

Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy” UNIGRANRIO

Cristina Alves Christiano

**EMOÇÕES E SENTIMENTOS DOS DOCENTES NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE NÍVEL SUPERIOR**

Rio de Janeiro - RJ

2021

CRISTINA ALVES CHRISTIANO

**EMOÇÕES E SENTIMENTOS DOS DOCENTES NO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE NÍVEL SUPERIOR**

Tese apresentada à Universidade do Grande Rio
“Prof. José de Souza Herdy”, como parte dos
requisitos parciais para obtenção do grau de doutora
em Humanidades, Culturas e Artes.

Área de concentração:

Letras, Ciências Humanas e Sociais: Corpo urbano,
legado histórico, legitimidades e direitos.

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Ribeiro Fortuna

Coorientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça

Rio de Janeiro - RJ

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO
UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS

C555e	Christiano, Cristina Alves. Emoções e sentimentos dos docentes no processo de ensino-aprendizagem de nível superior / Cristina Alves Christiano. – Duque de Caxias, 2021. 166 f. : il. ; 30 cm. Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2021. “Orientadora: Prof.^a Dra. Daniele Ribeiro Fortuna Coorientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça”. Referências: f. 147-155.
-------	--

CRISTINA ALVES CHRISTIANO

**EMOÇÕES E SENTIMENTOS DOS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE NÍVEL SUPERIOR**

Tese apresentada à Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Doutora em Humanidades, Culturas e Artes.

Exemplar apresentado para avaliação da banca examinadora em 14/12/2021

BANCA EXAMINADORA



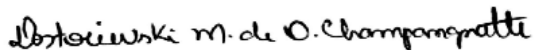
Profa. Dra. Daniele Ribeiro Fortuna
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO



Profa. Dra. Rosane Cristina de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO



Profa. Dra. Jurema Rosa Lopes Soares
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO



Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte
Faculdade de Inhumas / Centro Universitário Alves Farias



Prof. Dr. Euler David de Siqueira.
UFRJ

Dedico esta tese de Doutorado a Deus por bênçãos incontáveis e por Sua proteção imarcescível, presente em todos os momentos da minha caminhada na Terra.

Ao meu marido Alessandro Cerqueira, meu companheiro, amoroso e dedicado.

Aos meus filhos, meus amores, minhas paixões, razões do meu existir: Daniel e Raphael, e meus netos Gabriel e Arthur e Mariana minha nora.

Aos meus sobrinhos Amanda e Leonardo, amados filhos do coração.

Ao meu pai Dr. Christiano e minha mãe Dirce (in memoriam) e meus irmãos Leila e Jorge (in memoriam) e meu sobrinho Paulinho (in memoriam).

A vocês que formam meu patrimônio incontestável, todo amor do meu coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me ajudaram ao longo da jornada, de forma direta ou indireta. Agradeço, em especial: À Prof^a. Dr^a. Daniele Ribeiro Fortuna, minha orientadora, por sua paciência, tolerância, competência e dedicação. Muito obrigada!

Agradeço ao meu coorientador Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça, por suas palavras sempre assertivas e pontuais. Obrigada professor!

Aos professores do curso de Doutorado da UNIGRANRIO, por terem concorrido para a minha formação.

À UNIGRANRIO, na pessoa do Prof. Arody Herdy por ter me possibilitado realizar este sonho.

Aos professores que participaram do exame de qualificação, Prof. Dr. Euler David de Siqueira, Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte, Prof^a. Dr^a. Rosane Cristina de Oliveira e Prof^a. Dr^a. Jurema Rosa Lopes, pelas contribuições e orientações relevantes para a organização final da tese.

Agradeço ao meu marido Alessandro Cerqueira por sua paciência, dedicação e amor a mim.

À Sandra Vaz, que chamo carinhosamente de “Benha”, por ser minha amiga-irmã e ter cooperado, sempre disposta a me ouvir, opinar, incentivar e gargalhar com a menina que insiste habitar em mim.

*“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em
procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos”.*

(Marcel Proust, 1871-1922)

RESUMO

O tema emoções e sentimentos têm gerado muito interesse nos últimos anos em campos diversos. A importância das emoções e sentimentos na vida do indivíduo tem alcançado um papel importante em estudos e investigações científicas. As emoções podem ser diferentes ao longo do dia e ao longo da vida, conforme diferentes acontecimentos ocorram. Podemos nos sentir tristes, alegres, zangados, culpados, sozinhos, preocupados, surpresos, nervosos, invejosos, preguiçosos, aborrecidos. Até podemos sentir mais do que um sentimento ou emoção ao mesmo tempo. Deste modo, o presente estudo teve como objetivo compreender as emoções e os sentimentos que perpassam a vida cotidiana dos docentes do ensino superior. A introdução traça um panorama do assunto abordado, discorre sobre o objetivo principal e os específicos, a metodologia aplicada, a justificativa pela qual o estudo se debruça e delimita as questões pertinentes para desenhar a investigação. A fundamentação teórica, a partir do capítulo dois e três, explora as emoções, os sentimentos, os relacionamentos sociais, a prática docente e os aspectos que podem interferir no processo ensino-aprendizagem. No capítulo quatro é apresentado os métodos qualitativos e quantitativos adotados para a pesquisa, suas fases e instrumentos utilizados e apresenta a teoria psicoevolucionária sobre emoções e sentimentos na qual o estudo debruçou-se, para verificar de fato o que permeia a afetividade docente. O tratamento de dados se deu por meio de análises utilizando ferramentas da Tecnologia da Informação e de conceitos das análises. Finalmente o capítulo cinco revela o processo que desvendou a gama de emoções que foram classificadas em sete escalas originárias de um observatório que permitisse compreender os sentimentos mais profundos dos docentes. Por meio dos resultados desvendados, podemos melhor compreender de que maneira os laços afetivos são construídos em sala de aula e como há interferência no processo ensino-aprendizagem. A pesquisa revelou que a afetividade dos docentes são fruto não só do relacionamento interpessoal com os discentes, mas também de intervenções externas decorrentes das Instituições de Ensino Superior nas quais os respondentes estão inseridos.

Palavras-chave: Emoções. Sentimentos. Docente. Afetividade. Aprendizagem.

ABSTRACT

The topic of emotions and feelings has generated a lot of interest in recent years in different fields. The importance of emotions and feelings in an individual's life has reached a important role in scientific studies and investigations. Emotions can be different throughout the day and throughout life as different events occur. We can feel sad, happy, angry, guilty, lonely, worried, surprised, nervous, envious, lazy, upset. We can even feel more than one feeling or emotion at the same time. Thus, this study aimed to understand the emotions and feelings that permeate the daily life of higher education teachers. The introduction provides an overview of the topic addressed, discusses the main and specific objectives, the applied methodology, the justification for which the study is focused, and outlines the relevant issues for designing the investigation. The theoretical foundation, from chapters two and three, explores emotions, feelings, social relationships, teaching practice and aspects that can interfere in the teaching-learning process. Chapter four presents the qualitative and quantitative methods adopted for the research, its phases and instruments used, and presents the psycho-evolutionary theory on emotions and feelings in which the study focused, to verify in fact what permeates the teaching affectivity. Data processing was carried out through analyzes using Information Technology tools and analysis concepts. Finally, chapter five reveals the process that unveiled the range of emotions that were classified into seven scales originating from an observatory that allowed us to understand the deepest feelings of teachers. Through the results unveiled, we can better understand how affective bonds are built in the classroom and how there is interference in the teaching-learning process. The research revealed that the affectivity of the professors is a result not only of the interpersonal relationship with the students, but also of external interventions arising from the Higher Education Institutions in which the respondents are inserted.

Keywords: Emotions. Feelings. Teacher. Affection. Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Universo, população e amostra da pesquisa	25
Figura 2 - Roda das emoções	31
Figura 3 - Caracterizações do ser	34
Figura 4 - Símbolo - lema da ideologia Ubuntu.....	40
Figura 5 - Roda das emoções ilustrada.....	48
Figura 6 - As sete dimensões de estresse X habilidade com tecnologia.	73
Figura 7 - Roda das emoções tradução.....	88
Figura 8 - Nuvem de palavras do Gráfico 10	91
Figura 9 - Nuvem de palavras do gráfico 31	112
Figura 10- Emoções por antagonismo.....	113
Figura 11 - Díades das emoções primárias.....	118
Figura 12 - Luneta dos sentimentos no processo ensino-aprendizagem	128
Figura 13 -Saúde mental atual dos docentes	130
Figura 14 - Fatores sociais e comportamentais no processo ensino-aprendisagem	137
Figura 15 - Lente da afetividade iminentes à docência	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Modelo tipológico dos saberes dos professores segundo Tardif.....	74
Tabela 2 - Comparativo de perfil dos entrevistados nas duas fases da pesquisa.....	97
Tabela 3 - Graduação oposta das Emoções	114
Tabela 4 - Díades das emoções primárias, segundo Plutchik.....	119
Tabela 5 - Díades das emoções secundárias, segundo Plutchik	119
Tabela 6 - Díades das emoções terciárias, segundo Plutchik	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Funções do sentir	35
Quadro 2 - Princípio básico III - linguagem do corpo humano.....	48
Quadro 3 - Níveis de programação mental.....	60
Quadro 4 - Cinco elementos da IE	68
Quadro 5 - Modelo de Inteligência Emocional	69
Quadro 6 - Díades das emoções por escalas.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Declaração de Gênero pelos participantes	82
Gráfico 2- Faixa Etária dos participantes	83
Gráfico 3- Ano de conclusão da Graduação.....	83
Gráfico 4 - Títulos Acadêmicos	84
Gráfico 5 - Tempo de docência.....	84
Gráfico 6 - Experiências em outro nível de docência	85
Gráfico 7 - IES em que atuam.....	85
Gráfico 8 - Carga horária semanal.	86
Gráfico 9 - Exclusividade na atividade docente.....	86
Gráfico 10 - Emoções detectadas na pesquisa qualitativa.....	89
Gráfico 11- Índice de satisfação inicial da carreira docente.....	99
Gráfico 12 - Índice de emoções no início da carreira docente - pesquisa survey.....	99
Gráfico 13 - Índice de satisfação atual da carreira	100
Gráfico 14 - Índice de emoções atuais em relação à carreira	100
Gráfico 15 - Índice de saúde mental, psicológica e emocional atual	101
Gráfico 16 - Índice das emoções perante o desinteresse dos alunos	102
Gráfico 17 - Interferência do relacionamento positivo com os alunos.....	103
Gráfico 18 - Interferência do relacionamento negativo com os alunos.....	103
Gráfico 19 - Emoções positivas vivenciadas na carreira.....	104
Gráfico 20 - Emoções negativas vivenciadas na carreira.....	104
Gráfico 21 - Sentimento com relação ao julgamento dos discentes.....	105
Gráfico 22 - Interferência do comportamento gestual durante as aulas	106
Gráfico 23 - Interferência da comunicação verbal no processo ensino-aprendizado	106
Gráfico 24 - Interferência da apresentação visual no processo ensino-aprendizado.....	107
Gráfico 25 - Como os docentes se sentem julgados pelo corpo docente.....	107
Gráfico 26 - Índice de emoções perante o relacionamento com o corpo docente	108
Gráfico 27 - Clima organizacional na IES	108
Gráfico 28 - Emoções sobre o clima organizacional da IES	109
Gráfico 29 - Emoções mediante pressão de atividades extras.....	110
Gráfico 30 - Emoções sobre a práxis docente na pandemia.....	110
Gráfico 31 - Emoções apontadas na pesquisa quantitativa - por categoria	111
Gráfico 32 - Síntese das emoções dos docentes	116
Gráfico 33 - Expectativa e satisfação dos docentes perante a carreira.....	130

Gráfico 34 - Docência + outra atividade laboral	131
Gráfico 35 - Influências no ambiente de trabalho	132
Gráfico 36 - Influências no relacionamento com os discentes	133
Gráfico 37 - Influências no relacionamento com os discentes	135

LISTA DE SIGLAS

CHA	Conhecimento, Habilidade e Atitude
E	Entrevistado
EaD	Educação a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IE	Inteligência Emocional
INSPER	Instituto de Ensino e Pesquisa e Publicada
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organizações das Nações Unidas
P	Pesquisadora
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PCMSO	Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional
TI	Tecnologia da Informação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OBJETIVOS	21
1.2	JUSTIFICATIVA.....	21
1.3	ABORDAGEM METODOLÓGICA	24
2	SOBRE EMOÇÕES E SENTIMENTOS	29
2.1	EMOÇÕES, SENTIMENTOS E OS RELACIONAMENTOS SOCIAIS.....	40
2.2	O PODER DA PERSUAÇÃO NA DOCÊNCIA ATRAVÉS DA AFETIVIDADE.....	42
3	EMOÇÕES, SENTIMENTOS E A PRÁXIS DOCENTE	53
3.1	CLIMA ORGANIZACIONAL NA IES	54
3.2	CULTURA ORGANIZACIONAL NA IES	58
3.3	INTERFERÊNCIA DE FATORES EMOCIONAIS NO TRABALHO.....	65
3.4	ASPECTOS DA PRÁTICA DOCENTE	71
4.	METODOLOGIA.....	79
4.1	FASES DA PESQUISA	79
4.2	CONVITE, APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	80
4.3.	DIAGNÓSTICO SOBRE O PERFIL DOS ENTREVISTADOS	82
4.4	APRESENTAÇÃO DOS DADOS DAS QUESTÕES QUALITATIVAS.....	87
4.5	APLICAÇÃO E APURAÇÃO DA PESQUISA QUANTITATIVA.....	96
4.6	RESULTADOS APLICADOS SOB A LUZ DA TEORIA RODA DAS EMOÇÕES	113
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
	ANEXO I - FORMULÁRIO SOBRE PERFIL DO ENTREVISTADO.....	157
	ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	159
	ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTA SURVEY	161
	ANEXO IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	164

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, a questão essencial relaciona-se às emoções e aos sentimentos dos docentes no processo de ensino-aprendizagem de nível superior, tema da tese. O estudo traz um panorama de caráter sistêmico e interdisciplinar com relação à área das Ciências Humanas, em especial a Educação agregando outras ciências que permeiam o objeto de estudo do ser humano como a Filosofia, a Sociologia, a Ciências Sociais, a Antropologia e a Psicologia.

Entendo que o docente é ator que ora protagonista, ora coadjuvante, estabelece uma conciliação entre o discente e o conhecimento de maneira produtiva e agradável, pois é nessa relação que o aluno deve adquirir conhecimento de forma a aplicá-la na sua vida, incluindo a sua atividade profissional.

Partindo desta premissa, o projeto foi pautado por questões relativas à afetividade, no intuito de investigar até que ponto os docentes expressam suas emoções aos seus discentes; se as reações de mais ou menos receptividade do discente afetam o desempenho do docente.

Essas investigações são pertinentes até mesmo para avaliar as mudanças na condução das diretrizes de ensino pela razão de termos vivenciado um momento em que o mundo foi assolado pela presença de um inimigo invisível - o Coronavírus disease 2019, ou *Orthocoronavirinae*, (Fiocruz, 2020), conhecido popularmente por COVID-19. A realidade pandêmica conduz essa pesquisa a complementação de discussões como: De que maneira a mudança no modelo educacional, de presencial para o remoto, afetou o relacionamento entre docente e discente? Diante do isolamento social, como manter o relacionamento afetivo entre docente e discente?

Além dessas questões levantadas, acredito que, quando o aluno se sente motivado a aprender, seu grau de conhecimento e rendimento aumenta sensivelmente. Por isso, é possível que a condição emocional do professor possa influenciar na construção do conhecimento pelo aluno. A partir desse contexto e de experiência própria no exercício de docência em Instituições de Ensino Superior (IES), nasceu o interesse pelo tema.

Em minha experiência de 16 anos de docência, inicialmente como Coordenadora do Curso Superior Tecnologia em Estética e Cosmética, concebido e implantado por mim e, ainda, como coordenadora de cursos de pós-graduação em IES, privadas e posteriormente assumindo diversas disciplinas, tornou-me habilitada a ministrar, inclusive, palestras nas áreas mencionadas. Assim, tenho experimentado e observado os reflexos dos sentimentos e das emoções no processo de ensino-aprendizagem.

É certo que minha formação inicial em Direito, atuando como advogada, não só individualmente como em âmbito corporativo, também contribuiu para levar à sala de aula, além do saber teórico o conhecimento de vida que, na minha concepção, deve ser também compartilhado com o discente, pois a preparação profissional vai além da teoria.

Da mesma forma, venho presenciando, ao longo desses anos, os momentos de angústia entre meus colegas professores, pelos mais diversos motivos e situações. Apesar de nas minhas observações, sempre identificar o anseio de todos nós em construir conhecimento com o aluno, esta constatação se confronta em descontentamento quando essa construção do saber é ameaçada ou concluída de maneira diferente ou não exatamente como foi programado.

Em minhas buscas e reflexões para desvendar o motivo dessas aflições constatee algumas vezes fatores como: imprevistos operacionais (como falta de instrumentos tecnológicos, por exemplo), percepção da rejeição por parte dos discentes (seja da matéria, seja da figura do docente), a dificuldade em estreitar os relacionamentos na classe, a falta de empatia entre ambas as partes, o reflexo do estresse no desempenho do professor, a sequela da superabundância em ministrar matérias que fogem ao seu domínio, entre outros exemplos.

Zembylas (2003) defende que as normas e a ideologia educativa dominante influenciam o discurso sobre as emoções e a sua expressão. Ao concordar com essa teoria, entendo que existe a necessidade de os docentes aprenderem a desvendar e a lidar com as interferências que acometem os seus sentimentos e os dos discentes, através de processos de fortalecimento de interação social e emocional.

As interações pessoais intensas certamente obrigam os professores a lidar com as emoções para exercerem suas responsabilidades no desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, as mudanças no funcionamento dos sistemas educativos, pontuadas por reformas quase permanentes, vêm sobrecarregando os professores com tarefas muitas vezes burocráticas, retirando-lhes tempo e concentração para o seu trabalho principal, o ensino, seja ele pessoalmente, remotamente, híbrido, ou aulas síncronas e assíncronas.

É notório que o processo pedagógico neste ambiente causa, tanto ao docente quanto ao discente, influências psicológicas que vão além das matérias ministradas. Na prática, os docentes agem como agentes de transformação uma vez que têm o poder de conduzir o ensino de forma a interceder na formação profissional do discente, além de influenciar o relacionamento interpessoal da classe.

Diante desta problemática, considero o tema *Emoções e Sentimentos dos Docentes no Processo Ensino-Aprendizagem de Nível Superior* assunto relevante como contribuição acadêmica na área da educação, levando em consideração momentos inesperados, como o

exemplo citado da pandemia, em que o docente se viu impedido de estar fisicamente com seus alunos.

Observa-se, ainda, que certos docentes não detectam que a comunicação com seus discentes é falha e, uma vez comprometida, tal fato pode gerar no discente desinteresse pelo assunto abordado, o que acarreta desconforto em ambos. Por vezes, o professor também se sente impotente e perdido nessa questão. Por isso, esse estudo objetivou investigar até que ponto o docente percebe a importância de cuidar do relacionamento docente-aluno e se autopercebe ao examinar o processo ensino-aprendizagem a partir dos vínculos que são estabelecidos no ambiente pedagógico.

Ao se dar conta sobre a importância dessas questões, principalmente no momento atual, em que a profissão de professor tem necessidade de ser apreciada com um olhar mais valoroso, a reflexão sobre as subjetividades do ambiente educativo é constituída, também, de sentimentos, emoções, desejos e motivações.

Desta forma, este estudo visa contribuir para uma análise sobre os vínculos estabelecidos com os seus discentes e entender como as emoções e sentimentos podem influenciar positiva ou negativamente no processo ensino-aprendizagem. A partir do momento que esta percepção ocorrer, isto poderá favorecer não somente o bem-estar do docente, mas sobretudo a aprendizagem dos alunos.

Para Moraes e Torre (2004) a aprendizagem deve ser considerada de maneira integrada e não pode ser reduzida a componentes intelectuais, estritamente mecânicos. Dessa forma:

A aprendizagem humana, quando é integrada, comporta elementos emocionais, intuitivos, atitudinais, e inclusive sociais. [...] É fruto de interações com a cultura socialmente enriquecedora. [...] As aprendizagens variam com as pessoas que vivem no entorno, com a motivação intrínseca, com o clima de interação criado e com o próprio conteúdo, objeto da aprendizagem. Assim, pois, a aprendizagem integrada tem sua razão de sermos componentes cognitivos, socioafetivos e culturais (MORAES; TORRE, 2004, p. 85).

Neste sentido, percebe-se a necessidade de se enfrentar os desafios existentes na relação docente-discente. Muitos conflitos dessa relação se referem à dificuldade em reconhecer, vivenciar e lidar com as emoções, assim como nutrir empatia de um pelo outro. A superação desta problemática exige de cada um a percepção daquilo que falta em um e outro, identificando os eventuais desafios que surgem ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

É também compreender que, apesar de uma certa exigência academicista em exercer com seriedade sua função de professor perante os discentes, ainda assim, é necessário que o docente perceba a importância de um relacionamento saudável que venha a enriquecer ainda mais os conhecimentos que estão sendo construídos.

De acordo com o entendimento de Vygotsky (1989, p. 45),

A relação é parte essencial do homem... construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. No processo de aprendizagem em que se transmite conhecimentos científicos e valores culturais é necessário reconhecer a afetividade como um componente indissociável da ação humana. A afetividade é, antes de qualquer coisa, uma exigência da sobrevivência.

Vygotsky (1989, p. 61) ainda observa que "O aprendizado, adequadamente, organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer". Entendo com esta citação que, ao entrar em um ambiente de aprendizagem, o docente não pode deixar de lado a importância que têm os sentimentos e as emoções. A demonstração do seu estado emocional poderá, de alguma forma, afetar e ser afetada pelo outro.

Além de levar em consideração os autores pesquisados, os dados colhidos e analisados durante a construção deste estudo, na minha percepção, é que existem outras questões que devem ser pontuadas como influenciadores da relação construída entre docente e discente. Neste sentido, a empatia é, sem dúvida, uma hipótese de reflexão relevante.

A partir do momento em que o docente se propuser a ter um olhar empático para o discente como forma de se colocar em uma posição inversa, a fim de compreender seu comportamento e sua forma de cognição, é provável que o seu ponto de vista poderá se adequar e se aproximar com maior afinidade de entendimento de como o aluno aprende. Assim como necessitamos da compreensão e do reconhecimento dos discentes em relação ao esforço do professor em arquitetar da melhor forma metodologias para ministrar as disciplinas.

A relação docente-discente acontece pelo encontro e acolhimento. É evidente que é parte da prática do professor o querer bem a seus discentes. "Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes." (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 268). A presença de corpo e alma no processo educativo é o que nos garante alcançar o outro.

Segundo Paulo Freire:

Esta abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque sou professor, me obrigo a querer bem de todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 2007a, p. 141).

Com base nessa citação de Freire, é possível complementar que minha experiência traz uma compreensão de que é o agente que atua com seriedade, argúcia e uma certa dose de delicadeza, com a finalidade de que as aulas sigam de maneira confortável tanto para ele quanto os seus discentes.

Compreendo, por experiência própria, que nem sempre é tarefa fácil e que esse docente necessita, muitas vezes, de espaço para, também, expor suas angústias, inseguranças e dificuldades, pois nem sempre os alunos nos afetam de maneira positiva. Paulo Freire (2007a, p. 161) se coloca de maneira afirmativa quando diz que “a educação nunca poderá ser vista como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deversem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”.

Corroborando com a linha de raciocínio de que a educação deve ser fundamentada no amor e no respeito, Moraes (2003) destaca a importância do autoconhecimento, do reconhecimento das emoções, dos sentimentos e dos afetos. Deste modo, este estudo apresenta os resultados da pesquisa a respeito das emoções e sentimentos, colhidos através da amostra de docentes entrevistados, por meio de dois questionários - qualitativo e quantitativo, e correlaciona os resultados com os estudos teóricos fundamentados sobre afetividade.

Sobre o aspecto de aprofundamento do estudo, a investigação levantou questões como: de que forma os afetos têm significados na docência e nas interações com os discentes; como os professores se sentem ao não receber a atenção de alguns alunos; quais as estratégias utilizadas frente às possíveis dificuldades que podem surgir em sala de aula; até que ponto é possível se colocar no lugar do discente; entre outras.

Levantando questionamentos a partir dos exemplos citados, acredito que esta pesquisa favorece a compreensão de como as emoções e os sentimentos dos docentes afetam o processo ensino-aprendizagem nos ambientes das graduações de nível superior. É a partir destas reflexões, também, que surge o objetivo geral, relevante ao problema e a definição, portanto, dos objetivos específicos.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é compreender quais são os sentimentos e as emoções no processo de ensino-aprendizagem na educação superior. Os resultados apresentados pretendem demonstrar não só essa dimensão afetiva, mas oferecer dados para compreender a sua influência no processo ensino-aprendizagem de docentes provenientes de diversas IES do Brasil.

Especificamente este estudo procurou fazer as seguintes investigações, através da coleta de dados pelo questionário qualitativo com perguntas semiestruturadas e questionário quantitativo tipo survey:

- Demonstrar os fundamentos e conceitos sobre emoções e sentimentos.
- Perceber quais mudanças ocorrem na vida dos professores em virtude de sua prática.
- Como as emoções e sentimentos dos docentes afetam o processo ensino-aprendizagem.
- Averiguar de que forma as contribuições das emoções e sentimentos do docente podem interferir, gerando melhores resultados, no processo ensino-aprendizagem de nível superior.
- Responder à questão principal: *Compreender quais são as emoções e os sentimentos dos docentes no processo de ensino-aprendizagem de nível superior?*

Para compreender a manifestação desses aspectos, foram investigados uma população de docentes atuantes no ensino superior de IES públicas e privadas, em áreas de conhecimento e universidades diversas, prospectados através da *web*, na rede social *Facebook*, em grupos cujas participações são especificamente acadêmicas. Os instrumentos, métodos de apuração de dados e demais formas de analisar a pesquisa são enfoque no capítulo 4 deste trabalho.

1.2 JUSTIFICATIVA

Durante esses anos como docente, os quais me proporcionaram uma rica bagagem, comumente me deparei com situações em que uma simples palavra ou mesmo alguns gestos durante as aulas pareciam mudar, para melhor ou não, o ânimo do aluno. Iniciei meus dezesseis anos de carreira como Coordenadora do Curso Superior Tecnologia em Estética e

Cosmética e acumulei experiência em ministrar aulas para diversos cursos em diferentes disciplinas.

Esta experiência, muitas vezes, me trouxe tensão e pressão a fim de que pudesse dar conta em lecionar matérias, ora com turmas em ambientes inapropriados para o número de alunos, inclusive algumas vezes ensinando no Auditório da IES por conta de ora ter número excessivo de alunos em sala; ora com turmas condizentes com o tamanho do ambiente de aula. Vale ressaltar que atuei em diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro, como Magé, São João do Meriti, Lapa, Caxias, Penha, Santa Cruz da Serra, Barra e Nova Iguaçu.

A prática docente me deu alegrias que permearam e permeiam o meu ser mas também geraram frustrações como desgaste físico, falta de autonomia e outros desapontamentos nas disciplinas e cursos que ministro, a saber: no Curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética - Introdução à Estética; e Humanização de Atendimento ao Cliente; Imagem Pessoal e Estilismo. No - Ética e Legislação; Humanização no Atendimento e Saúde Pública.

No Curso Superior de Engenharia de Produção - Cidadania e Educação Corporativa; Análise Empresarial e Gestão de Pessoas; Teoria Geral da Administração. No Curso Tecnólogo Superior de Logística - Desenvolvimento e Controle de Gerenciamento; Comportamento Ético e Legislação e Teoria Geral da Administração. Em Engenharia de Petróleo e Gás - Direito do Petróleo; Avaliação Econômica em Projetos de Petróleo.

Na graduação de Engenharia Civil - Direito das Construções. Em Biomedicina - Saúde, Educação e Sociedade e Políticas Públicas e Direitos. Nas graduações de Nutrição, Odontologia e Enfermagem - Contexto Socioantropológico. Em Psicologia - Sócio diversidade, Responsabilidade e Comprometimento Social. Em Enfermagem - Organização do Sistema de Saúde. Já no curso de Ciências Contábeis - Introdução ao Estudo do Direito II e Estudos Jurídicos. Em Direito - Direito II - Instituições de Direito Público e Privado; Fundamentos da Filosofia; Direito Empresarial II.

No curso de Recursos Humanos - Relações Sindicais, Gestão Estratégica de Recursos Humanos; Seminário de Gestão I; Metodologia e Pensamento Lógico; Sistema de Apoio a Decisão e Legislação Trabalhista e Previdenciária. Em Administração - Princípios de Gestão; Comportamento Ético e Legislação; Comportamento Organizacional e Teoria Geral da Administração. E nos cursos de Pós-Graduação, de Direito do Trabalho e Gestão de Clínica Estética.

Por essa perspectiva, a presente pesquisa justifica-se porque, ao se procurar investigar a relação das emoções e sentimentos do docente de nível superior e como isto pode ter

impacto no processo ensino-aprendizagem, busca-se também conhecer se é verdade que o bom relacionamento com seus discentes e a motivação em estudar o conteúdo de sua disciplina pode contribuir para aumentar a satisfação do docente.

Por isso, esse estudo procurou compreender como os docentes enxergam suas emoções e até que ponto a postura deles em sala de aula influencia o modo como os laços são esboçados e a forma como os alunos se relacionam ou se relacionarão com os conteúdos expostos. Assim, é importante buscar perceber como os professores se apropriam, vivem, transferem e constroem estas culturas partilhadas, assumindo-se como coautores no processo.

A pesquisa bibliográfica não procurou apenas aprofundar a discussão da fundamentação teórica com relação à afetividade, mas também sobre o trabalho do docente que é, evidentemente, exercido mediante uma organização, e desenvolvido sob a influência de inúmeros fatores que se inter-relacionam.

Portanto, o profissionalismo docente envolve um componente de compreensão emocional, considerada como condição primordial para a formação e o desenvolvimento afetivo, também, dos alunos e para a criação de um bom clima organizacional. Assim como os alunos também exercem forte interferência neste cenário.

A figura do docente, seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar e agir constituem sentimentos e emoções que influenciam a aprendizagem, afetando a relação dos alunos com o conteúdo, com a IES, com os professores e consigo mesmo.

Embora existam pesquisas¹ sobre o trabalho emocional docente, identifiquei hiatos com relação às demandas afetivas existentes neste contexto, isto é, em como os professores regulam suas emoções e seu desempenho.

Desta forma, entendo que este estudo possa contribuir para refletir sobre o *modus operandi* afetivo que os professores utilizam para exercer a docência, considerando as mediações, as formas de organizar e aplicar os conteúdos.

Além disso, pelas respostas dos docentes participantes da pesquisa, é possível analisar até que ponto os sentimentos e as emoções presentes em sala de aula marcam de maneira significativa a relação dos alunos com o conhecimento, produzindo movimentos de aproximação ou de afastamento, de prazer ou de desprazer, de vontade de progredir ou não a

¹ De acordo com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, na Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações, registram-se 237 defesas de teses (de 195.176) e 737 (de 513.715) trabalhos de dissertações que, em busca avançada de filtro, mencionam estudos relacionados aos sentimentos e emoções dos docentes em IES. Disponível em: < <https://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 25 de agosto de 2021; e de acordo com CAPES, existem 5.271 dissertações e 1.875 fr trabalhos que abordam o tema emoções dos docentes em IES, de um universo de 32.113 a partir do ano de 2015. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em outubro 10 de outubro de 2021.

até mesmo, porque não considerar, a de colaborar para que o processo educativo flua de forma harmônica e evolutiva.

1.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Relembrando que o objeto dessa pesquisa é a dimensão afetiva, isto é, a compreensão das emoções e sentimentos do docente no processo-ensino aprendizagem de nível superior, o percurso metodológico foi delimitado definindo critérios de coleta e análise dos dados de natureza qualitativo e quantitativo, cujos processos de tratamento, análise, instrumentos e detalhes de cada fase serão descritos no capítulo quatro deste trabalho.

De acordo com Lakatos e Marconi (2010),

Uma pesquisa científica é um processo de investigação em que se interessa descobrir as relações existentes entre os aspectos que envolvem os fatos, fenômenos, situações ou coisas. Em uma pesquisa científica procura-se utilizar o método científico que, de maneira geral, consiste em realizar as seguintes etapas: para a resolução de um problema; definição e delimitação de um problema de pesquisa; formulação da hipótese; observações, coleta de dados e de informações; análise e interpretação dos resultados e rejeição ou não rejeição da hipótese. (LAKATOS, MARCONI 2010, p. 38)

Os participantes foram captados aleatoriamente, pela *web*, através de convite relatando sobre o teor da pesquisa, informando sobre o *link* de acesso aos formulários de cadastro e questionários. Os docentes são de IES brasileiras, públicas e privadas e, por serem colaboradores de diferentes instituições, não há uma institucionalização da pesquisa, sendo desnecessário informar a instituição em que trabalham. Em outras palavras, a pesquisa focou as experiências, práticas e visões pessoais.

Desta forma, a pesquisa evidenciou a investigação sobre a manifestação das experiências e pensamentos dos próprios participantes. Por este motivo, não houve necessidade de submeter carta de anuência da instituição à qual o docente pertence. No entanto, são devidamente cumpridas determinações com relação aos procedimentos metodológicos na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016² e solicitação do preenchimento do Termo de Autorização de Uso de Depoimento.

Levando em consideração os preceitos do estudo, primeiramente optei pela perspectiva

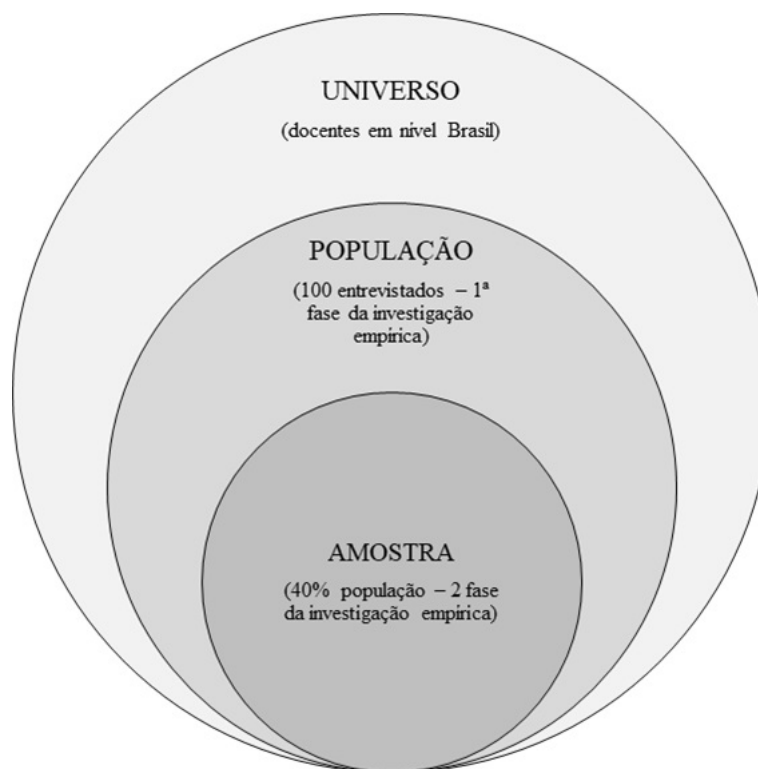
² Disponível em: http://www.unigranrio.com.br/_docs/cep/resolucao-510.pdf.

proporcionada pela pesquisa qualitativa de natureza narrativa-descritiva, baseando-me em Minayo e Sanches (1993, p. 245) quando afirmam que:

O texto é uma unidade montada para fins de análise, pois ele contém a totalidade da linguagem, as relações de força nela estabelecidas, seus sentidos e os próprios movimentos do falante em relação aos seus ouvintes. Ressalta-se aqui que até o silêncio deve ser observado e analisado, pois ele tem suas condições de produção: o dito e o não dito são igualmente importantes e formam um jogo de cena. Tanto há silêncios que dizem como há falas que silenciam. (MINAYO, SANCHES, 1993, P. 25)

Em uma segunda fase da pesquisa, fez-se necessário fazer um aprofundamento da investigação, com o objetivo de esmiuçar de forma mais precisa e personalizada o âmbito da afetividade dos docentes, utilizando uma amostra de 40% da população dos participantes questionados. Assim, o *survey* foi o método escolhido para essa segunda investigação pela necessidade de obter opiniões específicas do grupo selecionado. Assim, foi possível produzir descrições quantitativas de população investigada, fazendo uso de um instrumento predefinido, conforme ilustra a figura 1.

Figura 1 - Universo, população e amostra da pesquisa



Fonte: Desenvolvido pela autora.

Deste modo, mais uma vez, insto prender-me ao compromisso da pesquisa qualitativa narrativa- descritiva e, também, quantitativa com amostra não probabilística por quotas - quando “nem todos os elementos da população tem a mesma chance de ser selecionado, o que torna os resultados não generalizáveis” (FREITAS et al, 2000, p. 106). Portanto, o estudo em questão requer não somente investigar a afetividade dos participantes, mas também analisar suas consequências, empregabilidade e resultados no ensino-aprendizagem.

Não há obrigação alguma de se eleger apenas um método; cada desenho de pesquisa ou investigação pode fazer o uso de diferentes métodos de forma combinada, o que domina multimétodo, ou seja, aliando o quantitativo ao qualitativo”. (FREITAS, et al, 2000, p. 105)

A pesquisa empírica compreendeu especificamente a coleta de dados realizada por meio eletrônico, isso é, via *internet*, autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Foram estruturados (1) Formulário para identificar o perfil do docente e (2) Roteiro de entrevistas remotas com perguntas semiestruturadas (3) Questionário de entrevista remota com perguntas descritivas de múltipla escolha. As fases foram aplicadas através de formulários elaborados e aplicados através das plataformas *Google Forms*.

Na etapa que compreende o Formulário de Perfil, as respostas colhidas foram tratadas no intuito de retratar os respondentes, possibilitando a análise e equiparando o grupo estudado em relação aos docentes em nível Brasil. As questões da entrevista semiestruturada foram tratadas de forma qualitativa de natureza exploratória, e o questionário de múltipla escolha foi tratado a fim de obter índices numéricos e analíticos sobre os resultados.

Os questionários foram tratados através do *software* Weka. Este instrumento de ciência da Tecnologia da Informação (TI) trabalha com uma coleção de algoritmos de aprendizado de máquina para tarefas de mineração de dados. Ele contém ferramentas para preparação de dados, classificação, regressão, agrupamento, mineração de regras de associação e visualização (FRANK; MARK; WITTEN, 2016). As abordagens tiveram como foco principal investigar, através das respostas dos participantes, os valores, as suas percepções e ideias de interação no ambiente natural da Universidade. Completa-se este entendimento com a afirmação de Gómez:

Consequentemente, a investigação interpretativa, que propõe a compreensão dos significados no âmbito da realidade natural de interações sociais, não poderá reduzir seus estudos à identificação de pautas ou padrões comuns de comportamento [...]. Mas se preocupará, também, com a compreensão dos aspectos singulares,

anômalos, imprevistos” (GOMEZ 1992, p. 105).

As abordagens qualitativas vêm demonstrando que os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Toda aproximação por parte do pesquisador do campo de investigação e suas opções teórico-metodológica vão construindo o conhecimento sobre o fato pesquisado. O constructo do método escolhido deve ser minuciosamente tratado, conforme o intuito defendido por Gamboa:

A filosofia nas suas diferentes etapas históricas tem pretendido “tomar consciência do método”. ... Hoje, a reflexão filosófica, por intermédio da epistemologia, vem dando importante contribuição ao estudo sobre os métodos científicos e, sem dúvida, essa contribuição é ainda mais necessária na atual fase de aprimoramento da pesquisa educacional em face dos riscos de tecnicismos. (GAMBOA, 2000, p. 65, grifo do autor)

Com foco na abordagem qualitativa, a presente pesquisa utilizou como instrumentos para produção das informações as respostas provenientes das questões abordadas pelo Roteiro de Entrevista Semiestruturada, anexo II, além de construir uma análise comportamental com base nos resultados obtidos no segundo questionário focado em uma amostra de 40% dos respondentes.

Através dos dados examinados, os resultados foram obtidos com base nos conceitos de probabilidade e análise combinatória simples, que procura compreender o grau de possibilidade de ocorrer determinado resultado (SANTOS; MELLO; MURARI, 2008), que, no caso deste estudo, trata-se das emoções apontadas pelos respondentes da pesquisa.

No que diz respeito à fundamentação teórica, foram pesquisados sites, periódicos, livros seminais, artigos sobre o assunto e livros, de modo a proporcionar o comparativo da literatura explorada e a empiria desenvolvida. Este estudo desenvolvido dentro das normas estabelecidas pelo CEP, visa compreender quais são as emoções que afetam o docente no processo de ensino-aprendizagem.

O intuito principal desta pesquisa é contribuir para discussões acerca das emoções e sentimentos no processo ensino-aprendizagem, a fim de aperfeiçoar a atividade docente, corroborando com o que afirma André (1997, p. 123) “de modo que possa participar efetivamente, do processo de emancipação das pessoas utilizando capacidades como conhecimentos, habilidades, atitudes e relações”.

A pesquisa quer colaborar para que os resultados apresentados retratem uma propensão sobre as emoções e os sentimentos dos professores que atuam no ensino superior em relação à convivência deles com os discentes, com a IES e o ambiente acadêmico, levando em

consideração não só a prática docente, mas também outros aspectos profissionais relacionados à afetividade no processo ensino-aprendizado.

Esta introdução traçou um panorama sobre o assunto a ser abordado e apresenta a justificativa pela qual o estudo se debruça, de forma a delimitar as questões pertinentes para desenhar a investigação. A fundamentação teórica, a partir do capítulo dois e três, explora as emoções, os sentimentos, os relacionamentos sociais, a práxis docente e os aspectos que podem interferir no processo ensino-aprendizagem.

No capítulo quatro, são apresentados os métodos e as ferramentas adotados para a pesquisa, dividida em duas fases. O capítulo cinco apresenta a teoria psicoevolucionária sobre emoções na qual o estudo debruçou-se para examinar de fato o que permeia a afetividade docente. Finalmente, o capítulo seis revela o processo que desvendou a gama de emoções que foram classificadas em sete escalas dando origem ao modelo Luneta dos sentimentos, formulado por mim.

2 SOBRE EMOÇÕES E SENTIMENTOS

Fiorin (2007, p. 10-11) explica que “o vocábulo *sentimento* é uma criação do século XIV e significa ‘estado afetivo, bastante estável e durável’, ligado a representações internas, emoção, paixão”. Já a palavra *emoção* é “formada a partir do latim *e(x) movere*, mover para fora”. Ou seja, um estado afetivo. O autor, ainda, reforça sua ideia defendendo que:

Tudo o que consideramos até agora leva-nos às seguintes conclusões: 1) os termos *afeto*, *sentimento* e *paixão* são sinônimos no sentido geral e não são sinônimos no sentido especializado; 2) quando não são sinônimos, cada um indica um estado de alma diferente; 3) quando são sinônimos, designam um estado de alma em geral; 4) *afetos*, *emoções*, *paixões* e *sentimentos* constituem o mesmo objeto teórico e, portanto, eles ocupam o mesmo lugar teórico. (FIORIN, 2007, p. 12)

Com isso, o autor esclarece que, apesar de as manifestações tanto de emoções, quanto de sentimentos serem distinguidas pelo ímpeto, elas tratam sempre de um único e mesmo objeto. (FIORIN, 2007)

Para Amâncio Pinto (2001) a emoção é:

Uma experiência subjetiva que envolve a pessoa toda, a mente e o corpo. É uma reação complexa desencadeada por um estímulo ou pensamento e envolve reações orgânicas e sensações pessoais. É uma resposta que envolve diferentes componentes, nomeadamente uma reação observável, uma excitação fisiológica, uma interpretação cognitiva e uma experiência subjetiva (PINTO, 2001, p. 81).

O ser humano sente as reações de suas emoções desde os primeiros momentos que nasce, por toda a sua vida. As emoções são consequências do que pensamos e de como reagimos a esses pensamentos, de acordo com nossa visão particular e nosso ponto de vista. Podemos transformar as reações de nossas emoções, conforme aprendemos a interpretar ou até mesmo doutrinar nossa mente com relação aos nossos pensamentos.

