

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT18.005)

DIAGNÓSTICO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE¹

Lucicléa Teixeira Lins

Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – Campus III ,luciclealins@gmail.com

Marilene Salgueiro

Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – Campus I ,msalgueiro6@gmail.com

RESUMO

Este artigo faz parte de uma pesquisa realizada no âmbito de um programa de capacitação profissional que objetivou analisar e avaliar evidências sobre o tratamento dado às habilidades socioemocionais em um curso de Pedagogia . Estabeleceu como foco de ação a formação de professores da Educação Básica no Curso de Pedagogia da UFPB – Campus III. A pesquisa foi realizada no período de março a junho de 2022 com a participação de 10 alunos (as) e uma docente do curso. Considerando a relevância das emoções na formação do indivíduo em sua integralidade e das relações que se estabelecem no ato pedagógico o foco de análise foi a consideração da importância dos aspectos socioemocionais na formação docente. Entender e defender a escola como um espaço formador integral pressupõe vários aspectos de desenvolvimento que considerem a educação a partir da priorização da cognição e da emoção como fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa qualitativa surgiu,

1 Resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Capacitação Docente na Universidade Federal da Paraíba /UFPB

neste sentido, da necessidade de aprofundar entendimentos acerca da temática a partir da visão dos indivíduos inseridos no cotidiano da formação docente, alunos (as) e docente. A pesquisa contou com o questionário como instrumento e os resultados apontam para o pouco conhecimento/reconhecimento das habilidades socioemocionais por parte dos participantes e conclui a não existência no Projeto Político Curricular e nas práticas pedagógicas das disciplinas do curso de discussões que versem sobre o tema.

Palavras-chave: Habilidades socioemocionais, Formação docente, Emoções, Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda como centralidade a relevância das emoções na formação do indivíduo em sua integralidade e as relações que se estabelecem no ato pedagógico estabelece como foco de análise a importância dos aspectos socioemocionais e das emoções na formação docente inicial. Destacando as habilidades socioemocionais como fundantes para o desenvolvimento de competências na educação, tomamos como pressuposto o reconhecimento de que a legislação em pauta e as organizações didático-pedagógicas das instituições educacionais no Brasil consideram, ao longo da história os aspectos teórico-cognitivos como prioritários na formação integral dos sujeitos. A pesquisa objetivou, assim, analisar e avaliar evidências sobre o tratamento dado às habilidades socioemocionais em um curso de Pedagogia e estabeleceu como foco de ação a formação inicial de docentes da Educação Básica.

As instituições de educação que formam os docentes para a educação básica se constituem como transmissoras de saberes historicamente construídos, elencados em projetos pedagógicos lineares, disciplinares e em sua maioria rígidos. A necessidade de entender que os sujeitos da educação, docentes e discentes resultados de suas aprendizagens e interações ao longo da vida nos coloca o desafio de encontrar respostas para além dos aspectos cognitivos do ato pedagógico.

O aprendizado socioemocional é o processo por meio do qual aprendemos a reconhecer e expressar emoções, cuidar dos outros, tomar boas decisões, comportar-se com responsabilidade, desenvolver comportamentos mais assertivos e colaborativos. Esse desenvolvimento interfere na qualidade dos relacionamentos, na aprendizagem e na forma como a pessoa lida com os conflitos, afetando os resultados da vida pessoal e profissional. A nova Base Nacional Comum Curricular, inclui tais competências como essenciais de serem trabalhadas pela escola. São consideradas como direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (LEITE, et al, 2018, p.1).

Nesse cenário, emergem as discussões acerca dos aspectos socioemocionais, que, aliados aos aspectos cognitivos podem, no ato pedagógico desenvolver o ser integral. A Educação deve resgatar sua principal função social que é a formação de sujeitos indivíduos e seres sociais. A necessidade premente pressupõe priorizar o processo e não o produto.

Essas discussões nos despertam, sobretudo, para a necessidade de tornar a escola um espaço formador do homem integral. Esse desenvolvimento do ser humano, que se realiza desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Nesse sentido, a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade (DELORS, 2012, p. 82).

Entender as habilidades socioemocionais permite desenvolver competências motivadoras na educação. Diante do exposto, nota-se que é inerente à educação entender que estamos diante de novas formas de ver, sentir e agir dos seres humanos impulsionadas pelo avanço do desenvolvimento científico-tecnológico, caracterizando, além de novas formas de relação, novas formas de ensino e aprendizagem. Isso se traduz, para alguns, em reelaboração da prática; ressaltamos a necessidade da reelaboração do entendimento do sujeito. Por isso, cada vez mais, é preciso enfatizar as diferenças, as contradições ou relações dialógicas entre a proclamada crise dos paradigmas e a emergência de novos paradigmas.

A educação emocional como possibilidade de desenvolver as habilidades socioemocionais propõe o caminho da autonomia do indivíduo e a busca do bem-estar individual e coletivo o que nos coloca no lugar de vivenciar nossas emoções para além de nossas ações e de pensar nossas práticas para além do fazer reativo às demandas técnicas da sociedade e da ciência e nossas relações para além dos resultados obtidos.

A natureza da pesquisa é de cunho qualitativo e como instrumento de pesquisa foi utilizado foi um questionário aplicado de forma online através do *Google forms* composto de questões de múltipla escolha e questões dissertativas. Foram cumpridas todas as exigências científicas, contando a pesquisa com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes e

a exigência da confidencialidade por parte da pesquisadora para a utilização dos dados obtidos. O campo de pesquisa foi a Universidade Federal da Paraíba, campus III, situado no município de Bananeiras. O estudo contou com a participação de 10 alunos (as) regularmente matriculados (as) no curso de Pedagogia e uma docente do mesmo curso.

