

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO SUPERIOR: uma práxis transformadora para a formação de licenciandos em química

EMOTIONAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: a transformative praxis for undergraduate formation in chemical

Priscila Tamiasso-Martinhon - UFRJ¹

Angela Sanches Rocha - UERJ²

Célia Sousa - UFRJ³

RESUMO

O presente trabalho busca constituir e demarcar referenciais de representações que venham a ser capazes de auxiliar na Construção Cognitiva da Consciência de Si de licenciandos em química, através de uma relação dialógica entre as diferentes, desiguais e combinadas experiências passíveis de serem vivenciadas por intermédio de práxis pautadas na educação emocional e na pedagogia social. Nessa perspectiva, a atuação docente está implicada em compreender o modo como a subjetividade discente luta para se constituir e se personificar na pós-modernidade. A metodologia adotada apresenta um viés epistemológico qualitativo, delineamento bibliográfico e método qualitativo-exploratório.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior; Educação emocional; Pedagogia social; Licenciandos em química.

ABSTRACT

The present work seeks to constitute and demarcate references of representations that may be able to assist in the Cognitive Construction of Self Consciousness of graduates in chemistry, through a dialogical relationship between the different, unequal and combined experiences able to be lived through praxis based on emotional education and social pedagogy. In this perspective, the teaching performance is implied in understanding the way in which student subjectivity struggles to be constituted and to be personified in postmodernity. The adopted methodology presents a qualitative epistemological bias, bibliographic delineation and qualitative-exploratory method.

KEYWORDS: Higher education; Emotional education; Social pedagogy; Graduates in chemistry.

DOI: 10.21920/recei72018411286297
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72018411286297>

¹ Pós- doutora pelo LISE-CNRS-Paris VI, docente do Instituto de Química, do CEEQuim e do PROFQUI (UFRJ), pesquisadora do GIEESAA. E-mail: pris-martinhon@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6141-3755>.

² Doutorado em Físico-Química pela UFRJ, docente do Instituto de Química da UERJ, pesquisadora do GIEESAA. E-mail: angela.sanches.rocha@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-4844>.

³ Pós- doutora pelo LISE-CNRS-Paris VI, docente do Instituto de Química e do PROFQUI (UFRJ), pesquisadora do GIEESAA. E-mail: sousa@iq.ufrj.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8988-3724>.

INTRODUÇÃO

A Educação Emocional e a Pedagogia Social ocupam lugar de destaque nas ciências da educação, dado seu poder transformador e transgressor. Ou seja, ambas almejam a realização de uma cidadania – se não a desejada, aquela que é possível – mesmo em um sistema capitalista (DE SOUZA; SILVA, 2017; PEREIRA, 2011; SEVERINO, 2000). Nesse contexto há uma busca concreta de legitimidade e resgate, para além dos índices estatísticos que nutrem a geopolítica atual. Assim, além de ser transformadora e multiplicadora, tanto uma, quanto a outra, possuem a natureza de permear todo e qualquer ambiente, pois direta (no caso da Pedagogia Social), ou indiretamente (no caso da Educação Emocional), estimulam e nutrem um raciocínio crítico embasado na inserção da realidade social e na prática cotidiana (ARAÚJO, 2015).

De forma geral, o objeto de estudo da Pedagogia Social tende a nos levar para uma realidade antropológicamente densa, complexa e multifacetada, “a práxis sócio-educativa numa perspectiva de cidadania social”. Assim, ao mesmo tempo que promove a subjetivação de cada indivíduo, procura “fazer sociedade num mundo que nos surge como fragmentado, incerto, vulnerável e líquido”, apostando para tal em uma aprendizagem sistêmica (BAPTISTA, 2008). Por outro lado, na Educação Emocional temos que considerar os elementos relacionados ao processo de desenvolvimento das emoções e dos sentimentos, conseqüentemente iremos nos deparar com o sujeito que se desenvolve socialmente, com o objeto que o determina (e vice-versa), bem como com o meio (e seu processo de interação) que ambos desenvolvem e realizam (CARDOSO, 2004). Assim esses referenciais se retroalimentam.

Muitos autores salientam a dificuldade de se encontrar educadores dispostos a participar dessa empreitada (DE SOUZA; SILVA, 2017; GRACIANI, 2014). Contudo, uma vez que essa é uma ação pautada na esperança ativa de sujeitos aprendentes, ela gera ações sociais multiplicadoras, penetrando regiões classicamente proibidas (ARAÚJO, 2015; FREIRE, 1980/1992/1996). Os requisitos são simples, e permeiam as habilidades e competências colaborativas que exercitamos ao longo de uma vida, entre os quais ressaltamos a esperança, a vontade, a criatividade, a humildade, a resiliência, entre tantos outros (TAMIASSO- MARTINHON *et al.*, 2017^{a,b,c}).