Ou seja, parafraseando o poema da canção lançada em 1994³, dos autores brasileiros Bernardo *et al.*, “[...] a força do pensamento [...] pensamento é um momento que nos leva a emoção, pensamento positivo que faz bem ao coração”. O modo como procuramos dominar a mente, elucidar o que pensamos, interpretar o que vimos, escutamos e vivenciamos é uma maneira de alcançar o conhecimento de nossas emoções.

Dando continuidade à investigação sobre o tema dessa pesquisa, observa-se como

³ UCB - União Brasileira de Compositores. Disponível em: <http://www.ubc.org.br/consulta>; e Instituto Memória Musical Brasileira (IMMuB). Disponível em: <https://immub.org/album/sobre-todas-as-forcas>. Ambos acessados em 30 de agosto de 2020.

Damásio (2000, p. 144) distingue essencialmente sentimento de emoção: “enquanto a primeira é orientada para o interior, a segunda é eminentemente exterior”, ou seja, o indivíduo experimenta a emoção, da qual surge um efeito interno.

Os sentimentos são gerados por emoções e sentir emoções significa ter sentimentos. Na relação emoção / sentimento, Damásio (2000, p. 69) diz ainda que “apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitas que não estão”, ou seja, todas as emoções originam sentimentos, se estivermos atentos, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções.

Seguindo o raciocínio do autor, podemos interpretar que a emoção é uma variação psíquica e física, desencadeada por um estímulo, subjetivamente experimentada e automática e que coloca num estado de resposta ao estímulo (DAMÁSIO, 2000).

Esta ideia pode tendenciar a conclusão de que as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e de reagir de forma adaptativa. Porém, compreendo que existem, também, distúrbios que acometem o organismo que podem interferir nos estados emocionais, como estresse, hormônios e diversas enfermidades que podem influenciar as emoções.

Entendo ainda que, entre as emoções, são especialmente importantes as denominadas emoções de fundo, que correspondem a estados de espírito mais prolongados – bem-disposto, maldisposto, alegre, triste, ente outros. O sentimento, nesta disposição, vem depois, na medida em que corresponde a padrões sensoriais que transformam emoções em imagens.

Deste modo, as emoções envolvem processos de atenção, sensação, apreensão, excitação, propensão, inclinação, predileção, gosto, sensibilidade, focagem, intuição, preferência, impressão, receio, suspeição, medo, pressentimento, ira, entre muitas denominações, uma vez que estão envolvidos com sentimentos de realizações ou frustrações.

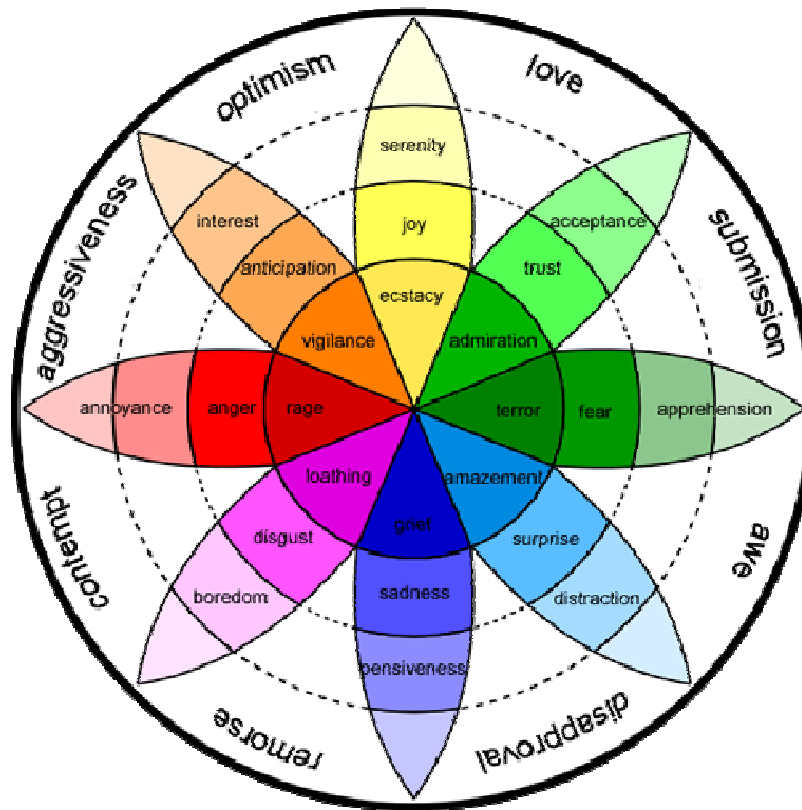
Quero dizer, ainda, que as emoções diversificadas são importantes para o processo de aprendizagem e estão sempre presentes em nosso cotidiano. Ao longo do dia, experimentamos inúmeras emoções e, muitas vezes, somos incapazes de identificar exatamente o que estamos sentindo.

O psicólogo Robert Plutchik⁴ (1980) considera que as emoções mudam ao longo da evolução do ser humano para se adaptar ao contexto de acordo com cada fase da vida. Com base nesse princípio, ele elaborou um recurso em forma de desenho e cores denominado Roda

⁴ Robert Plutchik (☆1927 - †2006) foi um psicólogo norte-americano que desenvolveu a teoria da psicologia evolutiva das emoções. Essa teoria pioneira defende que o mapa emocional, tanto dos seres humanos quanto dos animais, tem evoluído com o objetivo de adaptar-se ao meio externo.

das Emoções, que facilita o reconhecimento e compreensão da complexidade dos sentimentos. A figura 2 apresenta o modelo criado pelo autor:

Figura 2 - Roda das emoções⁵



Fonte: Robert Plutchik (1980, p. 122)

Na concepção do autor, as emoções não são boas nem más em si mesmas, mas todas são necessárias e apresentam funções concretas que promovem a sobrevivência e a adaptação, conforme as situações vivenciadas. Pela relevância em categorizar as emoções, a Roda das Emoções é um dos instrumentos utilizados para análise dos resultados após o tratamento de dados desta pesquisa. A ferramenta facilita identificar o grupo das emoções. Cada pétala da flor mostra uma emoção primária e suas graduações de intensidade, quanto mais próxima do núcleo da flor, maior é a intensidade do sentimento da emoção. Assim, emoções que estão nas pontas de cada pétala são consideradas de menor intensidade. Sendo que, uma pétala retrata um grupo de emoções, por graduação de intensidade, razão pela qual são coloridas

⁵ Ilustração gratuita disponível em: < <https://www.pngwing.com/pt/free-png-mqvlh/download> >

diferentemente.

Além da relevância dos autores até aqui comentados, torna-se indispensável ao aprimoramento desse estudo incluir a contribuição de Haroche (2011) em seu artigo intitulado *Maneiras de ser, maneiras de sentir do indivíduo hipermoderno*. Nele observa-se que a autora cita Simmel (1999), que enfatiza a importância do vínculo social do indivíduo e como seus modelos de comportamento influencia nas relações interpessoais, isto é, a forma como o meio influencia as emoções e os sentimentos. Esta alegação ressalta a natureza, a qualidade das interações, sugerindo que a duração dos sentimentos determina a intensidade deles.

Através da percepção tanto da autora, quanto de Simmel (1998), por tomar o exemplo da sinceridade, vendo-a mais como um efeito dos modos de vida, das maneiras de ser do que como a consequência de elementos originais e indizíveis. Deste modo Haroche (2011), considera que os comportamentos influenciam ou provocam os sentimentos. Já para Simmel (1910),

A prática da vida insiste cada vez mais em que formemos nossa imagem do homem apenas a partir dos detalhes reais que empiricamente sabemos sobre ele; mas essa mesma prática se apóia nessas mudanças e acréscimos, na reconstrução daqueles fragmentos dados na generalidade de um tipo e na integridade dessa personalidade ideal (SIMMEL, 1910, p. 380, tradução nossa).

Já em seu livro *A condição sensível: formas e maneiras de sentir no ocidente*, Haroche (2008) defende a ideia de que as maneiras de sentir têm uma história que se revela por meio de uma hierarquização dos sentidos e se traduzem pela predominância e acuidade de certos sentidos sobre outros. A autora conta que durante a Idade Média, por exemplo, o tato e a audição eram os sentidos mais importantes.

Entende-se que todos os cinco sentidos, ou seja, visão, tato, audição, olfato e paladar, são importantes para a compreensão dos sentimentos que integram o ser humano. Assim, são esses sentidos que permitem ao ser humano perceber as imagens, os toques, os sons, os odores e os sabores e despertando o sistema sensorial. Os sentidos auxiliam o ser humano perceber e reagir ao meio em que vive e contribui para as percepções das nossas emoções e dos nossos sentimentos.

Para Policarpo Jr. (2011), esses sentidos sensoriais não causam interferência exclusiva e automática na formação humana, mas agem em complemento com o pensamento, atitudes e sentimentos, promovendo transformações e amadurecimentos tanto no aspecto social quanto psicológico do indivíduo.

O ser humano não nasce nem é puro ao chegar a este mundo, como imagina o forte senso comum. Em nossas dimensões corpórea, emocional e mental, precisamos todos nós aprender a enfrentar dificuldades, a tolerar a frustração, a desenvolver a paciência, a nos abirmos às relações sábias e construtivas, a empreender iniciativas favoráveis a nós e aos outros. (POLICARPO JR., 2011, p. 97)

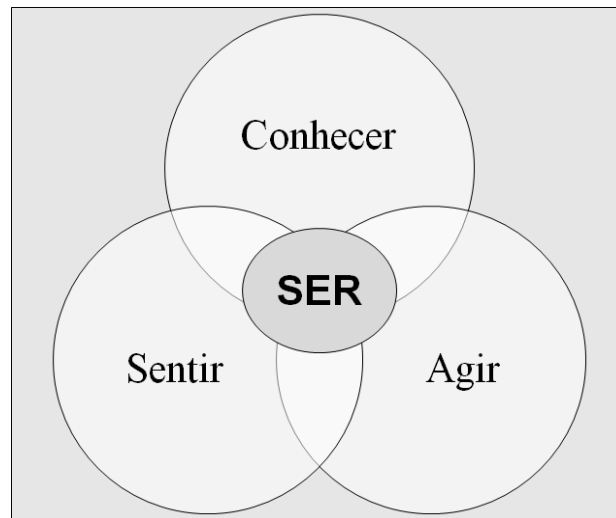
Pasquali (2000, p. 17) revela em sua pesquisa que o termo *personalidade* é vasto, principalmente considerando os sentimentos e as emoções peculiares singulares de cada um. O autor afirma que só no estudo da psicologia são encontradas mais de 50 definições diferentes para conceituar este termo, “dão uma sensação de uma grande babel”. Para ele, analisar o temperamento distinto do ser humano é uma forma menos ambígua de conceituar o traço de cada indivíduo, isto é, de diferenças individuais no comportamento e as consequências dos sentimentos sobre ele.

Vale ressaltar que a palavra temperamento vem do latim *temperare* que significa **equilíbrio**. Esta noção está ligada à teoria dos humores de Empédocles e de Hipócrates, que defende que a saúde do ser humano depende de um equilíbrio entre os elementos que compõem este mesmo ser [...], diz respeito às disposições e reações emocionais, bem como de sua rapidez e intensidade das emoções. (PASQUALI, 2000, p. 4, grifo do autor).

A respeito de teorizar a personalidade, o autor esclarece que a ciência tem se ocupado em estabelecer definição para os tipos psicológicos tomando como fundamento características intrínsecas humana. Enfim, “os autores inventam todo o tipo de classificação, [...] quase desesperador procurar ver alguma lógica mais profunda, epistemologicamente fundamentada, para sustentar tantos modos de pensar sobre a personalidade humana”. (PASQUALI, 2000, p. 18).

No entanto, dentre os exemplos de constructos citados por Luiz Pasquali para demonstrar os estudos sobre personalidade ou temperamento, três funções são determinantes para delinear quaisquer caracterizações do ser, conforme mostra a figura 3:

Figura 3 - Caracterizações do ser



Fonte: adaptado de Pasquali (2000)

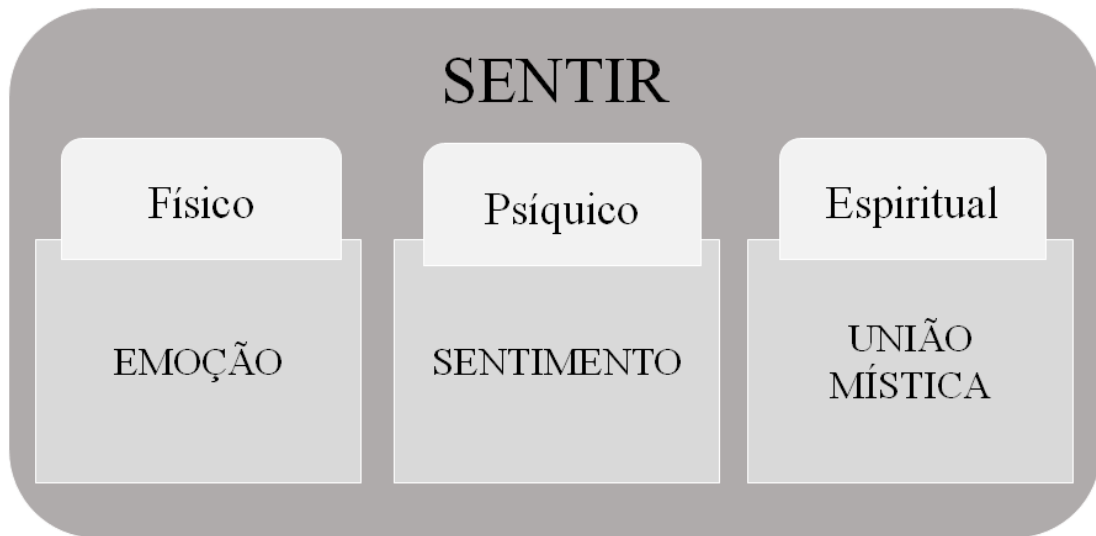
O autor defende a ideia de que

Existe um terceiro habitat para o ser humano, mas este não faz parte do domínio da ciência e esta não tem, consequentemente, maneiras de efetivar um uso eficaz do mesmo para explicar o comportamento do homem. Este habitat vem referido como o contexto espiritual. Para fazer uso de tal contexto no comportamento humano deve-se apelar à Teologia ou cair num esoterismo não- científico. Em existindo tal contexto espiritual, será difícil não admitir a influência do mesmo no comportamento do ser humano. (PASQUALI, 2000, p. 31)

Ao ponderar sobre alguns conceitos, Pasquali (2000) alinha temperamento com a afetividade. O estudioso entende que a personalidade ou o temperamento se define a partir das bases distintas do pensar através do que acumulamos por conhecimentos e memórias sobre o modo de sentir, o acúmulo de emoções, as comoções, as atitudes e linguagem não-verbal. Ele também considera preponderante outros fatores, como a espiritualidade e o modo de como o indivíduo enxerga o ideal de vida plena. Na visão deste autor, todos esses elementos colaboram para perfazer o quadro da afetividade do indivíduo e, dessa forma, é possível discernir ou obter um parâmetro do estado psíquico-emocional.

A representação de Pasquali sobre fatores da afetividade geradores da personalidade mostra a interferência das funções de sentir no perfil do indivíduo, ainda que superficialmente, pelo fato da ciência não ter explorado suficientemente a possibilidade de trabalhar racionalmente as dimensões místicas.

Quadro 1 - Funções do sentir



Fonte: Adaptado de Pasquali (2000, p. 22)

Do mesmo modo que Pasquali (2000) observou a interferência da afetividade no temperamento, na concepção de Haroche (2008), observa-se que as maneiras de sentir refletem, igualmente, um determinado estado das condições sensoriais: revelam, participam e induzem, com base em normas sensoriais inéditas, transformações profundas nos processos de subjetivação e nos tipos de personalidade.

Para a autora,

Os modos de funcionamento sensoriais, as impressões, as sensações experimentadas e as formas de sentir - suas origens, suportes, conteúdos e intensidades - evoluíram historicamente na modernidade e no individualismo contemporâneo: sentir equivale a experimentar, apenas, sensações efêmeras e ao mesmo tempo contínuas (HAROCHE 2008, p. 201)

Esse comentário sobre o individualismo contemporâneo feito pela autora é, em minha reflexão, uma questão efetivamente traduzida como a pretensão em sustentar o fato de que os sentimentos e as emoções do indivíduo vão se tornando efêmeros e superficiais e contínuas, conforme o passar dos tempos, mas que pode sofrer interferência sob outro ponto de vista por circunstâncias emocionais momentâneas.

Outra perspectiva não menos relevante é considerar como as ações e os gestos podem refletir na interpretação dos interlocutores. Ou seja, a linguagem corporal, muitas vezes, reflete mais nas emoções do que as palavras. O modo como uma pessoa se comporta com relação ao semblante, seus gestos e até a forma de se vestir revela, subjetivamente, uma

mensagem que pode exteriorizar emoções em maior ou menor intensidade.

Vigarello (2016) observa o gradativo aumento da consciência pessoal. O indivíduo não pode mais pensar-se sem o corpo e o transforma em vertente de reflexão. Na opinião do autor, é necessário ouvir o corpo, uma vez que ele informa as alterações emocionais.

Ademais, Vigarello (2016) afirma que, entre o final do século XIX ao início do século XX, foi possível observar a relação da transformação das experiências sensíveis com a nova excitação da cidade, como os fluxos sensoriais desmedidos e o exagero das estimulações, e esse aspecto têm um impacto profundo nos corpos.

No capítulo dez da obra, encontra-se um trecho que o autor denomina de invenção da modernidade. Nele, o autor diz que o corpo se tornou um dos componentes na interioridade humana e sua representação encontra o sentido de existência do indivíduo, situando-o. A presença do corpo vai cada vez mais sendo definida.

No último capítulo do livro *O sentimento de si: história da percepção do corpo*, Vigarello (2016) analisa a forma pela qual os sentidos sensoriais, ou seja, visão, olfato, paladar, tato e audição, passaram, em tempos atuais, a serem tratados racionalmente, ao invés de emocionalmente. Algo que se possa moldar e transformar para ser utilizado como objeto em publicidades e propagandas, sendo vistos como moeda, para satisfazer às expectativas de mercado, desconsiderando que o sensorial interfere nas emoções. A conclusão que o autor faz sobre a realidade atual mostra que a vulnerabilidade dos sentimentos do indivíduo vai se tornando mais comum, algo inevitavelmente normal, como o próprio autor ressalta, pode gerar indivíduos superficiais e fragilizados para a lógica mercantil dos tempos contemporâneos.

Considerando o tema desta pesquisa focada em emoções e sentimentos, o meu conceito sobre a visão de Vigarello (2016) é que: o corpo transmite mensagem. É através dele que as emoções são transformadas em comunicação, e isso se reflete desde como o indivíduo apresenta visualmente a sua morada até o modo como externa os sentimentos e emoções. Ou seja, toda a manifestação corporal é reflexo do estado sentimental.

Nesse enredo, vale destacar a análise de Haroche (2008), que aponta alguns questionamentos sobre a forma de sentir tais quais:

Experimentamos, hoje, outras maneiras de sentir? As formas de individualismo contemporâneo supõem um narcisismo, o engajamento e a frieza ou estamos diante de recuo ou declínio das qualidades sensíveis, de uma transformação ou talvez da destruição da forma elementar da percepção, das funções sensoriais em que é preciso (em virtude da onipresença da imagem do virtual) se interrogar sobre o declínio do tocar e do tátil? É preciso, igualmente, se interrogar sobre as formas inéditas da estruturação, divisão e fragmentação do eu, as formas radicais da surdez, cegueira e insensibilidade? (HAROCHE 2008, p. 215)

Ao considerar os questionamentos de Haroche (2008), ressalto que a autora nos motiva refletir sobre a insensibilidade, sobre a nossa incapacidade de compreender as transformações advindas da evolução de várias vertentes da atualidade, implicando um mundo de emoções que influenciam o comportamento humano.

Segundo Haroche, a modernidade, com a emergência do fenômeno urbano, em particular a partir do século XIX, provocou mudanças, perturbações nas maneiras de viver e de sentir, com a fragmentação do eu. Neste sentido, a autora levanta reflexões como:

Que tipos de efeitos produz a fluidez experimentada de modo contínuo na aceleração sobre a consciência, sobre o vivido, os sentimentos existenciais de um indivíduo? Como funciona o eu na sensação de uma continuidade imposta, sofrida, de uma pressão contínua? (HAROCHE, 2015, P. 854)

Na opinião da autora, essas questões são intensificadas pelos apelos da mídia. A sensação de movimento contínuo acarreta “um estreitamento da consciência, uma exteriorização da esfera interior, concomitantes a uma fragmentação do eu e a uma espacialização da experiência” (HAROCHE 2015, p. 855), que podemos entender como uma banalização do eu interior, dos sentimentos mais reais do indivíduo. Haroche (2015) afirma que:

Os efeitos produzidos pelas impressões e sensações contínuas desviam o tempo do pensamento, da reflexão, obstruindo o exercício da consciência, a consciência de si e do outro: essas sensações contínuas influem profundamente, de modo obscuro, difuso, impalpável e intenso, na elaboração das percepções, dos conhecimentos e, além disso, mais amplamente, sobre as capacidades psíquicas, afetando fundamentalmente a capacidade de experimentar o sentimento de existência do eu. (HAROCHE, 2015, p. 855)

A autora observa que a persistência na maneira de ser e a representação do sujeito teriam se alterado profundamente. A razão desse sentimento supõe certa forma de continuidade do passar do tempo, requerendo um limite entre a essência, o lado externo das emoções “Esse limite está atualmente posto em confronto pelas evoluções das formas de tecnologias

contemporâneas, o que induz a perturbações — em parte conhecidas, em parte inéditas — sobre o funcionamento da subjetividade e da formação do eu.” (HAROCHE, 2015, p. 855)

Considerando o ponto de vista de Haroche (2008; 2015), a superficialidade com que são consideradas as emoções na atualidade, seja por hábitos adquiridos, seja por conta das necessidades de restringir o tempo, ou por causa do modo de viver em sociedade atualmente, induzem ao transitório, à desatenção aos sentimentos. Com isso, o sujeito torna-se fragmentado, ameaçado a distanciar-se do seu âmago.

Cabe, ainda, contextualizar as visões de Haroche (2008, 2011, 2015) e Vigarello (2007) sobre sentir *versus* corpo, ou seja, a forma de como o corpo capta os sentimentos e os traduz com ações ou até mesmo a maneira de somatizar emoções e transformar em doenças. E é nesta linha que a pesquisa aqui tratada poderá delimitar a investigação, isto é, observar a realidade da amostra a ser estudada e desenvolver a análise a partir do resultado sobre como o corpo reage às consequências do meio, em relação aos sentimentos.

Segundo Claudia Rezende (2002),

As emoções foram durante muito tempo um tema de status dúbio nas ciências sociais. Se alguns pensadores clássicos como Durkheim e Simmel ressaltaram seu caráter social, durante boa parte do século XX, as emoções permaneceram assunto prioritário da psicologia, sendo consideradas como realidades psicobiológicas, dadas a priori e pouco modificadas pela socialização em uma cultura específica. Somente a partir da década de 80 é que elas voltam a ganhar espaço nas ciências sociais e, em particular, na antropologia. (REZENDE 2002, p. 71)

Tendo em conta as conclusões apresentadas pelos autores, considero que as emoções estão intimamente relacionadas ao comportamento, e este, por sua vez, torna-se reflexo do que sentimos e como reagimos diante de determinadas situações. Isso acontece em âmbito geral, ou seja, na vida pessoal, social e profissional.

Neste aspecto, observo a possibilidade de que as emoções também são responsáveis pela interação do sujeito em seu ambiente de trabalho, ou seja, o clima organizacional da IES onde o professor está inserido, pode refletir diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Aguiar e Carmona (2004), a linguagem corporal, considerada a forma mais rudimentar de comunicação, se abastece sob influência da afetividade. A postura, os gestos, a fisionomia e até mesmo a vestimenta são sinais que transmitem mensagens, demonstram e provocam emoções. Ou seja, o modo de se expressar influencia diretamente a comunicação e, conseqüentemente, as relações interpessoais.

Segundo os autores, a expressão corporal, incluindo aspectos visuais, interfere na ação e reação dos interlocutores e é uma aliada na complementação da comunicação verbal. A ciência estuda a comunicação não-verbal, ou linguagem corporal, de modo a decodificar o verbal *versus* o não-verbal. Isto porque os gestos envolvem subjetividade de interpretação e a percepção decodificada sensorial relacionada à visão e, por vezes, os outros sentidos: paladar, olfato, tato. Além disso, fatores psicológicos, comportamentais, sociais e culturais também são preponderantes para determinar as emoções da linguagem não-verbal.

Na concepção de Weil e Tompakow (2002), a linguagem não-verbal sofre influências com relação à cultura e ao meio social. Desta forma, o indivíduo tende a se comportar, se vestir, gesticular, movimentar-se com maior ou menor intensidade de expressão influenciado pelo meio ou para influenciá-lo. A percepção da linguagem corporal, portanto, irá determinar valor, vaidade, o grau de exibição, a baixa ou alta confiança do indivíduo.

Segundo os autores, “o corpo fala o que a mente contém” (WEIL; TOMPAKOW, 2002, p. 72). Se a linguagem corporal traduz o estado emocional do indivíduo, sendo com intensidade maior na convivência social e menor no caso do ambiente profissional, isso se deve ao fato da limitação de padrão comportamental predeterminado pelas próprias organizações.

Porém, até o fato de reprimir, conter os sentimentos pelo desejo de manter seu íntimo preservado, é expresso pelo corpo, isso porque, na opinião dos autores, “o homem não consegue dominar a linguagem inconsciente do seu corpo”. (WEIL; TOMPAKOW, 2002, p. 135)

As ideias apresentadas pelos autores citados demonstram que o domínio psicológico e comportamental do indivíduo é inerente a suas emoções e sentimentos, ou seja, por mais que o ser humano deseje camuflar o que se passa em seu íntimo, os seus gestos, o seu comportamento, a sua fisionomia geram uma mensagem não-verbal que é transmitida pela forma de como ele se expressa. Ter domínio de todos esses sinais que podem revelar como o temperamento de cada pessoa está em um determinado momento ou fase depende, também, do autoconhecimento dessa pessoa e como ela consegue trabalhar em maior ou menor intensidade o equilíbrio das suas afetividades.

2.1 EMOÇÕES, SENTIMENTOS E OS RELACIONAMENTOS SOCIAIS

Partindo do pressuposto de que uma IES é um ambiente de interação dos atores em que nela trabalham, estudam e / ou frequentam, é possível considerar que os papéis sociais desempenhados são abrangentes.

Para Simmel (1910), há reciprocidade na interação de troca, esta é a base da relação social, ao mesmo tempo que o indivíduo pode influenciar o outro, ele também é influenciável, desde que esta interação satisfaça seus interesses. Esta visão também é compartilhada por Goffman (2009), que enfatiza, inclusive, que a influência comportamental entre os atores atinge diretamente o modo individual de cada indivíduo agir, mesmo que subjetivamente.

O relacionamento interpessoal congruente no ambiente da organização é fundamental para sua salubridade. No tocante à defesa dessa ótica, é irrefutável que muitos acadêmicos se voltaram ao estudo de (RAMOSE, 2003) sobre a filosofia africana *ubuntu* no que diz respeito à importância das relações sociais.

Essa filosofia promove uma concepção ontológica sobre a essência do poder de transformação do indivíduo a partir de: eu sou porque nós somos; do comum a todos; de entender que ser parte e existir acontece a partir do que todos somos; do sentido do estado de ser em prol da existência do todo; da consciência holística sobre a existência humana; da reciprocidade entre o racional e o emocional; de ter consciência de ser uma pessoa por meio de outras pessoas.

Figura 4 - Símbolo - lema da ideologia Ubuntu



Fonte: imagens gratuitas Pixabay
disponível em < <https://pixabay.com/pt/illustrations/search/ubuntu/>>

A figura 4 se justifica pelo fato de o ensino-aprendizado ser uma troca entre educador e educando, no cenário onde a IES e sua estrutura dão suporte, e todos os demais membros envolvidos, juntos, possam contribuir para que esta troca tenha êxito nesse processo.

De acordo com o dialeto Khota,

A filosofia está associada à uma expressão “UBUNTU UNGAMNTU NGANYE ABANTU”, cuja tradução equivale a “pessoas se tornam pessoas através de outras pessoas” e que aponta para a compreensão da inter-relação indissociável entre todas as coisas e para a consonância pessoa/comunidade. O termo traz a noção de “comunidade”, mas abrange também uma grande variedade de caminhos: descreve generosidade, atenção, hospitalidade, amizade, cuidado, interdependência, compaixão e apoio mútuo; fala de aliar e interconectar pessoas, Ubuntu significa também: eu pertencço. (UFBA, 2021)

Considero que epistemologicamente essa ideologia possa ser atribuída nas IES, levando em conta de que ela agrega uma comunidade distinta, no sentido de enfatizar a diversidade dos docentes. Vejo que todos possam agregar suas contribuições vivenciais na construção do

saber mais participativo ao bem comum.

Porém, percebo que a saúde psicológica do docente ainda não é considerada como influência no resultado da construção da educação, objetivo central da IES, como por exemplo essa questão vem recebendo alguma atenção no meio corporativo, onde se pressupõe que a equipe pode ser afetada por um membro, ou pode afetá-lo, de maneira tanto construtiva quanto destrutiva.

Segundo Casassus (2009), o autoconhecimento age como coadjuvante, auxiliando o equilíbrio do indivíduo, para agregar o corpo, mente e emoções, de acordo com experiências vivenciadas. A forma de como agirmos é consequência do que sentimos ao codificarmos o que a mente produz. E por isso, para que a mente se mantenha saudável, o organismo deve estar em bom funcionamento. No entanto, um corpo bem nutrido é consequência psicossomática do estímulo ocorrido pela mente e emoções. Assim como um distúrbio de estresse causa consequências físicas, como uma dor muscular, por exemplo, um sentimento como o amor pode contribuir para que o corpo demonstre mais vigor.

Esta concepção denota que o autoconhecimento é uma poderosa ferramenta para trabalhar o interior, filtrar as ocorrências diárias positivas ou negativas, entender e administrar os limites emocionais no intuito de conquistar bem-estar e, consequentemente, transmiti-lo nas relações interpessoais. Chegar ao nível de conhecer e saber interpretar as próprias emoções demonstra, também, maior poder de autoestima.

Entendo desse modo que, ao sabermos lidar com as emoções e sentimentos, talvez seja possível manter harmonia e equilíbrio, no caso, dentro de sala de aula. Esta percepção colabora para o autoconhecimento, o que resulta na nossa forma de agir e viver e como saber se comportar diante de problemas ocasionalmente, advindos da práxis docente. Assim sendo, quando temos o controle de alguma situação adversa, ficam evidentes a clareza e objetividade, gerando serenidade, gentileza e lucidez para resolução de possíveis conflitos.

2.2 O PODER DA PERSUASÃO NA DOCÊNCIA ATRAVÉS DA AFETIVIDADE

O sociólogo Goffman (2009) expõe sua visão da representação do “eu” na vida cotidiana do indivíduo, cuja forma de agir está atrelada à manipulação da imagem que ele deseja transmitir e projetar, dependendo da situação e do sistema social preestabelecido de acordo com o meio em que está atuando. Para o autor, moldar-se a certas situações é uma

atitude que faz parte da vida em sociedade, pois o indivíduo quer ser aceito, fazer parte do grupo que se convive, ser congruente.

Na concepção do autor, o sujeito em sociedade age como ator e representa conforme a necessidade do “público”, da mesma maneira que também faz parte da “plateia”, ou seja, ele vê e é visto e tudo se torna uma grande encenação. Dependendo da cena, a forma de atuar muda e todos vão se moldando a cada ato, e tudo acontece em um arranjo coerente. Se houver algum deslize os atores disfarçam, dependendo do interesse de todos. O autor afirma que este tipo de atitude não é exclusivo de um grupo isolado, privilegiado ou desprivilegiado, ocorrendo em quaisquer tipos de sociedades.

Le Breton (2009) considera que existem formas singulares de expressão e que o corpo traz à memória suas próprias sensações, seu temperamento e seu histórico pessoal. O autor defende a ideia de que o corpo se adapta conforme interpreta a receptividade do espectador. Por conta dessas ambiguidades, o indivíduo é refém de certas convicções da sociedade e pela obrigatoriedade de se manifestar com racionalidade, autocontrole e domínio da sua memória afetiva. Ao considerar as opiniões dos autores citados, penso que o comportamento do ser humano interfere em seus relacionamentos interpessoais e determina o grau de proximidade afetiva com o meio em que atua.

No meu mestrado, realizei pesquisa sobre *Competências Docentes e Interdisciplinares no Processo de Ensino Aprendizagem em Administração*. Os resultados demonstraram a evidência de que os procedimentos de ensino, as ações, os processos ou comportamentos planejados pelo professor “devem ter a intenção de colocar o aluno em contato com fatos ou fenômenos que lhe possibilitarão modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos”. (CHRISTIANO 2014, p 35).

Porém, para estimular o progresso da conduta do discente, é fundamental estreitar o relacionamento e a admiração do discente em relação à figura do professor e isso acontece de maneira natural quando a afetividade entre ambas as partes é positiva.

Para Perrenoud, a figura do professor ideal existe para:

[...] desenvolver a cidadania adaptada ao mundo contemporâneo, o perfil adequado deveria ser ao mesmo tempo o de uma pessoa confiável; um mediador intercultural; um mediador de uma comunidade educativa; um organizador de uma vida democrática; um transmissor cultural e um intelectual. No registro da construção de saberes e competências, cita-se um professor que deveria ser organizador de uma pedagogia construtivista; garantidor do sentido dos saberes; criador de situações de aprendizagem; administrador de heterogeneidade e regulador dos processos e percursos de formação (PERRENOUD, 2000, p. 81).

Compreende-se aqui que estamos tratando de uma competência vital porque condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras. Revalidando os resultados da minha dissertação (CHRISTIANO, 2014), as práticas pedagógicas, quando bem observadas, podem contribuir para o relacionamento professor *versus* aluno, e consequentemente, para a qualidade do ensino-aprendizagem, uma vez que a afetividade do relacionamento cresce harmonicamente. As principais características dessas práticas são:

- Nível taxonômico mais elevado - intensificando ainda mais a interação das práticas cognitivas, afetivas e psicomotoras com o intuito de que o aluno aprimore seu desempenho.
- Visam mais competências - tanto do domínio pedagógico do professor, quanto na intenção de despertar as habilidades dos alunos.
- Recorrem a métodos mais ativos - agregando tecnologias avançadas e inovadoras, o processo pedagógico busca atrair o interesse e estimular a cognição.
- Visam mais liberdade - tanto para o docente adaptar o conteúdo da disciplina, quanto o método que vai utilizar, podendo adequar as disciplinas de acordo com o perfil de entendimento dos alunos.
- Manifestam mais respeito pelo aluno - demonstrando empatia e respeitando a opinião dos alunos quanto suas expectativas, anseios e entraves.
- Concebem o ensino como a organização de situações de aprendizagem - busca a melhor prática possível para administrar as disciplinas.
- Concedem mais espaço a tarefas abertas, projetos - procura incentivar a interação com a turma para obter resultados mais substanciais.
- Valorizam a cooperação do aluno - permitem que o aluno seja protagonista do seu próprio saber.
- São mais sensíveis à pluralidade de culturas - respeitam mais os pontos de vistas e a diversidade.
- São mais dependentes das tecnologias - entende que a tecnologia está agregada na nova era educacional e faz parte da geração contemporânea.
- Fornecem mais espaço à ação, observação e experimentação - permite a participação intensiva, concede testar novas formas de aprendizado, tentando interatuar com os agentes.

Sendo assim, o discernimento, a perspicácia profissional consiste em saber quando se pode progredir a partir dos meios que a situação se oferece ou a partir de meios externos (CHRISTIANO, 2014).

Por isso,

Dissertar sobre o desenvolvimento de competências implica conversarmos sobre as competências do professor educador. Para o professor desenvolver competências é necessário que compreenda e redescubra as suas próprias competências. O professor precisa desenvolver a possibilidade e habilidade de enxergar o outro, de senti-lo, de vê-lo, avaliá-lo e observá-lo, para que, a partir desse processo, possa promover uma linha de ação que favoreça o crescimento de seu aluno e promova a aprendizagem. (CHRISTIANO 2014, p 37).

O estudo realizado também mostrou que “a interação da equipe de professores é fundamental” (CHRISTIANO (2014, p. 74-77). Além da prática interdisciplinar, os conhecimentos se complementam, se contradizem e se articulam, levando o estudante a assumir um papel autônomo na sua aprendizagem. Por conseguinte, o objetivo do docente em atuar como educador de forma empreendedora é satisfeito. Ao perceber que sua missão foi cumprida, suas emoções positivas afloram, proporcionando sentimento de orgulho, causado pelo prazer que a docência proporciona.

Contextualizando os autores e por oportuno acrescentando o parecer de outros, o docente atinge um patamar supremo transdisciplinar, isto é, “um nível superior de interdisciplinaridade, que ultrapassa o plano das relações e interações entre essas duas disciplinas, gerando interpretação mais holística dos fatos e fenômenos”. (CHRISTIANO, 2014, p. 42).

Neste sentido, reitero a conclusão de Soares e Cunha (2010):

Pretendemos contribuir para evidenciar a complexidade da docência universitária, que clama por sua afirmação como um campo profissional, ainda que a sua profissionalização e consequente construção de uma nova identidade impliquem o reconhecimento acadêmico-institucional, político, social e pessoal dos atuais e futuros professores universitários acerca da necessidade de sua formação específica. Essa formação, por sua vez, é também uma tarefa complexa e multifacetada, devendo centrar-se na reflexão sobre a epistemologia das práticas e assegurar, aos professores universitários em formação, um protagonismo que só poderá ser transposto para suas práticas educativas se vivenciado. (SOARES; CUNHA, 2010, P. 37).

Sobre esta concepção de Soares e Cunha (2010), percebo que a expectativa do ensino em tempos atuais é transformar os docentes que estão em processo de formação em agentes dinâmicos, com capacidade de agregar pluralidade aos seus conhecimentos, unindo teoria e empiria, além de criar formas inusitadas de lecionar.

Porém, essa pesquisa procura compreender como se dá isso na prática, como o professor pode equilibrar entre o desejo de cumprir bem o seu papel e a forte cobrança da IES sobre sua performance; a falta de empatia por parte dos discentes; a carência de reconhecimento; a cobrança incessante por resultados; a sobrecarga de trabalho; enfim, os mais diversos aspectos que abalam suas emoções e geram sentimentos negativos.

Admito que, na minha percepção em ousar analisar as investigações dos autores citados, chego a assumir que a educação superior docente contemporânea exige um grau de sapiência além dos conhecimentos acadêmicos de sua área e da pedagogia. Percebo essa exigência como uma demanda velada que inclui desde conhecimentos interdisciplinares e psicologia aplicada até um certo grau de persuasão, entre outros predicados que vão depender do “mercado” que a IES deseja atingir. A concorrência entre as IES na disputa em conquistar alunos e driblar a adaptação à tecnologia, entre outros fatores que ocorrem no mercado educacional, muitas vezes, são fardos transferidos ao corpo docente.

Essa busca frenética das IES em atrair e formar pessoas que desejam chance no mercado de trabalho, faculta aos ombros do docente a carga em manter o aluno de qualquer forma, não importando qual seja o método de conquista. É ultrajante perceber que, nessa empreitada, muitas vezes, esta transferência de culpa seja depositada ao corpo docente, que se vê com o peso de reconquistar dia após dia os alunos.

No entanto, é intrínseco do docente a aquisição de outras competências por sua própria necessidade de transformar, adquirindo habilidade e capacidade de resolver problemas em atributos salutaros não só para dar suporte a tarefa de ensinar, mas também para manter-se em equilíbrio.

Neste sentido, cumpre mencionar os inúmeros estudos sobre desenvolvimento pessoal com a intenção de analisar perfis e formular estratégias para estreitar relacionamentos interpessoais. As expertises aplicadas podem ir desde inovações pedagógicas agregadas à tecnologia, até modelos que utilizam maior grau de persuasão para ministrar as aulas como, por exemplo, a Programação Neurolinguística (PNL), técnicas de alta performance e psicologia aplicada.

Para Marcondes (1993), a PNL nada mais é do que saber negociar e entender como adaptar-se a cada estilo de situação e pessoa, pois esse será um norteador para direcionar a comunicação. É fato que a comunicação é fator preponderante para transferir o conhecimento e aprimorar o relacionamento entre educar e educandos. Neste enredo, Marcondes (1993) desenvolveu uma classificação sobre os estilos de comunicação, resultantes em cinco tipos:

- Estilo afirmação: Neste tipo de estilo predomina a assertividade. A comunicação se faz mediante condições pré-estabelecidas, transparecer expectativas, desejos, julgamentos e enfatizado a transparência.
- Estilo persuasão: Neste tipo de estilo predomina a indução, apresentação de propostas, argumentação, a partir da utilização das informações e justificativa de fatos.
- Estilo ligação: Neste tipo de estilo predomina a empatia, o encantamento através do relacionamento. O comunicador, no caso o docente, demonstra compreender as expectativas do interlocutor, no caso o discente ou corpo docente, levando em consideração as opiniões e sugestões fornecidas, a fim de um consenso.
- Estilo atração: Neste tipo de estilo predomina a exaltação das qualidades e expectativas do interlocutor, elevando sua moral, procurando encantar o interlocutor para conquistar e influenciar sua decisão.
- Estilo distensão: Neste tipo de estilo predomina a busca por uma convergência na comunicação, a fim de estabelecer a confiança do interlocutor, principalmente quando há divergências de interesses que possam levar ao desacordo. Neste caso, distensionar significa tentar buscar congruência.

Os estudos de PNL abordam temas sobre psicologia da comunicação intrapessoal e interpessoal. “A PNL procura identificar como as pessoas têm uma sequência previsível de comportamento, baseada na maneira como a mente usa e interpreta a linguagem”. (DIAS, 2010, p. 337). Não é inadvertidamente que as técnicas de PNL são utilizadas para práticas de oratória.

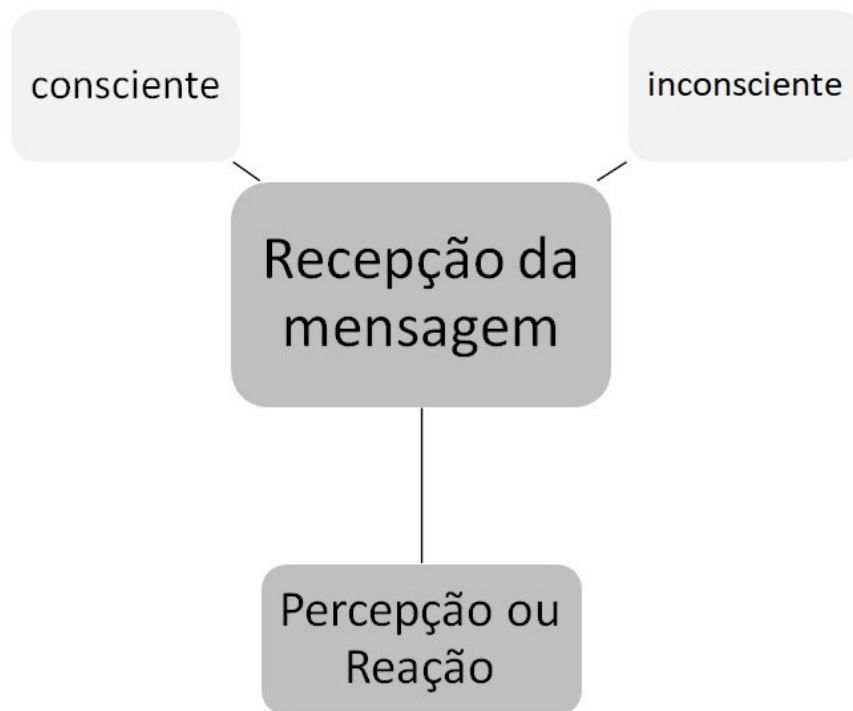
Do mesmo modo, a linguagem não-verbal expõe as emoções contidas e enfatiza a comunicação, facilitando ou criando obstáculos no entendimento da mensagem, uma vez que esta é transmitida através de um sistema de sinais (SOBRAL, 1998) que, no caso na comunicação não-verbal, consideram-se as imagens, os gestos e expressões.