A definição das bases que deve fundamentar o fazer científico e os elementos a serem compartilhados na busca de respostas por meio de uma metodologia que possa contribuir para a superação de concepções pré-estabelecidas e rigidamente determinadas é o elemento norteador da nossa investigação. Como conclusão, após a realização da sistematização dos dados obtidos, organização dos principais e mais relevantes achados, destaca-se a priorização da pouca informação dos/das participantes relativas à temática da pesquisa. Destaca-se também o caráter cognitivo da organização curricular do curso. Portanto é fundamental a introdução e aprofundamento de estudos com bases em habilidades não cognitivas na academia como subsídio para elaboração de políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam a integralidade dos/das alunos (as) e docentes.

Diante deste contexto a Educação Emocional como possibilidade de desenvolver a aprendizagem das habilidades socioemocionais surge relevante no sentido de ampliar a ação pedagógica valorizando o ser integral e configura-se a partir da necessidade do entendimento de que os aspectos emocionais que estão presentes no ato de ensinar e aprender e nas relações e inter-relações desenvolvidas na escola são da mesma importância dos aspectos cognitivos aí presentes.

CONTEXTUALIZANDO O ESPAÇO DA PESQUISA: O CURSO DE PEDAGOGIA/UFPB/CAMPUS III/ BANANEIRAS

Após um estudo do PPC do curso temos como informações relevantes:

Criado no Campus III da UFPB em 2006, o Curso de Pedagogia foi instituído com base na LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mais particularmente nos artigos 61 a 63 que ressaltam “a

formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. Como também na Resolução CNE/CP N° 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, cursos de licenciaturas de Graduação Plena; a Resolução CNE/CP N° 2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de formação de professores/as da Educação Básica em nível Superior; Parecer CNE/CP n° 05/2005 reexaminado pelo Parecer CNE/CP n° 03/2006; Resolução CNE/CP n° 01/2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia, bem como a Resolução n° 34/2004 do CONSEPE/UFPB, que aprova a sistemática de elaboração e de reformulação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFPB. A formação de profissionais por meio deste curso se funda em princípios éticos, sociais e humanos para atender: a) as demandas de desenvolvimento humano, educacional, cultural das crianças, jovens e adultos da cidade e do campo; b) a profissionalização adequada para os profissionais que já praticam a docência, mas, que não tiveram a oportunidade de estudar em Universidade ou Institutos de Educação Superior; c) a continuidade dos estudos aos jovens que concluem o curso Médio, última etapa da Educação Básica e o Curso Médio na modalidade Normal no município de Bananeiras/PB e adjacências. (PPP Pedagogia. 2008. p. 1.)

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia do Campus III (Licenciatura) tem como Habilitação: Magistério em Educação para a Educação Infantil, Fundamental e Educação escolar do Campo, com o regime acadêmico de créditos e integralização de 3.210 horas/aula – 214 créditos. Estabelece como objetivos: O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e define como perfil desejado do licenciado em pedagogia um graduado que deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. É importante destacar que os aportes de objetivos e perfil definido

no Projeto está consoante aos definidos e priorizados nas legislações vigentes como a LDB nº. 9394/96; e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia Parecer CNE/CP nº.03/2006. Prioriza a educação do e no campo e os aspectos cognitivos do ensinar e aprender.

Atualmente são seis os estágios supervisionados propostos no PPC do curso de licenciatura em pedagogia do campus III –UFPB. São eles: Estágio Supervisionado I- Educação não escolar; Estágio Supervisionado II – Gestão Educacional; Estágio Supervisionado III – Educação Infantil; Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental (Anos iniciais); Estágio Supervisionado V – Ensino Fundamental (Anos iniciais); Estágio Supervisionado VI – Educação Escolar do Campo.

O curso de pedagogia do campus III da UFPB, tem como área de aprofundamento a educação do campo, foco caracterizado pelo próprio contexto da região onde está inserido que se apresenta com características próprias do mundo rural e pela maioria das escolas do município de Bananeiras estarem localizadas no campo. O curso contempla, em seu atual PPC, três componentes curriculares voltados para esse contexto, são estes: Educação do campo; Pesquisa e prática pedagógica na educação do campo e Estágio Supervisionado VI em educação do campo (sexto e último estágio do curso). A UFPB, campus III, conta com a parceria de vários municípios da região para que o mesmo se concretize.

Pela especificidade desse estágio que se realiza na área do campo, o mesmo tem apresentado suas contribuições para a formação do profissional pedagogo, ao passo que revela muitos dilemas da prática educativa nas escolas do e no campo. Essa questão e outras, têm sido levantadas pelos próprios alunos (as) em seus campos de estágios e debatidas no curso durante o processo de estágio, perguntando-se qual seria a aproximação da teoria com a prática, e em particular, o que esse estágio tem contribuído para o fortalecimento da Educação do Campo.

As experiências do estágio na Educação do Campo têm reforçado a importância de formação específica para educadores que irão atuar nesse espaço. Como bem nos lembra Molina e Fernandes (2004, p.40), o campo não é, apenas, um lugar geográfico, mas um

espaço de possibilidades. Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades das relações dos seres humanos com a produção das condições de existência social e material, confere à Educação do Campo o papel de fomentador de reflexões no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, sobre a visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso.

