 - Sobre as questões 5 e 6, você acredita que existe alguma relação dos conteúdos listados com as questões de ordem afetiva? Explicar.
- 8 - Você considera que a parte emocional/afetiva possui relação com a maneira como você se comporta em sala de aula? Explicar.
- 9 - Você pode dar exemplos de emoções e sentimentos que você experimenta enquanto está em sala? Se possível, enumere quais você mais experimenta e quais menos experimenta.

- 10 – Você considera que pode contribuir para gerar algum tipo de emoção nos estudantes, seja positiva ou negativa? Relate exemplos, caso lembre de algum.
- 11 – A dimensão afetiva pode influenciar a aprendizagem dos estudantes? Explicar.

Bloco 3 – Levantamento de interesse para o curso

- 12 – Você tem interesse em participar de um curso envolvendo o tema Afetividade?
- () sim () não
- 13 – Quais conhecimentos/habilidades relacionadas à dimensão afetiva você julga importantes para serem abordados em um curso de formação continuada?
- 14 – Quais tipos de atividade você acha mais interessante para um curso de formação continuada?
- () Workshops
- () Palestras
- () Discussões em grupo
- () Outros _____

APÊNDICE B - Questionário final aplicado aos participantes do curso

1 – Em que medida o curso contribuiu para ampliar sua compreensão e reflexão acerca da importância da dimensão afetiva na prática docente?

☐ Muito significativamente

☐ Significativamente

☐ Pouco

☐ Nenhum impacto

2 – Quais reflexões ou aprendizados deste curso você considera mais relevantes para sua atuação como educador(a)?

3 – Você percebe mudanças na forma como lida com suas próprias emoções e/ou com as emoções de seus alunos após a participação neste curso?

☐ Sim

☐ Parcialmente

☐ Ainda não

☐ Não percebi nenhuma mudança

3.1 – Se a resposta anterior foi sim ou parcialmente, descreva brevemente essas mudanças.

4 – A estrutura do curso (encontros, dinâmicas, vídeos, leituras) foi adequada para favorecer sua participação e aprendizagem?

☐ Totalmente adequada

☐ Adequada

☐ Parcialmente adequada

☐ Inadequada

4.1 – Justifique a resposta anterior.

- 5 - Você considera que os temas abordados (inteligência emocional, gatilhos emocionais, mindfulness, automotivação, empatia e comunicação não-violenta) são aplicáveis ao contexto das suas aulas? Por quê?
- 6 – Deixe uma sugestão ou comentário sobre como o curso poderia ser melhorado ou ampliado em futuras edições.