A mensagem faz uma interligação entre o emissor e o interlocutor e, portanto, ela é determinante para relacionamento e entendimento entre ambas as partes além, por que não dizer, da responsável pelos sentimentos e emoções em consequência dessa união.

Em complemento aos elementos básicos de Sobral (1998), é possível considerar, também, um dos quatro princípios da teoria de informação e percepção cinética, isto é, estabelecida pelo corpo, de Weil e Tompakow (2002).

O quadro 2 mostra ilustrativamente como o indivíduo recebe e codifica a mensagem não-verbal, de forma consciente ou inconsciente. A forma como o cérebro escolhe fazer essa interpretação vai resultar no modo dele reagir e demonstrar suas emoções.

Quadro 2 - Princípio básico III - linguagem do corpo humano

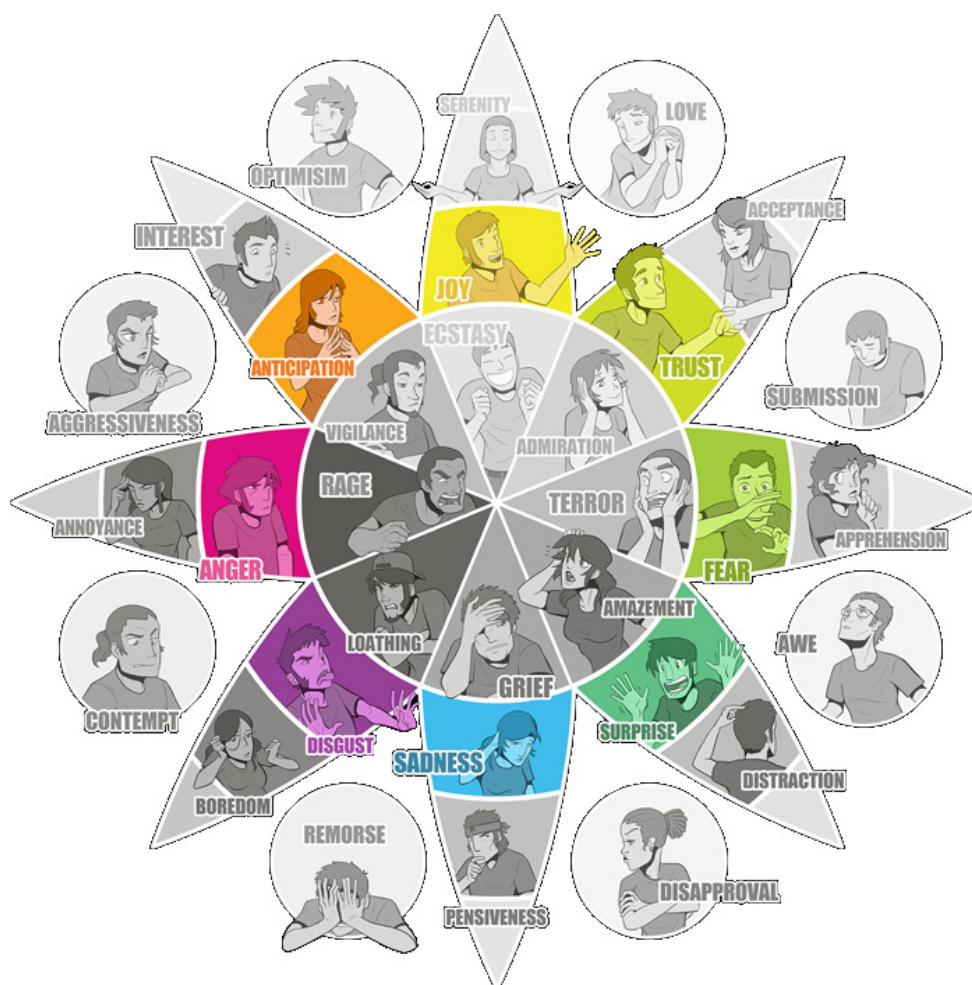


Fonte: adaptado de Weil e Tompakow (2002, p. 43).

A discussão pode ir além, se considerarmos que existem estudos mostrando como é possível utilizar o corpo para construir uma imagem com o objetivo de que o espectador possa interpretar uma mensagem através da ação, gestos e demonstração de emoções do emissor.

Segundo Plutchik (1980), as emoções fazem parte da natureza humana como uma manifestação para a sobrevivência da nossa espécie diante de questões-chaves desafiadoras no nosso habitat. Para o autor, as expressões e demonstrações de afeto ou resistência transmitem o que o interlocutor deseja comunicar. O autor afirma que as emoções podem ser percebidas através de gestos e microexpressões faciais, conforme a figura 5 a seguir mostra de forma ilustrada:

Figura 5 - Roda das emoções ilustrada



Fonte: <http://www.copypress.com/blog/your-fragile-emotions-illustrated>.

Ao considerar a maneira de pensar não só de Plutchik (1980), mas inúmeros autores, no tocante em afirmar que os gestos, as palavras e as demonstrações de emoções são formas de comunicação, complemento que, na minha visão, a aparência também tem atuação neste contexto.

Observo, nas inúmeras experiências que vivenciei e vivencio, a aparência do interlocutor pode exercer um poder de atrair ou repelir a atenção do público e que, por este motivo, a imagem do transmissor deve ser condizente ao ambiente e à representatividade do cenário ao qual está atuando.

A aparência compreende um conjunto não só de gestos e atitudes, mas principalmente de personalidade, que inclui desde a vestimenta até acessórios, maquiagem, tatuagens, joias, gravatas, perfumes, óculos, ou seja, o estilo do transmissor.

Essas indumentárias agem como símbolos de mensagem. Dessa forma, é possível até mesmo ocorrer interpretações diferentes de uma mesma fala dependendo da imagem do emissor.

Por exemplo, se uma pessoa está vestida de terno e gravata para participar de um evento, onde o público receptor é formado por executivos, é provável que seja considerado condizente com o ambiente, como se a roupa validasse a mensagem da sua imagem. Todavia, se essa mesma roupa for utilizada em um churrasco de final de semana, é possível que as pessoas formem um pré-julgamento de que a pessoa não sabe se vestir adequadamente para a ocasião ou que ela é uma *workaholic* que não descansa nem nos momentos de lazer.

O que quero elucidar neste exemplo é que até a forma de se vestir e se apresentar traz em si um comunicado de confiança ou desconfiança, a partir do um pré-julgamento do espectador, que pode alterar a forma de como a mensagem é interpretada e as emoções que despertará aos espectadores.

Segundo Weill e Tompakow (2002, p. 117), “o homem que descobriu sua vocação mostra-o com linguagem do corpo, nas suas atitudes de bom ânimo, atenção, descontração, ritmo energeticamente produtivo de gestos precisos sem desperdício de energia do indivíduo contente consigo mesmo [...]”. Entendo que isso se trata de uma visão superficial, limitada e preconceituosa, mas que, infelizmente, parece fazer parte do senso comum.

A pesquisa teórica realizada para esse estudo permitiu entender como, de uma certa forma, é viável discorrer que o modo do docente se expressar, gesticular, sorrir, caminhar, e até se vestir, influencia a receptividade emocional dos discentes, promovendo maior ou menor interação entre o emissor (docente) e receptor (discente) da mensagem.

Desta forma é possível, inclusive, considerar que a comunicação e o modo como o docente expõe suas emoções através da linguagem corporal, desenvolve uma atmosfera embrionária para a empatia e funciona como meio de manipular o relacionamento interpessoal e o poder que o docente irá exercer no ambiente educativo.

Ou seja, a comunicação não-verbal também pode interferir no relacionamento educador e educandos no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na satisfação emocional dos docentes.

Outrossim, ao observar o comportamento do discente de forma empática, considerando os mesmos instrumentos de comunicação, o docente fomenta um relacionamento enriquecedor no ambiente educacional.

Porém, outras especificidades podem ter tanta importância quanto a preocupação do docente em se apresentar. A reciprocidade do discente é uma delas. Isto é, o interesse do aluno ou a falta dele pode estar atrelado a motivos que vão além do papel do docente ou do ambiente universitário. A bagagem de vida e de acontecimentos cotidianos, trazida pelo

discente para sala de aula, também é um fator preponderante para a interação ensino-aprendizagem.

Para Durlak et al (2015), a consciência social demanda empatia, uma atenção sobre a expectativa do outro, ouvir o outro, decodificar a mensagem e esmiuçar o significado do que outro quer transmitir, mesmo com linguagem não-verbal. Por isso, a percepção das expressões, dos gestos, das demonstrações de emoções como tristeza, medo, raiva, alegria requer habilidade no sentido de entender a diversidade do meio social e de como agir.

No entanto, essas competências comportamentais não devem ser analisadas como uma questão isolada ou ser tratadas com uma determinação no desempenho do professor em sua práxis educativa, pois o relacionamento interpessoal diz respeito à conexão de todos os envolvidos. Mesmo que, em minha vivência como docente, eu tenha percebido que o meu comportamento afetivo, muitas vezes, colaborou para tornar o ambiente educacional mais produtivo, se o discente e / ou o ambiente da IES estiverem contraditórios, todos os esforços do docente serão em vão.

Ainda abordando a forma de se comportar, vale complementar que para Durlak et al (2015), as habilidades socioemocionais são o conjunto de competências afetivas, cognitivas e comportamentais que possibilitam mais coerência na forma de pensar, sentir e agir.

O ser humano também é uma pessoa e cada pessoa é um ser único. Dizer que o ser humano é único significa dizer que ele é diferente dos outros. Significa que, entre nós, ninguém é igual a ninguém. Somos originais. Cada um vive de maneira especial. Da sua maneira. Cada pessoa é única porque é configurada por uma combinação única e complexa. Essa configuração resulta da maneira particular com que cada um enfrenta, estimula e incorpora as experiências que lhe acontecem nas diversas situações em que se encontra ao longo da vida. (CASASSUS, 2009, p. 43-44)

Ter ciência da existência do outro e respeitar a sua individualidade a ponto de desenvolver uma compreensão empática sobre suas emoções e sentimentos (ROGERS, 2009) pode ser um precedente para entender as suas necessidades e criar uma relação de conforto entre ambas as partes.

Por isso considero que a lição mais fundamental para quem deseja estabelecer uma relação de ajuda de qualquer espécie é a de se mostrar sempre tal como é, transparente. Se numa dada relação sou suficientemente congruente, se nenhum sentimento referente a esta relação é escondido quer de mim mesmo quer do outro, posso estar então quase seguro de que se tratará de uma relação de ajuda. (ROGERS, 2009, p. 61)

Escutar querendo ouvir, na intenção de demonstrar interesse e transformar a comunicação em relacionamento, faz toda a diferença na convivência em grupo. Demonstrar atenção pela opinião e expressão do outro, com consciência social, transforma qualquer ambiente, pois concede abertura para o diálogo e para o acolhimento. (MOSCOVICI, 2012).

Por este motivo, o capítulo a seguir aborda com mais profundidade as interferências na afetividade da prática docente, promovendo uma discussão sobre outros fatores que podem influenciar positiva ou negativamente o processo de ensino-aprendizagem e nos sentimentos dos professores.

3 EMOÇÕES, SENTIMENTOS E A PRÁXIS DOCENTE

Baseando-me em pesquisas, conceitos e teorias dos autores estudados na fundamentação teórica para esta investigação, constato que são muitos os aspectos que devem ser considerados, a partir da análise das emoções e os sentimentos dos docentes de IES.

Entendo que se faz necessário abordar assuntos para que possamos inferir as razões pelas quais o processo de ensino-aprendizagem pode apresentar deficiências em decorrência do descaso com relação a saúde emocional dos docentes.

A análise desses aspectos tem como objetivo entender até que ponto é possível alcançar êxito nos campos do saber. Esta pesquisa visa justamente tentar perceber os entraves sob essa questão e como isso interfere na afetividade da prática docente.

Ao aprofundar a discussão sobre essas interferências, faz-se necessário refletir qual o papel da IES neste contexto, uma vez que, além de exercer sua missão como instituição educacional, é uma organização que, como tal, busca destaque no mercado, enfrenta a concorrência e objetiva resultados. Para tanto, entregar um “produto final” (ensino) atraente e com custo-benefício para um público cada vez mais exigente é tarefa árdua.

Portanto, é imprescindível discutir sobre clima organizacional, visto que a IES, enquanto empresa, é gerida pelo reitor e sua equipe tais como: coordenadores, diretores entre outros que emprega e possui seu quadro de funcionários. Possuir um quadro de professores altamente satisfeitos deveria ser prioridade, pois é inerente para qualidade não só do ensino, mas também para manter-se competitiva no segmento da educação. No entanto na realidade, não é isso que acontece.

À vista disso, as condições do clima organizacional e uma estrutura adequada facilitam que o docente exerça sua práxis e contribua para que a IES atinja esses objetivos. Porém, há muito vejo discussões em corredores acadêmicos sobre a ultra exploração do trabalho e percebo o quanto isso agita o íntimo dos docentes. Essa observação também me instigou a pesquisar se isso interfere no processo de ensino-aprendizagem de alguma forma.

Pereira (2004, p. 58) declara que, atualmente a formação de professores ainda se encontra sob o abrigo do tecnicismo “provando uma ruptura entre a teoria e a prática e uma ruptura na preparação de professores, tanto no âmbito inicial, quanto no continuado.”

Visto pela ótica institucional, que concerne a disputa entre as IES no sentido de ocupar um lugar de destaque no seu segmento, entre instituições privadas e públicas, nacionais e internacionais, é compreensível uma certa inclinação pela mercadonização. Pois, mantendo-

se em alta entre seus concorrentes, a instituição educacional pode oferecer melhores condições de trabalho, tanto financeiras quanto estruturais, para o corpo docente.

Em minha percepção, ainda existe uma carência em admitir que o maior patrimônio de qualquer instituição educacional é o capital intelectual. Tanto que, quando há necessidade de corte nos custos, é o número de docentes a primeira questão a ser considerada. Geralmente, as demissões se dão em primeiro lugar selecionando funcionários de custo maior para a IES, como os doutores, por exemplo. Em consequência disso, a falta dessa visão por parte da maioria das IES resulta em encarregar aos professores toda a responsabilidade de fidelizar o “cliente” que, no caso, é o aluno. Essa insegurança, aliada à cobrança desenfreada de ações fogem à práxis docente, fazendo com que os professores se desdobrem em multitarefas que vão além da sua incumbência.

Atentando para esse dilema, é notório que exista uma certa tensão nos corredores dessas organizações, pois a competição entre os funcionários é inevitável, da mesma forma, o descontentamento em função da insegurança no que diz respeito à manutenção de seus empregos. A tendência, nestes casos, é que o ambiente seja desconfortável, ou seja, um clima organizacional desfavorável.

3.1 CLIMA ORGANIZACIONAL NA IES

É relevante aqui fazer referência a Chiavenato (2009, p. 60). Para ele, o clima organizacional refere-se “ao ambiente interno que existe entre os membros da organização e está relacionado com o grau de motivação de seus participantes”.

Entende-se que, quando há elevada motivação entre os funcionários, o clima motivacional na organização se eleva e se traduz em relações de satisfação, animação, interesse, colaboração, entre outros. Quando a motivação entre os funcionários está baixa, seja por motivo de frustrações ou de insatisfação, o clima organizacional fica desfavorável.

Reiterando a ideia do autor, clima organizacional refere-se especificamente “aos aspectos da organização que levam a diferentes espécies de motivação nos participantes” (CHIAVENATO 2009a, p. 61). Em outras palavras, o clima organizacional traduz a influência ambiental sobre a motivação do capital intelectual.

Ao contextualizar esta visão, compreendo que uma satisfação maior ou menor do docente também se reflete na sala de aula e apresenta-se como um desafio da educação. Entender como o universo afetivo-emocional interfere no universo simbólico e emocional do

docente é essencial porque pode afetar ou influenciar o processo ensino-aprendizagem. Por isso, é válido ressaltar a importância de um bom clima organizacional presente nas IES.

Nesse sentido, Zembylas (2003) defende a importância da autopercepção do próprio emocional para que o docente possa exercer suas atividades juntos aos discentes, apesar das inúmeras demandas exigidas de forma constante pelos sistemas educativos.

A intensificação do trabalho dos professores e o aumento da exigência da tutela na prestação de contas foram, há tempos, amplamente documentados em investigações em outros países, como é o caso do trabalho de Hargreaves (2003) no Canadá.

No nosso país, algumas investigações sobre o tema apontam para o mal-estar dos professores face a esta realidade. Mormente a burocracia tem provocado ultimamente o crescimento de emoções e sentimentos negativos muito fortes, como esgotamento, exaustão, desilusão, angústia, ansiedade, irritação (HARGREAVES, 2003, p. 132).

Segundo o autor, há que reconhecer que certas IES têm caminhado no sentido de uma maior autonomia organizacional, isto é, procurando automatizar seu sistema de controle gerencial e implantar a TI (Tecnologia da Informação) em todos os parâmetros de funcionamento, além de reformular seu planejamento estratégico. Essa modernização apela ao desempenho de novos papéis e impõe novas responsabilidades e exigências aos docentes.

Se, por um lado, isto contribui para que os docentes se sintam corresponsáveis pela construção de um clima institucional propício ao sucesso educativo dos alunos e ao bem-estar de todos, por outro, faz com que eles se sintam sobrecarregados e, muitas vezes, desvalorizados, já que, na maioria das vezes, aumento de trabalho não implica aumento de salário.

Além disso, não são raras as vezes que a falta de liderança e de organização adequada, ou de recursos humanos para fazer face aos diversificados desafios, criou ambientes favoráveis ao aumento dos conflitos institucionais, do mal-estar e até mesmo do abandono da profissão. Estes fatores, aliados a outros inerentes à pessoa do docente e à natureza do seu trabalho, ou até mesmo o perfeccionismo de alguns professores, favorecem o aumento da pressão emocional, possibilitando consequências desastrosas.

Os números de alunos nas turmas podem influenciar a forma como o professor se comporta e a percepção dos alunos em relação a maneira como a aula é ministrada. Em nosso dia a dia, podemos perceber que as turmas numerosas dificultam a aproximação e inclusive, no caso do ensino presencial, tornam inadequado o espaço para o estudo, para a utilização de

recursos de materiais ou tecnologias. Isso pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, quanto menores as turmas, mais fácil é conhecer os alunos e mais tempo pode ser dedicado a cada um deles. Por todas estas considerações com relação à estrutura oferecida pela IES, esse estudo incentiva a refletir até que ponto o clima organizacional também pode ser influenciado em decorrência da infraestrutura inadequada, da desqualificação ou impropriedade do ambiente de trabalho que é percebida ou experimentada pelos membros da organização. Assim como até que ponto esses fatores devem ser levados em consideração na influência de comportamento.

Ainda sobre o clima organizacional, Chiavenato argumenta que:

O clima organizacional é alto e favorável em situações que proporcionam satisfação às necessidades pessoais e elevação da moral. É baixo e desfavorável em situações que proporcionam a frustração daquelas necessidades. No fundo, o clima organizacional influencia o estado motivacional das pessoas e é por ele influenciado: é como se houvesse uma retroação recíproca entre o estado motivacional das pessoas e o clima organizacional. (CHIAVENATO, 2009a, p. 89)

Desta forma, existem fatores que podem interferir na qualidade da educação, dentre os quais algumas merecedoras de destaque: a) Falta da IES conceder uma formação continuada ao professor; b) Inadequação do ambiente de desenvolvimentos de projetos; c) Carência de materiais de suporte pedagógico; d) apoio para Número excessivo de alunos por sala; e) Baixa remuneração dos professores; f) Carga horária excessiva; g) Desgaste físico do docente; h) Excesso de tarefas burocráticas que roubam o tempo destinado ao planejamento das disciplinas; i) Reconhecimento financeiro e de carreira do docente pela IES; j) Falta de autonomia.

Não menos pertinente, no que diz respeito à relação entre ambiente organizacional, vale lembrar que a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garante em seu artigo 2º que a educação é um direito de todos, dever do estado e da família e que visa o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No entanto, para que esta lei possa ser cumprida condizente em suas diretrizes, as condições de trabalho do agente principal envolvido, o professor, devem ser de total prioridade, o que, na maioria das vezes, não acontece.

O cenário atual do ensino superior brasileiro, por vezes, vem demonstrando a prevalência dos objetivos econômicos e políticos. E conseqüentemente, a educação, como direito social, está sendo transformada cada vez mais em serviço prestado. É importante ressaltar que as transformações que estão ocorrendo na educação superior, também estão

ocorrendo no mundo, não somente no Brasil. No entanto, é certo que o Brasil ainda precisa avançar muito no que diz respeito às condições de poder dar conta de oferecer uma educação em nível superior de qualidade.

Faz-se pertinente comentar algumas ênfases das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação⁶ (2003, p. 3) do Ministério da Educação (MEC) em enfatizar o fator do discente no mercado de trabalho:

[...] 5. Estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; “6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; [...].

O mesmo texto destaca, ainda, que:

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovou o Parecer 583/2001, levando em conta o disposto no Parecer 776/97, da referida Câmara, no Edital 4/97, da Sesu/MEC, e no Plano Nacional de Educação, - Lei 10.172, de Janeiro de 2001, resumindo seu entendimento na forma do seguinte voto: [...] 2. A Diretrizes devem contemplar: a- Perfil do formando / egresso / profissional - conforme o curso, **o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado**; b- **Competência / habilidades / atitudes**; c- **Habilitações** e ênfase; [...]. (MEC, 2003. p. 5, grifo nosso)

Não podemos negar que estamos atravessando uma fase delicada que se intensificou a partir do ano de 2020, seja por conta do momento pandêmico, seja pelo fator econômico ou político-social. As tensões existentes entre o sistema público e privado, as questões de financiamento da educação superior, a autonomia universitária e a necessidade de constante avaliação para garantia da qualidade são temas cada vez mais presentes na sociedade.

As universidades, juntamente com seus professores, precisam dialogar no sentido de haver melhores condições para que o docente possa se dedicar à aprendizagem, uma vez que condições desfavoráveis e favoráveis podem interferir no emocional. Ou seja, analisar até que ponto o ambiente oferecido pelas IES é amigável e acolhedor a ponto de se tornar um suporte emocional para seu corpo docente, pois isso influencia não somente na imagem da organização, mas principalmente no trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula.

Percebe-se que a sociedade cria expectativas com relação à formação educacional de seus cidadãos e qualidade das IES, pois o futuro depende dos profissionais em formação. São

⁶ Parecer CNE/CES nº 583/2001, aprovado em 4 de abril de 2001 - Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf >. Acesso em 25 de junho 2021.

eles os mantenedores ou promotores dos sistemas econômicos, políticos e da maneira de como esta mesma sociedade interage e sobrevive.

Atualmente, com as transformações no mercado de trabalho, acompanhadas das adversidades, nos obrigam a preparar o indivíduo para enfrentar os desafios que estão refletidos nas competições dos negócios corporativos. Isto é, a urgência de novas realidades, tais como: a globalização, as redes de relacionamentos, a economia global e os avanços tecnológicos. São questões que motivam todos a quebrarem paradigmas em todas as formas de conhecimento quer seja empírico, científico, religioso (teológico), filosófico e tácito.

Neste aspecto, Barnet (1990) defende que o ensino universitário tende a ser concebido como um processo de aprendizagem baseado na aquisição de conhecimento teórico, na incorporação de habilidades que permitem a crítica de tal conhecimento e na habilidade de agir em função desse conhecimento.

Reforço esta posição do autor e saliento ainda a relevância de troca de experiências de vida dos professores com os alunos, pois este exercício enriquece o saber do discente, favorece o relacionamento interpessoal e o clima amistoso entre educador e educando, criado por um e acolhido pelo outro.

O clima organizacional pode ser observado até mesmo através da linguagem gestual dos colaboradores. Para Weil e Tompakow (2002), em âmbito organizacional a linguagem não-verbal também influencia ou é influenciada no clima das organizações. Uma vez que o modo do corpo se expressar tentando se moldar ao ambiente e, por conseguinte, promove reações nas sensações dos colaboradores, os indivíduos também reagem a esse estímulo. Ou seja, a forma de o corpo se expressar perante os relacionamentos interpessoais pode ser um instrumento de aceitação ou rejeição de comunicação, com reações ou atitudes passionais, incentivando a brotar emoções boas ou ruins.

3.2 CULTURA ORGANIZACIONAL NA IES

Le Breton (2007) defende a ideia de que a universalidade das emoções é formada por valores socioculturais. Neste aspecto, o indivíduo pode variar a expressão dos seus sentimentos dependendo da cultura à qual ele está atrelado. O autor interpreta as emoções como algo complexo, que depende de determinadas situações vivenciadas pelo indivíduo. Ou seja, de acordo como o indivíduo identifica como se dá a percepção alheia, na tentativa de se sociabilizar e expressar seus sentimentos.

Na visão do autor, as emoções se manifestam de acordo com o histórico, a cultura e o meio, de forma a adequar o corpo, seu modo de falar e olhar conforme entende e interpreta à sua maneira de sentir. Le Breton (2007) reproduz pensamentos de outros filósofos, que defendem a ideia de que as emoções e expressões corporais foram sendo lapidadas durante o processo de civilização humana e conforme o modo de vida social. Sendo assim, o indivíduo molda suas expressões de acordo com as conveniências socioculturais.

Assim, as emoções agem no indivíduo de forma simultânea, ou seja, individual e social. Para ele “o corpo é o eixo da relação com o mundo [...]. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural”. (LE BRETON, 2007, p. 7-8)

É notório que essas constatações discutidas sobre clima organizacional dependem da cultura de cada IES, ou seja, do conjunto de crenças e valores partilhados pelo seu capital intelectual, considerando que em cada organização de ensino não existe apenas uma cultura, mas culturas subdivididas pelos membros dos diferentes grupos que a constituem.

Podemos afirmar que são as culturas que, em parte, afetarão o seu trabalho e a sua vida e, em última instância, determinarão o seu desenvolvimento profissional? Segundo Morgan (2010, p. 136) “quando consideramos as organizações como culturas, vemo-las como mini sociedades, com seus valores, rituais, ideologias e crenças próprias”.

Percebo que, em muitos casos, os padrões de ordem afetiva podem variar de acordo com a cultura e frear ou proibir as manifestações de certos tipos de emoções, quer em relação aos alunos, quer em relação aos professores ou outros agentes no processo educativo, conforme as normas estabelecidas pela IES. Segundo Hofstede (1997), em sua análise sobre cultura e organizações em diversos países, os estudos demonstraram que existem grupos culturais, sejam eles regionais, nacionais ou internacionais, que afetam o comportamento de sociedades e organizações. O autor afirma que esses fenômenos são muito persistentes através do tempo.

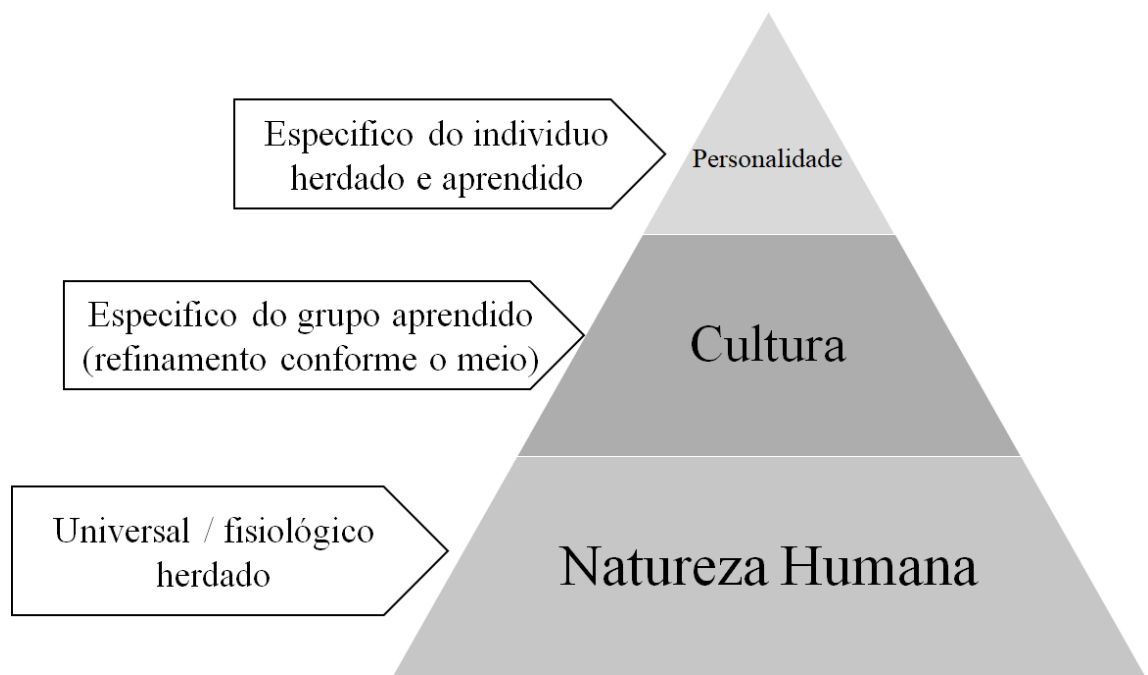
Na visão do autor, a cultura pode ser formada ou programada coletivamente sob um conceito, operacionalizado por meio de dimensões e identificadas tanto em relação à região como em relação à própria organização. Ou seja, a manifestação da cultura⁷ no clima organizacional pode ser por fatores regionais, sob as influências trazidas pelos agentes que nela atuam, como também pelos valores e crenças da própria instituição. A figura a seguir demonstra como a cultura pode se manifestar no indivíduo, segundo a programação mental. (HOFSTEDE, 1978).

⁷ Neste caso a cultura aqui é tratada como os conceitos e padrões de uma determinada organização, incluindo sua missão e valores na atuação com o mercado.

O quadro 3 demonstra, em forma piramidal, como o autor percebe os níveis de programação mental de cada indivíduo em relação ao seu modo de ser. Na base da pirâmide, observam-se a formação primitiva da pessoa, suas necessidades fisiológicas, os hábitos herdados do convívio familiar ou de onde foi criado. O meio da pirâmide ilustra que, em seu processo de formação, ele recebe influências de culturas não só internas, mas também externas, ou seja, na escola, no convívio em sociedade e nas instituições em que atua.

O cume apresenta a formação da personalidade por completo, individual de cada um, isto é, como cada pessoa reage aos estímulos da estrutura piramidal, somadas à sua própria maneira de interpretar e processar a bagagem recebida, formando uma personalidade única.

Quadro 3 - Níveis de programação mental



Fonte: da autora, adaptado de Hofstede (1997).

Cabe aqui a reflexão sobre essa ambiguidade, ou seja, como se dá a recepção desses diversos conceitos que irão formar um só na personalidade. Hofstede (1997) defende que, quando existem ambiguidades de conceito cultural, a prevalência se dá politicamente. Para ele, algumas das maneiras de se resolver esse entrave são por meio da hierarquia, de regras e políticas internas organizacional, como um acordo velado e inegociável de absorção dos conceitos de uma cultura específica. Ele ainda cita outros métodos para lidar com a questão

cultural como, por exemplo, o uso de especialistas em tratar com relações meios fins ou situações de crise.

Ainda sob o aspecto da influência cultural na organização, em outro estudo realizado, Hofstede (1978) defende a ideia de que os problemas organizacionais trazem aspectos estruturais e humanos. Os indivíduos reagem em função de sua programação mental que resulta em pensamentos, sentimentos e atitudes. A atuação dos agentes na organização, portanto, dependerá da distância hierárquica, da ideologia e preceitos da instituição, do grau de individualismo, ou coletivismo, e do controle emocional.

Ou seja, o condicionamento cultural do indivíduo provém da sua origem e vida pessoal, sendo assim, para que a sua atuação na empresa seja aos moldes que a organização deseja, pode ser necessário desprogramar certos conceitos com a finalidade de dar lugar a uma programação coletiva e compartilhada. Por exemplo, mesmo que uma pessoa não goste da cor branca para se vestir, ao fazer parte de uma equipe hospitalar, ela será induzida a adotar o branco por questão de higiene e tradição. Ao atender em seu consultório médico particular, onde não há necessidade de considerar a questão da cor dentro dos preceitos científicos, ainda assim, essa mesma pessoa provavelmente estará condicionada a continuar adotando a cor.

Em contrapartida, é fato de que a personalidade nata do indivíduo deve ser levada em consideração e respeitada. Pois, antes de ser membro de uma organização e preparado para exercer suas funções, ele deve ser considerado como membro de uma sociedade, e como tal, tem sua própria formação, hábitos, regras, preceitos e histórico familiar.

Silva e Nakano (2011, p. 51) explicam que “personalidade diz respeito a padrões de comportamento e atitudes que são típicas de um determinado indivíduo”. Nos estudos desenvolvidos pelas autoras, estas detectaram que:

Os traços de personalidade podem ser usados para resumir, prever e explicar a conduta de um indivíduo, de forma a indicar que a explicação para o comportamento da pessoa será encontrada nela, e não na situação, sugerindo, assim, algum tipo de processo ou mecanismo interno que produza o comportamento. (SILVA; NAKANO, 2011 p. 52).

Promover a discussão sob essas óticas culturais entre organizações e indivíduos e, no caso educacional, IES, professores e alunos, faz-se necessário para refletirmos como se manifesta a cultura em um ambiente universitário. O ensino se dá através do corpo docente e interação com seus alunos bem como com as inovações acadêmicas propostas pela IES.

Assim, ainda que venham existir diferenças ideológicas, todos nós temos direitos iguais e o respeito mútuo deve prevalecer.

Sendo assim, o fator cultural tanto coletivo, quanto individual deve ser tolerados. Em contraste com as experiências passadas de segregação, seja por gênero, classe social, raça ou outros, a percepção da inclusão reforça a ideia de que as diferenças devem ser aceitas e respeitadas. Isto é, o objetivo de uma instituição de ensino deve ser sempre o de fortalecer a concepção de igualdade entre discentes -discentes, docentes -discente, discente-docentes e docentes- docentes.

Stainback reforça esta ideia afirmando que, devido ao fato de nossas sociedades estarem em uma fase de transição, seja do âmbito industrial para o informacional ou do âmbito nacional para o internacional, “é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação”. (STAINBACK, 1999, pp. 26-27).

Na visão de Stainback (1999), deve-se pensar no estabelecimento de ensino como aspecto de integração, de iniciativa e de regulação dos seus objetivos e das suas finalidades, principalmente os que são articulados com a intervenção de toda a comunidade educativa, tendo em vista promover um ambiente de qualidade e de sucesso.

Contribuindo com esta ideia, na opinião de Leite (2002):

Não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação enquanto processo dialógico, formativo e transmissivo, supõe necessariamente um contato, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo a que se designa por conteúdo da educação. (LEITE, 2020, p. 126).

Devemos desejar, como profissionais do ensino, uma IES menos formalizada e mais voltada à integração social, com o objetivo de promover um processo educativo voltado à partilha entre quem nela trabalha, estuda, age e comunica. Pois é fato que um ambiente salubre promove boas emoções.

Moreira (2001) infere que no papel de professores, três aspetos importantes a desenvolver na prática pedagógica, perante a diversidade cultural é necessária:

- I. Que nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes;

- II. Que questionemos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas;
- III. Que estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade. A ideia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspetos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação. (MOREIRA 2001, p. 49)

O autor defende que “o professor deverá ter, ainda, um papel **interculturalista**, ou seja, deverá ser um professor que procura questionar os valores e os preconceitos” (MOREIRA, 2001, p. 91, grifo do autor). Nesse sentido, é necessário trazer para a sala de aula, a preocupação com as diferenças culturais, estar apto a lidar com questões relativas à deficiência física ou diferença étnica, social, religiosa, entre outras.

Na concepção de Perrenoud (2000), através do processo de autoconhecimento o professor educador se desenvolve de maneira contínua e gradual, pois é a partir de seu olhar para si que ele cria o dinamismo psíquico de ser sensível ao outro. Já Alzina e Escoda (2007) consideram que educar não é somente transferência do saber, mas também contribuir para formar o discente em um indivíduo apto a cooperar para uma sociedade participativa, ou seja, o exercício da docência é também de facilitação e integração.

O conselho de Fleuri (2003) para realizar de modo mais eficaz situações conflitantes, de choque cultural, que podem existir em um ambiente educacional. Nesse sentido,:

Parece importante que sejam elaboradas novas perspectivas e concepções para que os docentes possam compreender e envolver-se com as questões da pluralidade cultural. Sem uma atenta reflexão crítica, os educadores arriscam-se a assumir ideais estereotipados e a promoverem práticas disciplinares sem transversalidade, (FLEURI 2003, p. 68).

O que observamos é que, em geral, na visão desses autores, o docente deve reunir outras aptidões além das exigidas *a priori* para ministrar suas aulas. Aspectos psicopedagógicos, sociológicos e humanísticos são algumas das competências que podem fazer toda a diferença no relacionamento interpessoal docente-discente.

Pesquisando esses referenciais teóricos citados, constatei que há muito para construir na direção de uma educação multicultural e muito para fazer na formação de professores nesta temática.

Segundo Japiassu (1976, p. 182):

Se é preciso afirmar a necessidade de uma nova atitude para a compreensão do fenômeno humano é porque a epistemologia das ciências que o estudam ainda não conseguiu desenvolver-se tanto quanto a das ciências naturais, ou seja, cada especialista ou epistemólogo das ciências humanas ainda está muito preso a maneira isolada de trabalhar, não tendo a preocupação de integrar em suas pesquisas a reflexão filosófica.

O autor fala sobre a falta de melhor orientação no sistema educacional, para superar as barreiras que impedem os futuros pesquisadores a livre passagem de um domínio do saber a outro, mas também “descompartimentalizar sempre mais o próprio espírito do ensino e quebrar os ‘feudos epistemológicos’ que restringem o horizonte mental e atrofiaram as pesquisas inovadoras”. (JAPIASSU, 1976, p. 214, grifo do autor).

No meu entender, a ideia do autor chama a atenção para a questão do autoconhecimento emocional que pode ser fator preponderante em situações de mudanças, de quebrar paradigmas e ajudar o docente a se reinventar e adquirir novas expertises. Por outro lado, é difícil pensar em um professor com motivação para buscar aprimoramento diante das pressões exercidas sobre ele no dia a dia. Tal qual as dificuldades que ele enfrenta, ora de infraestrutura, ora de falta de apoio, ora de falta de verba para o pagamento do seu trabalho, que o reprime de desenvolver a prática docente como é da sua vontade.

Soares e Cunha (2010, p. 35) apontam que o desenvolvimento profissional de docentes deve ser contínuo e decorre das perspectivas tanto da IES, quanto do comprometimento pessoal do próprio professor enquanto membro do corpo docente e integrante da organização educacional na qual ele está inserido, envolvendo ações sistemáticas e democráticas que visam a buscar a inovação, “com base em reflexões críticas e propositivas do grupo, visando garantir, aos estudantes, aprendizagens significativas e crescimento pessoal”.

As autoras julgam que é papel da IES avaliar o desempenho educacional resultante do trabalho dos docentes com o propósito de compreender o cenário e promover melhorias na capacitação do professor universitário, incluindo não só a prática de ensino, mas também “ações colaborativas entre professores de um ou vários departamentos [...] para propiciar um clima de reflexão coletiva relacionada à didática e de apoio mútuo” (SOARES, CUNHA, 2010, p. 36).

Por isso, é importante pontuar que existem aspectos culturais no contexto acadêmico que podem influenciar emocionalmente o docente e, conseqüentemente, a relação docente-discente. São inúmeras as variáveis, desde a estrutura física da instituição e as normas de

conduta definidas pelo estabelecimento de ensino, até a concepção de ensino-aprendizagem e a filosofia educacional adotadas pela instituição. Não é possível negar que, por todas estas e outras variantes, a afetividade do docente é impactada.

3.3 INTERFERÊNCIA DE FATORES EMOCIONAIS NO TRABALHO

No mundo contemporâneo e de constantes transformações, a competitividade do mercado de trabalho exige uma busca frenética pela excelência que, muitas vezes, promove alterações psicológicas no indivíduo.

Em um estudo desenvolvido sobre vulnerabilidade ao estresse no trabalho, Oswaldo (2009) identificou que um quadro propenso a surgir na fase de exaustão é a síndrome de *burnout*, considerado um tipo de estresse de caráter persistente e resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada a um intenso e conflitante envolvimento com pessoas por longos períodos. Em suma é o esgotamento profissional, com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade, como o excesso de trabalho.

A autora constatou que o *burnout* é considerado uma resposta emocional a situações de estresse crônico em função de relações intensas em situações de trabalho, com outros profissionais que apresentam grandes expectativas em relação a seu desenvolvimento profissional.

Por conseguinte, é comum surgir uma reação cumulativa devido a estressores ocupacionais contínuos. Além disso, o *burnout* acarreta reações negativas ao emprego, incluindo insatisfação, baixo comprometimento, conflito pessoais, absenteísmo e alta rotatividade.

Devemos aqui considerar que essas questões levantadas através do estudo desses autores são pertinentes às problemáticas existentes no ambiente da práxis educacional. É fato que, para suprir sua necessidade financeira, o docente acumula cargos em várias IES ou, então, associa o labor corporativo e labor acadêmico, acumulando a docência com outros cargos em empresas corporativas e impedindo sua total dedicação ao ensino.

Isso resulta em sobrecarga na jornada de trabalho e, conseqüentemente, interfere na sua atuação em sala e, além disso, torna alvo de julgamento por parte da IES. Por vezes, a própria IES, em suas inúmeras exigências burocráticas, colabora para que o docente não consiga superar o acúmulo ou sobrecarga de tantas tarefas, conforme afirma Zembylas (2003).

Em sua pesquisa sobre a síndrome de *burnout* em professores universitários, Barbosa (2016) concluiu que, apesar da realização profissional, a maioria dos docentes relata sentir pouca valorização das suas funções por parte dos alunos e da IES. Os docentes referem ser extremamente cobrados e já sentem as consequências do esgotamento profissional. “Estes docentes relatam ainda sintomas que se enquadram nas dimensões da exaustão, despersonalização e decepção”. (BARBOSA, 2016, p. 72)

Segundo Vaz *et al* (2018), os problemas cognitivo-afetivo-emocionais existentes no âmbito das organizações, bem como de as manifestações de estresse ocupacional, como síndrome de *Burnout*, afetam a autoestima, instigam a agressividade, interferem nos sentimentos, comprometem sua capacidade no exercício das atividades, interferindo na performance do indivíduo e no desenvolvimento de sua carreira. Na maioria das vezes, isso acontece pela ausência de inteligência emocional para lidar com intempéries do ambiente de trabalho. Por esta perspectiva Vaz *et al* (2018) comenta que nesta linha de raciocínio, Daniel Goleman (1995), um dos maiores estudiosos sobre Inteligência Emocional (IE) defende que:

Quanto a mim, interpreto emoção como referindo-se a um sentimento e aos raciocínios aí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação. Há centenas de emoções, incluindo respectivas combinações, variações, mutações e tonalidades (GOLEMAN, 1997, p. 121).

Outra definição sobre inteligência emocional que vale salientar é a dos pesquisadores da Cambridge University:

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

Analisando por outro ângulo, o indivíduo também interfere no clima organizacional através das suas emoções transmitidas. Por isso, as habilidades comportamentais, que na terminologia atual nos Recursos Humanos (RH) das organizações é denominado *soft skills*, são valorizadas pelas organizações contemporâneas, pois a constatação de que o modo de ser e agir são tão importantes quanto a formação intelectual.

Ou seja, o mercado hoje busca pessoas com equilíbrio de competências *hard skills* (habilidades técnicas) e *soft skills*, (habilidades comportamentais). Sendo que a análise sobre comportamento, a inteligência emocional e o modo como o profissional faz uso delas é

avaliada de acordo com as especificidades do cargo que essas pessoas irão ocupar.

No caso das IES, que, na maioria das vezes, são geridas visando o lucro e a competitividade de mercado, o docente também é visto como um elemento deste processo. Ele é conduzido quase que obrigatoriamente a se moldar às exigências da IES, ainda que essas mesmas exigências sejam muitas vezes o motivo de o docente não conseguir atuar como desejaria. Doravante, o docente é responsabilizado ou cobrado por suas *soft skills*, mesmo que a instituição não ofereça condições adequadas para que ele adquira ou desenvolva tais habilidades.