Contudo há relatos que se traduz em dilemas vividos nos ambientes de estágios, pelos (as) alunos (as). Um desses dilemas registrados é o contato com as turmas multisseriadas muito comum nas escolas do campo, integrando numa mesma sala, duas ou mais turmas. Os alunos (as) apresentam suas dificuldades e limites de trabalhar com essas turmas. No geral, eles (as) apresentam muitas dificuldades em desenvolver suas intervenções nas turmas multisseriadas, considerando a existência dessa modalidades como um atraso para o processo pedagógico dessas escolas e para a aprendizagem dos alunos, muitos utilizam, no entanto essa realidade como critério de comparação das escolas do campo com as escolas da cidade tomando a organização de turmas seriadas como critério desqualificante.

Miguel Arroyo (2008,p.3), ao problematizar acerca dessa questão, afirma que a seriação

É peneiradora, seletiva e excludente, assim nos ajuda a perceber que há na seriação também problemas, pois esta tem se pautado em conhecimentos hierarquizados sem se preocupar em contextualizar e conectar os diferentes sujeito que integram aquela determinada escola e em seus diferentes modos de vida. Até mesmo as salas seriadas são multi, pois cada sujeito tem seu tempo próprio para aprender baseado em seu desenvolvimento enquanto pessoa.

Geralmente, somos formados nesse modelo seriado e termos dificuldade de enxergar na multisseriação uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico. Sabemos de experiências de escolas que usam de outros modelos para o ensino, respaldadas pela LDB N° 9394/96 , tais como os baseados em ciclos, grupos não seriados, alternância de estudos. Contudo, normalmente, as

escolas, as secretarias de educação dos municípios e, por vezes, a própria universidade se pauta e reforça o modelo seriado como o ideal a seguir e garantir o sucesso da aprendizagem.

METODOLOGIA

Adotando uma abordagem qualitativa como prioridade, esta pesquisa, ao problematizar, investigar, aprofundar estudos, analisar e tematizar sobre o objeto proposto desenvolveu um estudo analítico-crítico, fundamentado teoricamente no método dialético, entendido como possibilidade metodológica para analisar o objeto em estudo, considerando-o na sua totalidade, e percebendo todas as relações envolvidas no seu movimento, tais como as relações entre processos subjetivos e objetivos de construção de significados de um dado fenômeno, seu entranhamento na cotidianidade e o seu caráter histórico, entre outros. Nessa concepção, o método está voltado à realidade mundo/vida, sob a ótica reflexiva, o que atribui sentido e cientificidade à pesquisa, ou seja, baseia-se no tripé da crítica, da construção do conhecimento e da nova síntese desse conhecimento voltado à ação, levando à transformação da realidade cognitiva e histórico-social dos sujeitos que dela compartilham. (FAZENDA, 1997, p.174). A pesquisa foi realizada em várias etapas sendo conduzida pela investigação bibliográfica para o aprofundamento teórico. Para a investigação empírica utilizamos como instrumentos de coleta de dados um questionário aplicado de forma *online*. Como método de análise priorizamos a abordagem da hermenêutico-dialética, segundo Minayo, tal abordagem possibilita um tratamento dos dados mais aprofundado do que a análise tradicional do discurso: é o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida (MINAYO, 1997, p. 231). Os envolvidos na pesquisa foram 10 alunos(as) do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB, regularmente matriculados no curso e uma docente do mesmo curso. A pesquisa pautou-se pela busca do atendimento aos seguintes objetivos: Compreender o conceito de emoções primárias (naturais) e de que forma a emoção do medo é socialmente

construída no ambiente acadêmico no ensino superior, bem como, os impactos causados por ela no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e interrelacionais dos alunos(as) do curso de Pedagogia/CE/UEPB. Específicos: Realizar um levantamento bibliográfico com vistas ao aprofundamento teórico sobre as habilidades socioemocionais e as emoções na formação inicial docente. objetivou também analisar e avaliar evidências sobre o tratamento dado às habilidades socioemocionais em um curso de Pedagogia.

A Educação Emocional emerge assim, como caminho para o reconhecimento do homem como processo de conhecer a si para conhecer ao outro. Ela possibilita a reorganização das relações interpessoais, do cuidado físico, mental e emocional. (DANTAS & SALGUEIRO. 2020,p.61)

Os dados foram coletados e organizados a partir da participação dos entrevistados respondendo ao questionário. A partir desses resultados, foram feitas as leituras e análises das respostas recebidas. Sendo assim, decidiu-se efetuar uma análise dos percentuais das distribuições gráficas dos resultados e da computação da frequência de respostas semelhantes às questões descritivas, sem restringir a análise apenas ao que foi dito, mas buscando capturar os significados implícitos das mensagens de cada participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

VISÃO DE UMA DOCENTE :

Foi realizada uma entrevista com uma docente do gênero feminino, Doutora em Educação, Pedagoga e historiadora que participou de forma voluntária obtivemos a seguinte perspectiva sobre emoções e habilidades socioemocionais.

Ao ser questionada sobre se realizou alguma formação em habilidades socioemocionais ou emoção a resposta foi negativa. Este fator reflete nossos estudos e afirmações anteriores sobre a prevalência da cognição sobre as emoções na educação.

Sobre o conhecimento das emoções básicas obteve-se como resposta o conhecimento do medo, alegria e tristeza. Diante deste contexto destaca-se que existe um desconhecimento e falta formação adequada quando se trata das habilidades socioemocionais.