Nessa perspectiva, questionamos se a Educação Emocional e a Pedagogia Social poderiam vir a constituir e demarcar representações, que sejam capazes de auxiliar todos os indivíduos que vivem no meio universitário, de modo a formar um esforço para orientar a trajetória da relação acadêmica discente-docente (SOUSA *et al.*, 2017; ARAÚJO, 2015).

Em assim sendo, o presente trabalho almeja fornecer uma perspectiva de ampliação do diálogo e do alcance entre os falantes dispostos, além de buscar explorar e consolidar as maneiras possíveis ao estabelecimento de pontes, no fluxo contínuo entre áreas de saber cuja circulação se compreenda apenas interna. Essas e outras questões vêm norteando os esforços transdisciplinares de uma mesa articulada de debates e pesquisa, em um grupo específico e plural, dentro de uma atmosfera na qual a Educação Emocional e a Pedagogia Social se encontram e permeiam disciplinas obrigatórias do curso de licenciatura em química – tanto presencial, quanto semipresencial – em busca dos avatares significativos para as construções subjetivas de cada ser em Si aprendente.

Frente a esse quadro, algumas questões se fazem presentes: (i) de que maneira o diálogo sobre como a subjetividade luta para se constituir e se personificar, na pós-modernidade, e

como ela poderia auxiliar a trajetória de graduandos em processo de formação, não só profissional, mas da consciência de si; (ii) poderiam as questões da vida psíquica, dos sujeitos partícipes de um dado sistema de ensino, serem desprezadas pela academia; (iii) até que ponto, a Educação Emocional e a Pedagogia Social são passíveis de serem aplicadas à educação e à prática de docentes das áreas ditas-duras?

DIALOGANDO COM OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Considerando que a educação é a base de toda sociedade, a pergunta que fazemos é, como formar bons profissionais sem uma educação mais sistêmica, para além de conteúdos tecnicistas, sejam estes professores, médicos, vendedores, advogados, engenheiros, cientistas, entre outros? Segundo Vergara (1989):

[...] o objetivo da educação é o de facilitar o autoconhecimento do educando, como ser pensante, construtor de sua vida, sujeito de seu existir e de seu processo histórico, participante ativo da construção, reconstrução e sustentação da realidade social. Tal conhecimento pressupõe a realização de valores morais superiores que conduzam o educando à decisão responsável. Que o conduzam ao comportamento ético, jamais entendido como o comportamento socialmente aceito, posto que nem sempre aquilo que é social é moral na perspectiva dos propósitos fundamentais da vida humana.

A questão que se faz presente é: como agir segundo tais premissas a frente de um contexto político e economicamente globalizado, em que não pensamos, mas somos constantemente pensados? Que possibilidades restam em um mundo neoliberal, com ambientes cada vez mais competitivos e sobrecarga de funções? (MARTINS-FILHO, 2016; TADDEI *et al.*, 2014)

Em primeira instância, poderíamos evocar autores que pontuam a Consciência de Si como um constructo filosófico, resultante de um certo esforço pessoal, que busca determinar e nortear construções de significado e de conhecimento íntimo (ARENHART, 2004). Nessa perspectiva, construir cognitivamente uma Consciência de Si Mesmo, implica em realizar de um modo consciente, para si mesmo e, portanto, como um ato, um saber, um conhecimento socialmente disponível mas só indexado como uma informação, uma potência, que, para atingir sentido, se constituir enquanto um significado vinculado a um percurso específico de existência, multideterminado, fundamentado em diferentes e sobrepostos grupos de produção de sentido, próprios a uma comunidade específica onde o indivíduo, partícipe efetivo e pleno desta comunidade, seja capaz de assumir as implicações de cada local e posição cultural, política, econômica e de suas máscaras sociais (GUIMARAES, 1990; MARTINS-FILHO, 2016; TAMIASSO-MARTINHON *et al.*, 2017^{a,b,c}).

Isso por que ao dialogarmos com Durkheim (2007) compreendemos aqui existência como o ato de se tornar Consciente de Si Mesmo, através do reconhecimento progressivo das suas escolhas sucessivas, em seu percurso vital, dos preços que foram pagos por cada uma delas, dos resultados e dimensões que os mantêm atados às pressões exteriores, gerais e coercitivas, inerentes a cada lugar deste vínculo, com cada grupo, e no conjugado dos grupos, em uma Ordenação Sistêmica mas não necessariamente intuitiva, próprias a um mapa das Posições de Pertencimento.

Tais implicações necessitam estar vinculadas e dependentes a um ato de vontade de conhecer, vontade de saber, que poderia constar, e acreditamos, deveria constar, como interesse maiêutico do pedagogo envolvido em sua formação a cada passo, mas, mais especificamente, em sua formação e inserção na produção, enquanto um profissional pleno, que escolhe, trabalha e constrói, através de sua formação universitária, sua perspectiva de inserção na produção, na maneira como a produção está organizada nos arranjos políticos, sociais, econômicos e culturais da comunidade a qual pertence (MARTINS-FILHO, 2016/ 2017).