Neste contexto, os traços da personalidade do indivíduo são parâmetros para definir sua conduta, seus modos e as suas reações emocionais diante de certas situações. Atualmente, existem pesquisas acadêmicas que comprovam que as habilidades comportamentais podem ser desenvolvidas ou lapidadas através de exercícios mentais, terapias disciplinares ou quaisquer formas de desenvolvimento comportamental, de acordo com a vontade do indivíduo em aprimorar seus sentimentos e sua forma de convivência interpessoal, seja ela em âmbito social ou profissional – a isso os especialistas denominam Inteligência Emocional. Para Goleman (1995), especialista neste assunto, essa é uma competência inerente ao profissional moderno,

As pessoas com prática emocional bem desenvolvidas têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas, dominando hábitos mentais que fomentam sua produtividade. (GOLEMAN, 1995, p. 68)

Na visão do autor, as habilidades comportamentais também podem ser observadas através das atitudes do indivíduo em relação, por exemplo, ao comprometimento, à confiabilidade, à resiliência, entre outros atributos.

Em função da constatação de como um profissional com *soft skills* pode trazer resultados positivos para a organização, a maioria dos processos seletivos analisa essas habilidades através de testes comportamentais e psicológicos. Porém, apesar de toda essa transformação nos processos de recursos humanos, a realidade vivenciada no mundo acadêmico tem suas peculiaridades e merece ser problematizada de forma diferenciada.

Segundo Silva e Nakano (2011), para as empresas, os profissionais *soft skills* são capazes de desenvolver uma relação positiva com o trabalho e com seus colegas. O indivíduo que possui um bom relacionamento interpessoal influencia positivamente o ambiente. Por isso, é importante desenvolver atitudes e aprimorar características de personalidade consideradas positivas. No entanto, mesmo que o indivíduo venha influenciar positivamente o

ambiente, não significa que a IES considere este fato. Podendo inclusive não se dar conta desta competência no professor. Não creio que seja, necessariamente, um parâmetro para o profissional professor se manter no quadro de um corpo docente.

Na visão de Alzina e Escuda (2007), é crescente o número de organizações que dão ênfase à avaliação das competências emocionais nos processos de seleção de pessoal, dando preferências para candidatos que possam contribuir para um ambiente positivo e na capacidade de compreender os colegas de trabalho. Os autores ressaltam que alguns dos recursos utilizados nos processos de seleção receberam recentemente o nome de: currículo emocional e mapa emocional do candidato.

Quadro 4 - Cinco elementos da IE



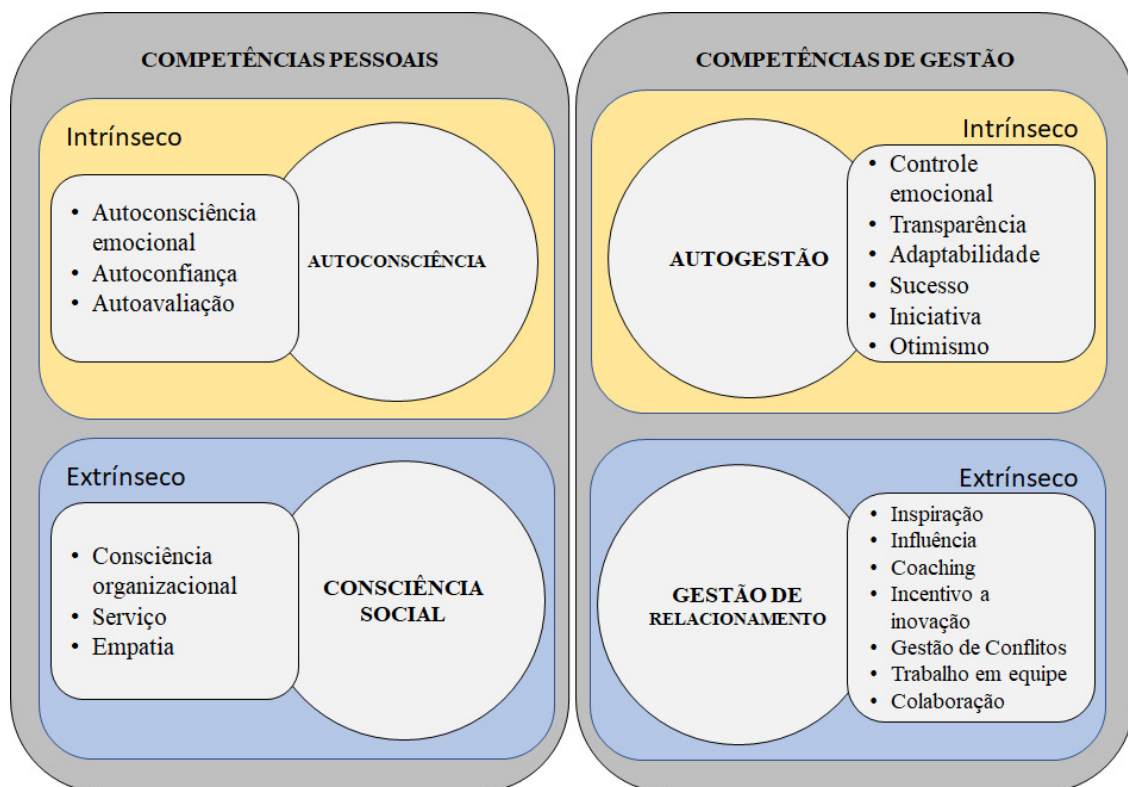
Fonte: da autora, adaptado de Goleman (1995).

O quadro 4 aponta os cinco elementos essenciais da IE segundo Goleman (1995, 2018). O autor afirma que a IE deve convergir entre o a satisfação pessoal e profissional, cujo resultado é fruto da sabedoria do indivíduo que sabe gerir as próprias emoções e os relacionamentos. O fato é que, mesmo que as IES estejam adquirindo cada vez mais um posicionamento empresarial, para que possam competir no mercado, é inconcebível pensar que o corpo docente venha ser avaliado por estes parâmetros.

Goleman, Boyatzis e McKee (2002) refinaram o estudo sobre competências destacadas pelas organizações, preconizando a teoria de desempenho dividida em dois grupos principais: as competências pessoais, que são referentes à habilidade que o indivíduo tem de perceber suas ações em suas relações interpessoais; e competências de gestão, que dizem respeito a como o sujeito utiliza suas habilidades para liderar.

O quadro a seguir resume este modelo defendido pelos autores. Os dois grupos principais de competências, pessoais e gestão, estão subdivididos pelos quadrantes imprescindíveis na atuação organizacional: autoconsciência; autogestão; consciência social; e gestão de relacionamentos. Na visão dos autores, a autoconsciência está no íntimo de cada indivíduo e compreende a autoconsciência emocional, a autoconfiança e a autoavaliação. Já a consciência social é extrínseca e compreende a consciência organizacional, o serviço e a empatia.

Quadro 5 - Modelo de Inteligência Emocional



Fonte: adaptado de Goleman, Boyatzis e McKee (2018, p. 164)

Pelo ponto de vista dos autores, a autogestão é inerente da personalidade do indivíduo, compreende o controle emocional, a transparência, a adaptabilidade, o sucesso, a iniciativa e o otimismo. Enquanto a gestão de relacionamento é extrínseca e compreende a inspiração, a

influência, o *coaching*⁸, o incentivo a inovação, a gestão de conflitos, o trabalho em equipe e a colaboração. (GOLEMAN, BOYATZIS E MCKEE, 2018)

Apesar de meramente conceitual, será que essa proposta de analisar a personalidade, o desempenho profissional e domínio da IE pode vir a ser fator preponderante para formar o corpo docente de uma IES? Outro aspecto que deve ser contemplado na reflexão da nova era da prática docente e, aliás, requer atenção, é entender a figura do professor no novo cenário do ensino remoto.

Segundo Quinelato (2012), apesar de o docente passar a dividir espaço com a tecnologia, nota-se que a figura humana, ou seja, um tutor presencial, é fundamental para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. “É possível afirmar seguramente que o lugar do humano na EaD continua em evidência, apesar de toda tecnologia disponibilizada pelas instituições que ensinam a distância” (QUINELATO, 2012, P. 24)

Considerando o conceito formulado pela autora, interpreto que o “calor humano” continua sendo um ingrediente indispensável no relacionamento entre aluno e professor. De fato, este ponto é de suma importância para motivar o trabalho e o propósito da carreira docente, interferindo diretamente nos sentimentos. Pois o contato direto com o discente, as interações em aula, o compartilhamento de ideias, de argumentos, enfim, a proximidade com os alunos são elementos que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais motivador.

O resultado de pesquisa realizada por Faria e Camargo (2020) revela que a afetividade docente é abalada, geralmente, pelo trabalho excessivo, burocracia, senso de responsabilidade quanto ao desempenho dos discentes e relacionamento interpessoal com o corpo docente, causando estresse e desmotivação. Mas os fatores psicossociais são os mais preponderantes na interferência dos sentimentos. Para as autoras, o preconceito em torno do tema saúde emocional ainda é um empecilho para o favorecimento da melhoria da prática pedagógica de ensino superior, pois esse é um fator que afeta diretamente o modo como o docente interage com os colegas de trabalho e discentes.

Em minha experiência pedagógica, tenho observado, e por que não dizer protagonizado, que a carga emocional negativa enfrentada pelo docente diariamente, ou seja, as cobranças em demasia, as inseguranças e os conflitos no clima organizacional da IES, afetam seu comportamento e influenciam negativamente seu desempenho em aula.

Na verdade, muitas vezes, esse fator poderia ser amenizado se houvesse mecanismos por parte das IESs, no sentido de acolher o docente empaticamente e pudesse ser conduzido

⁸ Entende-se aqui a tradução de mercado atual da palavra *coaching*, ou seja: treinamento.

com o objetivo de permitir ao docente perceber a inteligência emocional a partir de diretrizes ou instrumentos oferecidos, na intenção de respaldá-lo em suas atividades em sala de aula.

Segundo Faria e Camargo (2020),

É fundamental que o professor, amparado pela Instituição de Ensino Superior na qual atua, desenvolva estratégias de enfrentamento e minimização dos aspectos desencadeadores de sofrimento e possíveis patologias de cunho emocional. Tão importantes quanto o pensamento, as emoções regulam o organismo e o predispõem à ação; expressam desejos e necessidades e permitem a comunicação com o outro; evoluem e se desenvolvem, simultaneamente às demais funções psicológicas superiores, mediatizadas pelos instrumentos culturais, sobretudo a linguagem; revelam o que as palavras não são capazes de exprimir e influenciam a forma como interagimos e nos relacionamos com os demais. (FARIA, CAMARGO, 2020 p. 75)

Complementando o que expõe Faria e Camargo (2020), o desequilíbrio emocional do docente pode acarretar resultados desastrosos, desde afastamento por motivo de estresse laboral e outras doenças físicas ou psíquicas, desistência da atuação como educador, boicote do planejamento educacional, descumprimento de etapas distintas e até mesmo conflitos no ambiente gerados pelo desconforto de seus sentimentos ou da falta de empatia entre educador e educandos.

3.4 ASPECTOS DA PRÁTICA DOCENTE

A crise atual que assola o país e o mundo no campo educacional, em cuja categoria o professor se encontra, dificulta que as IES invistam em estrutura e mudanças que possibilitem um ambiente acadêmico no qual o docente possa desenvolver projetos e ser assistido de maneira acolhedora, receber vantagens, premiações e outros incentivos motivacionais. Considerar o profissional é uma forma de valorizar o seu trabalho e reconhecer sua dedicação, proporcionando elevação de sua autoestima.

No entanto, fomentar o bem-estar do docente ainda não é visto como um investimento na IES. Essa carência de cuidados com a saúde emocional do professor deixa um hiato com relação à assistência à sua saúde, e o profissional de ensino se vê encarregado dele mesmo, ou seja, com a responsabilidade de cuidar da sua própria saúde mental e emocional. De fato, é quase impossível se pensar numa relação afetiva e harmoniosa entre professor e aluno se o professor não cuidar dele mesmo.

Não são poucas as vezes que nós, docentes, somos desafiados a ministrar matérias fora

de nossa competência, seja para substituir um colega, seja por cortes no capital intelectual da IES ou pelas mais diversas situações. Não conheço, em toda minha trajetória profissional, alguém que tenha se recusado em assumir tal compromisso. Porém, como efeito disso, nota-se uma inquietação em dominar assuntos alheios ao nosso campo de especialização, além do temor com relação à obrigação de administrar a insegurança perante os discentes no momento da explanação em aula.

Este é apenas um exemplo que retrata a realidade da educação superior e, obviamente, é um dos fatores que contribuem para gerar uma ansiedade demasiada com relação ao processo laboral docente. No entanto, é pertinente observarmos que a docência como atividade profissional deve ser exercida com amor.

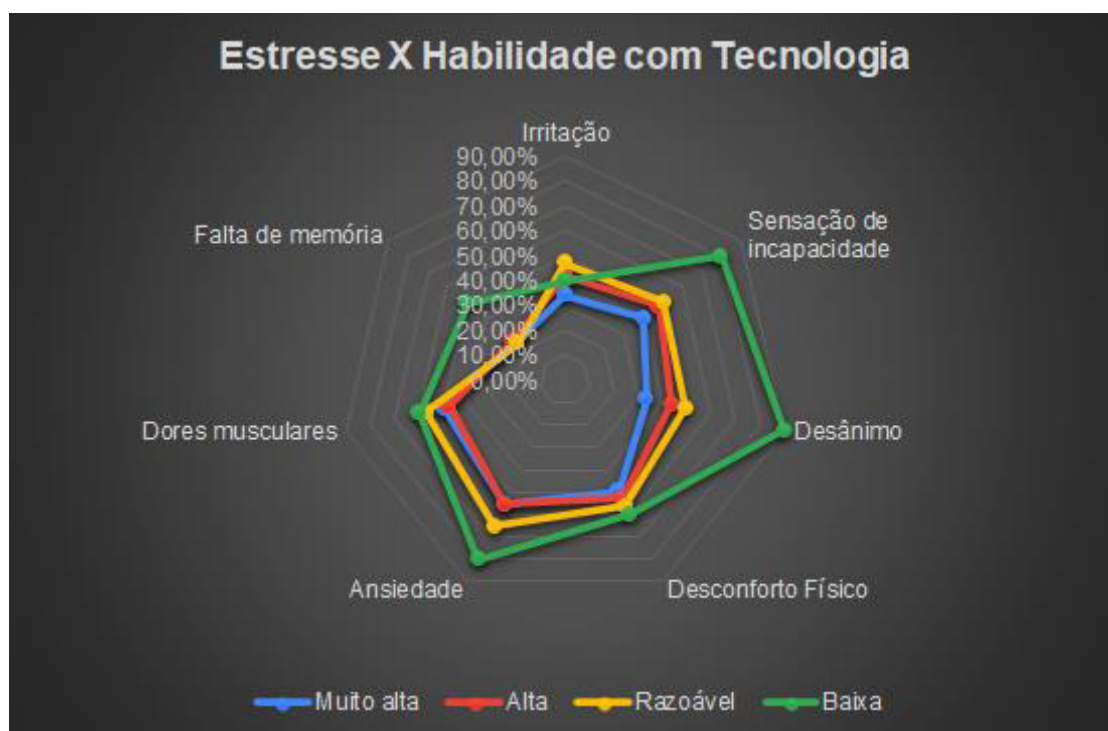
Araújo et al (2020) realizou um estudo por ocasião da mudança no sistema educacional por causa da pandemia, cujo objetivo foi investigar junto aos professores universitários questões sobre as práticas educacionais e a percepção de estresses em decorrência ao impacto do isolamento social; a transição de aulas presenciais para aulas mediadas por tecnologia; as incertezas quanto ao retorno às aulas presenciais, com sucessivas prorrogações pelo Ministério da Educação, entre outras situações.

A investigação revelou que as mulheres apresentaram mais sintomas de estresse que os homens e que “os fatores de estresse são mais presentes em professores que atuam em cursos da grande área de Ciências Sociais e Jurídicas, seguidos pelos professores da área de Ciências da Saúde [...] (ARAÚJO et al, 2000, p. 880). O estudo apontou que:

62,44% dos participantes declararam que já tinham tido experiências docentes remotas mediadas por tecnologia, antes do isolamento social. De acordo com os participantes da pesquisa sobre o seu nível de habilidade com o uso de equipamentos (computadores, *tablets* ou celulares) e *softwares* em geral, percebe-se uma grande maioria (67%) que se declara com muito alta ou alta habilidade”. (ARAÚJO et al, 2000, p. 880).

Porém, a mesma pesquisa indicou que, em relação ao estresse e às habilidades dos participantes no que diz respeito ao uso de equipamentos e *softwares*, houve uma forte discordância entre os fatores de estresse e a habilidade autopercebida com tecnologias digitais, como mostra a figura 5, retratando o gráfico elaborado pelos autores. A pesquisa revelou que um dos fatores que, provavelmente, colaborou para as intempéries sofridas pelos docentes “pode dever-se à insegurança para o uso pleno de tecnologias digitais” e/ou a falta de infraestrutura da IES.

Figura 6 - As sete dimensões de estresse X habilidade com tecnologia.



Fonte: Araújo et al (2000, p. 882)

A pesquisa de Araújo et al (2020) mostra a transição, da modalidade presencial para a modalidade remota por conta da pandemia, no cotidiano acadêmico, com a introdução do uso mais frequente de tecnologia, além do sequestro do convívio diário com os alunos. Essa mudança contribuiu para estimular um sentimento de ameaça à adequação dos docentes, pois nem todos os docentes conseguiram se adaptar facilmente as mudanças da tecnologia para lecionar. Mudanças como ministrar aulas online por meio de plataformas como o Meet e Blackboard, por exemplo, que na maioria sequer conheciam.

Em geral, mudanças bruscas causam inseguranças a quaisquer indivíduos. No caso de nós, docentes, por conta de nossa natureza analítica e acadêmica, cria-se um ponto de interrogação sobre até que ponto a mudança pode, também, colocar à prova suas competências e seus saberes.

Na concepção de Tardif (2002), os saberes são plurais, mediados por diversas fontes de natureza e especificidades diferentes. De sentidos restrito e amplo, esses saberes são necessários para potencializar o processo de formação do indivíduo. Além disso, o saber, eventualmente, pode vir acompanhado de uma maturidade e dá, ao indivíduo que o possui,

uma sensação de segurança. A pessoa sábia é, também, serena em suas condições emocionais.

Ainda segundo o autor, “a noção de saber remete a um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 60).

O quadro a seguir, mostra o modelo tipológico dos saberes dos professores e aponta como a proveniência, o modo, a integração de experiências e sabedoria agem na didática.

Tabela 1 - Modelo tipológico dos saberes dos professores segundo Tardif.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação em sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de atualização etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p. 63)

Percebo que tanto Tardif (2002), quanto Soares e Cunha (2010) reconhecem que a capacidade docente não é só proveniente de uma própria trajetória educativa, de ambições, de sapiência acadêmicas e de pesquisas, mas também de uma cooperação do que a IES oferece como socialização e movimentos interdisciplinares. A sabedoria também inclui as habilidades psicossociais e emotivas, fazendo com que o profissional da educação de ensino superior agregue mestria a ponto de aproximar os discentes e gerir as emoções no ambiente educativo.

Partido do princípio de que esta pesquisa está apoiada na ideia da emoção sob

condições essenciais no processo significativo de ensino-aprendizagem, o fator emocional pode ser caracterizado pelo esforço do indivíduo, neste caso o docente, em lidar com seus sentimentos e emoções para entender de que forma a interferência disso age em sua práxis.

Sendo assim, analisar os aspectos comportamentais torna-se fundamental quando procuramos estudar as emoções. Dependendo das circunstâncias esses aspectos são interpretados como positivos ou negativos, conscientes ou inconscientes, e ainda equivaler a outras expressões, como afetividade, inteligência emocional, cognição social, motivação, temperamento e a personalidade. São fatores determinantes na repercussão do magistério e nas interações sociais do docente no ambiente da organização.

O ambiente educacional é o celeiro onde o docente recebe e emite diversas sensações que *a posteriori* se transformam em estado emocional, para corroborar com isto, Duque (2011), no texto intitulado *Do sentimento de si ao sentimento do outro*, informa que as sensações distinguem-se das emoções, que já são padrões de resposta do organismo às sensações, podendo as mesmas sensações provocar emoções diversas ou emoções em graus muito diversificados.

Falar em sentimento de si implica, em primeiro lugar, dar um passo atrás – que, para nós, é já um passo adiante – e provocar uma ruptura na afirmação absoluta do cogito ou do pensamento como fundamento primeiro e único da identidade. Porque, antes mesmo de pensarmos que somos, sentimos que somos e sentimos aquilo que somos. (DUQUE, 2011, p. 17)

Externando minha concepção sobre o que defende Duque (2011), as emoções são geradas por condições tanto primárias quanto secundárias, por motivos relativos aos mais diversos aspectos. São formadas desde o nascimento e vão sendo construídas através das experiências vivenciadas, estão presentes em todas as culturas, embora a maneira como se manifestam possa variar por conta do padrão social, por exemplo enquanto em certas culturas gargalhar é sinônimo de felicidade, em outras é ausência de educação se o ato for realizado em momento inapropriado.

Além disso, as demonstrações das consequências no organismo, reflexos de diversos sentimentos, nem sempre têm o mesmo significado - o coração pode disparar de alegria ou de medo, por exemplo. Desta forma, tenho interpretado que a diversidade de sentimento colabora para que os docentes, em contato com a turma, acabem se envolvendo com outros problemas, seja particular de um determinado aluno, seja de grupos formados, seja por situações ocorridas dentro e fora da sala de aula.

Entendo que se deva levar em consideração que as emoções e o processo de ensino-

aprendizagem estão, absolutamente, conectados, implicando o surgimento de laços afetivos construídos em sala de aula. Laços estes que podem promover uma relação de respeito e confiança entre professor e aluno.

Portanto, acredito que nossas emoções estão atreladas ao que percebemos de nós no outro e vice-versa. Assim, o que percebemos no outro também se reflete em nós, isto é, o modo como percebemos as situações é que determina como nossa mente irá reagir e transformar em sentimentos. Essa visão é detectada pelos estudos dos autores apresentados neste referencial teórico, que demonstram como a percepção dos sentimentos vai além de uma análise psicológica e do seu existir, podendo ser percebida sob as emoções vivenciadas na rotina docente, tais como: planejamento das aulas, a correção de provas e atividades, a participação em reuniões da instituição e o deslocamento entre as IES quando for o caso.

Isso atesta que a emoção se transforma em sentimento ao adquirir certa permanência e possibilitando, inclusive, ser arquivada na memória, podendo vir a provocar novas emoções, das quais podem resultar novas comoções.

Os acontecimentos cotidianos e a bagagem íntima do indivíduo são cargas emocionais que resultam em seus sentimentos e são externados de várias formas além de palavras, ou seja, pelas ações, gestos, expressões e aparência.

A ciência estuda há tempos o metabolismo corporal, por exemplo, de obesidade, bulimia ou anorexia por conta de problemas emocionais. Como afirmei anteriormente, é possível deduzir que o corpo comunica mensagens subliminares através da linguagem corporal e identidade visual do indivíduo.

Para Mascarenhas (2012, p. 249), “as singularidades individuais devem se submeter às exigências do papel de maneira que os atores adaptem sua individualidade ao protocolo da representação e não rompam a expectativa de reciprocidade da interação”.

Na minha concepção, mesmo considerando que o contato com o discente é de relevância e interfere no cenário do ensino-aprendizagem, essa ideia do autor coloca no professor toda a responsabilidade da interação social no contato com os alunos, porém essa desconsideração com relação aos sentimentos do docente pode ser um fardo pesado demais.

Faria e Camargo (2020) desenvolveram um estudo baseado nos conceitos de Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), cujo argumento de pesquisa tinha como princípio a interação social e condições de vida como complementos essenciais no resultado da formação do indivíduo, assim como foram citados alguns dos seus conceitos nesta pesquisa.

As autoras concluíram que o reconhecimento das necessidades emocionais do docente universitário “envolve repensar as relações interpessoais, investir em um ser humano sensível,

que constrói e é determinado cultural e historicamente e que, para além do cérebro, também é emoção”. (FARIA,CAMARGO, 2020, p. 61). Pela ideia das autoras, podemos entender que esse ser humano tem a ver com a influência que a sensibilidade do indivíduo exerce sobre sua práxis profissional.

Sob esse ponto de vista das autoras, para executar bem a sua tarefa, o ser humano deve ser partícipe na construção da formação de construir o saber dos discentes, com excelência na práxis. Assim, os sentimentos devem integrar estratégias traçadas, além de incluir recursos tangíveis como estrutura, técnicas pedagógicas e capacitação periódica.

Os fatores emocionais influenciam as relações, estabelecendo o *modus operandi* do ambiente educacional, porém essa questão ainda não é considerada para analisar a performance do corpo docente das IES. (FARIA, CAMARGO, 2020)

Permito-me ratificar a visão das autoras no sentido de que as emoções que o docente exterioriza, por conta de seus sentimentos, contagia o ambiente, seus discentes e seus colegas de trabalho, criando um mecanismo de reflexos. Ou seja, a manifestação emocional de um docente pode interferir e dar sequência a outras manifestações, pois o ambiente é epidêmico, isto é, as emoções de um indivíduo podem ser capazes de contagiar todo um grupo e vice-versa. Deduzo, assim, que um ambiente salutar contribui para que haja um senso de comunidade, de grupo, de equipe, e por isso se faz tão relevante nas organizações.

Por minha própria experiência, percebo que nos deparamos com diversos dilemas e conflitos e somos desafiados a tomar decisões no nosso cotidiano, o que pode gerar ansiedade e dificuldade em lidar com os problemas e emoções que surgem em sala de aula, devido a uma gama de sensações, algumas que nos trazem satisfação e prazer, outras frustração e desilusão.

Existem inúmeros outros atributos funcionais que exercem significativas mudanças na práxis docente relacionados com a afetividade. Porém, para além do constructo racional de medir a personalidade do indivíduo, conforme conceitua Pasquali (2000, p. 20), “O sujeito humano age como uma unidade, ainda que heterogênea, de corpo-e-mente, estes dois componentes, físico e psíquico, devem estar sempre interagindo e, de algum modo, agindo conjuntamente”.

Em vista disso, faço menção à conclusão dos estudos realizados por Porto e Santos (2018) que destaca a importância de o docente ouvir, discutir e refletir em conjunto com o aluno, buscando interação e resultados positivamente mais significativos no ensino-aprendizagem. O relacionamento entre ambas as partes complementa o ensino, assim como a dimensão afetiva entre eles interfere diretamente no processo de interação social entre eles.

Por conseguinte, entendo que essa afetividade diminui a distância que possa haver entre eles, conforme afirmam os autores.

4. METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa compreendeu uma investigação empírica de métodos quantitativos e qualitativos, baseada na fundamentação teórica e determinada em criar um conceito sobre os dados revelados. A opção por escolher diferentes métodos ocorreu por causa da necessidade de se obter informações e dados que fossem suficientes para encontrar respostas que pudessem responder aos objetivos geral e específicos.

O método de pesquisa pode ser quantitativos ou qualitativos, devendo sua escolha estar associada aos objetivos da pesquisa. Ambos os tipos possuem, naturalmente, vantagens e desvantagens. Não há obrigação alguma de se eleger apenas um método; cada desenho de pesquisa ou investigação pode fazer uso de diferentes métodos de forma combinada, o que se denomina de multimétodo, ou seja, aliando o qualitativo ao quantitativo. (FREITAS et al, 2000, p. 105).

Deste modo, as fases da pesquisa, teórica e empírica, e suas etapas, foram necessárias para que a investigação e o tratamento dos dados pudessem ser desvendados. Da mesma forma, o critério de escolha pelos instrumentos e demais modelos de análise utilizados e, assim, a tese pudesse ser constituída. Os questionários tanto de natureza qualitativa quanto quantitativa, totalizaram 2.000 respostas, sendo. 1200 respostas no questionário qualitativo e 800 respostas no questionário quantitativo.

4.1 FASES DA PESQUISA

A pesquisa foi estruturada em três fases principais que compreendeu: 1) a investigação teórica - fase inicial que continuou simultaneamente perseguindo conceitos até o final do trabalho; 2) a investigação empírica - cujo objetivo foi obter os dados para que as questões da pesquisa pudessem ser sanadas; 3) a análise final da tese - mediante os índices tratados e dados examinados.

Na primeira fase do projeto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, fundamental para a construção dos dois primeiros capítulos e para que os dados levantados pudessem ter respaldo teórico. Esta fase de fundamentação teórica examinou livros seminais, artigos em periódicos científicos, assim como os documentos relacionados aos resultados dos trabalhos. A participação e apreciação de palestras, vídeos, simpósios, congressos e eventos acadêmicos

que abordassem os temas aqui discutidos também foram fundamentais para que o ponto de vista conceitual pudesse ser formado, sob a perspectiva de opinião própria, e ter acompanhado todas as outras fases da pesquisa.

A fase dois que compreendeu a pesquisa empírica, foi planejada e realizada para coletar os dados por meio eletrônico, isso é, via *internet*, autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Em sua primeira etapa, o planejamento envolve o envio de um formulário composto de 2 seções: a 1ª. seção foi formada por perguntas estruturadas destinadas a identificação do perfil do docente (anexo I); e a 2ª. seção envolveu perguntas semiestruturadas para identificação das emoções vividas na prática docente dos respondentes (anexo II).

Para que todos os dados da primeira etapa fossem processados de forma quantitativa, foi realizado uma atividade de identificação das emoções descritas segundo a Roda das Emoções, de Plutchik (1980; 2001), nas respostas textuais enviadas, convertendo-as em dados estruturados. Este questionário foi aplicado através da plataforma Google Forms. Com os dados obtidos e expressos de forma estruturada, realizou-se uma análise para identificação das emoções que ocorrem frequentemente, conforme depoimento dos docentes.

A segunda etapa da pesquisa empírica teve o objetivo de validar as percepções desta análise e obter maior precisão sobre os dados obtidos. Foi aplicado o 2º. questionário, também pelo Google Forms, contendo somente perguntas de múltipla escolha, onde os respondentes assinalaram as emoções vividas, de acordo com o grupo as quais pertencem, baseado na teoria utilizada (PLUTCHIK, 1980, 20021). Porém, desta vez utilizou-se a amostra de 40% da população participante, sob o critério de titulação e maior tempo de docência. Isto permitiu ratificar as conclusões da análise do 1º. Questionário com os dados deste 2º. questionário.

Finalmente na fase 3, dá-se a conclusão da tese mediante a análise dos dados e índices desvendados. Esta fase teve como objetivo principal avaliar os resultados e elaborar um constructo que ampliou a percepção das emoções e dos sentimentos dos docentes. A sustentação do conceito criado é demonstrado por um observatório de gráficos, ilustrações, tabelas e quadros, em especial o quadro 6 e a figura 14, que dão origem à *Luneta dos sentimentos*. Os tópicos seguintes apresentarão as metodologias aplicadas.

4.2 CONVITE, APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa inicial da pesquisa empírica, foi enviado convite aos docentes pela rede

social *facebook*, através de mensagem privada, nos grupos privados exclusivos docentes, devidamente acompanhada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo IV). O teor do texto relata a finalidade da pesquisa e indica o *link* para o acesso à plataforma *Google Forms*, onde foram hospedados os formulários: que apurou o perfil dos candidatos (anexo I); e o formulário contendo o questionário com as perguntas semiestruturadas (anexo II).

A escolha por captar os participantes através da *web* foi motivada pelo desejo de retratar os docentes em nível Brasil, aleatoriamente, sem focar em um grupo de perfil específico e obter diversidade de respostas.

Os formulários do *Google Forms* são recursos do aplicativo *Google Workspace*, disponível na plataforma da empresa Google LLC, que é uma multinacional estadunidense de serviços *online* e *software*. O *Google Forms* está disponível⁹ gratuitamente e permite criar formulários personalizados para pesquisas e questionários, reunindo os dados em planilhas, para que sejam gerenciados de acordo com a necessidade de cada usuário.

Os formulários hospedados no *Google Forms* obtiveram uma gama de 106 retornos, que responderam 12 perguntas qualitativas, totalizando 1.272 respostas. No entanto, apenas 95,2 % dos formulários preenchidos foram considerados devidamente respondidos, os quais os participantes declararam ter entendido o objetivo, os riscos e os benefícios do estudo e deram o consentimento para utilização das suas respostas. Sendo que 4,8 % dos formulários foram descartados uma vez que foram detectadas respostas em duplicidade.

O processamento das respostas, provenientes dos anexos I e II, foi realizado pelo *software Weka (Waikato Environment for Knowledge Analysis)*. Este é um programa desenvolvido pela equipe de TI da Universidade de Waikato, na Nova Zelândia (UNIVERSITY OF WAIKATO, 2010). Trata-se de um *software* desenvolvido em linguagem *Java*, destinado à mineração de dados, onde há uma série de algoritmos de classificação, clusterização e de extração de regras de associação já implementados e que são destinados aos processos de aprendizado de máquina e extração de informações (WITTEN, FRANK; HALL; 2011).

Dentre as várias técnicas presentes no Weka, o presente trabalho utilizou o algoritmo *A Priori* para extração de regras de associação (AGRAWAL et al, 1993). Uma regra de associação é a indicação que a ocorrência de determinado conjunto de fatos {A} implica na ocorrência de outro conjunto de fatos {B}. Assim, uma regra de associação externa um relacionamento onde: *se {A} ocorre, então {B} também ocorre* ({A} -> {B}).

⁹ Disponível gratuitamente em < <https://www.google.com/forms/about/>>.

Os dados compilados pelo Weka possibilitaram elaborar o diagnóstico de perfil dos candidatos e detectar as evidências sobre a investigação inicial das emoções primárias e sentimentos manifestados pelos participantes.

A mineração de opinião/análise de sentimento, é uma área de estudos que busca analisar qual é a opinião ou sentimento. sobre um determinado assunto [...]. A análise de sentimento ou mineração de opinião são abordagens que se consistem em identificar um estudo de opiniões, sentimentos, emoções e atitudes, onde é possível detectar, extrair, classificar opiniões, sentimentos e atitudes sobre diversos assuntos. (AMARAL; SILVA E ALMEIDA, 2017, p. 80-82).

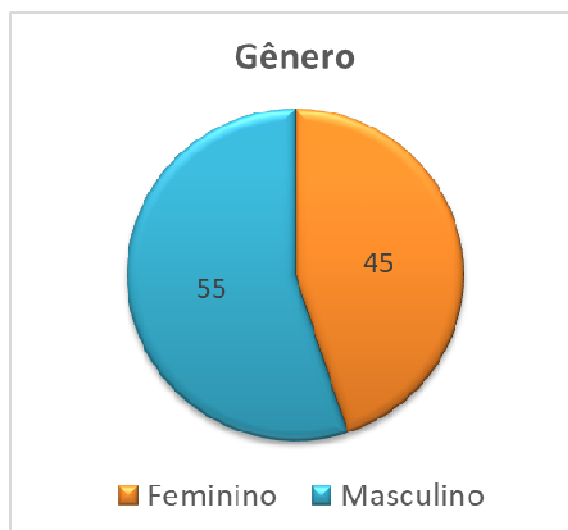
Conforme defende Santos, Mello e Murari (2008), esses métodos de análises explicitados anteriormente, de análise qualitativa exploratória, permite adaptar diversas abordagens, além de considerar dados isolados com profundidade em questionários semiestruturados.

4.3. DIAGNÓSTICO SOBRE O PERFIL DOS ENTREVISTADOS

O formulário do anexo I, cuja investigação foi focada nas características dos docentes, revelou os seguintes perfis:

- I. Gênero: 55 participantes masculinos; 45 participantes femininos. É possível observar que o gráfico 1 mostra o equilíbrio de gêneros, ou seja, o mercado de trabalho no segmento de educação tem se mostrado equilibrado neste quesito.

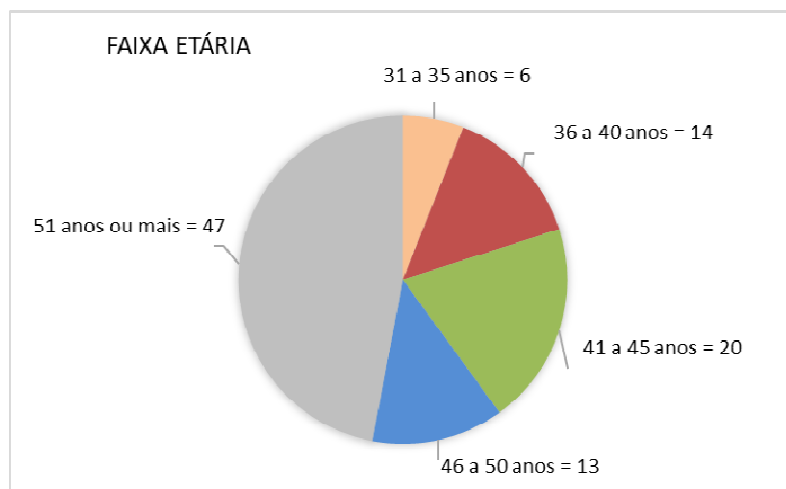
Gráfico 1 - Declaração de Gênero pelos participantes



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- II. Faixa Etária: Dos docentes entrevistados, as idades declaradas foram: 30 anos ou menos, 0%; entre 31 e 35 anos, 6% ; entre 36 e 40 anos, 14%; entre 41 e 45 anos, 20%; entre 46 e 50 anos, 13%; acima de 51 anos, 47%. A pesquisa revelou que mais de 50% dos entrevistados pertencem a faixa etária acima de 45 anos.

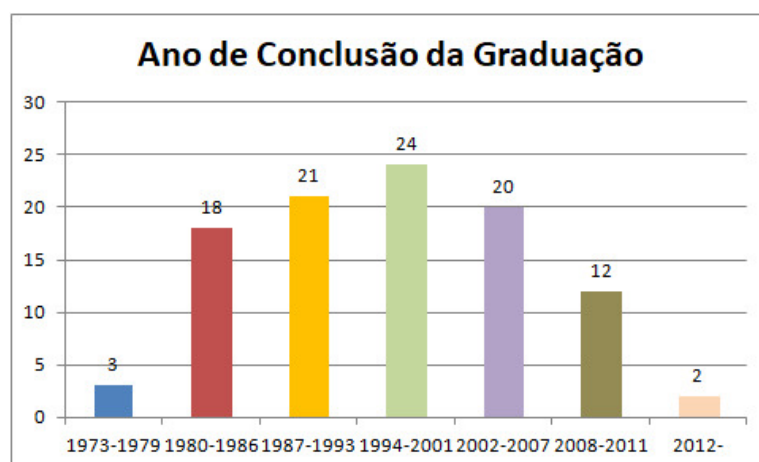
Gráfico 2- Faixa Etária dos participantes



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- III. Ano de conclusão da graduação: Para observação dos dados referentes ao ano de conclusão da graduação, foi empregado um processo de clusterização dos dados seguindo-se a estratégia de normalização. A Clusterização é uma Análise de agrupamentos de dados multivariados que através de métodos numéricos, tem por objetivo agrupar automaticamente uma base de dados. Desta forma, foram formados sete grupos descritos no gráfico 3, com média igual a 1996.

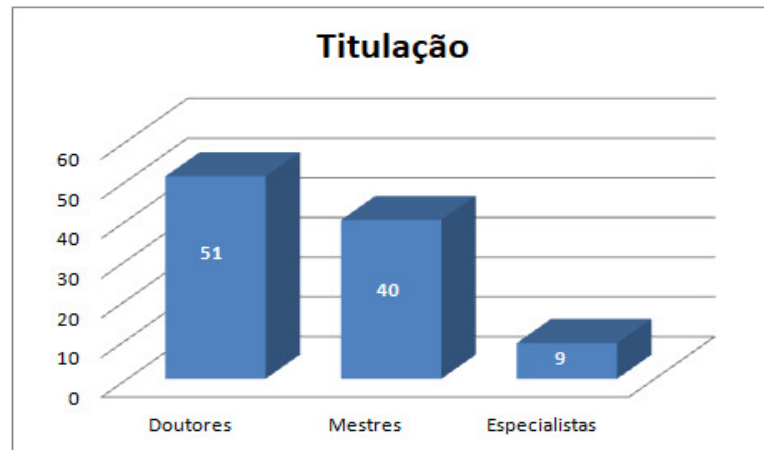
Gráfico 3- Ano de conclusão da Graduação



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- IV. Quanto à titulação: Dos 100 entrevistados, 9 declararam ter pós-graduação em nível de especialização, 40 são mestres e 51 são doutores.

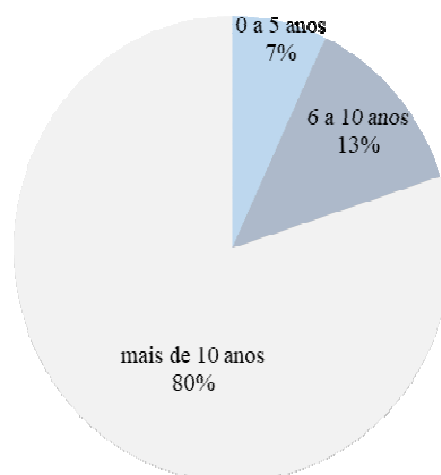
Gráfico 4 - Títulos Acadêmicos



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- V. Tempo de Docência: 80% dos entrevistados possuem mais de 10 anos na profissão; 13% possuem de 6 a 10 anos; 7% declararam possuir menos de 5 anos de experiência como professores universitários.

Gráfico 5 - Tempo de docência

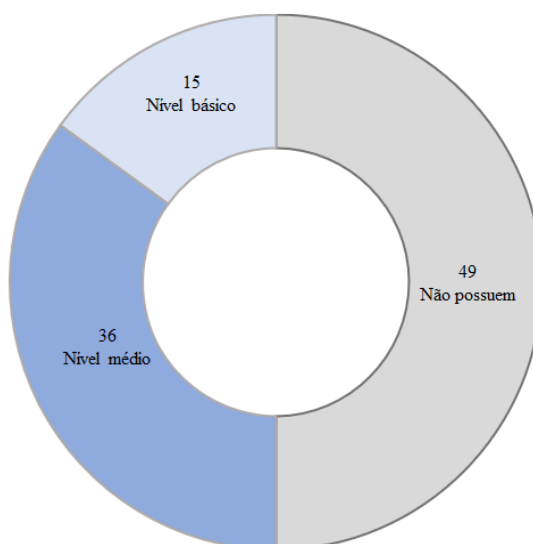


Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- VI. Experiência em lecionar em outro nível de ensino: 51 dos entrevistados possuem

experiencia em lecionar para outro nível de ensino, sendo que desse número 29% para nível básico e 71% para nível médio. Ou seja, metade dos entrevistados possuem prática em ministrar aulas em outras categorias de ensino, evidenciando legitimidade na profissão.

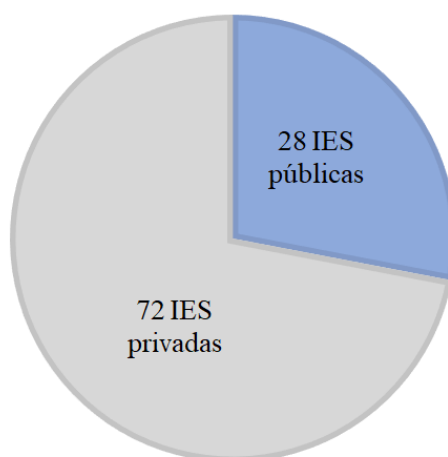
Gráfico 6 - Experiências em outro nível de docência



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- VII. Natureza da IES nas quais lecionam a maior parte do tempo: 72 dos entrevistados exercem a função em instituições privadas em contraposição de 28 que estão vinculados à IES públicas.

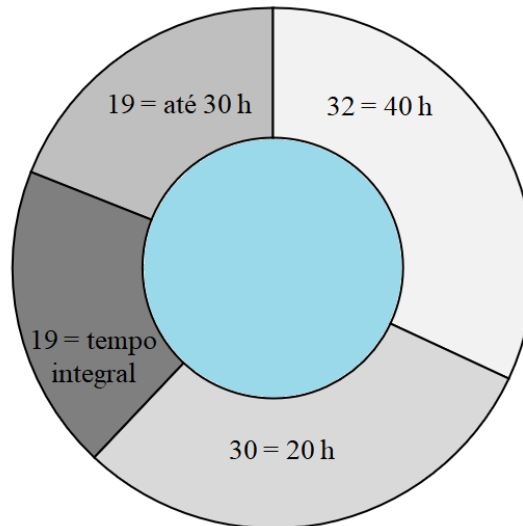
Gráfico 7 - IES em que atuam



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- VIII. Carga horária: 19 respondentes declararam trabalhar tempo integral. Aqueles que não possuem totalidade diária de hora/aula, 32 trabalham até 40 horas semanais; 19 até 30 horas semanais e 30 até 20 horas semanais.