Não significa aprender ou entender cognitivamente o que é emoção. É importante a vivência das emoções. O ser humano é visto e entendido como animal racional mas em sua concretude vai além da racionalidade por via da sua complexidade. Somos também seres emocionais, capazes de nos sensibilizarmos com uma paisagem, de nos alegrarmos diante de conquistas e de nos entristecermos ao encarar tragédias e dores.

Somos seres emocionais somos constituídos de seis emoções básicas a saber: alegria, medo, tristeza, nojo, surpresa e raiva são universais e inatas.

A Educação Emocional apresenta -se como uma perspectiva de olhar para a educação e para o fazer docente entendendo a educação como pró-vida e como ação pedagógica que visa o bem viver. É caminho para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Darwin afirmou que algumas emoções são sentidas por pessoas e por outros animais. Essas emoções são chamadas de emoções básicas, primárias, universais ou inatas.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC que estabelece como competências a serem desenvolvidas, dentre outras, as habilidades socioemocionais obtivemos como resposta da docente que ela tem conhecimento das competências socioemocionais definidas na BNCC. A BNCC define o termo competências como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Assim as habilidades socioemocionais configuram como competências a serem desenvolvidas na educação básica com a mesma importância que ocupam as habilidades cognitivas.

No Brasil, enquanto preocupação expressa por política pública na legislação a discussão e proposição sobre esta perspectiva só aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² com a definição de competências socioemocionais a serem desenvolvidas na educação básica. Partindo dessa obrigatoriedade expressa na

2 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em outubro de 2019.

legislação é urgente e necessário que isto passe para os aspectos de efetivação na formação docente e nas práticas nas escolas. Isso pressupõe elaboração de políticas públicas relacionadas ao tema que aborde desde a formação docente (inicial e continuada) até a reorganização curricular e práticas pedagógicas nos cursos de formação.

Sobre o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia do Campus III foi questionada se o mesmo incorpora conteúdo (s) relacionados às emoções ou habilidades socioemocionais? A resposta foi negativa, a docente afirma que não incorpora na (s) sua(s) disciplina(s) o conteúdo das emoções e/ou habilidades socioemocionais.

A entrevistada considera que o trabalho com as emoções e habilidades socioemocionais deveria ser uma prática/habilidade constante do docente, e que deveria ser potencializada pela gestão. Destaca, ainda, a necessidade de formação docente continuada voltada para essa temática de modo que a ajude na minha prática docente e a ajude a desenvolver habilidades que o ajude a identificar e trabalhar aspectos socioemocionais em sua prática docente.

Na academia, historicamente prevalece uma ideia de que emoção e razão são independentes e excludentes. Não constitui, portanto, nenhuma surpresa, a constatação de que, para muitos professores, as emoções e os sentimentos ainda são vistos como perturbadores da aprendizagem, e portanto, devem ser controlados, sufocados ou ignorados tendo em vista a prevalência da cognição e da racionalidade. É um modelo já está ultrapassado numa sociedade em que as transformações são muito rápidas e as pessoas muito ansiosas, portanto é preciso falar e trabalhar as emoções.

AS VOZES ESTUDANTIS : COGNIÇÃO E EMOÇÃO NO CONTEXTO ACADÊMICO

Após a leitura e análise dos dados e sua relação com a teoria existente obtivemos respostas que pressupõem o pouco conhecimento reconhecimento dos alunos (as) participantes sobre as emoções e a importância das habilidades socioemocionais na vida e na academia. Os alunos (as) apresentam o seguinte perfil: Participaram 10 alunos(as), sendo que 100% afirmaram que estão

desbloqueados no curso; os alunos(as) têm idade entre 24 e 30 anos e 2 são do gênero masculino e 7 do gênero feminino. Dos participantes 33,3% são casados e 66,7% solteiros. Em relação à atividade profissional 11,1% trabalham e 88,9% não trabalham. Do total 11,1% tem filho e 88,9% não. 22,2% estudam no turno noturno e 77,8% no diurno. Sobre a moradia 11,1% moram com amigo(s), 11,1% moram na residência universitária, 66,7 moram com a família e 11,1% não identificaram a moradia.

SOBRE EMOÇÕES E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO CURSO

Perguntados sobre o Projeto Pedagógico do seu curso de licenciatura em Pedagogia 77,8% afirmaram não ter conhecimento do projeto, 11,1% afirmaram ter conhecimento e 11,1% afirmaram ter estudado o projeto. Uma questão que se torna relevante nas respostas obtidas é o fato de que embora seja o documento norteador dos cursos de graduação, no caso no curso de Pedagogia os alunos (as) não o conhecem na sua maioria e mesmo os que afirmam ter conhecimento demonstram uma superficialidade neste conhecimento. Destaca-se que apenas 11, 1% afirmaram ter estudado o PPC. Ao pensar a formação do docente para atuar na Educação Básica, um Curso de Pedagogia precisa definir em seu Projeto Pedagógico Curricular, os objetivos e referenciais que respondam à questão central sobre o tipo de profissional que se pretende formar e que deve permear todas as nossas incursões nesta problemática: para repensar que tipo de formação se impõe para os docentes na sociedade contemporânea é necessário ter em vista a (re)construção de uma prática a partir da compreensão e de uma intervenção que contribua para estabelecer novas formas sociais que propiciem o desenvolvimento da qualidade social da educação.

Ao serem questionados sobre as emoções básicas 88,9% demonstraram ter conhecimento sobre estas e afirmaram que a alegria, surpresa, medo, raiva, tristeza e nojo são emoções básicas enquanto 11,1% só reconhecem o medo como emoção básica. Destaca-se que é importante o conhecimento sobre as emoções, mas só este conhecimento não pressupõe uma vivência

emocional saudável e um desenvolvimento adequado das habilidades socioemocionais.