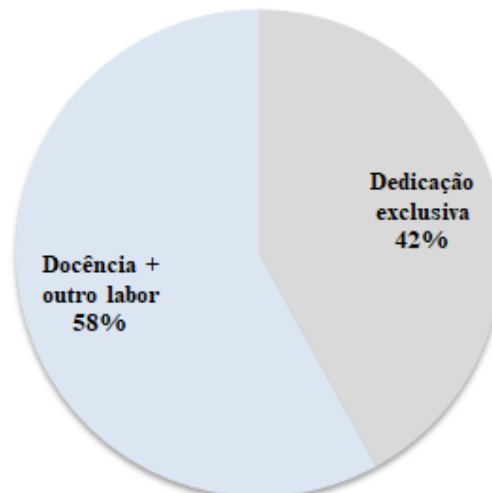
Gráfico 8 - Carga horária semanal.



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- IX. Exclusividade: 58 declararam dedicar total exclusividade do seu tempo à atividade docente e 42 declaram intercalar docência com outras atividades laborais.

Gráfico 9 - Exclusividade na atividade docente.



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

Os dados apresentados neste capítulo, que retratou o perfil da população investigada, são importantes para a análise final dos resultados da pesquisa. Eles serão considerados conforme a relevância de cada situação, além de serem comparados com o perfil da amostra, a fim de confirmar a similaridade entre os respondentes nas duas etapas em que foram submetidos aos questionários.

4.4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DAS QUESTÕES QUALITATIVAS

As respostas referentes ao roteiro de entrevistas (anexo II), com perguntas semiestruturadas, foram provenientes de investigação qualitativa de natureza narrativa-descritiva.

As perguntas foram elaboradas de modo a dar liberdade aos participantes de relatarem a prática docente, desabafarem os seus sentimentos e as suas emoções, os prós e os contras, sem influência ou indução.

Desse modo, foram apontadas, pela própria iniciativa dos participantes, as afetividades percebidas por eles. Para que o Weka pudesse realizar algum processamento sobre as respostas textuais das questões qualitativas, foi necessário que eu realizasse um processo de identificação das emoções externadas pelos respondentes com base no conceito de Plutchik (1980, 2001). O resultado deste processo de classificação das emoções permitiu que todos os dados estivessem estruturados e passíveis de processamento pelo *software*.

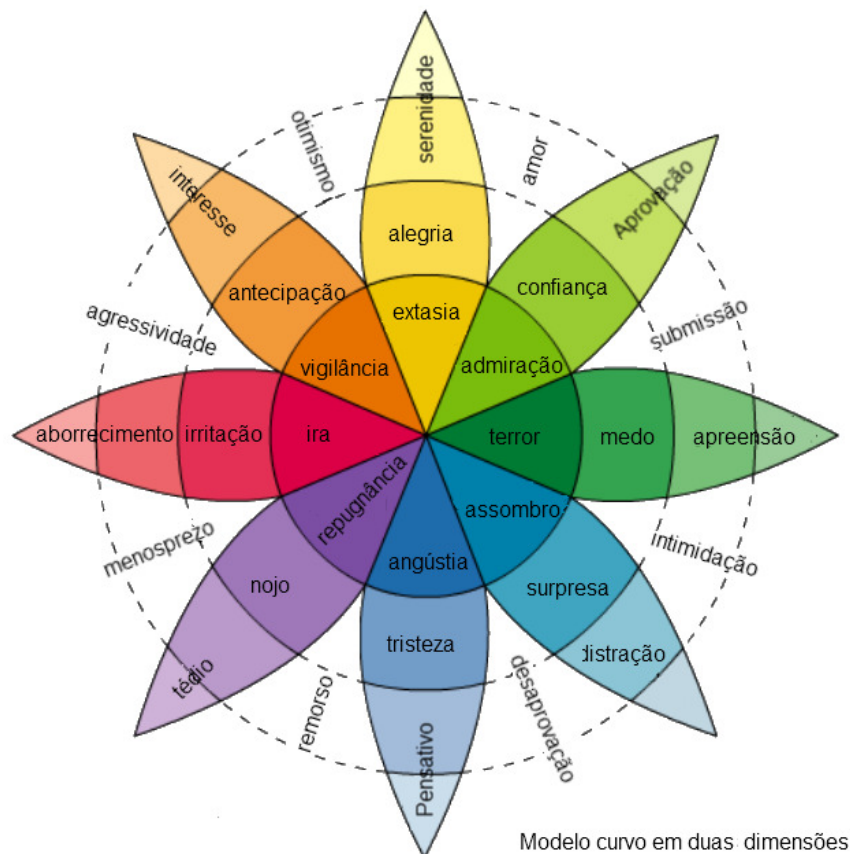
Para explicitar sobre como é a classificação das emoções primárias, faz-se necessário refletir sobre a teoria da Roda das Emoções. A proposta do modelo em forma de flor com oito pétalas, diferenciadas por graduações de cores e três dimensões, consiste em classificar as emoções primárias, agrupá-las e interligá-las. As emoções primárias estão no centro de cada pétala, são intermediárias.

A graduação de cores significa a variação de intensidade das emoções primárias que estão em uma mesma categoria. Essa tipologia, representada pela flor, mostra que as emoções mais ou menos intensas são as básicas e as secundárias. Isto é, conforme a intensidade com que as emoções são manifestadas, estas se aproximam mais ou menos do núcleo da flor, caracterizando a emoção como mais ou menos forte. Ou seja, quanto maior a intensidade que

as emoções são percebidas, mais próxima ela está do centro, e quanto menos intensas elas se manifestam, mais se afastam do núcleo. (PLUTCHIK, 1980, 2001)

A ilustração da figura 7 mostra como perceber e desenvolver essa classificação e as relações que se estabelecem entre elas.

Figura 7 - Roda das emoções tradução



Fonte: Robert Plutchik, 1980 (tradução de SILVA, A; ROCHA, R; JOSÉ NETO, 2016)¹⁰

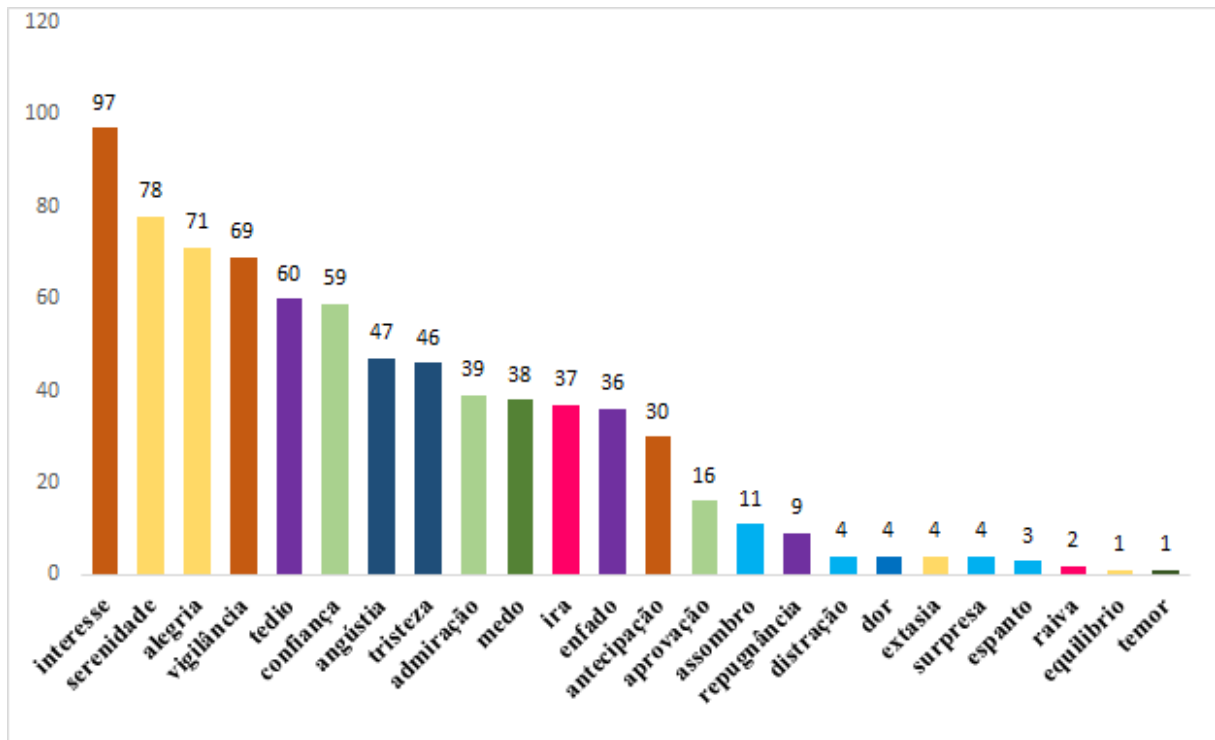
O autor classificou as emoções primárias, ou básicas, em 8 (oito): Irritação (*Anger*), Medo (*Fear*), Surpresa (*Surprise*), Confiança (*Trust*), Antecipação (*Anticipation*), Alegria (*Joy*), Nojo (*Disgust*) e Tristeza (*Sadness*).

Fundamentada por esta ferramenta criada por Plutchik (1980, 2001), esse estudo classificou as emoções apontadas pela população que participou da pesquisa. Após a

¹⁰ Modelo em Portugues, disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Robert_Plutchik#/media/Ficheiro:Roda_Das_Emocoes.png >

classificação, ordenada pela quantidade de vezes em que cada emoção foi revelada, o gráfico 10 foi elaborado. Nele estão retratadas e mensuradas as emoções provenientes das respostas dos docentes. Em conformidade com o modelo do autor, o gráfico ilustra cada emoção na coloração proposta pela teoria.

Gráfico 10 - Emoções detectadas na pesquisa qualitativa



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

Conforme é possível observar, o Gráfico 10 é referente ao resultado das emoções manifestadas pelos docentes através do questionário qualitativo. Nele, as emoções estão demonstradas separadamente, mas destacadas em cores de acordo com sua classificação do grupo ao qual pertencem na Roda das Emoções.

É importante observar que a análise seja realizada, também, considerando o modelo da flor, onde existe o agrupamento a partir das emoções primárias, ou seja, cada pétala representa um grupo de emoções equivalentes. Vale lembrar o relato do capítulo 2, sobre a teoria de Plutchik (1980), que explica o fato das emoções serem diferenciadas por cores e agrupadas, grupos estes representados de forma figurativa de pétalas, criando uma flor, intitulada pelo autor por Roda das Emoções.

Sendo assim, o gráfico revela que 97%, 69%, 30% e 1% das vezes as emoções que

foram apontadas pertencem, respectivamente, aos grupos *vigilância-antecipação-interesse* e *extasia-alegria-serenidade*. Esses grupos são considerados de emoções positivas. Já o grupo de *repugnância-nojo-tédio* que obteve índices 60% , 36% e 9%, é considerado grupo das emoções negativas.

Em continuidade a esse raciocínio, 59%, 39% e 16% das vezes, os docentes apontaram emoções pertencentes ao grupo *admiração-confiança-aprovação*, também considerado positivo. Em sequência de classificação, 47%, 46% e 4% apontaram emoções negativas pertencentes ao grupo *angústia-tristeza-pensativo*.

Em menor classificação, ou seja, emoções identificadas poucas vezes nas respostas concedidas pelos participantes, revelaram emoções negativas pertencentes ao grupo *terror-medo-apreensão*: 38% e 1%.

Do mesmo modo, as emoções pertencentes ao grupo *ira-irritação-aborrecimento* foram manifestadas como: 37% e 2%. Assim como o grupo *assombro-surpresa-distração* que revelou emoções em 11%, 4% e 3%. Ademais, os grupos de emoções que em sua totalidade foram classificados com menos de 10% das manifestações, não foram considerados, pois não contribuem significativamente para o resultado da pesquisa.

Os dados do gráfico 10 são relevantes na compilação que foi realizada após a etapa da investigação feita pelo questionário do anexo III, cujas questões de múltipla escolha foram elaboradas com o propósito de mensurar com maior precisão na identificação das emoções dos docentes.

Para ilustrar, de modo figurativo e simples, as emoções até aqui descobertas, a classificação do no Gráfico 10 foi inserida na ferramenta com recurso interativo de *Word Cloud*¹¹ (nuvem de palavras), também denominado *word cloud* ou *tag cloud*. Essa ferramenta é um método heurístico de análise que agrupa os termos recorrentes, agregando várias respostas e dando evidência as palavras mais mencionadas provenientes de questionamento para um grupo específico de pessoas.

¹¹ Neste caso foi utilizada a plataforma do *wordart*, disponibilizada gratuitamente em: <<https://wordart.com/edit/1ueodsskj5jz>>.

Figura 8 - Nuvem de palavras do Gráfico 10



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

A intenção da figura 8 é representar as emoções através de uma ilustração lúdica. A nuvem de palavras não só oferece a oportunidade de visualizar o que foi descoberto, mas também convida à percepção como cada emoção se manifesta, em menor ou maior grau, porém, todas são provenientes da análise de um mesmo contexto, que é a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Ao primeiro olhar, os docentes que participaram da pesquisa, em sua maioria, manifestaram sentirem *interesse* com relação à docência. O que isso quer dizer? Apesar de esta ser a emoção mais latente, na primeira investigação, percebe-se que por trás do *interesse* outras emoções também foram manifestadas. Para entender melhor a razão dessas emoções serem apontadas pelos participantes, a pesquisa avançou com objetivo de esmiuçar melhor a análise.

Para atestar o gráfico 10 e a figura 8, foram destacadas algumas transcrições de respostas consideradas relevantes. O critério para selecionar as respostas foi considerar os depoimentos que estão em consonâncias com as emoções destacadas no gráfico e com índice acima de 50%, ou seja: *interesse* (97%); *serenidade* (78%); *alegria* (71%); *vigilância* (69%); *tédio* (60%); e *confiança* (59%).

O anonimato dos entrevistados foi mantido, por isso suas identificações estão sinalizadas pela letra inicial de cada emoção I1 (entrevistado 1 que manifestou “interesse”); I2 (entrevistado 2 que manifestou “interesse”); I3 (entrevistado 3 que manifestou “interesse”) até I10. O mesmo com *serenidade*, *alegria*, *vigilância*, *tédio* e *confiança*. Foram destacados 5 depoimentos para cada uma das emoções. Cada grupo de depoimento é iniciado apontando a questão (contida no anexo II) pela qual os resultados foram obtidos:

INTERESSE - questão: Qual a autopercepção dos seus sentimentos com relação à prática como professor universitário?

I1 - "Escolhi a pesquisa, mas fiquei muito motivada pelo interesse para o ensino superior".

I2 - "Tenho interesse por compreender a necessidade de reforçar uma formação que extrapole a dimensão técnica procedimental e instrucional da formação".

I3 - "Eu escolhi ser professor pelo interesse que o compartilhar do conhecimento promove na minha vida".

I4 - "Desejo de transferir minhas experiências e conhecimentos".

I5 - "Necessidade de compartilhar as informações e conhecimentos de modo a melhorar a sociedade".

SERENIDADE - questão: Em 2020 vivemos um momento inusitado - enfrentamos uma pandemia que nos obrigou ao isolamento social e, no caso da educação, reprogramar nossa didática. De que maneira este cenário afetou você como docente?

S1 - "Me sinto serena pela proximidade, percepção individual e flexibilização".

S2 - "Consegui me organizar no novo cenário e agora estou bem, me sentindo tranquilo".

S3 - "Hoje estou bem, sou uma peça importante para os alunos".

S4 - "Sinto seguindo meu propósito. Fazer os alunos se tornarem pensadores".

S5 - "Hoje usufruo de momentos de inovação e descoberta como profissional".

ALEGRIA - questão: Em sua opinião, como os alunos veem sua imagem como professor universitário? O que isto interfere em suas emoções?

A1 - "Eles me consideram a amiga. Isso é gratificante e me enche de alegria".

A2 - *"A impressão que tenho deles é que sou uma ótima profissional (...) Isso me deixa muito feliz porque o reconhecimento de um bom trabalho e de ser um bom exemplo como pessoa".*

A3 - *"Tenho sido bem avaliado me sinto contente com isso".*

A4 - *"Sou uma profissional realizada em meu trabalho como professora universitária, me sinto contente com isso."*

A5 - *"Gosto do que faço, me dá prazer, me traz recompensas emocionais muito positivas".*

VIGILÂNCIA - questão: Você observou alguma mudança de humor e/ou emocional após ter iniciado à atividade docente? Comente.

V1 - *"Sim. Muito trabalho e sem vacina, tento me precaver sobre o que pode acontecer".*

V2 - *"Mais do que nunca com responsabilidade pelo destino dos alunos. No momento atual é bom ficar atento".*

V3 - *"A questão é (...) tentar focar no objetivo principal, aprendizado do aluno, pode ser um caminho que apesar de certo é ainda incerto"*

V4 - *"Tanto antes como agora sinto que precisamos trabalhar a nova forma a buscar novas práticas profissionais..."*.

V5 - *"(...) sempre busquei refletir porque a minha aula está ou não está interessante".*

TÉDIO - questão: Como se sente como professor no cenário atual? Algum dilema?

T1 - *"Confesso que quando comecei a ter problemas de saúde e variação de energia física fiquei mais propensa a me preocupar menos com quem não se interessava a participar ou aprender o conteúdo da disciplina".*

T2 - *"Cansada com a sensação de que o tempo nunca é suficiente e tendo o desafio de*

se reinventar a cada dia".

T3 - "Sim. Gradualmente foram aumentando os sentimentos de desmotivação desânimo tristeza impaciência falta de perspectiva". "Atualmente os alunos são muito difíceis. Se acham cheios de direitos e esquecem que têm deveres. Muitas vezes me sinto desrespeitada."

T4 - "Cansado. A mudança da estrutura do ensino superior somado as demandas do híbrido e aumento de burocracia tem sido bem desgastantes neste período de Pandemia. A indefinição entre ensino remoto e o retorno (com medo da doença) é evidente fator de estresse pela falta de preparação para esta mudança."

T5 - "No contexto de sucateamento e mercantilização do Ensino Superior, tenho me percebido um pouco desesperançoso em relação aos rumos da educação "

CONFIANÇA - questão: Fale sobre os casos em que ocorreram algum tipo de desequilíbrio emocional causado em decorrência da prática docente. Quais foram os sentimentos envolvidos, e como conseguiu superar essa (s) situação (ões)?

C1 - "Não, nada me afeta o desempenho ".

C2 - "Depois do impacto inicial a mudança, logo passei para a readequação com o uso de ferramentas que melhorassem as aulas remotas"

C3 - "Sempre foram situações momentâneas e rapidamente superadas. Nunca tive a pretensão de agradar a todos e as divergências foram canalizadas positivamente".

C4 - "(...) Por afinidade e especialmente para continuar estudando, ensinando o que aprendi e especialmente aprender e aprofundar conhecimentos. Isso dá confiança para continuar".

C5 - "fui me envolvendo com o ensino e vendo as mudanças acontecendo com alguns estudantes foi enriquecedor e apaixonante perceber essas mudanças. Isso me dá confiança para continuar".

Em suma, apesar das afetividades relatadas retratarem as experiências emocionais

vivenciadas em sala de aula, no processo ensino-aprendizagem, vale ressaltar que a maioria dos docentes concorda que as emoções detectadas sofrem influências com relação às expectativas perante a carreira e a relação com a IES. Essas influências podem ser com relação à estrutura oferecida, ao clima organizacional ou, ainda, sobre o relacionamento com o corpo docente. Observar a evolução da pesquisa e o tratamento de dados é de suma importância para sanar essas suposições.

É fato que todo colaborador, no caso o docente, tem necessidade de se sentir valorizado na empresa, pois é a partir do desenvolvimento do seu trabalho que persiste a existência da organização. Segundo CHIAVENATO (2005), os funcionários que são valorizados e respeitados se sentem mais envolvidos, além de se mostrarem mais comprometidos com a organização, porque se sentem parte da empresa.

Destaca-se, abaixo, outros relatos que se fazem relevantes (onde 'E' refere-se a entrevistados):

E1 - "Este momento em especial é muito desafiador. Na maioria das vezes estamos sobrecarregados de tarefas, os alunos desmotivados e com uma série de dificuldades em relação à internet e plataformas digitais. Nós mesmos encontramos algumas dificuldades visto que dormimos professores de ensino presencial e acordamos professores de ensino remoto sem termos recebido o devido preparo."

E2 - "As duas únicas ocasiões em que me percebi afetado em meu equilíbrio emocional foram relacionadas a conflitos pontuados com um colega numa ocasião e com o diretor da escola em outra por razões de abusos morais praticados contra mim e outros colegas. Ambas trouxeram consigo aquela vontade de 'chutar o balde' e numa delas eu efetivamente o fiz verbalmente. Embora sem desacato moral tive que me posicionar e paguei o preço de um 'cancelamento' prolongado que acabou por me levar à saída da instituição e mesmo de país. Senti-me incompetente por um período perdi minha autoconfiança enquanto professor por mais de ano mas juntei forças mais do que suficientes para mudar a narrativa e refazer a jornada."

E3 - "Desenvolvi burnout, gastrite e dores de cabeça constantes. Ainda estou lidando com isso através de tratamento psicológico."

E4 - "Bem eu perdi o tato para lidar com algumas pessoas do meio onde buscando evitar conflitos eu evitava o contato. Ainda estou trabalhando neste sentimento."

E5 - "(...) algumas instituições, em realizar atividades além do trabalho contratado podem ser bons exemplos. A baixa remuneração atual nos impede de atuar de uma maneira plena motivada. Muitos professores acabam dando preferência a outros trabalhos e colocam a docência como bico renda extra."

Os depoimentos relatam casos que, por vezes, podem colaborar para um certo descontentamento em relação à profissão. É notório que os motivos são diversos, ou seja, não só por motivo relacionados ao discente. Há problemas apontados sobre o aspecto financeiro, o excesso de trabalho, a falta de reconhecimento e inseguranças nas mais diversas esferas. Por isso há necessidade de aprofundar a investigação, na tentativa de estimular que os docentes resgatem outras emoções que podem estar camufladas em seus íntimos. O segundo questionário foi planejado justamente com o objetivo de suprir esta necessidade.

4.5 APLICAÇÃO E APURAÇÃO DA PESQUISA QUANTITATIVA

Conforme relatado no fechamento do capítulo anterior, esta etapa da pesquisa foi necessária para investigar e entender com profundidade as emoções e os sentimentos, de maneira pontual e genuína. O objetivo foi retratar com maior veemência a afetividade à luz da teoria de Plutchik (1980) e colher dados focados no objetivo da tese. Os participantes receberam e responderam as questões que foram aplicadas pelo formulário do anexo III. Por isso optou-se por uma investigação quantitativa, tipo *survey*.

A pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário. [...] o método *survey* tem como objetivo buscar o elo entre a unidade de análise e os respondentes. (PINSONNEAULT; KRAEMER 1993, p. 84, tradução nossa).

Para esta etapa, foram adotados os mesmos procedimentos de aplicação e coleta de dados das etapas anteriores, anexos I e II, porém os entrevistados escolhidos compreendem uma amostra de 40 % (quarenta por cento) do total da população dos docentes participantes.

O critério adotado para isolar a amostra foram docentes com maior titulação e tempo de carreira, ou seja, uma amostra não probabilística por quotas. A amostra não probabilística por

quotas compreende que “os participantes são escolhidos proporcionalmente a determinado critério; a amostra é composta por subgrupos [...] e possuem características de escalas nominais e ordinais ” (FREITAS et al, 2000, p. 106-110).

Antes, porém convém constatar a equivalência da amostra, de 40% (quarenta por cento), utilizada na pesquisa quantitativa, confirmando que ela retrata a similaridade com a população dos 100 (cem) docentes participantes da pesquisa, como comprova a tabela 2.

Tabela 2 - Comparativo de perfil dos entrevistados nas duas fases da pesquisa

		UNIVERSO	AMOSTRA
GENERO	feminino	45%	43%
	masculino	55%	57%
FAIXA ETARIA	30 anos ou menos	0%	0%
	31 a 35 anos	6%	14%
	36 a 40 anos	14%	9%
	41 a 45 anos	20%	24%
	46 a 50 anos	13%	26%
	51 anos ou mais	47%	27%
TITULAÇÃO	especialistas	9%	12%
	mestres	40%	52%
	doutores	51%	36%
TEMPO DE DOCÊNCIA	mais de 10 anos	80%	71%
	de 6 a 10 anos	13%	17%
	menos de 5 anos	7%	12%
IES com maior vínculo	pública	28%	21%
	privada	72%	79%
CARGA HORÁRIA SEMANAL TRABALHO DOCENTE	até 20h	30%	29%
	até 30h	19%	19%
	até 40h	32%	52%
	tempo integral	19%	0%
EXERCE OUTRA ATIVIDADE LABORAL	não	42%	33%
	sim	58%	67%

Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

A tabela 2 exhibe as características dos respondentes da amostra investigada, através do anexo III, que retratam a maioria da população dos cem entrevistados, dos anexos I e II, e está de acordo com os critérios de maior titulação e tempo de docência. Os entrevistados que fizeram parte da amostra puderam ser selecionados por identificação de identidade numérica de registro personalizado para cada entrevistado da população.

O formulário de múltipla escolha, anexo III, foi desenvolvido baseado nos seguintes

critérios:

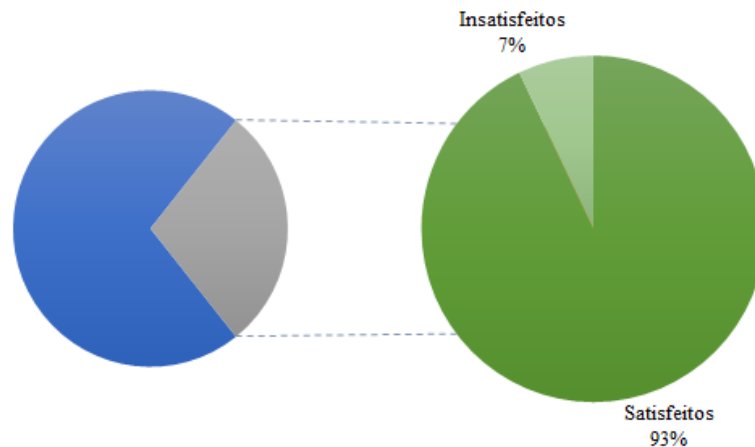
- a) Questões cujas respostas só há possibilidade de escolha SIM ou NÃO, as quais há possibilidade de análise com maior assertividade, sem dar condições de outras opções;
- b) Questões com graduação de comparação: medindo o grau de intensidade;
- c) Questões com comparação: péssimo - ruim - bom - muito bom - ótimo, para análises circunstanciais de graduação de um mesmo padrão;
- d) Questões para averiguar a identificação de emoções, levando-se em consideração a classificação de Plutchik (1980; 2001), inclusive seguindo a mesma coloração das pétalas simuladas no desenho em formato de flor no estudo do autor. Além de já apresentar a emoção primária dentro do seu grupo, ou seja, três emoções por pétala. Nesta etapa, foram consideradas sempre as 2 (duas) categorias de graduação de emoções, por questão, que mais se sobressaíram no depoimento dos respondentes, u seja, com maior pontuação.

4.7 APRESENTAÇÃO ANALÍTICA DAS QUESTÕES QUANTITATIVAS

A investigação quantitativa, contendo perguntas de múltipla escolha, foi direcionada para os 40% dos participantes da amostra. Pelo critério adotado, foi possível obter respostas de docentes com um tempo expressivo de experiencia na carreira, diversidade de relatos e, conseqüentemente, possibilidade de revelar maior número de emoções, por consequência do tempo em contato com o processo ensino-aprendizagem. Esta etapa obteve os seguintes resultados:

- X. Satisfação quanto ao início de carreira: em relação ao sentimento de satisfação quando se trata da expectativa inicial de carreira, 93%, considera que a escolha pela docência foi assertiva. Esse resultado corrobora com a análise conclusiva, constatando que o sonho da docência é praticamente unanime, conforme mostra o gráfico 11:

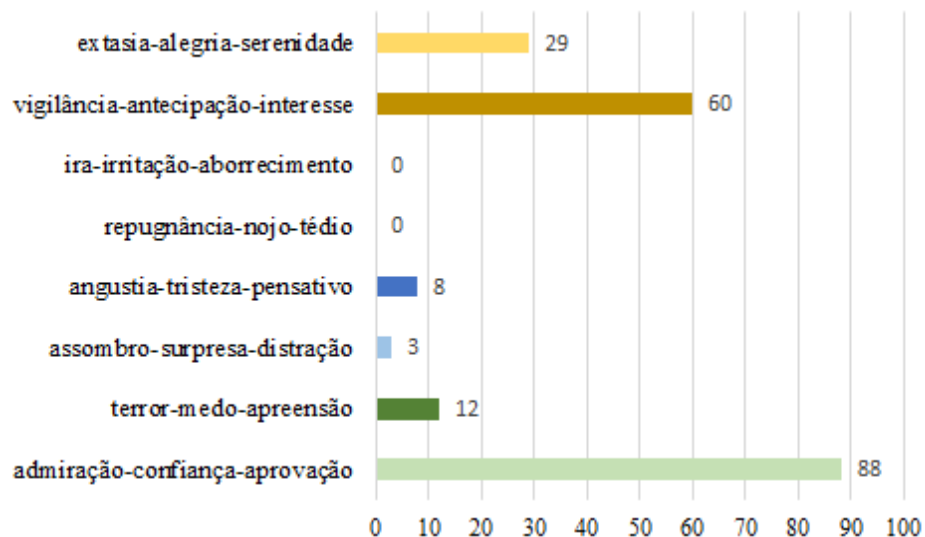
Gráfico 11- Índice de satisfação inicial da carreira docente



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- XI. Emoções iniciais: o gráfico 12 mostra as 3 categorias de emoções mais votadas pelos participantes ao serem perguntados sobre os sentimentos experimentados nos primeiros anos do exercício como educadores. O grupo *admiração-confiança-aprovação* foi apontado por 88% docentes; o grupo *vigilância-antecipação-interesse* 60%; e o grupo *extasia-alegria-serenidade* 29%, respectivamente.

Gráfico 12 - Índice de emoções no início da carreira docente - pesquisa survey

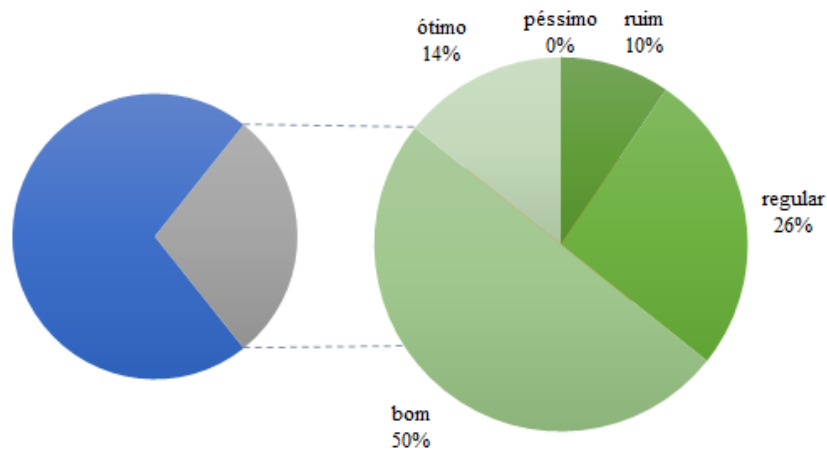


Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- XII. Satisfação atual: O mesmo questionamento foi feito com relação ao sentimento a satisfação atual sobre a prática docente universitária. 50% dos respondentes consideram

bom o seu grau de satisfação; 26% manifestaram um grau de satisfação regular; e 24% se dividiram entre ruim ou ótimo, conforme mostra gráfico 13:

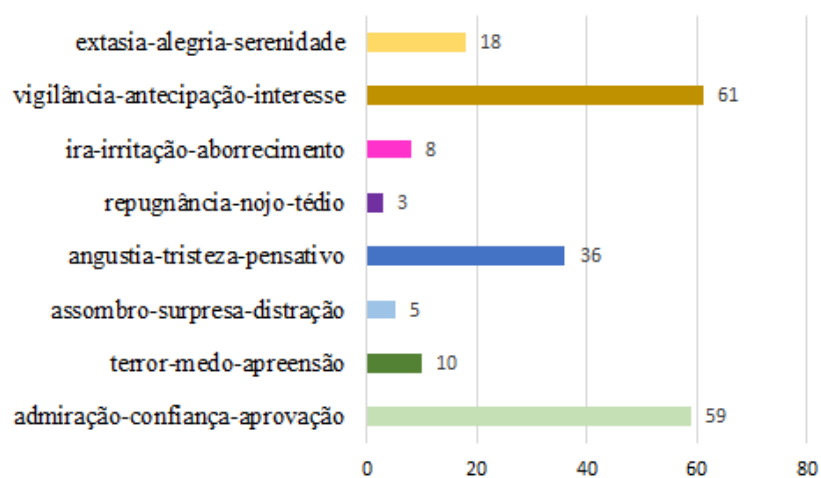
Gráfico 13 - Índice de satisfação atual da carreira



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

XIII. Emoções Atuais: Para entender melhor os resultados do gráfico 13, foi investigada as emoções mais experimentadas pelos respondentes atualmente. O resultado é apontado pelo gráfico 14 que aponta o grupo vigilância-antecipação-interesse com 61% por cento das manifestações; o grupo *admiração-confiança-aprovação* foi apontado por 59% dos entrevistados.

Gráfico 14 - Índice de emoções atuais em relação à carreira



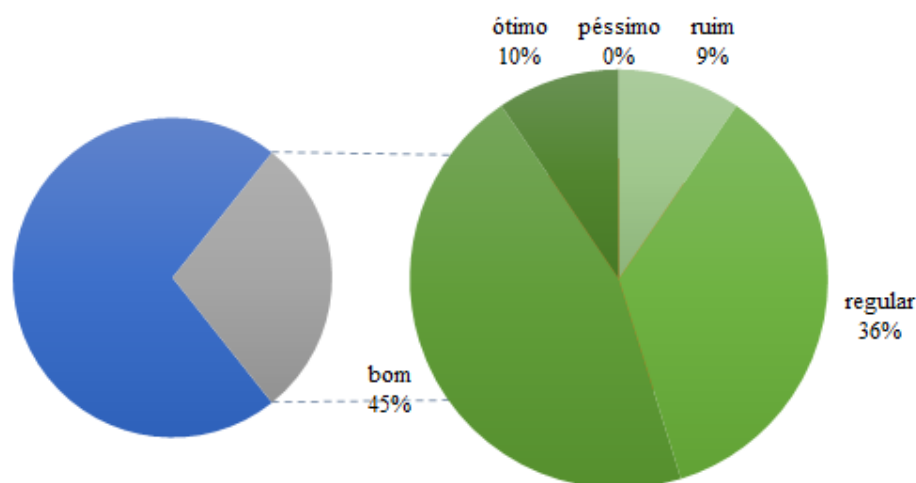
Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

Pelos resultados que o gráfico 14 aponta, vale destacar o índice de 36% do grupo *angústia-tristeza-pensativo* que foi apontado pelos docentes. Mesmo que o critério adotado seja o destaque de dois (2) dos grupos com maior pontuação, este número despertou alerta, uma vez que é um grupo de emoções consideradas negativas. Pois, do mesmo modo, nota-se que poucos apontaram sentimentos do grupo *extasia-alegria-serenidade*. Ou seja, os dois grupos que representam emoções genuinamente positivas ou negativas não foram representados com relação a questão de satisfação com a docência no momento atual.

Se formos analisar o gráfico pela ótica da Roda das Emoções, observa-se que foram destacadas as emoções intermediárias. Esse alerta significa o surgimento de ambiguidade de emoções, ou mal interpretação dos sentimentos percebidos pelos docentes. Pois, não houve explicitação de emoções definidas.

- XIV. Saúde mental, psicológica e emocional: de acordo com as respostas dos docentes, menos da metade da amostra, 45%, responderam que estão com bom nível de equilíbrio no que se refere a mente, psicológico e emoção. 36% declararam que neste quesito estão regular; 10% declararam-se ótimos; e 9% reconheceram-se que neste quesito estão ruins. Nenhum respondente considerou-se péssimo neste quesito, conforme mostra gráfico 15.

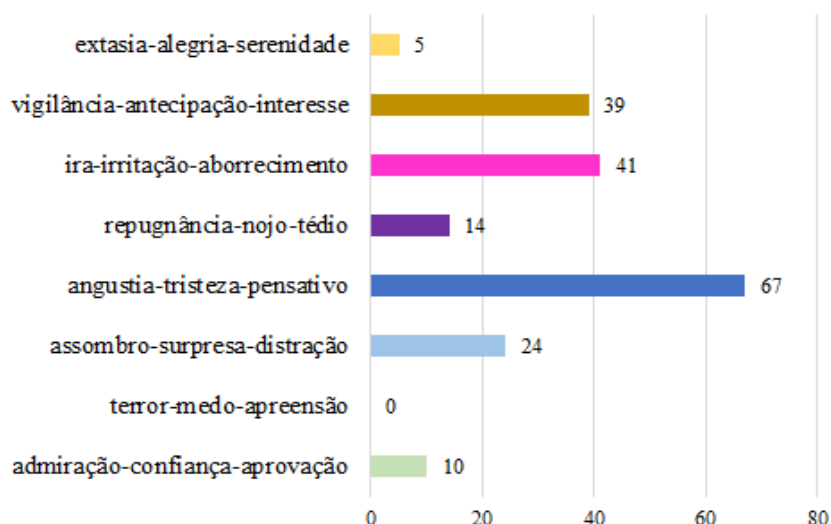
Gráfico 15 - Índice de saúde mental, psicológica e emocional atual



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- XV. Desinteresse dos alunos: A questão de origem para este quesito foi “Em relação ao contato com a turma, quando alguns alunos não estão dando atenção à sua explanação, como você se sente?”. 67% dos entrevistados declararam que se enquadram no grupo de angustia-tristeza-pensativo; 41% declararam sentir *ira-irritação-aborrecimento*:

Gráfico 16 - Índice das emoções perante o desinteresse dos alunos

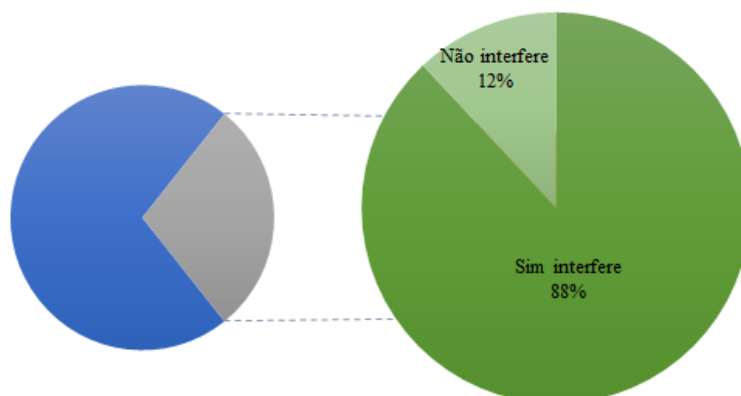


Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

Do mesmo modo que aconteceu no gráfico 14, aqui os grupos *ira-irritação-aborrecimento* e *vigilância-antecipação-interesse* têm pontuações próximas. Neste caso, as emoções intermediárias do grupo com 39%, de certo, sofrem interferência nocivas, pois vem acompanhando dois grupos de emoções negativas.

- XVI. Relacionamento interpessoal positivo: a pesquisa investigou que 88% consideram que um bom relacionamento com os alunos interfere para um resultado positivo no ensino-aprendizagem, conforme mostra gráfico 17.

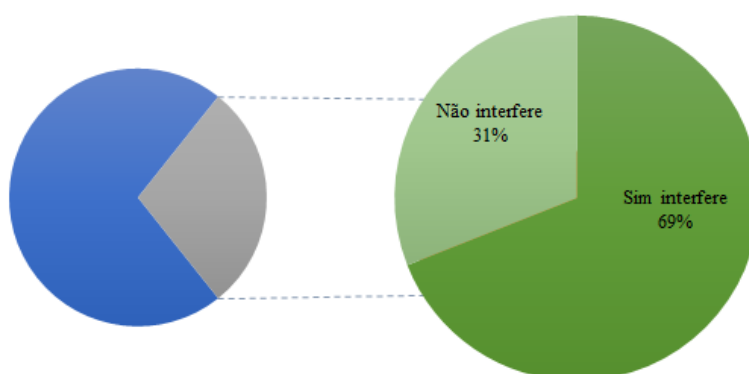
Gráfico 17 - Interferência do relacionamento positivo com os alunos



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- XVII. Relacionamento interpessoal negativo: a pesquisa também investigou sobre os relacionamentos ruins ou nulos com os alunos. Na opinião dos entrevistados, 69% consideram que um mau relacionamento com os alunos interfere, neste caso de modo negativo, no ensino-aprendizagem. Porém, para surpresa do estudo, 31% dos docentes declararam que não consideram o relacionamento negativo como motivo para o aproveitamento da disciplina, conforme mostra gráfico 18.

Gráfico 18 - Interferência do relacionamento negativo com os alunos

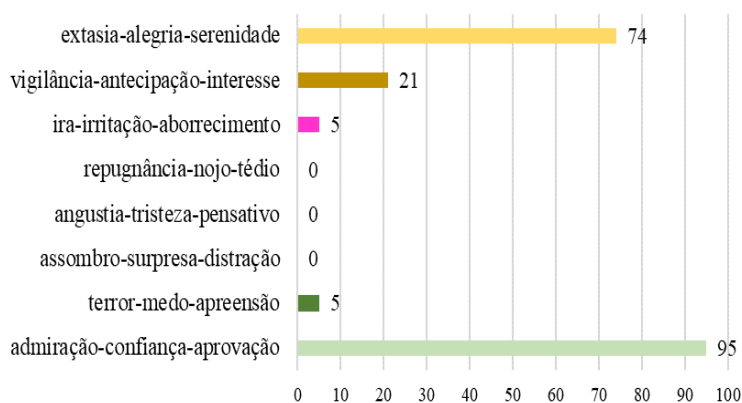


Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- XVIII. Emoções positivas predominantes: Apesar dos infortúnios cotidianos, neste quesito foi solicitado aos docentes que apontassem somente as emoções positivas, lavando em consideração toda a trajetória da carreira. 95% dos respondentes apontaram manifestar emoções de admiração-confiança-aprovação; 74% declararam que as emoções mais

evidentes são de extasia-alegria-serenidade; seguido de 21% dos entrevistados que declararam manifestar emoções de *vigilância-antecipação-interesse*, conforme mostra gráfico 19.