As emoções constituem um componente fundamental do ser humano e possuem influência sobre todo o seu desenvolvimento e identidade. Caso não sejam vivenciadas de maneira saudável, podem estar na base de diversos problemas afetivos e sociais do sujeito (CASASSUS, 2009).

É importante destacar a reflexão aprofundada, que deve ser feita sobre os princípios e os referenciais teórico-metodológicos do processo de educação, que se inicia e prolonga-se ao longo da vida. Isto porque “[...] É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (MORIN, 2000: 14). O saber, o ser, o aprender, o aprender a aprender, nessa nova configuração social e educacional, pressupõe que a relação dos sujeitos com os signos é um vastíssimo campo que continua sendo explorado contemporaneamente por um conjunto de reflexões interdisciplinares. (MANCE, 1994: 4). É fundamental ampliar a ação pedagógica do docente valorizando o humano, o ser integral e configura-se a partir da necessidade do entendimento de que os aspectos emocionais do ser humano que estão presentes na ação pedagógica, no ato de ensinar e aprender e nas relações e inter-relações desenvolvidas na escola são da mesma importância dos aspectos cognitivos aí presentes.

Em relação ao questionamento sobre se algum professor realiza um trabalho no curso voltado para as emoções e ou Habilidades socioemocionais 55,6% dos alunos (as) afirmaram que não, 33,3% afirmaram que talvez e 11,1% afirmaram que sim. Estes dados reforçam a tese de que a cognição e racionalidade ainda são prioritárias na educação.

Quando questionados Sobre a Base Nacional Comum Curricular 77,8% afirmaram que a conhecem e 22,2 que talvez a conheça.

No entanto, apesar, da maioria afirmar conhecer a BNCC, quando se trata das competências a serem desenvolvidas na Base, apenas 33,3% afirmaram que conhecem as competências socioemocionais da BNCC enquanto 66,7 não as conhecem.

No Brasil, enquanto preocupação expressa por política pública na legislação a discussão e proposição sobre esta perspectiva só aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a definição de competências socioemocionais a serem desenvolvidas na educação básica. Partindo dessa obrigatoriedade expressa na legislação é urgente e necessário que isto passe para os aspectos de efetivação na formação docente e nas práticas nas escolas. Isso pressupõe elaboração de políticas públicas relacionadas ao tema que aborde desde a formação docente (inicial e continuada) até a reorganização curricular e práticas pedagógicas nos cursos de formação.

Sobre a formação docente realizada no curso de Pedagogia, 77,8% afirmaram que nunca estudaram sobre as emoções ou competências socioemocionais no curso e 22,2% afirmaram já ter estudado, mas não conseguem identificar em qual disciplina.

Ao analisar as respostas em relação ao PPC do curso é destaque que não existe espaço no mesmo para o tratamento das habilidades socioemocionais e /ou emoções; assim fica claro que mesmo as respostas que afirmaram ter estudado estes temas não conseguiram identificar onde isto ocorreu no percurso do seu curso.

Sobre as emoções mais frequentes na rotina estudantil obtivemos os seguintes resultados: 88,9% reconhecem a alegria como uma emoção vivenciada no curso, 77,8% descrevem o medo como uma emoção presente no cotidiano acadêmico, 66,7% reconhecem a tristeza como emoção predominante no ambiente do curso, 55,6% descrevem a raiva presente vivenciada nas relações do ambiente acadêmico, em relação a emoção do nojo 0% a reconhecem como emoção sentida no ambiente acadêmico e quanto a emoção da surpresa 11,1% afirmaram que já vivenciaram esta emoção durante o curso. As emoções da alegria, do medo e da tristeza estão sobrepondo as respostas em relação as demais.

As emoções têm uma função na nossa relação social, ou na nossa vivência em sociedade, servem para comunicar os sentimentos, influenciar a forma como as pessoas interagem e se relacionam e podem facilitar e possibilitar interações sociais saudáveis, mas também podem criar, manter e acabar com os relacionamentos. (SALGUEIRO, 2021, p. 97). As emoções do nojo e da surpresa não se relacionam às funções estabelecidas. As três emoções mais citadas

alegria, medo e raiva são emoções socialmente reconhecidas como parte do cotidiano assim como é difícil socialmente identificar e reconhecer o nojo e a surpresa como emoções básicas.

Em relação as cinco competências socioemocionais que consideram mais importantes para o seu desenvolvimento, 88% dos (as) alunos (as) afirmaram que o autoconhecimento e a autonomia são mais importantes seguidos por 12% que consideraram a convivência, autocontrole e empatia. Para 100% dos alunos (as) a menos importante é a automotivação. Isto chama a atenção se considerarmos que as discussões dos aspectos motivadores na educação são relevantes quando se alia o cognitivo e o emocional. No contexto histórico de priorizar cognição e razão isto fica em segundo plano.

A questão incorporada aqui é a concepção/ação e razão sobre motivação. Na grande maioria das vezes considera-se a motivação como algo externo aos alunos (as) (responsabilidade do docente, contexto escolar, estrutura material). A motivação refere-se a um construto amplo e complexo, e não está relacionada apenas a incentivos, diz respeito a orientações internas e multideterminadas, condições que proporcionam ao tema certa plasticidade e possibilitam grande diversidade de olhares sobre o mesmo fenômeno (BZUNECK, 2005). Conhecer os estudos identificadores dos aspectos motivacionais pode propor caminhos de ações efetivos a gestores e educadores. À luz dessas considerações parece, pois, necessário conhecer as variáveis pessoais que influem no interesse e na motivação com que os alunos enfrentam as tarefas escolares e nas mudanças que se produzem à medida que uma atividade transcorre, e como as diferentes pautas de atuação (...) (TAPIA e FITA, 1999, p. 15). Os autores ainda alertam para a importância do estudo da motivação afirmando que, estudar a motivação consiste em analisar fatores que fazem as pessoas empreenderem determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos.