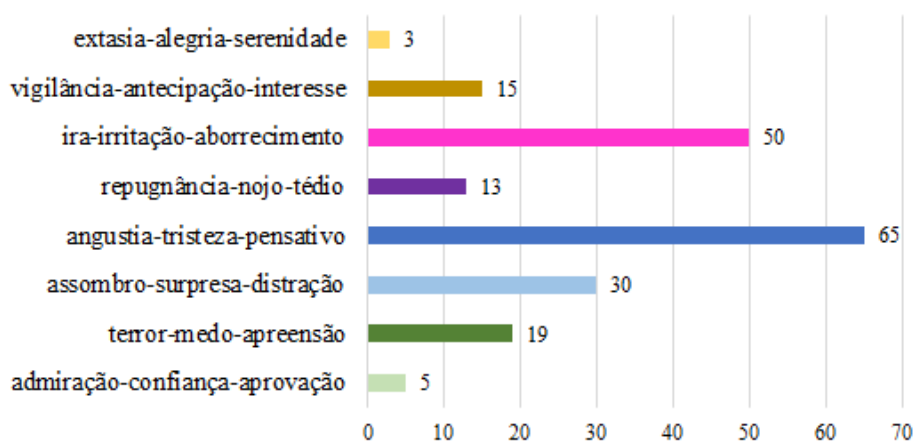
Gráfico 19 - Emoções positivas vivenciadas na carreira



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

XIX. Emoções negativas predominantes: Assim como foram os resultados do gráfico 19, o gráfico 20 a seguir mostra as emoções negativas que foram apontadas ao considerar toda a trajetória da carreira docente. 65 % dos respondentes apontaram manifestar emoções de *angústia-tristeza-pensativo*; 50 % declararam que as emoções mais evidentes foram de *ira-irritação-aborrecimento*; e 30 % dos entrevistados que declararam manifestar emoções de *assombro-surpresa-distração*, conforme mostra gráfico 20:

Gráfico 20 - Emoções negativas vivenciadas na carreira

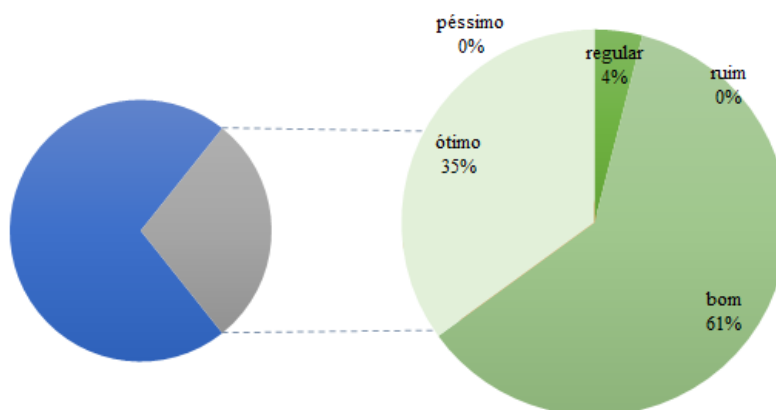


Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

A arguição para os resultados dos gráficos 19 e 20 foi: “Levando em consideração a sua memória afetiva e considerando os casos positivos / negativos que mais lhe marcou na sua história como docente, que tipo de emoções ficaram mais evidentes?”. As questões foram aplicadas com a finalidade de pontuar emoções de polos opostos distintos, em razão de exigir do participante da pesquisa que considerasse as duas suposições, sem que se sentissem ameaçados ou julgados por escolheres um ou outro lado. Assim, foi possível coletar quais são, de fato, os sentimentos pertencentes estritamente aos grupos positivos e negativos.

- XX. Desempenho: Na percepção dos docentes entrevistados, o julgamento dos alunos com relação ao seu desempenho como docentes se faz da seguinte forma: 61% dos respondentes consideram que os alunos os julgam como bons; 35% como ótimos; 4% dos entrevistados têm a percepção que são vistos como regular, conforme mostra gráfico 21.

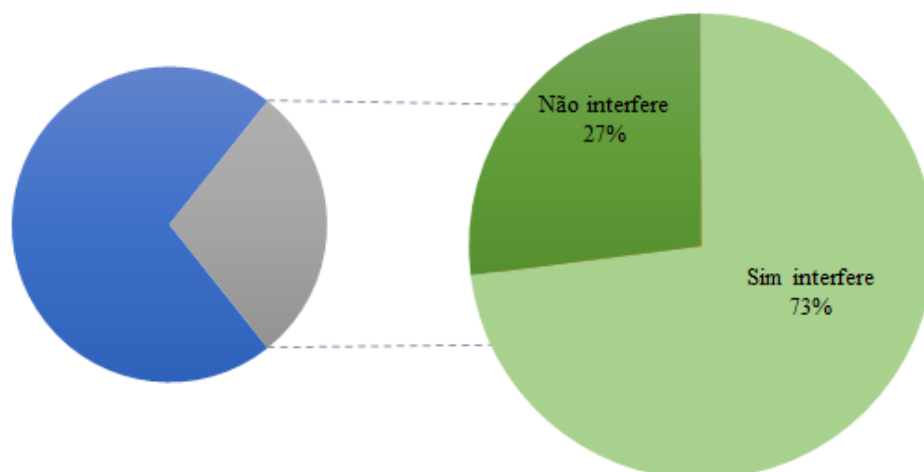
Gráfico 21 - Sentimento com relação ao julgamento dos discentes



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- XXI. Comportamento gestual: Na opinião de 73% dos respondentes, o comportamento gestual durante as aulas interfere no resultado do processo ensino-aprendizado; já 27% não considera que esse detalhe interfere, conforme mostra gráfico 22.

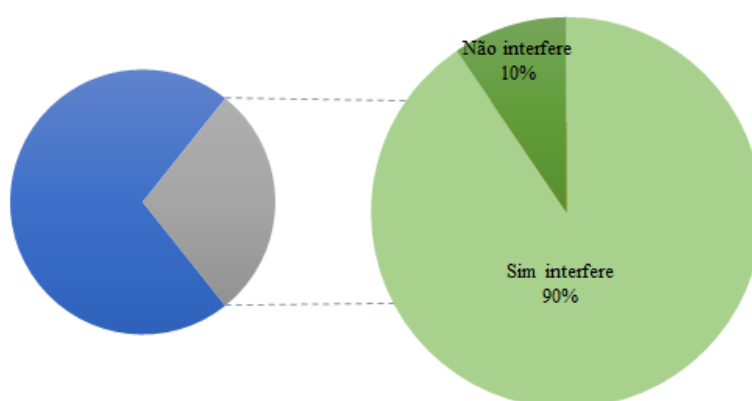
Gráfico 22 - Interferência do comportamento gestual durante as aulas



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- XXII. Oratória e linguagem: 90% dos entrevistados consideram que a oratória, a empostação da voz, o tipo de linguagem, o volume, a velocidade e demais atributos utilizados na comunicação, interfere no processo ensino-aprendizagem; 10% declararam não perceberem que exista interferência desses atributos, conforme mostra gráfico 23:

Gráfico 23 - Interferência da comunicação verbal no processo ensino-aprendizado



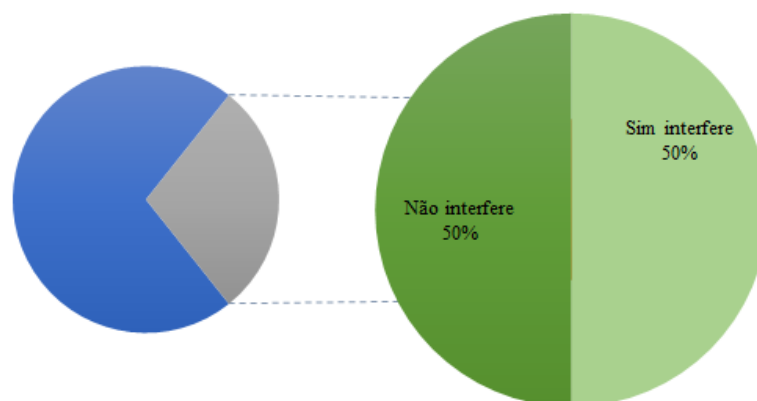
Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

- XXIII. Apresentação visual: 50% dos entrevistados consideram a apresentação visual um fator importante para que os alunos demonstrem mais interesse e credibilidade no docente e consequentemente, na matéria por ele ministrada; a outra metade dos participantes da amostra entrevista, não considera este fator relevante no processo ensino-aprendizagem,

conforme mostra gráfico 24:

XXIV.

Gráfico 24 - Interferência da apresentação visual no processo ensino-aprendizado

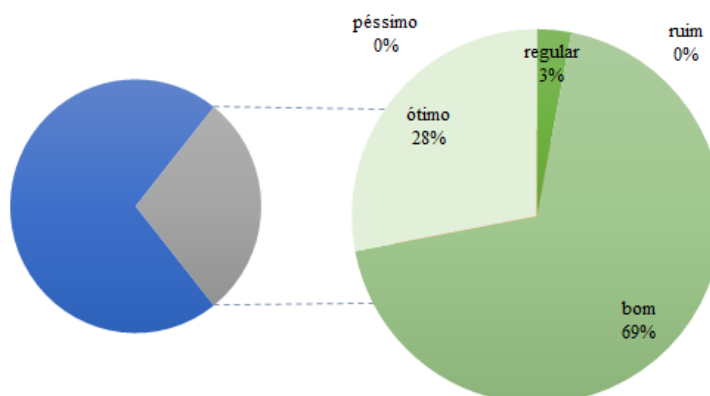


Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

XXV.

Competência reconhecida: Na percepção dos docentes entrevistados o julgamento dos colegas do corpo docente em relação ao seu desempenho como professor se faz da seguinte forma: 69% dos respondentes declararam que o julgamento do colegiado é considerado como bom; 28% interpretam o julgamento dos colegas como ótimos; e 3% dos entrevistados têm a percepção que são vistos como regular. Isso pode ser um indício de que, com relação ao corpo docente, exista um clima de respeito e solidariedade, como comprova gráfico 25:

Gráfico 25 - Como os docentes se sentem julgados pelo corpo docente



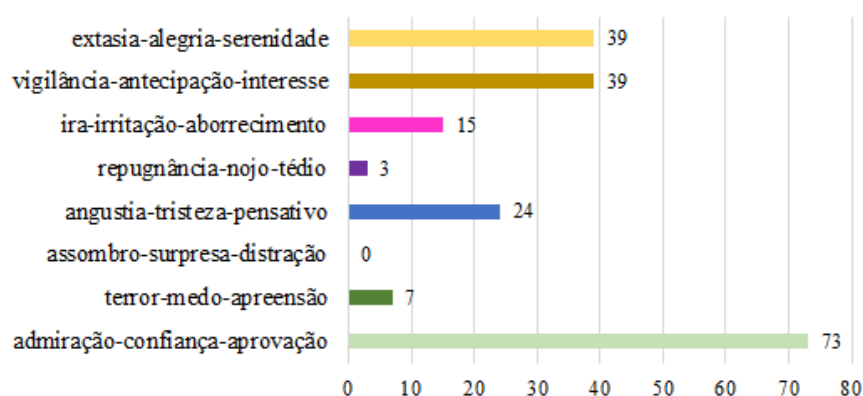
Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

XXVI.

Na mesma linha de raciocínio, com intenção de investigação sobre como se dá a interação entre o corpo docente, foram averiguados os sentimentos mais evidentes nas

relações interpessoais entre os membros. 73% dos entrevistados declararam ter sentimentos de admiração-confiança-aprovação entre os colegas; 39% sentem extasia-alegria-serenidade; e 39% sentem *vigilância-antecipação-interesse*, conforme mostra o gráfico 26. Isso comprova a dedução sobre um clima de respeito e solidariedade. Pois, apesar do grupo com 39% ser emoções intermediárias, os outros grupos são emoções genuinamente positivas.

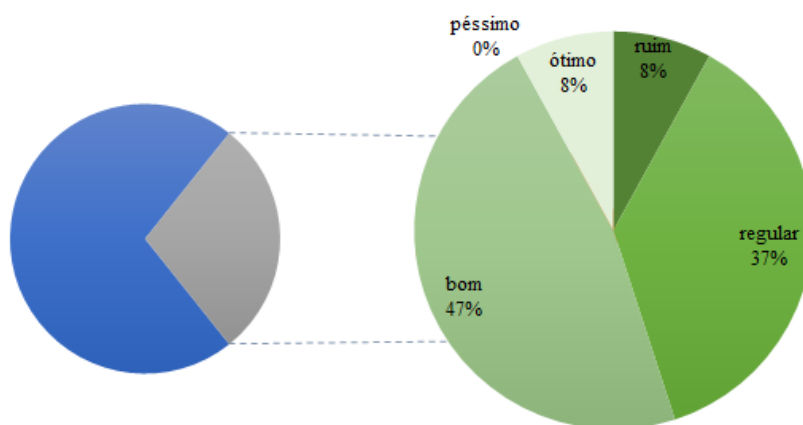
Gráfico 26 - Índice de emoções perante o relacionamento com o corpo docente



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

XXVII. Com relação ao clima organizacional da IES, 47% consideram bom; 37% consideram regular; 8% dos entrevistados consideram ótimo; 8% consideram ruim, conforme mostra gráfico 27. Neste quesito é importante destacar que não há uma unanimidade, portanto é mais um alerta para o momento da análise final.

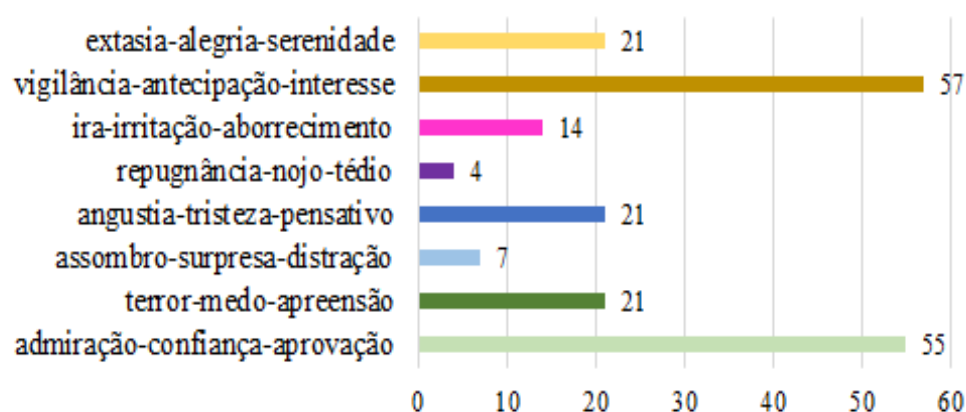
Gráfico 27 - Clima organizacional na IES



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

XXVIII. Com relação aos sentimentos mais evidentes perante o clima organizacional na IES, os sentimentos foram apresentados da seguinte forma: 57% dos entrevistados declararam sentir *vigilância-antecipação-interesse*; 55% *admiração-confiança-aprovação*. As manifestações sobre os sentimentos dos grupos *extasia-alegria-serenidade*, *angustia-tristeza-pensativo* e *terror-medo-apreensão* obtiveram empate de 21% (vinte e um por cento) respectivamente; conforme mostra gráfico 28.

Gráfico 28 - Emoções sobre o clima organizacional da IES

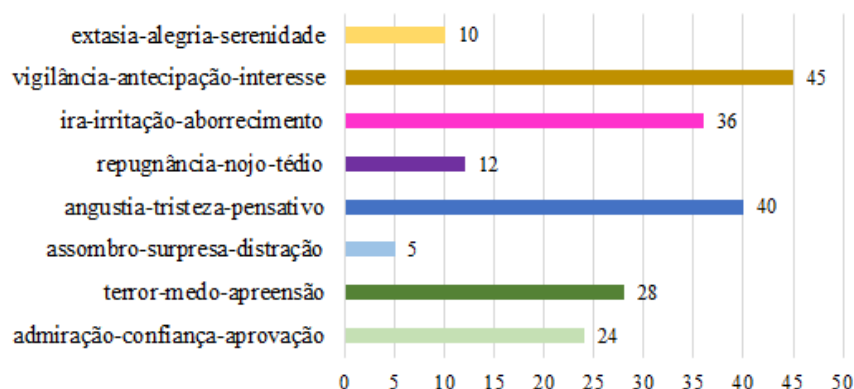


Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

Este resultado denota que, apesar de um pouco mais de 50% dos entrevistados estarem enquadrados em um grupo positivo, os números de grupos com emoções negativas também são significantes. Por esta razão, não se pode afirmar que o grupo de emoções intermediárias, *vigilância-antecipação-interesse*, com índice de 57%, tenha tendência negativa ou positiva. Portanto, o clima organizacional, pode ser um fator de ponderação no momento da análise dos resultados.

XXIX. Com relação às exigências da IES, mediante atividades extras que fogem ao exercício da docência, os sentimentos mais evidentes apontados pelos entrevistados foram: 45% declararam sentir *vigilância-antecipação-interesse*; 40% declararam sentir *angustia-tristeza-pensativo*; 36% declararam sentir *ira-irritação-aborrecimento*, conforme mostra gráfico 29. Esses números corroboram com a suposição levantada no gráfico 28 anterior. A pressão que as IES exerce pode ser uma das razões para o desconforto dos docentes e, conseqüentemente, as emoções negativas se manterem com altos índices na pesquisa.

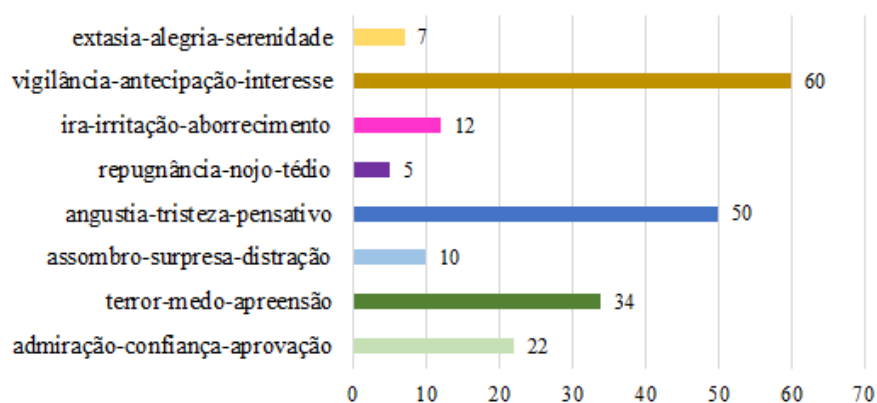
Gráfico 29 - Emoções mediante pressão de atividades extras



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

XXX. Os docentes declararam que, perante as mudanças na práxis docente decorrentes da pandemia; do isolamento social; da mudança no campo da educação: da adaptação e da reestruturação do planejamento pedagógico para ensino remoto, EaD, híbrido, aulas síncronas e assíncronas; entre outros aspectos modificados ou adaptados, os sentimentos mais evidentes apontados foram de: 60% *vigilância-antecipação-interesse*; 50% *angústia-tristeza-pensativo*; 34% *terror-medo-apreensão*, conforme mostra o gráfico 30.

Gráfico 30 - Emoções sobre a práxis docente na pandemia



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

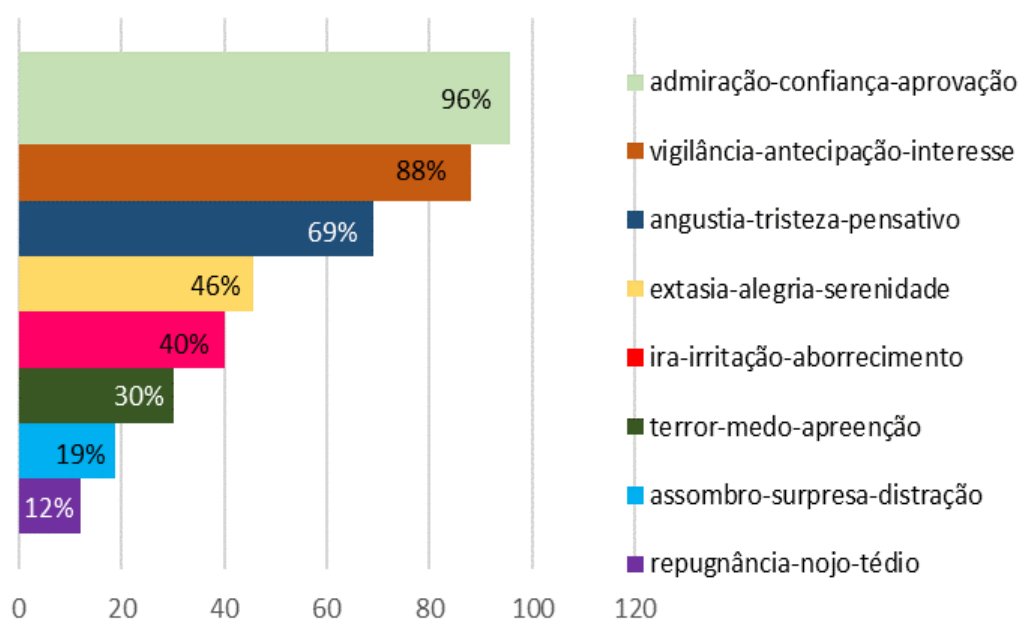
Assim como o gráfico 28, os resultados do gráfico 30 apontam sentimentos negativos perante as mudanças e expectativas na área da educação, pois tais mudanças refletem diretamente em suas carreiras. Nesse caso o grupo de *vigilância-antecipação-interesse*, com

índice de 60%, tendência negatividade, pois vem acompanhado de dois índices com expressividade dos grupos das emoções primárias de tristeza e medo. Portanto este é mais um quesito a ser considerado com atenção no momento da análise dos resultados.

Após o tratamento dos dados apresentados por todos os gráficos, os índices foram compilados a fim de obter a classificação dos grupos de emoções mais destacados nesta segunda etapa de pesquisa empírica, referente ao anexo III, pelo qual os participantes foram submetidos ao questionário de múltipla escolha. A intenção foi não só facilitar a identificação das emoções, mas também, estimular os participantes refletirem sobre a intensidade em que elas se manifestam.

Baseado no modelo da Roda das Emoções, ou a flor e suas pétalas, os resultados foram submetidos à classificação da teoria de Plutchik (1980, 2001), assim como ocorreu nas etapas anteriores. Deste modo foi possível chegar ao resultado do gráfico 31.

Gráfico 31 - Emoções apontadas na pesquisa quantitativa - por categoria



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

O gráfico 31 traz o resultado do questionário quantitativo e mostra que de 96% dos respondentes apontaram como a incidência maior de emoções o grupo *admiração-confiança-aprovação*. Esse gráfico diferencia-se ao gráfico 10, referente a pesquisa qualitativa, por 2 pontos primordiais: 1) O gráfico 10 mostra a classificação de cada emoção separadamente

conforme o número de vezes que foi detectado através dos depoimentos dos participantes; 2) O gráfico 31 mostra as emoções já catalogadas pelos grupo de emoções primárias as quais pertencem, de acordo com a teoria de Plutchik (1980; 2002).

Apesar do primeiro grupo *admiração-confiança-aprovação* obter índice de 96%, nota-se que o gráfico mostra um número também expressivo, em incidência de 88% as emoções da categoria *vigilância-antecipação-interesse* e com 69% as incidências apontam o grupo *angústia-tristeza-pensativo*. Mais um a vez esses números revelam que existe ambiguidade de sentimentos, o que vai de encontro ao objeto desse estudo, pois desvenda de fato a afetividade dos docentes.

Ainda analisando o gráfico 31, observa-se que abaixo da média de 50%, a categoria de *extasia-alegria-serenidade* obteve uma incidência apontada de 46%. Em seguida destacam-se 40% na categoria *ira-irritação-aborrecimento* e 30% na categoria *terror-medo-apreensão*. Ou seja, números próximos de grupo das emoções negativas continuam sendo apontados. Em menores incidência, foram detectados 19% na categoria *assombro-surpresa-distração* e 12% do grupo *repugnância -nojo-tédio*.

Utilizando a forma lúdica da nuvem de palavras, assim como foi gerada na etapa da investigação qualitativa, a figura 9 mostra as emoções com maior evidência nesta etapa da pesquisa empírica:

Figura 9 - Nuvem de palavras do gráfico 31



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

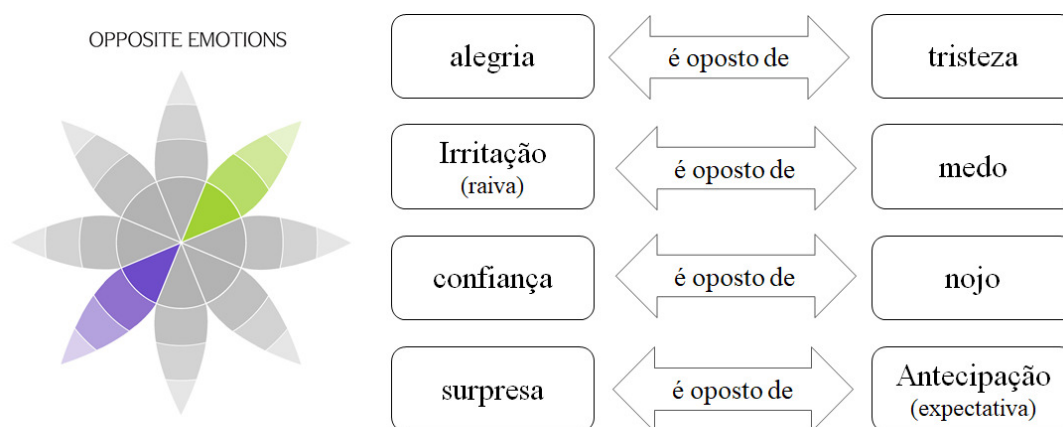
A nuvem de palavras agrupou as emoções e priorizou as que mais sobressaíram na investigação quantitativa, evidenciando a emoção *confiança*. Esta é uma emoção positiva, assim como a emoção *alegria*, porém é impossível não notar que também existe um índice maior de emoções negativas como, por exemplo, *tristeza*, *medo*, *raiva* e *nojo*. O próximo capítulo tem o objetivo de desvendar e auxiliar na compreensão da afetividade revelada nas investigações, qualitativa e quantitativa, aplicando o método da Roda das Emoções de Plutchik (1980, 2001).

4.6 RESULTADOS APLICADOS SOB A LUZ DA TEORIA RODA DAS EMOÇÕES

As etapas anteriores da pesquisa trabalharam os dados dos questionários referentes aos anexos II e III pelos quais as emoções foram manifestadas pelos docentes participantes da pesquisa. Nesta etapa, os resultados serão examinados sob a teoria de Plutchik (1980, 2001), com a finalidade de esmiuçar as afetividades, revelar e identificar as derivações a partir das emoções primárias detectadas.

Segundo a teoria do autor, a partir dos grupos nos quais se encontram as emoções, representados analogicamente pelas pétalas da flor, assim como as similaridades, também devem ser consideradas as discrepâncias, para dar origem a outros sentimentos. Com essa proposta, é possível perceber se existem controvérsias entre as emoções detectadas, em razão aquelas de campos opostos, conforme mostra a figura 10. Entender quais são as emoções opostas é importante para a análise dos resultados.

Figura 10- Emoções por antagonismo



Fonte: da autora, adaptado de Plutchik (2001).

Para elucidar esse detalhe da teoria do autor a tabela 3, a seguir, mostra as variações de oposição que a figura 10 ilustrou. A graduação de cada grupo das emoções primárias e de suas intensidades, estão apresentadas por ordem numérica, desde o fator com maior grau de positividade até os considerados negativos. Neste não foram consideradas os grupos de emoções neutras, ou intermediárias.

O antagonismo apresentado na tabela, de modo ordenado, é reforçado nos estudos de Cambria, Livingstone e Hussain (2012), que rememoraram o modelo de Plutchik (1980, 2001) em uma pesquisa publicada no livro *The Hourglass of Emotions*. Eles categorizaram as emoções primárias quanto aos níveis de *Sensibilidade*, *Atenção*, *Prazer* e *Aptidão*. Considerando esses níveis, as emoções são discriminadas na tabela em ordem de numeração, que vão do positivo ao negativo, representando a divisão das pétalas e proximidade do núcleo da flor.

Quando existem emoções manifestas que são opostas, provavelmente essa discrepância pode causar confusão de sentimentos. Por exemplo, a observar a linha do ‘prazer’ percebe-se que uma intensidade de sentimento pode levar tanto à extasia, quanto à angústia. Neste caso, a interpretação dependerá do contexto de outras emoções manifestadas e do grau de intensidade que são reveladas.

Tabela 3 - Graduação oposta das Emoções

imensão	3	2	1	-1	-2	-3
Sensibilidade	Ira	Raiva	Agressividade	Aprensão	Medo	Terror
Atenção	Vigilância	Antecipação	Interesse	Distração	Surpresa	Assombro
Prazer	Extasia	Alegria	Serenidade	Pensatividade	Tristeza	Angústia
Aptidão	Admiração	Confiança	Aprovação	Tédio	Nojo	Repugnância

Fonte: da autora, adaptado de Cambria; Livingstone; Hussain (2012, p. 152).

Para aplicar os índices que foram analisados na Roda das Emoções, de Plutchik (1980,2001), cabe lembrar que foram consideradas as investigações qualitativas e quantitativas, ou seja, os resultados das proporções de emoções apontadas nas duas fases da pesquisa, demonstrados pelos **gráficos 10 e 31**.

A partir dos índices apresentados nesses gráficos, foi realizada a combinação dos resultados, aglutinados por similaridade de grupo, de modo que as emoções de uma mesma natureza possam ser evidenciadas de acordo com o grau que foram manifestadas pelos docentes que participaram da pesquisa. Esse critério foi importante para preservar a classificação que cada emoção recebeu, ou seja, os índices revelados nos gráficos, preservando a ordem de relevância nas investigações apuradas. Por exemplo, nas duas etapas da investigação, as emoções com maior grau de manifestação pertencem ao grupo *vigilância-antecipação-interesse*.

Segundo Cambria, Livingstone e Hussain (2012, p. 149, tradução nossa),

[...] a mente é feita de diferentes recursos independentes e de estados emocionais, por vezes as emoções resultam a ativação ou desativação de desses recursos. Este meio de seleção, muda as atividades do nosso cérebro: o estado de raiva, por exemplo, parece selecionar um conjunto de recursos que nos ajudam a reagir com mais velocidade e força ao mesmo tempo suprimindo alguns outros recursos que costumam nos fazer agir com prudência. Provas desta teoria também é fornecida por vários experimentos, mostrando que há um padrão distinto de atividade cerebral que ocorre quando as pessoas estão experimentando emoções diferentes.

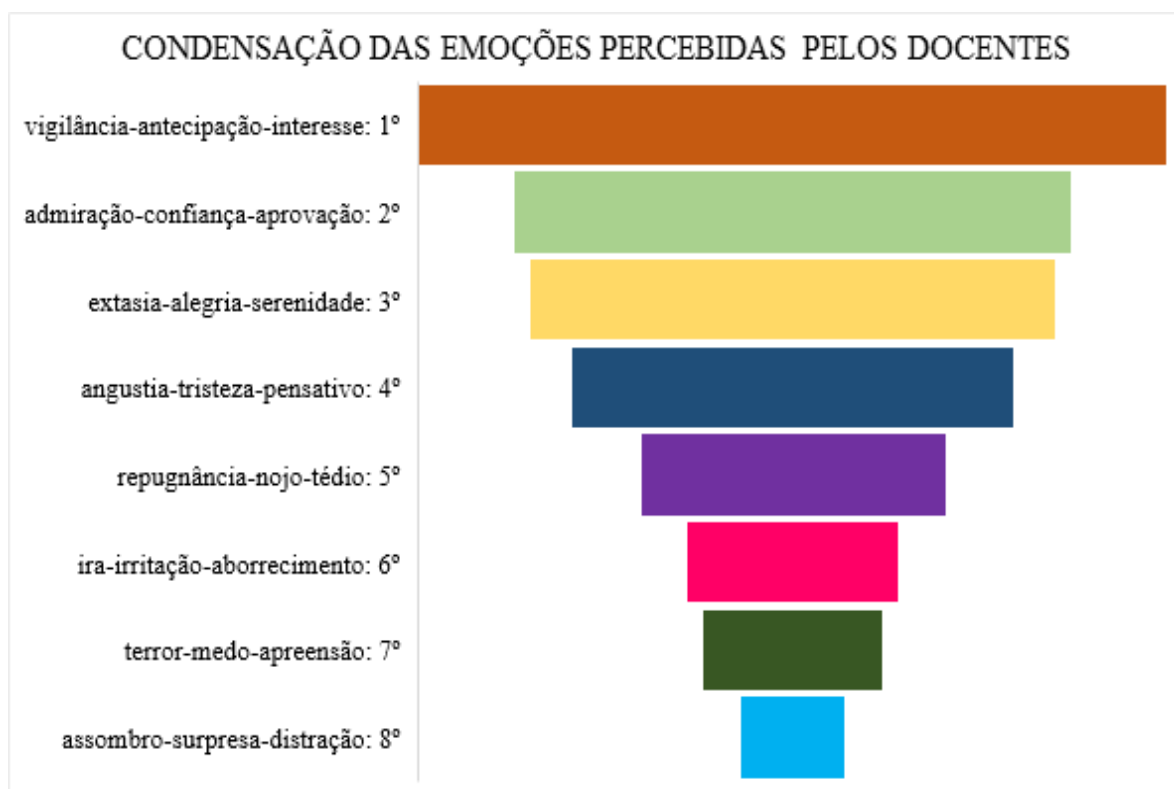
Para ratificar o conceito de esse conceito de Cambria, Livingstone e Hussain (2012), cabe destacar a opinião de Haroche (2011), que afirma:

As maneiras de olhar levam a questões sociais e políticas preponderantes nas sociedades democráticas individualistas: as ligadas aos olhares, a amabilidade, o respeito, a consideração, o reconhecimento e a dignidade. São tantas as maneiras de nomear e designar a necessidade de atenção que sente uma pessoa [...]. (HAROCHE, 2011 pág. 361).

Esta consideração da autora me faz crer que, de acordo com os dados examinados, o docente pode ser muitas vezes mal interpretado e, com isto, venha ser julgado de maneira equivocada pela IES.

Por isso, esse método de aglutinação dos resultados, conforme explicam Santos, Mello e Murari, (2008) é uma forma simples que possibilita apontar, em ordem de incidência, os elementos que foram encontrados na investigação de uma determinada população. No caso desta pesquisa, a população considerada são os docentes e os elementos são as emoções manifestadas por eles. Portanto, o Gráfico 32 é extremamente preponderante, pois mostra a síntese dos índices de emoções, constatados nas pesquisas quantitativa e qualitativa.

Gráfico 32 - Síntese das emoções dos docentes



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

A representatividade do Gráfico 32 se faz importante porque retrata a constância com que a pesquisa apontou e compreendeu as emoções, por ordem de incidência e categoria, obedecendo o agrupamento proposto na Roda das Emoções. Como é possível observar, o grupo *vigilância-antecipação-interesse* foi o de maior grau de ocorrência na pesquisa; em segundo lugar está classificado o grupo de *admiração-confiança-aprovação*; em terceiro lugar, *extasia-alegria-serenidade*. O grupo da emoção primária *antecipação* é neutro, mas pelo fato da proximidade aos grupos das emoções primárias positivas *confiança* e *alegria*, pode adquirir uma inclinação deste sentimento de *antecipação* ser por motivos positivos, caso essas emoções serem percebidas simultaneamente.

No entanto, em quarto lugar o grupo *angústia-tristeza-pensativo* é revelado, assim como na sequência outros grupos de emoções negativas: em quinto lugar o grupo de *repugnância-nojo-tédio*; em sexto lugar o grupo *ira-irritação-aborrecimento*; em sétimo lugar *terror-medo-apreensão*; e em oitavo e último lugar *assombro-surpresa-distração*. São três grupos de emoções negativas e um grupo de emoções neutras. Porém, assim como foi a

dedução dos três primeiros classificados, o grupo *assombro-surpresa-distração* aparece em último lugar após 3 grupos de emoções negativas. Por causa da sua ordem de classificação, pode ser que exista uma predisposição desse grupo dar origem a um sentimento negativo. Essas análise sobre os grupos das emoções neutras só poderá ser conclusivo após serem observadas se essas emoções são coexistentes.

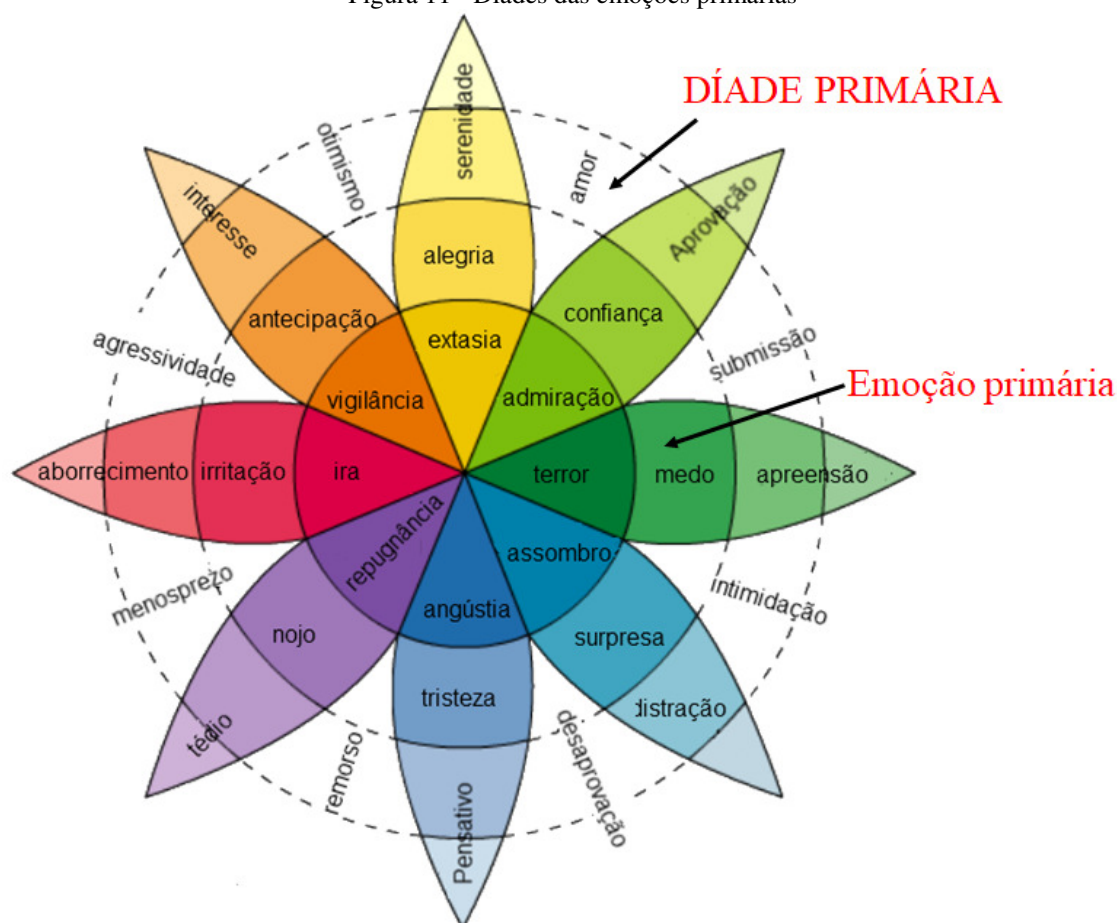
Ao ressaltar que o grupo *vigilância-antecipação-interesse* foi o de maior grau de ocorrência na pesquisa, em um primeiro momento esse resultado me leva a pensar que, apesar das dificuldades, ainda assim o docente tem interesse no seu trabalho e na participação de construção e transferência do conhecimento. Reforço minha opinião de que nós professores buscamos aprofundar nossos conhecimentos porque também desejamos entender tanto de seres humanos, quanto de conteúdos e técnicas que possam contribuir para a educação.

Porém, ao perceber que, na consequência, a figura aponta a incidência maior de grupos de emoções negativas, comparado a incidência de emoções positivas, essa reflexão conduz a voltar à base da pesquisa teórica, quando cito inúmeros autores e, principalmente, a teoria de Plutchik (1980, 2001). Trazendo à tona o preceito de que as emoções detectadas podem dar origem a outras manifestações de sensações, gerando outros sentimentos.

Seguindo a proposta da Roda das Emoções (PLUTCHIK, 1980, 2001), a pesquisa investigou e identificou as emoções, por ordem de incidência. O próximo passo é analisar a proximidade entre as emoções primárias e combinar os pares. Desta forma, os resultados destas combinações deverão ser considerados, por maior ou menor grau, também de acordo com a incidência que as emoções primárias apareceram na investigação. Essa combinação dará origem aos sentimentos. Ou seja, a disposição da classificação das emoções primárias, e o grupo ao qual elas pertencem, irão determinar o grau de aproximação com outras emoções, para que os sentimentos possam ser identificados.

A teoria da Roda das Emoções propõe desvendar os sentimentos que estão ocultos, e mostrar como é, de fato, o estado afetivo da população investigada. A figura 11 demonstra a razão de Plutchik (1980, 2001) disponibilizar as emoções em formato de flor, pois a visualização das combinações fica mais claramente explicitada.

Figura 11 - Díades das emoções primárias



Fonte: da autora, adaptado de Plutchik (2001).

A figura 11 mostra, em sentido horário, como se dá a disposição das emoções primárias: *confiança*, *medo*, *surpresa*, *tristeza*, *nojo*, *irritação (raiva)*, *antecipação* e *alegria*. Esse desenho exemplifica como são criadas as combinações, que dão origem aos sentimentos. Essas junções foram ‘batizadas’ pelo autor como **díades**. As díades podem ser primárias, secundárias ou terciárias. No exemplo da figura 11 podemos observar que, fora círculo, também em sentido horário, as díades primárias são: *amor*, *submissão*, *intimidação*, *desaprovação*, *remorso*, *menosprezo*, *agressividade* e *otimismo*.

A junção de duas emoções primárias que estiverem em pétalas lado a lado, forma uma **díade primária**. Por exemplo, *confiança* mais *medo*, dá origem a díade primária *submissão*; *alegria* mais *confiança*, dá origem a díade primária *amor*; *confiança* mais *medo*, igual *submissão*, e assim por diante. A tabela 4 apresenta todas as díades primárias.

Tabela 4 - Díades das emoções primárias, segundo Plutchik

DÍADES PRIMÁRIAS				
ALEGRIA	+	CONFIANÇA	=	AMOR
CONFIANÇA	+	MEDO	=	SUBMISSÃO
MEDO	+	SURPRESA	=	RESPEITO (intimidação)
SURPRESA	+	TRISTEZA	=	DECEPÇÃO (desaprovação)
TRISTEZA	+	NOJO	=	REMORSO
NOJO	+	IRRITAÇÃO (raiva)	=	DESPREZO (menosprezo)
IRRITAÇÃO (raiva)	+	ANTECIPAÇÃO (expectativa)	=	AGRESSIVIDADE
ANTECIPAÇÃO (expectativa)	+	ALEGRIA	=	OTIMISMO

Fonte: Desenvolvido pela autora, com base em Plutchik (1980)

Assim como as díades primárias, há outras duas ramificações de emoções originárias por díades, conforme proposta do modelo desenvolvido (PLUTCHIK, 1890; 2001), são as díades **secundária** e **terciária**. Essas díades são combinações de emoções que estão mais distantes umas das outras. A **díade secundária** trata-se de junção de incidência de duas emoções que na Roda das Emoções estão distantes por “uma pétala”. A tabela 5 apresenta as díades secundárias:

Tabela 5 - Díades das emoções secundárias, segundo Plutchik

DÍADES SECUNDÁRIAS				
ALEGRIA	+	MEDO	=	CULPA
CONFIANÇA	+	SURPRESA	=	INTIMIDAÇÃO
MEDO	+	TRISTEZA	=	DESESPERO
SURPRESA	+	NOJO	=	DESCRENÇA
TRISTEZA	+	IRRITAÇÃO (raiva)	=	INVEJA
NOJO	+	ANTECIPAÇÃO (expectativa)	=	CINISMO
IRRITAÇÃO (raiva)	+	ALEGRIA	=	ORGULHO
ANTECIPAÇÃO (expectativa)	+	CONFIANÇA	=	ESPERANÇA (ansiedade)

Fonte: Desenvolvido pela autora, com base em Plutchik (1980, 2001)

A **díade terciária** trata-se da combinação de duas emoções manifestadas que, de acordo com a Roda das Emoções, estão distantes por “duas pétalas”. A tabela 6 apresenta as díades terciárias:

Tabela 6 - Díades das emoções terciárias, segundo Plutchik

DÍADES TERCIÁRIAS				
ALEGRIA	+	SURPRESA	=	DELEITE
CONFIANÇA	+	TRISTEZA	=	RESIGNAÇÃO
MEDO	+	NOJO	=	VERGONHA
SURPRESA	+	IRRITAÇÃO (raiva)	=	INDIGNAÇÃO
TRISTEZA	+	ANTECIPAÇÃO (expectativa)	=	PESSIMISMO
NOJO	+	ALEGRIA	=	MORBIDEZ
IRRITAÇÃO (raiva)	+	CONFIANÇA	=	DOMINAÇÃO
ANTECIPAÇÃO (expectativa)	+	MEDO	=	ANSIEDADE

Fonte: Desenvolvido pela autora, com base em Plutchik (1980, 2001)

A possibilidade de aplicar este método das díades permitiu trazer à tona sentimentos subliminares, que não foram percebidos ou não foram manifestados explicitamente pelos docentes. A partir das emoções primárias de maior probabilidade de ocorrência na pesquisa, as combinações das díades são apresentadas no quadro 6.

Portanto, o quadro a seguir permite visualizar o estabelecimento das díades, a ordenação, seguindo o princípio matemático modal. Isto é, nesse princípio os elementos são organizados em escala e são definidos pela frequência com que acontecem (SANTOS; MELLO; MURARI, 2008). Este método permitiu fazer as junções das emoções primárias partindo da quantidade de vezes e intensidade de suas incidências.

Por isso é indispensável analisar o quadro 6 em consonância com o desenho da flor, que pode ser visualizado pelo exemplo ilustrado nas **figuras 7 e 12**, anteriores. Também é imprescindível trazer à mente a **Gráfico 32**, pois ele retrata a síntese das emoções que foram reveladas pelos docentes. O **quadro 6** apresenta essas combinações por **escala de prioridade**, baseado nos conceitos citados e, ainda, seguindo a proposta da Roda das Emoções

(PLUTCHIK, 1980;2001):

Quadro 6 - Díades das emoções por escalas

	ESCALAS	1	2	3	4	5	6	7
ESCALAS	vigilância- antecipação- interesse	esperança	otimismo	pessimismo	cinismo	agressividade	ansiedade	OPOSIÇÃO
1	esperança	admiração- confiança- aprovação	amor	resignação	OPOSIÇÃO	dominação	submissão	intimidação
2	otimismo	amor	extasia-alegria- serenidade	OPOSIÇÃO	morbidez	orgulho	culpa	deleite
3	pessimismo	resignação	OPOSIÇÃO	angustia- tristeza- pensativo	remorso	inveja	desprezo	decepção
4	cinismo	OPOSIÇÃO	morbidez	remorso	repugnância- nojo-tédio	menosprezo	vergonha	descrença
5	agressividade	dominação	orgulho	inveja	menosprezo	ira-irritação- aborrecimento	OPOSIÇÃO	indignação
6	ansiedade	submissão	culpa	desprezo	vergonha	OPOSIÇÃO	terror-medo- apreensão	respeito
7	OPOSIÇÃO	intimidação	deleite	decepção	descrença	indignação	respeito	assombro- surpresa- distrção

Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

Através do quadro 6, é possível observar o processo de formação das díades. Ele exhibe o cenário de sentimentos ocultos que foram desvendados, tornando a análise final mais assertiva. Para entender como se deu as junções podemos, como exemplo, verificar como se deu a primeira escala. As escalas se dão através da junção de uma emoção primária de um nível de classificação, gráfico 32, com outra emoção de nível subsequente de classificação.

Por exemplo, a primeira escala é fruto da junção da emoção primária *antecipação*, que obteve a 1ª classificação do gráfico 32, com a emoções primária *confiança* que está no nível de 2ª classificação do gráfico 32. Essa combinação deu origem ao sentimento de *esperança*. Sendo que, como estão distantes, separadas por 1 pétala, o sentimento de *esperança* foi fruto de uma díade secundária. Todas pertencem aos níveis 1 e 2 do gráfico 32. Assim a primeira escala do quadro 6, que já reúne as emoções do grupo *vigilância, antecipação, interesse*,

admiração confiança e aprovação e, ainda, congregou mais o sentimento de *esperança*.

Já a segunda escala do quadro 6, originou mais dois sentimentos: o primeiro é fruto da díade primária referente a junção das emoções *antecipação* e *alegria*, dando origem ao *otimismo*; o segundo é fruto também de uma díade primária das emoções vizinhas por pétalas, *antecipação* e *alegria*, dando origem ao *amor*. Assim, a segunda escala do quadro 6 reúne as emoções dos grupos *admiração, confiança, aprovação, extasia, alegria, serenidade* e, ainda, aglutinou os sentimentos de *otimismo* e *amor*. Dessa forma todas as díades foram sendo formadas, sempre a partir da emoção primária de cada grupo, até chegar na sétima e última escala.

Analisando o quadro 6, os resultados da primeira e segunda escala poderia surpreender, se fossem levadas em consideração o contexto dos depoimentos, replicados neste e em outros capítulos. Porém, por minha experiência e pela percepção que tive sobre os relatos dos docentes, penso que apesar de tantas pressões e desapontamentos e, por vezes, vontade de desistir no meio do caminho, a docência ainda é um prazer vivido e revivido na consciência do profissional de ensino. Somos motivados pela constatação do dever cumprido e da certeza incompressível de que tudo melhorará. Segue, alguns outros relatos que corroboram com minha percepção. (onde Q refere-se a Questão e E refere-se aos Entrevistados):

Q- como você se sente em relação à sua saúde, mental, psicológica e emocional?

E1 - "De uma maneira geral eu amo a sala de aula os encontros com alunos sempre me encham de esperanças de alegria me revigoram. "

E2"- Me sinto mais esgotado física e emocionalmente do que antes pois são muitas horas sentado na frente da tela pesquisando estudando criando aulas virtuais gravando vídeos. Me sinto mais ansioso comendo mais ganhando peso dormindo menos fazendo menos exercícios físicos. Sei que preciso mudar minha rotina e ajustar o que está errado mas nem sei por onde começar não tenho ânimo. Mas tenho esperança de que as coisas vão melhorar e conseguiremos nos adaptar."

E3"- Home Office se tornou uma parte importante no meu crescimento pedagógico funcional e mental ao ponto de achar que vou sentir falta dessa virtualidade quando voltar às salas de aula e escritório. No que tange ao aspecto psicológico e emocional

(se há uma distinção) ainda estou por avaliar as consequências. Fato é que no momento após tantos meses de ensino remoto vejo-me como nunca desejoso de aposentar-me ou mesmo de partir 'pra outra'. Minha esperança é que eu reencontre o desejo existente anteriormente de continuar atuando até não poder mais. "

Seguindo a observação do quadro 6, o terceiro lugar da escala revela os sentimentos, *pessimismo* e *resignação*, originários das *díades terciárias tristeza* mais *antecipação*, e *confiança* mais *tristeza*. Nesta terceira escala, também aparece a primeira *oposição*, originária das emoções *alegria versus tristeza*, ou seja, uma ambiguidade de sentimentos.

Em quarto lugar da escala, aparecem: *cinismo*, resultado da *díade secundária nojo* mais *antecipação*; e *morbidez*, resultado da *díade terciária nojo* mais *alegria*; e, ainda, *remorso*, resultado da *díade primária tristeza* mais *nojo*. Nota-se nessa escala, também, a oscilação por *oposição* das emoções primárias, *confiança versus nojo*.

Seguindo a mesma lógica, na quinta escala revelam-se os sentimentos: *agressividade*, *dominação*, *orgulho*, *inveja* e *menosprezo*. Em sexto lugar as *díades* formam os sentimentos de: *ansiedade*, *submissão*, *culpa*, *desprezo* e *vergonha*. No sexto lugar também surge uma *oposição* referente às emoções opostas *irritação versus medo*.

Com grau menor de ocorrência de emoções manifestadas pelos docentes, as *díades* revelam os sentimentos em sétima escala: *intimidação*, *deleite*, *decepção*, *descrença* e *indignação*. Na sétima escala também ocorre a *oposição* originária das emoções *antecipação versus surpresa*.

O quadro 6 informa que, dentre os sentimentos revelados, a “*esperança*” está em um grau de escala com maior evidência entre todos os sentimentos originários das *díades* e o “*respeito*” está em último grau com menor evidência das manifestações dos docentes. Também, observa-se que existem oscilações. Ora sentimentos ruins, ora sentimentos bons. Os depoimentos dos docentes, com relação a externar as afetividades percebidas perante a práxis do ensino-aprendizagem, foi preponderante para que as emoções e os sentimentos pudessem ser desabafados.

Essas ambiguidades relatadas, podem estar atrelada ao conceito de Haroche (2011). A autora comenta que é preciso se conscientizar de que as sociedades disciplinares foram substituídas por sociedades de controle, e que os corpos disciplinados de antigamente deram lugar a corpos fluidos. A autora, nos faz refletir sobre um futuro no qual esta ritmização da corporeidade ceda lugar para uma alternância entre a parada e o movimento, protegendo o eu

interior. Haroche ainda afirma que, *“O indivíduo precisa do sentimento de ser agente”*¹².

Vale refletir alguns dos depoimentos, considerados elucidativos, para que a análise dos resultados e o conceito da tese pudessem ser comentados com mais embasamento:

Q - Como se sente como professor no cenário atual? Algum dilema?

E1 - *"Estou satisfeita, pois sou uma pessoa organizada quanto ao planejamento de carreira".*

E2 - *"Sinto estabilidade e inspiração, (...) tenho grande afinidade com a carreira".*

E3 - *"Como falei, estou muito feliz na minha carreira mesmo ciente dos percalços que ocorrem".*

E4 - *"Com a pandemia ficou claro que ministramos aula verdadeiramente para muito poucos. É deprimente. "*

E5 - *"O desinteresse dos alunos é sem dúvida o principal fator de desmotivação da profissão que, aliado a baixa remuneração, promove a evasão profissional."*

E6 - *"Me sinto desmotivada. Afeta bastante as nossas emoções por mais que nos esforcemos muitas vezes não alcançamos nossos objetivos isso causa frustração é muitas vezes até um sentimento de incapacidade."*

E7 *"Me sentia exercendo uma profissão capaz de promover profundas mudanças na sociedade e por isso considerada como a mais importante em países desenvolvidos"*.

E8 - *"Foi uma escolha que se iniciou na Formação de Professores, antigo normal, na qual eu tinha muita empolgação".*

E9 - *"Porque essa é uma profissão que modifica a vida do próximo. Ter o dom para ensinar é algo que deve ser compartilhado. "*

E10 - *"Já vivi vários conflitos docentes com repercussão emocional que me fizeram repensar sobre o momento de parar e exercer uma nova profissão."*

Considerando os relatos dos docentes, constato o que vem sendo percebido ao longo

¹² Entrevista ao Jornal da UNICAMP no Seminário realizado pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2009 - Campinas-SP

da investigação, ou seja, que as emoções e sentimentos mostram-se, por vezes, alternados. Há relatos onde o docente quase desiste da profissão e há relatos onde o docente tem paixão, empolgação pelo que vivencia.

Assim, vale trazer à luz Le Breton: “O homem desde cedo cessa de ser condição e se vê reduzido à espécie. Essas abordagens são frequentemente divididas e contraditórias. Nós não falaremos disso aqui, o temos feito longamente em outras ocasiões.” (LE BRETON, 2007).

As considerações do capítulo seguinte, irão apresentar o conceito formatado sob os resultados da pesquisa, além de descrever de que forma as emoções e os sentimentos revelados podem interferir na prática docente.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados encontrados pelas ferramentas aplicadas proporcionaram uma visão sistêmica do cenário afetivo dos docentes. A pesquisa procurou pautar as mais diversas situações com o objetivo de envolver os participantes e estimular os relatos sobre o processo ensino-aprendizagem. Após averiguar e obter índices, foi possível catalogar e traçar uma escala de sentimentos em 7 (sete) graduações, apresentadas pelo quadro 6, respeitando a pontuação em que as emoções primárias foram reveladas, ou seja, de acordo com a menor ou maior periodicidade.

O quadro 6 mostrou claramente que, na primeira e segunda escalas, os sentimentos revelados pelas díades são positivos: *esperança, otimismo e amor*. Da terceira escala em diante, as díades revelaram sentimentos de: *pessimismo, resignação, cinismo, morbidez, remorso, agressividade, dominação, orgulho, inveja, menosprezo, ansiedade, submissão, culpa, desprezo, vergonha, intimidação, deleite, decepção, descrença, indignação e respeito*. Também em várias escalas existem *oposições* de emoções.

É inegável que, apesar das manifestações iniciais serem positivas, sob um olhar mais atencioso é possível enxergar que, por trás das primeiras emoções demonstradas, esconde-se sentimentos dos quais, em sua maioria, são desconfortáveis, para não dizer duvidosos. Quero dizer, os sentimentos revelados posteriormente despertam dúvidas sobre as emoções que aparecem em primeira e segunda escala.

Neste aspecto vale refletir que, no referencial teórico explorado pela pesquisa, foi possível constatar que a afetividade sofre influências dependendo de como as emoções são geridas (FIORIN, 2007; PINTO 2001; HAROCHE, 2001). Por isso, a importância de observarmos as causas e tentarmos reverberar sobre as possíveis razões apontadas pelos docentes. É possível que, de uma certa forma, algumas situações podem corroborar para aflorar sentimentos positivos ou negativos no processo ensino aprendizagem, dependendo da maneira com que são administrados.

Vale salientar que, sentimentos e emoções são diferenciadas por sutilezas. O sentimento é intrínseco da efetividade do indivíduo, enquanto a emoção é a maneira extrínseca de manifestação desses sentimentos. Ou seja, a forma particular de cada ser humano expor o âmago do ser, de acordo com sua personalidade, suas crenças, valores, cultura e, porque não dizer, inteligência emocional.

Por inteligência emocional Goleman, (1998), defende que é a capacidade de uma pessoa gerenciar seus sentimentos, de modo que eles sejam expressos de maneira apropriada e eficaz. Ao monitorar suas próprias emoções, o indivíduo cria melhores possibilidades de discernimento e de organização dos pensamentos, guiando melhor suas ações e o modo como conduz seus relacionamentos interpessoais no trabalho. O autor afirma que a avaliação do ambiente laboral é realizada, também, levando em consideração qualidades como a empatia, a adaptação, a não resistência a mudanças, a persuasão, entre outras. Cada colaborador da organização interfere no processo e no grupo.

Porém, a IE também depende de que seja oferecido um ambiente propício para ser estimulada. Por isso é tão importante a organização entender e procurar buscar a melhoria estrutural de seu maior patrimônio, isto é, seu capital intelectual. Atualmente as empresas têm voltado olhar para a questão de que nada acontece sem a figura do indivíduo. É neste sentido que esta pesquisa se debruçou e tentou compreender como é percebida a questão emocional do capital intelectual mais importante para a IES, que é o docente.

Há um espectro que vai desde a total auto absorção (em que não reparamos nas outras pessoas) até notá-las e começar a sintonizar, a ter empatia, a entender suas necessidades e ter uma preocupação empática – e depois vem a ação compassiva, em que as ajudamos. (GOLEMAN, 2012, p. 88)

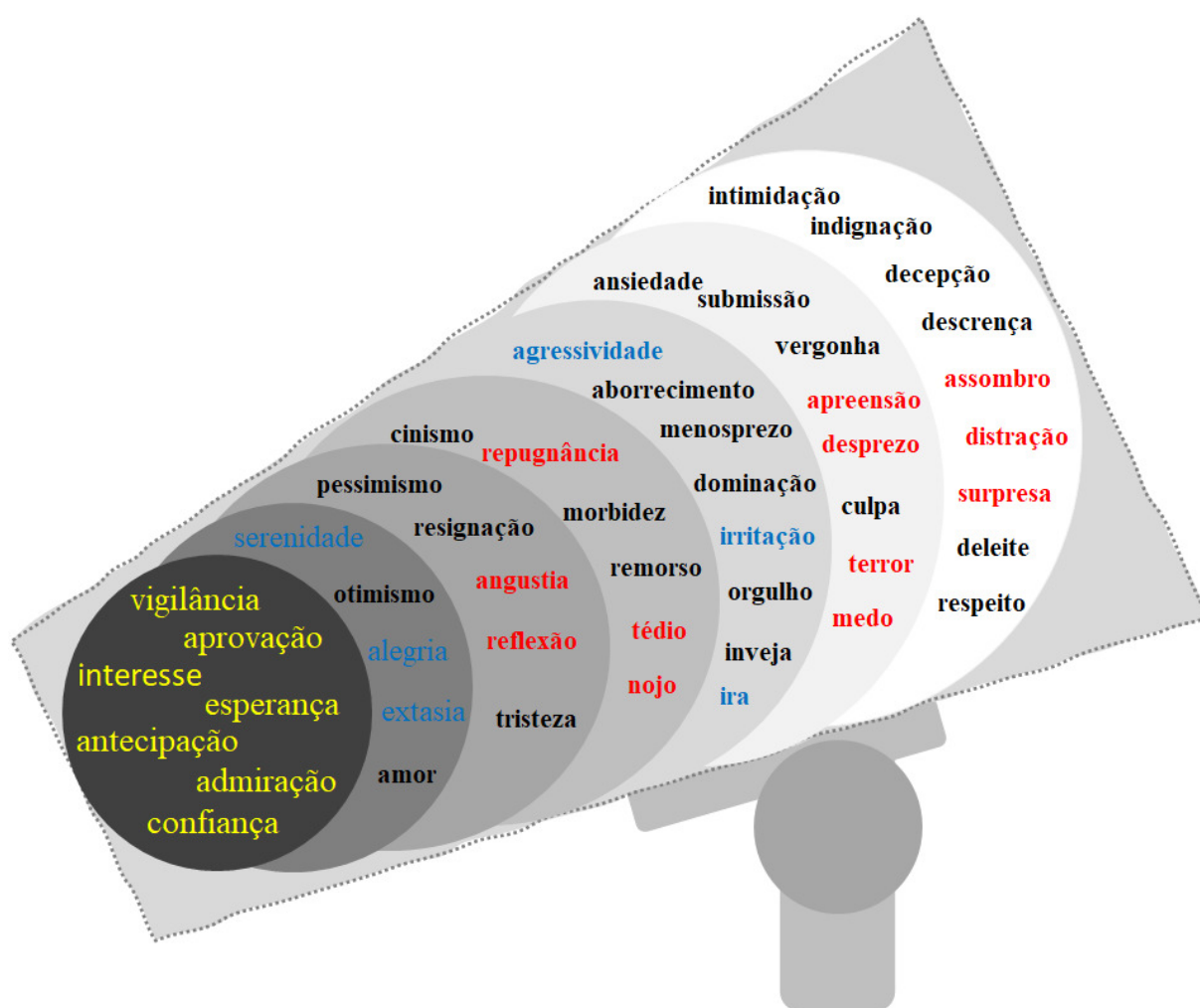
Essa ideia defendida pelo autor retrata não só a melhor maneira do indivíduo se comportar com IE, mas também como a organização deve se importar em manter a saúde emocional de seus colaboradores em condições favoráveis para que possam desenvolver suas atividades.

Porém, para considerar a importância de trabalhar a IE (GOLEMAN, 2012); as *soft skills* (SILVA E NAKANO; 2011); o sentimento em si (DAMÁSIO, 2000); a sensibilidade (HAROCHE, 2008); a representatividade (GOFFMAN, 2009); a desigualdade (CASASSUS, 2007); e tantos outros fatores abordados pelos autores explorados na fundamentação teórica deste estudo, foi necessário entender como se dá as emoções e sentimentos desvendados na pesquisa.

Ao procurar compreender as semelhanças que melhor retratassem como as emoções expressadas foram se desvendando através da investigação empírica, a necessidade de criar uma analogia foi latente. O desejo de demonstrar de forma fiel, como se fosse possível descascar as camadas emocionais internas dos docentes que prestaram seus depoimentos. Fui embalada pela vontade de que os sentimentos camuflados pudessem emergir, virem à tona.

Por conta disso, procurei elaborar uma ilustração que pudesse espelhar esse observatório dessas afetividades, da melhor forma possível, com o foco de compreender o âmago dos docentes. A esse observatório procurei fazer uma representatividade lúdica, ilustrando a apresentação dos sentimentos revelados através da **Luneta dos Sentimentos**, conforme demonstra a figura 12:

Figura 12 - Luneta dos sentimentos no processo ensino-aprendizagem



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

A escolha por interpretar os resultados desse observatório de afetividade examinadas através do modelo *Luneta dos sentimentos*, tem como objetivo fazer uma analogia, uma vez que o telescópio é um instrumento utilizado para observar objetos distantes por duas lentes convergentes.

A intenção dessa ferramenta é mostrar que, sob um olhar mais criterioso, é possível

compreender a gama de aspectos emocionais sinalizados pelos docentes. Pois, conforme já mencionado, apesar de as emoções apontadas com maiores índices tenham sido unanimemente positivas, nas outras escalas seguintes as emoções reveladas mostram um cenário de alerta, isto é, acabam dando origem a sentimentos negativos.

Isso pode denotar que, nem todos os docentes se sentem confortáveis com a falta de interesse do discente, com a desconsideração da IES e com o caminho que a educação vem trilhando. O estado de *vigilância*, emoção também revelada na primeira escala, pode ser um indício pelo qual o professor expressa suas dúvidas e incertezas.

O modelo da *Luneta dos Sentimentos* propõe ajustar as lentes de acordo com o olhar de quem deseja desvendar os sentimentos mais íntimos desses docentes. A questão é: em um primeiro momento os docentes demonstram o que realmente sentem, ou tentam demonstrar o que é conveniente expor? Sobre essa indagação, Haroche (2015) comenta:

Como funciona o ‘eu’ na sensação de uma continuidade imposta, sofrida, de uma pressão contínua? O período contemporâneo em que o movimento se intensificou, se acentuou a ponto de ser contínuo, desenvolve-se num contexto e num espírito que tende a perturbar a sociedade, o mundo e o próprio indivíduo: o psiquismo, o aparato psíquico – com o que desviaria radicalmente a estabilidade, ou ao menos a regularidade do ritmo, sua previsibilidade e, com isso, sua inteligibilidade. (HAROCHE, 2015, p. 854).

Ratificando a idéia de Haroche (2015), uma vez que nós, docentes, escolhemos trilhar o caminho da educação por um ideal nobre. Investimos tempo, nossa dedicação, nossa afetividade. É difícil reconhecer um sentimento de descontentamento sobre algo que requereu tanto investimento de vida. Não queremos que o sonho seja interpretado como fracasso por causa de desagradados que, por vezes, nos desmotiva. Não admitirmos julgamento pela escolha da profissão, pois ela é para nós motivo de orgulho, uma vez que escolhermos trilhar o caminho do saber. Existem percalços, mas o amor à profissão aquece nossos corações.

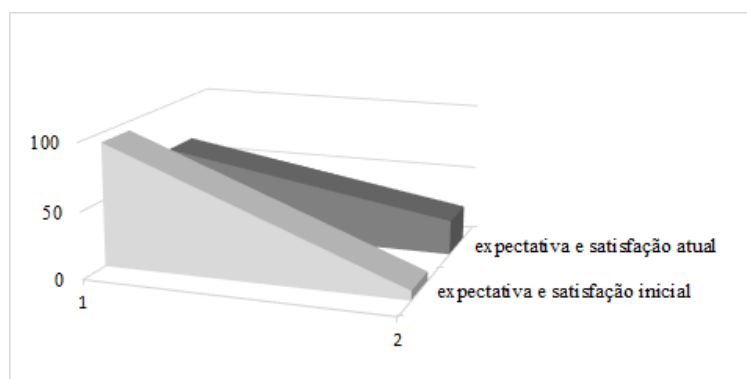
Apesar de os resultados da pesquisa apontarem uma sensibilidade otimista, ao mesmo tempo ressaltam, como contraponto, a força antagônica da afetividade como um elemento primordial para uma prática mais eficaz e promotora do desenvolvimento humano. Neste contexto, as questões aplicadas, tanto na pesquisa qualitativa quanto na pesquisa quantitativa, procuraram obter uma representação adequada da informação afetiva sob influência de certas situações, a fim de compor uma opinião aproximada sobre o estado emocional da população pesquisada.

Os resultados também trouxeram informações sobre a carreira, de um modo geral, e a rotina docente, que são fundamentais para analisar como o professor se percebe no contexto

do mercado profissional. São anos investindo seu tempo, sua dedicação, pesquisando, aprimorando-se na busca do sucesso, da valorização e um digno retorno financeiro.

Decerto, essa questão influencia em seus sentimentos com relação à sua práxis. Em relação à expectativa no início da carreira, pelos depoimentos se percebe que os docentes têm uma lembrança satisfatória. Porém, essa expectativa diminuiu ao longo dos anos de magistério. Enquanto o início de carreira traz para os docentes uma lembrança de 93% de expectativa totalmente atendida, apenas 14% têm essa convicção, enquanto 50% dizem que consideram essa expectativa apenas “boa” e os 36% restantes declaram que atualmente essa expectativa é péssima, ruim ou regular, conforme lustra o gráfico 33.

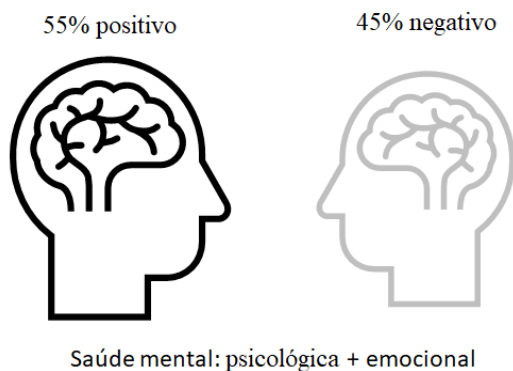
Gráfico 33 - Expectativa e satisfação dos docentes perante a carreira



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

Em relação à saúde-mental, nota-se que, pela percepção dos docentes investigados, existem opiniões intermediárias. Ao avaliar como a profissão afeta diretamente em suas vidas o estado mental, enquanto equilíbrio de corpo, estado de espírito e emoções, 55% declaram que sua saúde mental está boa, enquanto 45% declaram insatisfação neste quesito, conforme ilustra a figura 13.

Figura 13 -Saúde mental atual dos docentes

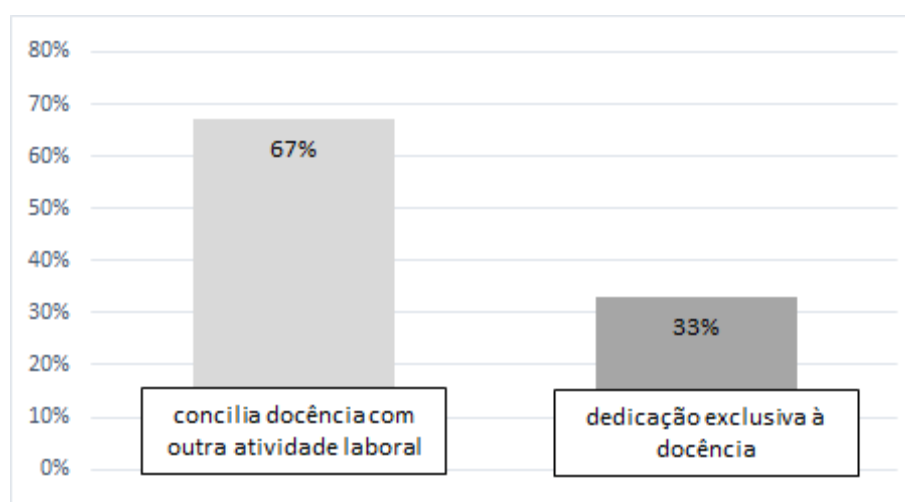


Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

Ao tentar averiguar as possíveis causas pelas quais no início de carreira existem sentimentos e expectativas positivos e a posteriori esses índices terem sofrido uma queda tão significativa, a pesquisa depara-se com certos fatores. Os depoimentos relatam que, na maioria dos casos, os respondentes precisam conciliar a atividade docente com outra atividade laboral para complementar a renda.

Muitos dos entrevistados comentam sobre a demora ou os empecilhos em alcançar uma ascensão de carreira em uma IES. Essas frustrações, motivadas por deficiência financeira ou instabilidade profissional, levam o professor a buscar outras atividades no mercado de trabalho. Os resultados confirmaram, como já foi retrato na população total investigada, que dos docentes participantes da amostra, 67% dos entrevistados declararam conciliar a docência com outra atividade laboral, como mostra o gráfico 34.

Gráfico 34 - Docência + outra atividade laboral



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

A dupla jornada de trabalho é um fator de interferência que pode ser a respostas de muitos questionamentos desta pesquisa. Por isso o esquadramento sobre a rotina de cada participante foi pontual. Tanto na pesquisa primária, quanto na investigação teórica os estudos apontaram que a fadiga causada pela dupla jornada de trabalho causa estresse, cansado e pode levar até a síndrome de *burnout* ou outras enfermidades. A maioria dos respondentes expressaram um alto grau de cansaço e descontentamento. Os motivos relatados estão relacionados com situações tanto em sala de aula como fora dela (considerando ensino presencial e remoto). Alguns depoimentos sobre esse assunto, é relevante destacar:

E1 - *"O descaso e a falta de reconhecimento das IES são os maiores problemas. Parece que eles só estão interessados em nos massacrar. Meu desempenho profissional vem caindo. Resiliência também tem limite".*

E2 - *"Desenvolvi crise de pânico e transtorno de ansiedade. Lidei com acompanhamento de psiquiatra e psicóloga".*

E3 - *"Ansiedade Medo de não conseguir concretizar os novos desafios".*

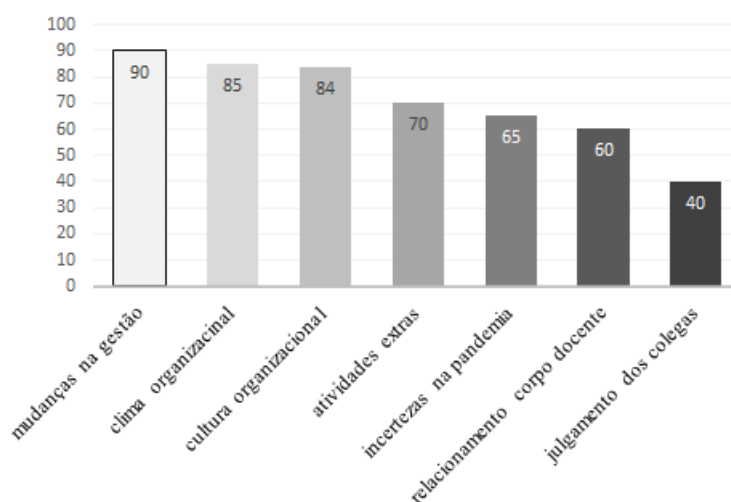
E4 - *"Quando me senti sobrecarregada e conseqüentemente mais ansiosa e cansada preferi optar pela minha saúde física e emocional e pedi demissão. "*

E5 - *"Exaustiva com baixa remuneração pouco reconhecimento institucional. Porém até certo ponto independente e autônoma."*

Mediante o relato dos respondentes, sobre as principais causas e o grau de influência que intercedem em seus sentimentos, destacam-se: a) as mudanças de gestão na IES, independente de positivas ou não; b) o clima organizacional; c) a cultura organizacional; c) as atividades extras ou aquelas aquém às incumbências docentes; d) as intempéries sem controle como, por exemplo, o momento pandêmico; e) o relacionamento interpessoal com o corpo docente; f) a sensação de ser julgado pelos colegas em relação ao seu desempenho.

Esses fatores contribuem no estado afetivo dos docentes em maior ou menor proporção. O gráfico 35 ilustra o grau com que essas causas acometem os emocionais, segundo os respondentes:

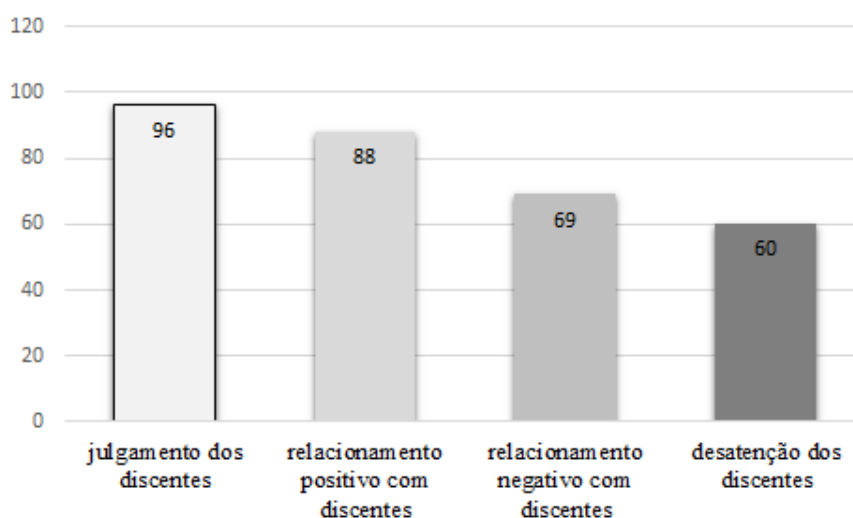
Gráfico 35 - Influências no ambiente de trabalho



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

Outro ponto crucial nesse estudo é o discente, pois sem a existência desse agente coadjuvante do cenário pesquisado, inexistiria a razão do trabalho de educador. Por isso, o ponto de vista dos respondentes nos quesitos referentes aos alunos, foram esmiuçados de maneira ponderosa, com o propósito de entender o quanto o relacionamento professor *versus* aluno podem surtir efeitos nas emoções e sentimentos do professor. O gráfico 36 mostra o índice de opinião dos respondentes com relação essa questão:

Gráfico 36 - Influências no relacionamento com os discentes



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

Os números do gráfico 36 demonstram que a maioria dos participantes da pesquisa concordam que o resultado no processo ensino-aprendizagem depende do relacionamento interpessoal entre eles e seus alunos.

A forma como eles interpretam como são julgados pode trazer maior ou menor insegurança em aula. Muitos docentes refletem sobre essa questão com base na avaliação anual promovida pela IES com os alunos. O relacionamento entre aluno e professor também é muito considerado para que o processo ensino-aprendizado flua de maneira salutar.

A falta de atenção dos alunos foi outro assunto percebido na pesquisa como sendo a causa de muitos docentes se sentirem desmotivados. Muitos citam que essa percepção sobre a maneira de se portar dos discentes, cria o pressuposto de que existe desinteresse no conteúdo ou, o que é pior, a forma de ensino adotado pelo docente não é adequada. Estas deduções causam desânimo para desempenhar a atividade com segurança, como percebe-se nos depoimentos a seguir:

E1 - *"Me sinto desestimulado a continuar a aula."*

E2 - *"Frustrado."*

E3 - *"Já tive muitos atritos em sala por causa de mal comportamento alunos lendo mensagens de redes sociais, assistindo vídeos, conversando no meio da explicação. Eu passei a ter uma atitude mais positiva, pois entendi que a transformação deveria começar por mim e que eu deveria tentar trazê-los para a aula. Passei a fazer brincadeiras alguns comentários lúdicos durante as explicações, dar exemplos engraçados, tentar usar algum assunto que fosse de interesse deles para aplicar durante a aula, e isso teve um resultado positivo. Uma vez quando tinha muita gente falando junto comigo eu falei bem alto: 'Gente eu podia estar roubando, eu podia estar matando, mas estou aqui tentando dar aula pra vocês! Será que podem parar de falar junto comigo?' A turma inteira começou a rir e consegui controlar a situação, mas não é uma questão fácil de tratar."*

E4 - *"Compreensão e diálogo respeitoso"*

E5 - *"Isso depende do aluno e da situação. Mas acredito que procurar se colocar no lugar do outro é uma estratégia que costuma dar certo em qualquer relacionamento. Uma postura de respeito por parte do professor também evita muitos problemas"*

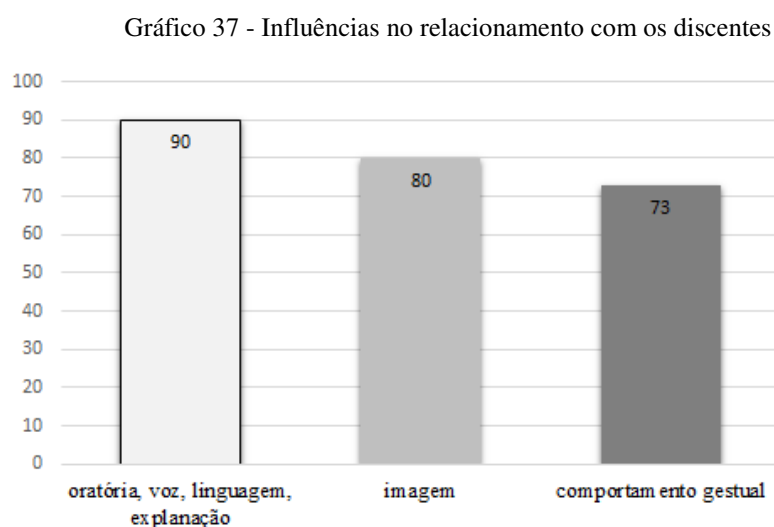
Os depoimentos mostram que, a maioria dos docentes consideram o relacionamento interpessoal com os discentes um dos fatores importantes na prática do ensino. Ou seja, em suas opiniões, o estreitamento entre eles e seus alunos, além da empatia cultivada, desperta admiração e, conseqüentemente, a interação entre eles e os discentes.

Desta forma, vale citar HAROCHE, (2011):

A velocidade, a aceleração, as tecnologias perturbaram profundamente os modos de vida: traduzindo-se na deslocalização, na desterritorialização, na ilimitação, essas condições induzem um sentimento de instabilidade, de permanente mudança, intensificando a incerteza, às vezes a angústia, e atualmente o isolamento e a insegurança. Elas teriam efeitos sobre as maneiras de ser e de viver sobre as estruturas de pensamento, de ideação, os modos de representação e de expressão de si e do outro, bem como sobre as maneiras de sentir e de perceber.(HAROCHE, 2011, pág. 853).

Deste modo, infiro que o relacionamento interpessoal, no caso entre docente e discente, é importantes para que não haja instabilidades, incertezas e angústias que possam

afetar negativamente o processo ensino-aprendizagem, conforme a autora citada observou. Ao concentrar as atenções para estes fatores de extrema relevância, a investigação aprofundou-se no entendimento sobre a opinião dos participantes com relação a forma deles desempenham suas atividades em aula, seja presencial ou seja remota. Os resultados apontaram que os docentes fazem um juízo sobre o olhar do discente em relação ao professor, compreendendo desde o comportamento até a imagem que eles transmitem para o aluno. O gráfico 37 mostra essa percepção:



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

O gráfico 37 retrata a opinião dos docentes sobre como a imagem do professor se apresenta no processo ensino-aprendizagem, perante a avaliação dos discentes. Esse percebimento pode ser traduzido com base no conceito de Le Breton (2007):

A apologia do corpo é, sem que tenha consciência, profundamente dualista, opõe o indivíduo ao corpo e, de certa maneira abstrata, supõe uma exigência para que o corpo que poderia ser analisada fora do homem concreto. [...] O corpo, lugar do contato privilegiado com o mundo, está sob a luz dos holofotes. problemática coerente e até inevitável numa sociedade de tipo individualista que entra numa zona turbulenta, de confusão e de obscurecimento das referências incontestáveis e conhece, em consequência, um retorno maior a individualidade. (LE BRETON, 2007, p. 10)

Segundo o autor, o corpo é a marca do indivíduo. É a forma com que o indivíduo se apresenta que os distingue das outras pessoas. Os laços sociais são construídos e conduzidos de acordo com essa teia simbólica. O indivíduo procura registrar a sua marca através do simbolismo que o corpo representa (LE BRETON, 2007).

Nos relatos dos docentes a pesquisa identificou essa legitimidade. De acordo com os entrevistados, a oratória foi o quesito mais referenciado, compreendendo o timbre, o volume, a gravidade, a frequência, a velocidade e o tipo de linguagem utilizada (coloquial, formal) pelo professor. Para eles, a forma do professor se comunicar pode estimular ou não o aluno.

Logo atrás da abordagem sobre a comunicação, vem a imagem, compreendendo o modo de como o professor se veste; seu estilo e a higiene pessoal. Para a maioria, esses itens podem ser considerados como relevantes nos cuidados da construção da figura do professor.

Por último, o modo de gesticular foi apontado como um fator de influência para chamar a atenção dos alunos. De acordo com a percepção dos respondentes, esse é um fator que pode contribuir na comunicação, isto é, a frequência com que o professor se desloca em sala (no caso de aulas presenciais), o modo como utiliza as mãos para falar e as expressões faciais: sorriso - seriedade - choro - gargalhada. Ou seja, segundo a maioria dos entrevistados, o modo de se portar e se comunicar perante a turma faz toda a diferença no relacionamento interpessoal com os alunos e no processo ensino-aprendizagem.

Haroche (2015), faz uma reflexão sobre essa questão sobre a imagem:

A visibilidade perturba profundamente as condições em que o sujeito se forma, se constrói. Ela desloca a fronteira entre interior e exterior em cada indivíduo, do mesmo modo que as fronteiras entre indivíduo e mundo exterior. Talvez devamos indagar se ela apaga, se ela induz outras formas de percepção, outros modos de subjetividade. Parece também ser necessário indagar se essa visibilidade – imposta, sofrida, buscada ou execrada – não nos despoja de nossa interioridade e, com isso, de liberdade e de imaginário criador. (HAROCHE, 2015, p. 856)

Mediante esses fatores sociais e comportamentais, essa pesquisa confirmou que são muitas as variações que podem auxiliar o relacionamento docente - discente. A nuvem de palavras da figura 14 ilustra os fatores mais apontados pelos participantes da pesquisa:

carga horária a cada semestre letivo. Conforme destacam-se alguns relatos:

Q- como você se sente em relação à sua saúde, mental, psicológica e emocional?

E1 - "Me sinto murchar soterrar. Me sinto desprezada. O computador a internet a energia elétrica a infraestrutura o ambiente emocional é problema meu. As IES não querem nem saber..."

E2 - "Às vezes bem as vezes cansada. No tocante a ter que conviver com as ditaduras impostas pelas 'apologias'. Às vezes me desanima. O respeito precisa ser via de mão dupla. Podemos e devemos conviver bem em meio às diferenças. Mas percebo que hoje tudo está direcionado para uma única via."

E3 - "Estressado mas não devido as aulas online mas devido as incertezas da instituição"

E4 - "Me sinto no limite. As vezes há sensação de que vou surtar por tanto trabalho e demanda."

E5 - "Assustada e amedrontada pela incerteza sobre a situação da empregabilidade ".

É neste cenário que nós docentes nos encontramos. Temos de superar a complexidade existente na IES, descobrindo a melhor forma possível de executar nossas tarefas. Lembrando que, cotidianamente enfrentamos desafios em relação a nossa formação inicial e constante, sem falar no sonhado plano de carreira e salário melhores.

Como professores nossa função é maior do que sermos banais transmissores de conteúdo definidos em ementas. Trabalhamos para formar cidadãos conscientes na busca por construir uma sociedade mais justa e digna.

No entanto, surpreendentemente, foram os sentimentos positivos e os momentos de intensa alegria e realização profissional que sobressaíram em um primeiro instante na pesquisa. Baseando-me na minha própria experiência e relato dos respondentes, apesar do estresse e dos muitos desafios, somos atingidos por uma onda de motivação ao sermos maravilhados com um “muito obrigada professor (a) pelos seus ensinamentos” ou mesmo somos tomados de amor pela profissão.

Para apoiar meu sentimento sobre esta visão, cito Leite (1993):

O professor vence ou é derrotado na profissão não apenas pelo seu saber maior ou menor, mas principalmente pela sua capacidade de lidar com os alunos e ser aceito por eles. A criança é feliz ou infeliz na medida em que seja aceita pelos colegas e consiga entender-se com eles. (Leite (1983, p. 237).

É fato que o reconhecimento do discente com palavras de incentivo se evidenciaram, demonstrando que pequenas percepções de carinhos por parte dos alunos fornecem fôlego, vigor e renovação para que a vocação em ensinar justifique e motive os professores continuarem a desafiadora jornada da docência.

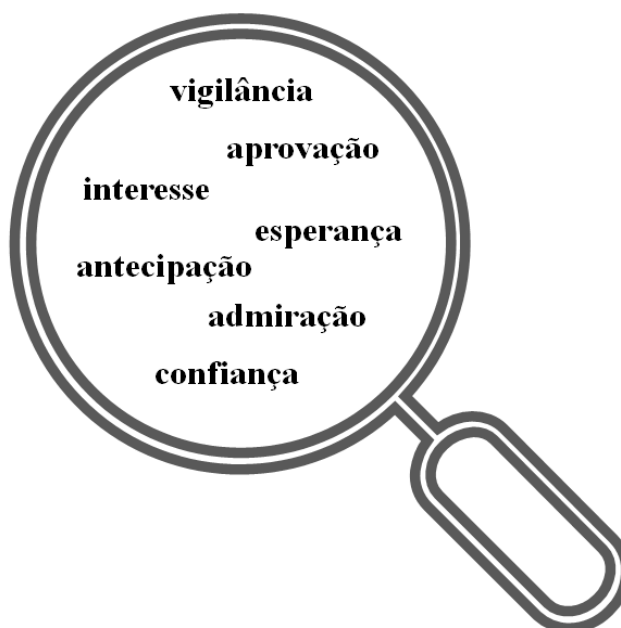
No entanto, verificou-se que em atividades extracurriculares, especialmente no ensino presencial; nas interações com os alunos em sala de aula, corredores, praças de alimentação ou cantinas; em visitas técnicas; nos laboratórios de práticas a depender de cada disciplina; na colação de grau; entre outras formas de socialização, é que a função do docente de nível superior se vitaliza e promovem encontros de alegrias que potencializam as ações desses profissionais.