Ao serem solicitados a refletirem sobre suas vivências emocionais ao completarem frases sobre essas vivências obtivemos as seguintes respostas: em relação à emoção do medo: eu fico com medo quando: "penso em morte", "gritam comigo", "estou preocupado com as obrigações diárias", "preciso falar em público e conhecer pessoas novas", "em apresentações de trabalho", "tenho

que tomar uma decisão importante”, “tenho que me expressar”, “me relaciono com pessoas”, “sinto medo quando vou falar em público”.

A emoção do Medo sofre influências culturais e sociais, de onde surge uma interação emocional em que a ação de alguém interfere na resposta emocional de outros. A geração de respostas emocionais acontece a partir de Estímulos Emocionais competentes, que Damásio (2004) configura como qualquer evento externo ou interno que nos atinge e provoca uma reação. (SALGUEIRO, 2021, p.97).

“O medo, emoção inata é historicamente construído nas instituições de educação. Nesse sentido, o medo não é só uma reação emocional, contendo crenças por trás. O medo não implica, portanto, uma natureza única e imutável. Trata-se de um sentimento construído historicamente, aprendido e ensinado de formas diferentes, dependendo da época”. (SANTOS, 2003, p. 50).

Sobre a emoção da raiva foram obtidas as seguintes respostas: sinto raiva quando: “querem me controlar”, “não estou no controle”, “não consigo dar conta de tudo”, “acontece impunidades tais sejam de caráter preconceituoso”, “vejo injustiça”, “me faltam com respeito”, “as coisas não saem como eu quero”, “com situações de injustiça”, “não consigo realizar minhas atividades”, “não sou respeitada”.

As emoções básicas são relacionadas a uma razão. Neste sentido para cada emoção existe uma razão. No caso da raiva a razão será sempre uma ameaça que sofremos ou uma ofensa. É comum que por não conhecermos e reconhecermos nossas emoções podemos confundi-las. A raiva, assim como as outras emoções também fazem um papel de adaptação. O sentido de adaptação da raiva é a autodefesa. Algo ou alguém que nos ameaça nos leva a reação natural de defesa.

Sobre a emoção do nojo: eu fico com nojo quando: “vejo pessoas mal caráter se dando bem”, “vejo alguma injustiça”, “vejo pessoas preconceituosas, homofóbicas, xenofóbicas e racistas”, “percebo situações hipócritas”, “vejo algo que não gosto”, “vejo uma pessoa má”, “vejo hipocrisia”, “quando alguém está tratando mal outra pessoa”, “quando existe injustiça social”.

Ao analisar as respostas relacionadas às emoções é necessário destacar: nas respostas de múltipla escolha a identificação/

conhecimento das emoções acontece de forma adequada. Ao serem solicitados a manifestar sua opinião observamos que existe um desconhecimento da manifestação de algumas emoções, no caso a emoção do nojo, por vezes confundida com a emoção da raiva. O nojo está relacionado à razão de repugnância, ao desagradado. Tem a função adaptativa de rejeição a algo, alguma coisa que pode nos afetar e causar mal. É uma resposta a algo desagradável ou perigoso. Podemos considerar repulsa como nojo. O importante é que esta emoção básica, inata nos protege e reconhece-la é fundamental para o desenvolvimento das Habilidades socioemocionais.

Nas respostas obtidas os alunos(as) apontam como razões para o nojo situações relacionadas às relações sociais, aspectos da vida social que interferem no relacionamento. Apontam razões que atingem outros/as e não a si mesmos/as.

Sobre a emoção da tristeza, quando responderam: eu sinto tristeza quando, as respostas foram: “vejo crianças sem infância”, “presencio maus-tratos”, “vejo a maldade na sociedade”, “não consigo realizar tarefas e compromissos dentro de um prazo”, “vejo famílias passando fome”, “erro em algo”, “sinto que estou sendo um estorvo”, “alguém que gosto e confie me decepciona”, “não consigo atingir meus objetivos”.

A expressão do que causa tristeza nos alunos (as) traduz também a relação com algo ou alguém externo. Apenas 40% relacionaram a tristeza a si próprios.

“A tristeza surge quando há perda de algo ou alguém considerado de valor, gerando sensação de abandono e a busca por uma ligação novamente com o mesmo ou com outro objeto, sendo as manifestações mais frequentes o choro, o afastamento e o silêncio. São diversos os tipos de perda que podem eliciar a tristeza, desde a rejeição de uma pessoa querida ou importante, a perda da saúde ou parte do corpo, e até a perda de um objeto valorizado”. (MIGUEL, 2015, p.1)

A emoção da tristeza tem como razão uma perda irreparável, no caso dos pesquisados a tristeza na maioria não se relaciona a perda que os (as atinge pessoalmente. O significado pode estar

relacionado ao não conhecimento/reconhecimento e vivência das emoções básicas.