Mesmo no ensino híbrido, EaD ou remoto, verificou-se que quando os discentes manifestam palavras de carinho, amor e compromisso com seu professor, esses momentos, embora efêmeros, fortalecem a prática docente.

Isto posto, a partir da pesquisa, foi possível compreender que a docência não se justifica somente por questões de salário e posicionamento de carreira, mas acima de tudo em função das emoções e sentimentos decorrentes do ensino-aprendizagem, nas suas interações e nas implicações que a atividade docente se perpetua para cada um dos participantes, o que traz perspectivas para o futuro.

Sob a primeira lente da *luneta dos sentimentos*, revelam-se aquelas iminentes, conforme mostra a figura 15:

Figura 15 - Lente da afetividade iminentes à docência



Fonte: Desenvolvido pela autora (2021)

Mediante um turbilhão de emoções, revelam-se em primeira escala a *antecipação*, a *vigilância*, o *interesse*, a *admiração*, a *confiança*, a *aprovação* e *esperança*. O que essas afetividades nos fala? O que podemos enxergar sob uma lente de visão afetiva, analogicamente?

Ao observar duas emoções específicas, reveladas nessa primeira lente: a *vigilância* e a *antecipação*, é admissível que elas despertem a vontade de buscar quais os motivos reais que isso significa. São questões intrigantes sobre os sentimentos supostamente ocultos. Por isso a proposta do observatório foi criada, para nos fazer mergulhar a fundo nas lentes subsequentes desse “telescópio sentimental”.

Esses sentimentos ocultos, em um primeiro momento, pode ser em razão da dificuldade em admitir as emoções em oposição e os sentimentos negativos que aparecem a partir da terceira escala. Sentimentos esses que aparecem em tal proporção que sobrepõem as emoções que tiveram nos primeiros lugares de classificação do gráfico 32.

Por isso, o estudo realizado procurou demonstrar, através desse observatório de afetividades, que o sentimento está relacionado à implicação e a tudo que nos orienta, o que é a origem de todo o comportamento humano. Constatou-se que são diversas as emoções

expostas, mas que elas acarretam sentimentos mais profundos.

No caso do sentir as emoções de *antecipação* e *vigilância*, se formos traduzir por provisão e prudência, é cabível analisar e tentar contextualizar os depoimentos mencionados de alguns participantes, no intuito de constatar que, de fato, essas emoções subliminares na verdade tentam expressar todos aqueles sentimentos que surgem a partir da terceira lente.

Em vista disso, considerando a questão principal da pesquisa: **“Compreender quais são as emoções e os sentimentos dos docentes no processo de ensino-aprendizagem de nível superior?”**, o processo de estudo debruçou-se para desvendar o que de fato permeia essa atividade, dando origem um observatório de afetividades que foi ilustrado, analogicamente, pelo modelo *Luneta dos Sentimentos*.

Além de averiguar como se dá a afetividade dos docentes, os gráficos 10, 31 e 32 e o quadro 6 retrataram como é este cenário do ensino-aprendizagem, na opinião dos docentes e como seus estados emocionais são afetados.

A fundamentação teórica procurou pesquisar teorias sobre os sentimentos e emoções, caseando-se nos conceitos de Plutchik (1980, 2001), Haroche (2008, 2011, 2015), Duque (2011), Rogers (2009), Vigarello (2016), Vygotsky (1989, 2004) entre outros autores. A teoria deu respaldo para entender que a interpretação das emoções e sentimentos está ligada à cultura e na personalidade de cada indivíduo, sendo impossível generalizar seu significado.

Quando um indivíduo atinge um estágio no qual consegue se desenvolver emocionalmente, ao ponto de saber lidar com os seus sentimentos e externar suas emoções, ele atinge um estágio que transforma o ambiente, além de ser capaz de transferir uma afetividade positiva e motivadora. No caso do docente, de certo esse processo pode refletir positivamente no ensino-aprendizagem. Penso que uma postura proativa, com este olhar e um toque sutil de delicadeza, possa contribuir para garantir condições afetivas favoráveis em aula, seja presencial, remoto, EaD ou híbrido.

No entanto, a falta de apoio emocional, na atenção centrada na pessoa, por parte da IES, é que chama a minha atenção e, de certo, a qualquer leitor que se debruçar nos depoimentos apresentados. Sobre esse aspecto é possível deduzir que os agentes envolvidos devem perceber a necessidade contundente em respaldar efetivamente o professor, com o objetivo de acolhimento e oferecimento de segurança para desenvolver suas atividades. Essa segurança é um conjunto, financeiro, emocional, motivacional, cultural, estrutural, para citar os aspectos mais preponderantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou as variedades de emoções baseada na Roda as Emoções (PLUTCHIK 1980, 2001) a fim de compreender a profusão dos sentimentos e das estratégias adotadas pelos docentes quando estão em sala de aula, dando uma peculiaridade no entendimento das suas afetividades.

Com base nos estudos apresentados, constatou-se que diversos aspectos da relação docente-discente e do processo ensino-aprendizagem fazem parte do ambiente acadêmico. O universo da educação em nível superior envolve muitos detalhes que vão além de transmitir ou construir conhecimento, que é a base da profissão de professor. O docente vai se descobrindo e aprendendo a ser professor no seu dia a dia.

A partir dos estudos teóricos e da investigação realizada, foi possível perceber o quanto é preciso investir na formação dos professores em relação às habilidades próprias e despertar-lhes o interesse pelas questões de natureza afetivo-emocional, facilitando assim as formas de interação social desenvolvidas na sala de aula.

Na primeira etapa da investigação, tanto o formulário de perfil, quanto o formulário qualitativo, as respostas colhidas foram tratadas no intuito de retratar a população dos respondentes, equiparar o grupo estudado, em relação ao universo de docentes em nível Brasil. As questões foram elaboradas de modo a dar liberdade aos participantes de desabafarem os sentimentos e emoções, os prós e os contras, na prática docente.

Deste modo, foi identificada uma carga de emoções advindas do contexto da sala de aula, as quais ofereceram indicações e pistas importantes sobre fatores circunstanciais que apontam emoções negativas nos docentes e exigem dos mesmos uma condução ou gerência emocional para lidar com uma gama de demandas acadêmicas. As ferramentas utilizadas proporcionaram uma visão sistêmica desse cenário afetivo do docente na IES.

Na segunda investigação, foi aplicado um questionário de natureza quantitativa, cujo objetivo foi esmiuçar as emoções e sentimentos de uma amostra dos respondentes, a fim de obter maior precisão da afetividade que norteia a práxis docente. Neste contexto, levou-se em consideração as visões pontuais dos respondentes, conforme suas experiências vivenciadas.

Deste modo, seguindo as referências de autores, harmonizados com conhecimento na área, foi possível traçar uma escala de emoções de até 7 (sete) graduações de vivência em menor e maior periodicidade, dando origem a *Luneta dos Sentimentos*.

A analogia foi realizada porque esse é um tipo de instrumento que permite encontrar novas estrelas e, no caso, o objetivo foi descobrir o que não se enxerga “a olho nu”. Quero dizer, o intuito da investigação não foi apenas reunir as emoções relatadas pelos participantes e replicar essa informação. Mas sim, compreender como se dá o acúmulo dessas emoções guardadas no íntimo desses docentes e de que forma foram transformadas em sentimentos profundos. Ou seja, esse observatório de afetividade pretendeu olhar para essas emoções e compreender como e em quais sentimentos elas se transformam e, também, descobrir se o que é demonstrado na primeira lente confere com o âmago do ser do grupo investigado.

Ademais, a identificação das demandas de trabalho emocional no contexto de sala de aula revelou-se uma das contribuições relevantes desta tese. O modelo *Luneta dos Sentimentos* mostra que as emoções apontadas são unanimemente positivas, nas primeiras e segunda escalas, mas as escalas posteriores revelaram emoções de descontentamento, o que pode levar a construção de sentimentos negativos.

Esse observatório de afetividades faz analogia do telescópio ou luneta porque as lentes convergentes dessas ferramentas possibilitam o aumento angular ou aumento visual pelo fato de a imagem real do objeto observado ser muito maior do que a imagem final que se obtém com seu uso. Da mesma forma é possível verificar que por trás de alguns sentimentos, aparentemente, positivos, é possível que se “esconda” sentimentos negativos, ora porque o docente não se sinta à vontade para compartilhar este sentimento, ora por medo de ser mal interpretado pela IES.

As investigações realizadas avançaram e trouxeram evidências do caráter situacional das emoções. Assim sendo, permite o entendimento de que as atividades desenvolvidas pelos participantes da pesquisa se refletiram na produção dos sentidos de seu trabalho. Assim, foi possível perceber que há repercussão na sua maneira singular e inigualável de ser e vivenciar as emoções e os sentimentos no processo ensino-aprendizagem.

Por conta da pesquisa somada à minha experiência e em contato com os diversos referenciais teóricos ficou claro o quanto é importante o nível de relacionamento e o clima emocional presente no processo ensino-aprendizagem. Os ambientes de ensino são espaços onde os docentes atuam com seus alunos, enfrentam desafios, dificuldades e objetivos a alcançar, que levam a acontecimentos de maior ou menor sucesso. Várias emoções advêm deste ambiente que podem afetar tanto o ensino quanto a aprendizagem. Assim, as relações interpessoais positivas estão relacionadas a uma maior satisfação com a vida, a melhores estratégias de ensino e traz boas expectativas futuras favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos resultados do estudo é possível tentar prever que tanto as emoções negativas quanto positivas, podem afetar a práxis docente de nível superior, implicando no seu desempenho. Os sentimentos identificados são resultados que vão para além do desempenho docente, tanto em relação aos aspectos técnico-pedagógicos, quanto aos aspectos interacionais que envolvem o ensino-aprendizagem. Isso inclui a forma de ensino, quer seja em sala de aula, quer seja híbrido, remoto, síncrono, assíncrono ou EaD.

Também é possível verificar, que os resultados positivos parecem ter alguma relação com a aceitação entre o comportamento do professor e a imagem profissional idealizada reverberando, inclusive no seu desempenho e no seu bem-estar. A imagem pessoal vai muito além da perspectiva que temos sobre nós mesmos, abrangendo inclusive o modo como os outros nos enxergam. A maneira como nos apresentamos é uma ferramenta importante para o mundo acadêmico, uma vez que pode ser um aspecto considerável quando conseguimos comunicar visualmente nossas qualidades e transmitir adequadamente nossos objetivos e capacidades.

Percebe-se que é no contexto do ambiente de sala de aula que os docentes do ensino superior vivenciam seus relacionamentos, suas emoções e sentimentos, construindo paulatinamente a história como é ser professor. História essa única e particular, mas produzida no processo dialético, dinâmico e circunscrito pela conjuntura socioeconômica política e cultural na qual estão inseridos.

A pesquisa comprovou que os sentimentos e as emoções se refletem diretamente no nível de comprometimento e motivação. Um bom relacionamento com o discente é fundamental para dinamizar e potencializar a afetividade positiva de ambas as partes, como também para filtrar e amenizar as emoções negativas do professor. É óbvio que o clima emocional, seja de alegria ou de tristeza, reflete diretamente no ambiente, bem como o clima e a cultura organizacional.

A análise dos depoimentos mostrou, também, que a IES não é só um local de estudo, mas de sociabilidade, compondo um campo vasto não só de aquisição de conhecimentos, mas de aprendizagem dos sentimentos e das emoções no que diz respeito a relacionamentos interpessoais. Isso se reflete no interesse pela troca de ideias entre aluno - professor e, por que não dizer, corpo docente. Isso me leva a crer que podemos nos valer da condição afetiva para aumentar as possibilidades de aprendizagem em sala de aula e enriquecer o conhecimento de todos. É o exercício do diálogo, o saber escutar, o respeito pelo outro, o estar aberto como contribuição fundamental para a aprendizagem.

Posto que as ações realizadas por esses sujeitos são importantes e que permitem

entender a complexa rede de interações nas quais os professores se inserem no contexto do ensino superior e, conseqüentemente, os aspectos afetivos e volitivos que emergem dessas relações em suas atividades cotidianas. E assim, por meio dos vários modos do fazer no dia-a-dia e das diversas emoções e sentimentos que vivenciam é possível construir bons resultados diante do clima emocional com os acadêmicos.

Vale ressaltar que a pesquisa revelou, ainda, que quando o docente não está submetido, apenas à práxis docente e exerce outra atividade laboral, ele se sente mais seguro financeiramente, visto que não está dependente unicamente de uma única fonte de renda. Neste aspecto a pesquisa não revelou novidade pois, muitos docentes têm dupla jornada de trabalho, geralmente por duas razões a saber: a remuneração na IES que não supre suas necessidades financeiras ou não há reconhecimento profissional que estimule o reconhecimento da sua capacidade. Esse fator pode acarretar outro aspecto: o cansaço proveniente da sobrecarga de trabalho.

Os resultados sugerem, ainda, que os professores sejam preparados para ingressar na profissão com uma visão mais realista do ensino e das emoções negativas que podem ser ativadas no contexto educacional. Os professores precisam conhecer previamente as demandas emocionais a que serão expostos e se preparar para elas. Nesse sentido, os programas de formação inicial e continuada poderiam assumir um papel relevante no desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores e ajudar a suprir essas lacunas. Além disso, é imprescindível um olhar mais atencioso da IES no que se refere ao apoio emocional do corpo docente. Ao capacitar os professores para implementar estratégias de administração emocional, eles podem adquirir bem-estar e impactar positivamente em seu desempenho, apesar das mais variadas pressões existentes nas IES.

Isto posto, pares e gestores das IES, também precisam ser incluídos no processo e devem ser mais bem preparados sobre o apoio emocional adequado e estimular um clima organizacional favorável ao ensino-aprendizagem, reconhecendo o papel, essencial, que as emoções exercem no ensino-aprendizagem.

Finalmente, para atender ao objetivo geral da tese, foi possível propor um modelo da ferramenta denominada *Luneta dos Sentimentos* que se sustenta na premissa de que o resultado satisfatório de suas atividades como docente tem relação direta com o ensino – aprendizagem de nível superior e assim pode indicar como lidar com as demandas emocionais variadas dentro da IES a partir do autoconhecimento de suas emoções advindas de sentimentos específicos.

De outro lado, no contato com os alunos, há demandas emocionais interacionais como

comportamento inadequado como se exasperar, exagerar nas gírias, usar roupas incorretas, falta de pontualidade, desrespeito e esmorecimento por parte do discente. Isso causa ao docente uma frustração pessoal e profissional que se revelam como variáveis que influenciam no comportamento emocional dos professores frente essas e outras situações, incluindo as exigências pelas IES, que não têm relação direta com a função docente.

A partir do modelo da *Luneta dos Sentimentos* também foi possível formular a hipótese de que o esforço cotidiano em realizar trabalho emocional disfuncional, ao mobilizar recursos emocionais e cognitivos sem alcançar resultados satisfatórios, pode ajudar a explicar, em certa medida, o desgaste e a síndrome de *burnout* de professores ao longo da carreira. Desse modo, aprimorar a capacidade de administrar os sentimentos por meio de formação inicial e continuada pode impactar positivamente no bem-estar docente bem como no seu desempenho ao longo de sua trajetória.

O estudo verificou que é possível que haja momentos em que os sentimentos mais profundos dos docentes venham ser aflorados, seja porque decidiu demonstrar, seja porque foi automaticamente evidenciado por conta da intensidade da situação. O estudo evidenciou que o docente de nível superior lida com sentimento e emoções, como um processo cíclico, dinâmico e contextual, com resultados interpessoais e profissionais que podem afetar tanto negativamente quanto positivamente o processo ensino-aprendizagem. Sem contar que existe ainda, um processo recorrente de desvalorização por parte da IES. As dificuldades e desafios enfrentados pelos professores, muitas vezes, acarretam sentimentos que por vezes os fazem esmorecer e perder o ânimo para continuar a caminhada no magistério.

Em contrapartida, nós docentes, continuaremos otimistas da mesma forma que no nosso primeiro dia de aula, corajosos, tentando abrir acessos de comunicação, propondo metodologias revolucionárias. Persistiremos na busca por sermos coerentes no nosso modo peculiar de sentir, pensar e agir, abraçando interpretações inclusivas de mundo e perspectivas sociopolíticas e culturais não depreciadoras. Esperançosos, na expectativa de que o discente cumpra seus objetivos pessoais com sua participação ativa e voluntária e que apoiemos a formação e o desenvolvimento do aluno como indivíduo e membro da sociedade no processo de ensino-aprendizagem de nível superior superando barreiras que possam impossibilitar o sucesso de todos os envolvidos.

Espera-se que esse estudo apresentado possa contribuir para o aumento do conhecimento, da consciência e exigência que abrange emoções e sentimentos que norteiam o cotidiano dos docentes de ensino superior. Apesar destas limitações de um universo e amostras restritos, acredito que o resultado da pesquisa é de grande relevância para se

compreender, em parte, o cenário educacional do ensino de nível superior.

A sugestão para investigações futuras poderia ter como objetivo um melhor aprofundamento sobre o tema emoções e sentimentos do docente no processo ensino-aprendizagem de nível superior em comparação com os discentes no mesmo objeto de pesquisa, ou seja, estudar comparativamente docentes *versus* seus discentes para que novos parâmetros possam ser traçados na busca do entendimento da complexidade do relacionamento desses pares da práxis docente.

Como contribuição prática, acredito que compreender os sentimentos e emoções do docente e reconhecer sua importância para aspectos intrapessoais, interpessoais e laborais traz implicações para os programas de formação de docentes quanto para o clima e cultura organizacional. Os resultados sugerem que os professores encontram dificuldades em administrar suas próprias emoções e as dos alunos em sala de aula.

Quanto às limitações, reconheço a necessidade de ampliar o estudo para testar os resultados e investigar a contribuição de outros fatores pessoais, como as variáveis demográficas e traços da personalidade. A pesquisa baseou-se nas lembranças e nos relatos dos docentes sobre suas experiências emocionais no contexto de sala de aula bem como nas suas decisões pessoais.

Por fim, atestou-se a importância de aprender a conhecer as emoções, pois não entenderemos os sentimentos dos outros se não entendermos primeiramente os nossos. Essa administração afetiva não é algo fácil, mas se torna imprescindível no processo. Por isso faz-se necessário refinar a inteligência emocional de forma transparente para que a influência dos relacionamentos interpessoais se converta na trilogia salutar de mente, alma e sentimentos.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRAWAL, R., IMIELINSKI, T., SWAMI, A.; **Mining Association Rules Between sets of Items in large database**; Proceedings of the ACM SIGMOD International Conference on Management of Data; PP 207-216. Washington. DC. 1993.
- AGUIAR, C. CARMONA, A. **Oratória: a arte de falar em público**. São Paulo: Caliban, 2004.
- ALZINA, R. B.; ESCODA, N. P. Las competencias emocionales. **Educación XXI**, Madrid, v. 10, pp. 61-82, 2007. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/297/253>>. Acessado em 25 de março 2021
- AMARAL, B; SILVA, E; ALMEIDA, A. Análise de Sentimentos/Mineração de Opinião: Uma Revisão Bibliográfica. **RETEC**, Ourinhos, v. 10, n. 2, p. 80-99, jan./jun. 2017
- ANDRÉ, M. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, M; AFONSO, E.; OLIVEIRA, M. (Org.). **Alternativas no ensino da didática**. 8 ed. Campinas, 1997.
- ARAUJO, R. et al. COVID-19, Mudanças em Práticas Educacionais e a Percepção de Estresse por Docentes do Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 28, p. 864-891, dez. 2020. ISSN 2317-6121. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p864>>. Acesso em: 10 set. 2021.
- BARBOSA, A. Loly Kraft Horta, A Síndrome de Burnout em professores universitários, 2016, 98 f. Dissertação (Mestre em Promoção da Saúde). Centro Universitário de Maringá, Maringá- PR - SP, 2016. Disponível em: <<http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/77>>. Acesso em 20-01-2021.
- BARNETT, R. Beyond All Reason: Living with Ideology in the University. Buckingham: **The Society for Research into Higher Education & Open University Press**, 1990.
- BECKER, K.; TUMITAN, D. **Introdução à mineração de opiniões**: Conceitos, aplicações e desafios. Simpósio Brasileiro de Banco de Dados, 2013.
- CAMBRIA, E; LIVINGSTONE, A; HUSSAIN, A. **The Hourglass of Emotions**. Cognitive Behavioural Systems, pp. 144–157, 2012. “A Ampulheta das Emoções”. Sistemas cognitivo-

comportamentais. doi : 10.1007 / 978-3-642-34584-5_11 . ISBN 978-3-642-34583-8. S2CID 7263200. Disponível em: <<https://sentic.net/hourglass-of-emotions.pdf>>. Acesso em: 10 agosto de 2021.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda., 2009.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando com as Pessoas: transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

CHRISTIANO, C. Competências Docentes e interdisciplinares no processo ensino aprendizagem em administração. Dissertação de Mestrado. **Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO** - Duque de Caxias-RJ. 2014

DAMÁSIO, A. **O Sentimento de Si**. Tradução de M. F. M revista pelo autor Europa-América, 2000.

DIAS, S. (org.). **Gestão de marketing**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

DUQUE, J. Do sentimento de si ao sentimento do outro. UCP - Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal. **THEOLOGICA**, 2.^a Série, 46, 1 2011. Disponível em:<<https://www.researchgate.net/publication/289253935>>. Acesso em: 05 de setembro 2020.

DURLAK, J. A. et al. (Eds.). **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. (CASEL). New York: Guilford Press, 2015. 658 p.

FRANK, E.; HALL, M.; WITTEN, I. **O WEKA Workbench**. Apêndice online para "Data Mining: Practical Machine Learning Tools and Techniques", Morgan Kaufmann, Quarta Edição, 2016.

FARIA, P; CAMARGO, D. **Emoção, saúde e docência no ensino superior: reflexões sob a perspectiva histórico-cultural**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, Cap. 3, p 61-79, 2020.

FARIA, P; CAMARGO, D.; VENÂNCIO, A. (Orgs.). **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 235 p.,

2020.

FIOCRUZ - **Fundação Oswaldo Cruz**, Disponível em:
<<https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>>.
Acesso em: 2020 mar.

FIORIN, J. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, Vol. 5.n.2, Universidade de São Paulo - USP, 2007.

FLEURI, R. **Multiculturalismo e interculturalismo nos processos Educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 67-81, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007a. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

FREITAS, H., et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP**. São Paulo, SP. Vol. 35, número 3, p. 105-112. 2000. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/detalhes.asp?cod_dados=1138>. Acesso em 30 de agosto 2021.

GAMBOA, S. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia de um mundo globalizado. In: **LOMBARDI. J. C.** Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais. 2.ed. Campinas: Editora autores associados, 2000.

GETTY IMAGES. iStock banco de imagens. Disponível em:
<<https://www.istockphoto.com/br/ilustra%C3%A7%C3%B5es/comunidade>>. Acesso em 20 de abril 2021.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Ed. Vozes. 2009.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva. 1995.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, A.; MCKEE, R. **O poder da inteligência emocional**. São Paulo: Objetiva, pp 304, 2002.

GOMEZ, P. **O pensamento prático do professor** - a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.), Os professores e sua formação (p. 94-114). 1992.

Lisboa: Dom Quixote.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento:** a educação na era da insegurança. Maidenhead: Universidade Aberta, 2003.

HAROCHE, C. O sujeito diante da aceleração e da ilimitação contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 851-862, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/1517-9702-ep-1517-97022015041920.pdf>>. Acesso em 11 de março de 2020.

HAROCHE, C. **Maneiras de ser e de sentir na aceleração e a ilimitação contemporânea.** Cad. Metrop., São Paulo, v. 13, n. 26, pp. 359-378, jul/dez 2011

HAROCHE, C. **A condição sensível:** formas e maneiras de sentir no Ocidente. Rio de Janeiro: Contracapa, 2008.

HOFSTEDE, Geert. **Culturas e organizações.** Edições Sílabo, 1997, 308 p

HOFSTEDE, GEERT. The Poverty of Management Control Philosophy. **Academy of Management Review** - July 1978. Disponível em <<http://leeds-faculty.colorado.edu/selto/CURISES%202009%20Cost%20Mgt/CURISES%20Readings/Hofstede%20mgt%20control.pdf>> . Acesso em 12 de junho de 2021.

INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS- UNICAMP – **Seminário com Claudine Haroche.** Ed. Jornal da UNICAMP. Ano, 2009- Campinas-SP

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Imago Editora, pp. 220, 1976

LAKATOS, E; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas S.A., p. 297, 2010.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República do Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acessado em 10 de março 2020.

LÊ BRETON, D. **A sociologia do corpo.** Sônia M.S. Fuhrmann(trad.). Vozes: Petrópolis, RJ. 2007.

_____. **Paixões ordinárias: antropologia das emoções.** Editora: Vozes, Petrópolis, RJ. 2009, 276 p.

LEITE, C. **O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português.** Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, PR, pp 624, 2002.

LEITE, Dante Moreira. **Educação e Relações Interpessoais.** In: PATTO, M. H. S. Introdução à Psicologia Escolar (org.). São Paulo: T. A. Queiroz, 1983, p. 234-257.

MARCONDES, O. **Como chegar à excelência em negociação:** administrando os conflitos de forma efetiva para que todos ganhem. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993.

MASCARENHAS, Maíra. Simmel e Goffman: contribuições para o estudo das relações sociais no ambiente escolar. **INTRATEXTOS**, Rio de Janeiro, 4(1): 240-257, 2012.

MAYER, J.D., SALOVEY, P.; CARUSO, D. Competing models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.). **Handbook of Human Intelligence.** 2nd Edition, pp. 396-420. New York: Cambridge University Press. 2001

MEC - Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 583/2001**, aprovado em 4 de abril de 2001 - Orientação para as diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf>. Acesso em 25 de junho 2021.

MINAYO, M. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MINAYO, M. **Oposição ou Complementaridade?** Caderno Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./sep., 1993

MORAES, A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras:** alternativa de formação. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000.

MORAES, M.; TORRE, S. **Sentir, pensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MOREIRA, A. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores.** In Currículo: políticas e práticas. Papirus, pp. 81- 96, Campinas, Brasil. 2001.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. Geni G. Goldschmidt (tradução). São Paulo : Atlas, 2002.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**: treinamento em grupo. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 2012. 394 p.

MY WORD ART. A arte em nuvem de palavras. Disponível gratuitamente em: <<https://wordart.com/my-word-art>>. Acesso em 25 de julho de 2021.

OSWALDO, Yeda Cirera. Vulnerabilidade ao estresse no trabalho, Coping, depressão e qualidade de vida: Evidências de validade. 2009, 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia). **Universidade de São Francisco**, Itatiba - SP, 2009.

PASQUALI, L. **Os Tipos Humanos**: A Teoria da Personalidade. Brasília: LabPAM, 2000, 312 p.

PEREIRA, A. **Educação Multicultural** – Teorias e Práticas. Asa Editores, Porto, PR. 2004.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

PINSONNEAULT, A; KRAEMER, K. Metodologia de Pesquisa de Pesquisa em Sistemas de Informação Gerencial: Uma Avaliação. **Journal of Management Information Systems**. Vol. 10, No. 2, 1993, pp. 75-105. Disponível em <<https://www.jstor.org/stable/40398056>>. Acesso em 20 de agosto 2021.

PINTO, A. **Psicologia Geral**. Lisboa, Universidade Aberta. 2001.

PLUTCHIK, R. **A general psychoevolutionary theory of emotion**. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience*: Vol. 1. Theories of emotion (pp. 3-33). New York: Academic. 1990.

_____. The Nature of Emotions. In: *American Scientist Magazine*, vol. 89, number 4, pp. 344-350, 2001.

POLICARPO JR., J.; RODRIGUES, M. L. F. de M. Princípios orientadores da formação humana: dimensão normativa da educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 95-103, abr. 2010.

PORTO, C; SANTOS, F. Uma revisão bibliográfica da relação entre professor e aluno no ensino superior sob a ótica da afetividade. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 13, n.1, p.194-211, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2018v13n1p194-211>> . Acesso em 09 de maio de 2021.

QUINELATO, E. O humano na EaD, um olhar sobre o tutor presencial. *Revista de Educação. Sistema Anhanguera de Revistas Eletrônicas - SARE*. v.15, n.19, 2012, p. 9 -25. Disponível em: <<https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/1704>>. Acesso em 08 de maio de 2021.

RAMOSE, M. **An African philosophy through Ubuntu**. Harare: Mond Books Publishers, 2003.

REZENDE, C. **Mágoas de Amizade: um ensaio em antropologia das emoções**. 2002.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SANTOS , J; MELLO, M.; MURARI, T. **Introdução à Análise Combinatória**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Editora, 2008.

SILVA, M. Alice vai à Universidade! Docentes e Docência Universitária: Trajetórias, Saberes e Intuições na Formação da Profissionalidade. 2009, 162 f. Tese (Doutorado em Educação). **Universidade do Vale do Rio do Sinos**, São Leopoldo, RS. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2092>>. 18 de dezembro 2020.

SILVA; B. I; NAKANO; C. T. Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, n. 1, v. 10, p. 51-52, abr. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000100006. Acesso em: 1 fev. 2021.

SILVA, A; ROCHA, R; JOSÉ NETO, J. Análise Semântica de Sentimentos Utilizando Árvores de Decisão Adaptativa. WTA 2016 – X Workshop de Tecnologia Adaptativa. **EPUSP**, São Paulo. ISBN: 978-85-86686-86-3, pp. 37-45, 2016.

SIMMEL, Georg. **Excursus sur la sociologie des sens. Sociologie**. Etudes sur les formes de la socialisation. Paris, PUF, 1999.

_____. “How is Society Possible. **American Journal of Sociology**. Chicago: The

University of Chicago Press, EUA. Volume 16, number 3, pp. 372-391. 1910. Disponível em <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/211904>>. Acesso em 10 de março de 2021.

SOARES, S; CUNHA, M. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 134 p., 2010.

SOBRAL, J. J. V. **Verbos:** guia prático de conjugação e concordância. São Paulo: Iglu, 1996.

STAINBACK, S; STAINBACK; Magda França Lopes (1999). **Inclusão – Um guia para educadores.** Artes Médicas Sul, Porto Alegre, Brasil.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007

UBUNTU UNGAMNTU NGANYE ABANTU. Ubuntu - Estudos de bases africanas. **Universidade Federal da Bahia.** Disponível em: <<http://www.ubuntu-eba.ufba.br/>>. Acesso em 24 de abril de 2021.

UCB - **União Brasileira de Compositores.** Bernardo e al. Disponível em: <http://www.ubc.org.br/consulta>; e Instituto Memória Musical Brasileira (IMMuB). Disponível em: <<https://immub.org/album/sobre-todas-as-forcas>>. Ambos acessos em 30 de agosto de 2020.

UNIVERSITY OF WAIKATO. **Weka 3 – Machine Learning Software in Java.** 2010. Disponível em: < <http://www.cs.waikato.ac.nz/ml/weka>>. Acesso em 23 julho 2021.

VAZ, Sanda at al. Avaliação das consequências psicológicas no exercício da liderança. **RACRE** - Revista de Administração, Esp. Sto. do Pinhal- SP, V.18 N. 22, jan. / dez. 2018

VIGARELLO, Georges. **O sentimento de si:** história da percepção do corpo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

VYGOTSKY, L. S. Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico (Vol. 230). Ediciones Akal. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. 54.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WILSON, R. J.; LLOYD, E. K. **Combinatorics**. 1990. p.952-965

WITTEN, I., FRANK, E., HALL, M.; **Data Mining: Pratical Machine Learning Tools and Techniques**; 3^a. Ed.; Ed. Elsevier; Burlington-EUA; 2011.

ZEMBYLAS, M. Caring for teacher emotion: reflection on teacher self-development. **Studies in Philosophy and Education**, pp 103–125, 2003. Disponível Em: <<https://doi.org/10.1023/A:1022293304065>>. Acesso em 08 de maio de 2021.

ANEXO I - FORMULÁRIO SOBRE PERFIL DO ENTREVISTADO

PPGHCA - UNIGRANRIO

Doutoranda Cristina Alves Christiano

E-mail: cchristina20218@gmail.com

Pesquisa sobre o tema: **Emoções e sentimentos do docente e o processo de ensino - aprendizagem de nível superior.**

FORMULÁRIO DE PERFIL**I – Formação acadêmica/Titulação-Graduado em:**

1. Ano de conclusão:
2. Especialista em:
3. Ano de conclusão:
4. Mestre em:
5. Ano de conclusão:
6. Doutor em:
7. Ano de conclusão:
8. Outros títulos / ano de conclusão:

II – Atuação Profissional

1. Há quanto tempo você exerce a docência no ensino superior?
2. Você tem experiência em outro nível de ensino? ☐ Sim ☐ Não
3. Em caso afirmativo: em qual nível?
4. Trabalha em instituição pública ou privada?
5. Carga horária trabalhada na universidade): ☐ 20 h ☐ 30 h ☐ 40 h ☐ dedicação exclusiva
6. Você exerce outra atividade além da docência? ☐ Sim ☐ Não
7. Em caso afirmativo: qual?

III – Dados Pessoais

1. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino
2. Faixa etária: ☐ entre 25 e 30 anos ☐ entre 36 e 40 anos ☐ entre 46 e 50 anos ☐ entre 31 e 35 anos ☐ entre 41 e 45 anos ☐ de 51 anos ou acima

3. Gostaríamos de saber se você teria a disponibilidade de responder, uma entrevista semiestruturada a respeito da temática dessa pesquisa? ☐ Sim ☐ Não

ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA

PPGHCA - UNIGRANRIO

Doutoranda Cristina Alves Christiano

E-mail: cchristina20218@gmail.com

Pesquisa sobre o tema: Emoções e sentimentos do docente e o processo de ensino - aprendizagem de nível superior.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) De que modo você caracteriza a docência universitária?
- 2) Por que escolheu ser professor?
- 3) Você observou alguma mudança de humor e/ou emocional após ter iniciado à atividade docente? Comente.
- 4) Como se sente como professor no cenário atual? Algum dilema?
- 5) Em relação ao contato com a turma, quando alguns alunos não estão dando atenção à sua explanação, como você se sente? Isto afeta suas emoções e sentimentos de que forma?
- 6) No seu relacionamento interpessoal com os alunos, quais são as estratégias utilizadas frente às dificuldades que podem surgir em sala de aula?
- 7) Em 2020 vivemos um momento inusitado - enfrentamos uma pandemia que nos obrigou ao isolamento social e, no caso da educação, reprogramar nossa didática. De que maneira este cenário afetou você como docente?
- 8) Ainda sob os aspectos da pergunta anterior, como você se sente em relação à sua saúde mental, psicológica e emocional?
- 9) Em sua opinião, como os alunos veem sua imagem como professor universitário? O que isto interfere em suas emoções?
- 10) Você já viveu algum problema emocional na prática docente? Caso positivo, como isto afetou seu desempenho profissional?
- 11) Qual a autopercepção dos seus sentimentos com relação à práxis como professor universitário?

- 12) Fale sobre os casos em que ocorreram algum tipo de desequilíbrio emocional causado em decorrência da prática docente. Quais foram os sentimentos envolvidos, e como conseguiu superar essa(s) situação(ões)?

ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTA SURVEY

PPGHCA - UNIGRANRIO
 Doutoranda Cristina Alves Christiano
 E-mail: cchristina20218@gmail.com

Pesquisa sobre o tema: **Emoções e sentimentos do docente e o processo de ensino - aprendizagem de nível superior.**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SURVEY

- 1) Considerando suas expectativas de carreira, você avalia que a escolha pela profissão de docência foi assertiva? ☐ sim ☐ não
- 2) No início da carreira, quais foram as emoções relacionadas a práxis docente que você observou manifestar? Escolha DUAS opções de respostas:

☐ admiração-confiança-aprovação	☐ repugnância-nojo-tédio
☐ terror -medo-apreensão	☐ ira-irritação-aborrecimento
☐ assombro-surpresa-distração	☐ vigilância-antecipação-interesse
☐ angustia-tristeza-pensativo	☐ extasia-alegria-serenidade
- 3) Qual o seu nível de satisfação com relação a práxis da docência universitária atualmente?
☐ péssimo ☐ ruim ☐ regular ☐ bom ☐ ótimo
- 4) Quais são as emoções relacionadas a práxis docente que você observa manifestar atualmente? Escolha DUAS opções de respostas:

☐ admiração-confiança-aprovação	☐ repugnância-nojo-tédio
☐ terror -medo-apreensão	☐ ira-irritação-aborrecimento
☐ assombro-surpresa-distração	☐ vigilância-antecipação-interesse
☐ angustia-tristeza-pensativo	☐ extasia-alegria-serenidade
- 5) Ainda sob os aspectos da pergunta anterior, como você se sente atualmente em relação à sua saúde mental, psicológica e emocional? ☐ péssimo ☐ ruim ☐ regular ☐ bom ☐ ótimo
- 6) Em relação ao contato com a turma, quando alguns alunos não estão dando atenção à sua explanação, como você se sente? Escolha DUAS opções de respostas:

☐ admiração-confiança-aprovação	☐ repugnância-nojo-tédio
☐ terror -medo-apreensão	☐ ira-irritação-aborrecimento
☐ assombro-surpresa-distração	☐ vigilância-antecipação-interesse
☐ angustia-tristeza-pensativo	☐ extasia-alegria-serenidade

- 7) Na sua opinião, o seu bom relacionamento interpessoal com os alunos, de forma a permitir maior proximidade de intimidade, interfere nos resultados do ensino-aprendizado? ☐ sim ☐ não
- 8) Na sua opinião, o relacionamento interpessoal mais rigoroso com os alunos, de forma a transmitir maior autoridade e diminuir intimidade entre aluno-professor, interfere nos resultados do ensino-aprendizado? ☐ sim ☐ não
- 9) Levando em consideração a sua memória afetiva e considerando os casos POSITIVOS que mais lhe marcou na sua história como docente, que tipo de emoções ficaram mais evidentes? Escolha DUAS opções de respostas:
- | | |
|--|---|
| ☐ admiração-confiança-aprovação | ☐ repugnância-nojo-tédio |
| ☐ terror -medo-apreensão | ☐ ira-irritação-aborrecimento |
| ☐ assombro-surpresa-distração | ☐ vigilância-antecipação-interesse |
| ☐ angustia-tristeza-pensativo | ☐ extasia-alegria-serenidade |
- 10) Levando em consideração a sua memória afetiva e considerando os casos NEGATIVOS que mais lhe marcou na sua história como docente, que tipo de emoções ficaram mais evidentes? Escolha DUAS opções de respostas:
- | | |
|--|---|
| ☐ admiração-confiança-aprovação | ☐ repugnância-nojo-tédio |
| ☐ terror -medo-apreensão | ☐ ira-irritação-aborrecimento |
| ☐ assombro-surpresa-distração | ☐ vigilância-antecipação-interesse |
| ☐ angustia-tristeza-pensativo | ☐ extasia-alegria-serenidade |
- 11) Em sua opinião, qual a avaliação dos alunos com relação ao seu desempenho como professor universitário? ☐ péssimo ☐ ruim ☐ regular ☐ bom ☐ ótimo
- 12) Em sua opinião o modo como você gesticula durante as aulas, interfere no resultado de absolvição do conteúdo e no interesse dos alunos? ☐ sim ☐ não
- 13) Em sua opinião a oratória e o modo de explanação (volume, velocidade, uso de linguagem, etc.) durante as aulas, interfere no resultado de absolvição do conteúdo e no interesse dos alunos? ☐ sim ☐ não
- 14) Em sua opinião o modo de se vestir (roupa, cores, acessórios, maquiagem, etc.) durante as aulas, interfere no resultado de absolvição do conteúdo e no interesse dos alunos? ☐ sim ☐ não
- 15) Em sua opinião, qual a avaliação dos outros docentes com relação ao seu desempenho como professor universitário? ☐ péssimo ☐ ruim ☐ regular ☐ bom ☐ ótimo

16) Avaliando os docentes da IES onde você leciona, quais as emoções que estão relacionadas na relação interpessoal do corpo acadêmico? Escolha DUAS opções de respostas:

- | | |
|--|---|
| ☐ admiração-confiança-aprovação | ☐ repugnância-nojo-tédio |
| ☐ terror -medo-apreensão | ☐ ira-irritação-aborrecimento |
| ☐ assombro-surpresa-distração | ☐ vigilância-antecipação-interesse |
| ☐ angustia-tristeza-pensativo | ☐ extasia-alegria-serenidade |

17) Em sua opinião, como é o clima organizacional promovido pela IES? ☐ péssimo ☐ ruim ☐ regular ☐ bom ☐ ótimo

18) Ainda considerando o clima organizacional, quais as emoções que mais interferem em seus sentimentos quanto se trata da sua relação com a IES e seus funcionários? Escolha DUAS opções de respostas:

- | | |
|--|---|
| ☐ admiração-confiança-aprovação | ☐ repugnância-nojo-tédio |
| ☐ terror -medo-apreensão | ☐ ira-irritação-aborrecimento |
| ☐ assombro-surpresa-distração | ☐ vigilância-antecipação-interesse |
| ☐ angustia-tristeza-pensativo | ☐ extasia-alegria-serenidade |

19) Com relação outras atividades exigidas ou solicitadas pela IES, além da exclusividade docente, como você se sente ao ser pressionado (a) em cumpri-las? Escolha DUAS opções de respostas:

- | | |
|--|---|
| ☐ admiração-confiança-aprovação | ☐ repugnância-nojo-tédio |
| ☐ terror -medo-apreensão | ☐ ira-irritação-aborrecimento |
| ☐ assombro-surpresa-distração | ☐ vigilância-antecipação-interesse |
| ☐ angustia-tristeza-pensativo | ☐ extasia-alegria-serenidade |

20) A partir de 2020 vivemos um momento inusitado - a pandemia nos obrigou ao isolamento social e, no caso da educação, reprogramar nossa didática. Quais as emoções afloraram em maior evidência com relação a esta mudança na práxis docente? Escolha DUAS opções de respostas:

- | | |
|--|---|
| ☐ admiração-confiança-aprovação | ☐ ira-irritação-aborrecimento |
| ☐ terror -medo-apreensão | ☐ vigilância-antecipação-interesse |
| ☐ assombro-surpresa-distração | ☐ extasia-alegria-serenidade |
| ☐ angustia-tristeza-pensativo | |
| ☐ repugnância-nojo-tédio | |

ANEXO IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PPGHCA - UNIGRANRIO

Doutoranda Cristina Alves Christiano

E-mail: cchristina20218@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Emoções e Sentimentos dos docentes no processo ensino aprendizagem de nível superior, no entanto, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Os objetivos deste estudo é focar a dimensão afetiva e, prioritariamente, compreender a manifestação de emoções e sentimentos, num grupo de professores de diversas IES no território brasileiro. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas sobre seus sentimentos e emoções como docente e como isto pode afetar o ensino-aprendizagem. Os riscos desta pesquisa são mínimos por se tratar de uma pesquisa sobre questões educacionais. Neste caso, há um pequeno risco de manifestação de emoções. No entanto, como ela será realizada on-line, por escrito e o envio dos instrumentos de coleta de dados será feito pelos participantes, ele poderá administrar a sua própria emoção e não responder caso não se sinta plenamente confortável com alguma pergunta. Poderá também esperar o melhor momento para a respostas ao questionário e à entrevista. Não haverá contato direto entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Os benefícios relacionados com a sua participação contribuirá para que o docente, a partir de uma reflexão sobre a sua prática, possa entrar em contato com a importância de rever os vínculos estabelecidos com os seus discentes e entender como as emoções e sentimentos podem influenciar positiva ou negativamente no processo ensino-aprendizagem. E a partir desta percepção favorecer não somente o bem-estar do docente mas sobretudo a aprendizagem dos seus alunos. A pesquisa será realizada através de formulário eletrônico com endereço único para acesso. Desta forma, por ser uma URL geral, não será possível associar as respostas a qualquer participante, garantindo assim o seu anonimato. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e os dados não serão divulgados de forma a

possibilitar sua identificação. O participante receberá uma carta, do pesquisador, onde constará a estratégia de levantamento dos dados e a garantia de privacidade da sua identidade.

Pesquisadores responsáveis:

(Orientadora) Profa. Dra. Daniele Ribeiro (e-mail: daniele.fortuna@unigranrio.edu.br),

(Coorientador) Prof. Dr. Marco Luiz Correa Vilça (e-mail: Marcio.vilaca@unigranrio.edu.br)

(Doutoranda) Cristina Alves Christiano (cchristiano@unigranrio.ed.br).