Sobre a emoção da alegria os alunos (as) destacaram: eu sinto alegria quando: “vejo meus filhos bem”, “encontro pessoas queridas”, “faço o bem”, “concluo meus trabalhos”, “estou com a família entre outros”, “estou em algum lugar com pessoas que amo”, “quando faço algo que gosto”, “quando todos que amo estão bem”, “estou em casa com minha família e na igreja”, “consigo embarcar no meu próprio mundo e apesar dos problemas me sair bem em algo que fiz”.

A alegria é uma emoção cuja razão é a realização, um objetivo ou uma meta alcançada. Nos causa contentamento e bem-estar e nos leva a um sentimento de gratidão e de união. É uma emoção que cumpre um objetivo de socialização. Não precisamos buscar grandes realizações ou aquisições. A alegria pode se manifestar em pequenas conquistas. Entre os entrevistados é bastante latente a vivência emocional da alegria, em parte porque é uma emoção socialmente reforçada desde a infância.

Para finalizar solicitamos que refletissem sobre a emoção da surpresa. Eu fico surpreso quando: “as pessoas mal me conhecem e me contam detalhes sobre a vida pessoal”, “as coisas acontecem de forma positiva”, “faço alguma coisa da qual antes duvidei por não ter tanta confiança do meu potencial”, “acontece algo inesperado”, “descubro algo novo que gosto”, “atingo um resultado inesperado em determinadas tarefas (faculdade e trabalho)”, “quando ganho um presente”.

Os alunos (as) reportam a surpresa relacionada a algo que acontece com eles/elas quando não estão esperando. A surpresa tem como razão um acontecimento ou algo inesperado. Quando somos surpreendidos a razão pode ser positiva ou negativa; agradável ou desagradável. O reconhecimento dos alunos (as) traduz estas situações relacionadas a acontecimentos que podem se traduzir desta forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou analisar e avaliar evidências sobre o tratamento dado às habilidades socioemocionais em um curso de Pedagogia e estabelece como foco de ação a formação de

professores da Educação Básica no Curso de Pedagogia da UFPB – Campus III a partir do reconhecimento de que a legislação em pauta e as organizações didático pedagógicas das instituições formadoras precisam incorporar a temática. Nesse cenário emergem as discussões acerca dos aspectos socioemocionais, que, aliados aos aspectos cognitivos podem, no ato pedagógico desenvolver o ser integral. Nos despertam, sobretudo, para a necessidade de tornar a escola um espaço formador do Sujeito integral.

A menção a aspectos socioemocionais na educação aparece com ênfase pela primeira vez no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO sobre a Educação para o Século XXI e coloca um desafio definido em quatro pilares fundamentais para a educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, e aprender a ser. Esse estudo encontra ressonância em outro estudo empreendido pela UNESCO contemplando toda a América Latina e realizado nos anos de 1995 a 2000: o ambiente emocional é o fator mais relevante no desempenho dos alunos se comparado a outros fatores como gestão, infraestrutura, corpo docente, contexto familiar, etc. (CASASSUS, 2009). No Brasil, enquanto preocupação expressa por política pública na legislação isso só começa a aparecer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a definição de competências socioemocionais. Essas competências aparecem como possibilidade do desenvolvimento de competências não cognitivas e pressupõe que os alunos (as) precisam ser capazes de desenvolver a autonomia emocional, respeitando e expressando sentimentos e emoções, agir em grupo, se relacionar com empatia e solidariedade e em acordo com as regras de convívio social. Entendendo as habilidades socioemocionais como prioritariamente em desenvolvimento e impulsionadora de possibilidades transformadoras dos sujeitos da educação, de cada um individualmente e de todos na relação com. Casassus afirma que uma pessoa emocionalmente competente é aquela em transformação que incorpora novas características em sua personalidade. (2009, p.136). Nesse sentido, para além do desenvolvimento cognitivo é necessário focar nos aspectos socioemocionais.

Foi possível destacar dos dados obtidos que no curso campo da pesquisa o foco da formação inicial docente ainda é o

desenvolvimento dos aspectos cognitivos. No Projeto Pedagógico Curricular e nas falas da docente e dos/as alunos (as) está explícito o não tratamento das habilidades socioemocionais e o estudo das emoções.

A sociedade ao longo da sua trajetória histórica projetou uma dicotomia entre razão e emoção, que pressupunha uma inabilidade de pensamento e emoção como seres fundantes das ações. Damásio (1996) aponta a tese de que emoção e razão estão interligadas, e que uma afeta a resposta da outra. Segundo o mesmo autor, do ponto de vista da neurociência, as emoções impactam as reações racionais. A emoção seria a representação dessa mudança transitória no estado do organismo, por meio de padrões neurais e das imagens resultantes (Damásio, 2004). Portanto, quando alguma coisa ou alguém nos atinge respondemos racional e emocionalmente. A Formação do docente da educação básica é realizada no curso de pedagogia. A base legal que ampara essa formação é a LDB 9394/96 que determina em seu Art. 64: A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional e para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. Em segundo lugar Esta formação encontra respaldo legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia, que instituem, em seu Art. 2º: As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, ao pensar a formação do docente para atuar na Educação Básica, um Curso de Pedagogia precisa definir em seu Projeto Pedagógico Curricular, os objetivos e referenciais que respondam à questão central sobre o tipo de profissional que se pretende formar e que deve permear todas as nossas incursões nesta problemática: para repensar que tipo de formação se impõe para os docentes na sociedade contemporânea, é necessário ter em vista a (re)construção de uma prática a partir de compreensão

e de uma intervenção que contribua para estabelecer novas formas sociais que propiciem o desenvolvimento da qualidade social da educação. É fundamental compreender o processo de construção do conhecimento, a ciência como produto histórico-cultural, os usos da tecnologia, com suas implicações econômicas, políticas e sociais e seus efeitos sobre o homem sujeito integral. É fundamental e imperativo uma formação que prepare os docentes para a atuação na ação pedagógica que alie aos aspectos cognitivos os aspectos socioemocionais. Enfim, entender a docência como um campo de saber e como práxis sociais que avance na formação do ser integral. Entende-se que a formação do profissional se dá no espaço da formação inicial (cursos de graduação) e da formação continuada, que ocorre a partir das políticas públicas estabelecidas. O pedagogo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs de Pedagogia, deve ser um profissional competente, crítico, criativo e ético. A perspectiva profissional se expressa pelo domínio de sólida fundamentação teórico-prática, construída a partir da busca permanente do conhecimento, reforçando-se a responsabilidade entre alunos (as) e professores, no desenvolvimento de uma práxis educativa motivada pelo compromisso social e pela formação integral do homem. A formação integral aliando a crítica, criatividade e ética pressupõe o desenvolvimento de competências emocionais.

A disseminação dos estudos das neurociências tem dado contribuições para a Educação Emocional. Cassasus aborda o conceito de Educação Emocional e sua importância: El concepto de educación emocional se basa en el principio que cada uno tiene en sí, la fuente de su propio conocimiento, y que el profesor solo puede ayudar a generar las condiciones para que la persona pueda sacar hacia fuera (ex ducare en latín) lo que contiene. En este sentido cada uno es su propio maestro. (2008,83). Ampliar a discussão sobre as emoções e conceber a prática pedagógica na e em relação entre conhecimento e emoção, cognitivo e emocional e os impactos das habilidades socioemocionais. Neste contexto, a Educação Emocional surge como relevante e pode ser entendida como um processo permanente, que se dá ao longo da vida, que potencializa o desenvolvimento emocional, como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo, com a finalidade de aumentar o bem-estar pessoal e social (BISQUERRA, 2000). Isto nos coloca

no lugar de pensar a formação docente para além do fazer reativo às demandas técnica da sociedade e da ciência. Ela possibilita ações que integram as emoções e possibilitam a descoberta das competências emocionais dos sujeitos da educação, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem.

A partir da BNCC é necessário e urgente que as agências formadoras de docentes para a educação básica reorganizem sua trajetória de formação a partir do redimensionamento do PPC aliado a práticas direcionadas para esta temática.

Para repensar que tipo de formação se impõe para os docentes na sociedade contemporânea é necessário ter em vista a (re) construção de uma prática a partir da compreensão e de uma intervenção que contribua para estabelecer novas formas sociais que propiciem o desenvolvimento da qualidade social da educação.

Nesse sentido, chama-se atenção para a urgente e necessária tarefa da educação no investimento de ações que possibilitem o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes, e de seus profissionais. A busca de projetos pedagógicos que integrem os aspectos socioemocionais e cognitivos podem se constituir no caminho de motivação e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (orgs.). Por uma educação do campo. Petrópolis RJ: Vozes. 2008;

BISQUERRA, Rafael. Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis. 2000 CASASSUS, J. Fundamentos da Educação Emocional. Brasília: UNESCO, Liber Livros Editora, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em outubro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº 9394 de 20 dez. 1996.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

BZUNECK, J. (2005). A motivação dos alunos em cursos superiores. In: M. Joly, A. Santos, & F. Sisto, *Questões do Cotidiano Universitário* (p. 217-237). São Paulo: Casa do Psicólogo. CASASSUS, Juan Gutiérrez. *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. IN: *Revista de Pedagogia Crítica*. N. 7. V. 6. Diciembre 2008.

DAMÁSIO, A. (1996). *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 2ª ed. Trad. Dora Vicente & Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DANTAS, Taisa C. & SALGUEIRO, Marilene. *Educação emocional no ensino superior: um estudo sobre a emoção do medo nas vivências acadêmicas dos alunos(as)*. In: *Perspectivas de atuação no caos: textos e contextos*. VERSUTI, Fabiana Maris ;MULLE, Rafael Lima Dalle; PERALTA, Deise Aparecida; GONÇALVES Harryson Júnio Lessa (Orgs.) .Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

DELORS, Jacques (org.). *Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. *O campo da Educação do Campo*. In: *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (orgs)*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará*. 1ª Ed. Belém: 2005.

LEITE, Attila Ramos et all. In: Rev trab. Iniciaç. Cient. UNICAMP, Campinas, SP, n.26, out. 2018. Disponível em: file:///D:/Downloads/175-Resumo-717-1-10-20181210.pdf. Acesso em abril de 2022.

MANCE, Euclides André. Subjetividade, imaginários e utopias. Curitiba, 1994. Mimeografado. MIGUEL, Fabiano Koich . Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. In: Psico USF ; 20(1): 153-162, Jan-Apr/2015. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-744527>. Acesso em junho de 2022. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) Pesquisa social teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2ª ed.). Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: UNESCO, 2000.

SALGUEIRO, M. (2021). COVID-19 e medo social: vivências emocionais em tempos de pandemia. In B. Carriço Reis (Coord.), Um mundo de incertezas; as leituras possíveis de um tempo pandémico (pp. 95-111). Lisboa: NIP-C@M & UAL, disponível em <http://hdl.handle.net/11144/5076>. DOI <https://doi.org/10.26619/978-972-8191-54-2.5>. TAPIA, J. A. E FITA, E. C. A motivação em sala de aula. O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.