É recorrente - apesar de não ser natural - que algumas atividades do universo empresarial, inerentes a um mercado mais selvagem, sujeitem seus trabalhadores a situações que acarretem custos emocionais advindos de ambientes cada vez mais insalubres de trabalho (BELINASSI; CARRÃO, 2015; ROSSI; PEREIRA, 2015; BOSI, 2007), e por vezes assalariado (BRAILE, 2016). Além disso, não podemos perder o foco de que “as ideias dominantes numa determinada sociedade são as ideias da classe dominante” (MARX; ENGELS, 2005).

A exposição a fatores estressantes tem, provavelmente, um papel importante no desenvolvimento de transtornos depressivos, contudo os mecanismos envolvidos nessa relação ainda são pouco conhecidos (JOCA *et al.*, 2003). A depressão é um transtorno que vem aumentando em número de casos ao longo dos anos, e que, portanto, tende a se agravar ainda mais com o passar do tempo. E, de fato, trata-se na atualidade de um sério problema de saúde pública, que atinge cerca de 154 milhões de pessoas no mundo todo, sendo um transtorno de saúde que atinge indivíduos de todas as classes econômicas e meios sociais, e está alastrada tanto na população de países ricos e com elevado grau de qualidade de vida, quanto na população de países em desenvolvimento (PEREIRA, 2010). Nesta ótica, é possível classificar os transtornos depressivos como sendo democráticos, isto é, atingem todos os seres humanos sem critérios excludentes associados a aspectos sociais, econômicos, políticos, religiosos, culturais, dentre outros (SOUSA *et al.*, 2017).

Nesse contexto, consideramos que a emergência de transtornos depressivos possivelmente possa ser um subproduto das dificuldades inerentes a realização de um lugar de sentido íntimo, consistente com Consciência de Si Mesmo (MARTINS-FILHO, 2017; SOUSA *et al.*, 2017). Assim, partindo desse pressuposto algumas práticas pedagógicas poderiam auxiliar no direcionamento discente-docente de sujeitos capazes de se implicarem com a produção do cuidado de si (FRANCO, 2007).

Existem evidências de que os transtornos depressivos têm se tornado mais evidentes e significativos, principalmente em ambientes universitários. Nessa perspectiva, os campos universitários não deveriam, mas não raro se estruturam como ambientes favoráveis ao desenvolvimento de tais transtornos, sendo comum encontrar indivíduos sujeitos a estes males (SOUSA *et al.*, 2017). Segundo Rousseau, o homem nasce bom e é corrompido pelo meio, assim, o universo acadêmico poderia, em alguns casos, estar criando um ambiente propício ao adoecimento tanto de seu corpo discente, quanto docente (DO NASCIMENTO, 2015; LACERDA, 2015).

Além disso, se por um lado há um crescente desenvolvimento da Psicologia Organizacional e do Trabalho, no que concerne aos estudos relacionados à área da saúde emocional, os quais permitiram que fossem observadas as relações entre disfunções emocionais e fisiológicas oriundas do ambiente profissional e suas consequências para a qualidade de vida de cada funcionário (ROSSI; PEREIRA, 2015). Por outro lado, ainda são poucos os estudos

sobre o crescimento de morbidades psicológicas e psiquiátricas do - e no - corpo universitário durante sua trajetória acadêmica (CREMASCO; BAPTISTA, 2017; VICTORIA, 2013; GARRO *et al.*, 2006; RIOS, 2006). Contudo, esse aumento vem sendo observado em sala de aula pelos docentes durante sua prática educacional (SOUSA *et al.*, 2017).

É provável que essa observação seja fruto de um multifuncionalismo discente. Os alunos realizam grande diversidade de tarefas, o que caracteriza o multifuncionalismo, e acarreta uma sobrecarga. Frente a esta situação emerge o conflito, juntamente com o estresse. Os alunos se sentem pressionados, muitas vezes desencadeando conflitos pessoais. Dessa forma, pode-se inferir que existe uma demanda crescente por ações mais sistêmicas e subjetivas por parte do governo, e das instituições de ensino superior para acolhimento e acompanhamento dos indivíduos que têm chegado às universidades, de modo a minimizar estes efeitos. Segundo Luckesi (1998):

A educação é um lugar muito especial, através da qual nós nos auto organizamos, em nossas interações com as múltiplas dimensões da vida, tendo em vista manifestar o nosso Ser. Afinal, educação significa conduzir (ducere) de dentro para fora (e)... e, por isso, manifestar o nosso Ser.

Assim, cada etapa dessa reflexão é um passo em direção a uma construção sistêmica de saberes, uma vez que supomos necessária a Construção de Conhecimento Cognitivo da Consciência de Si de cada indivíduo. Essa por sua vez se concretiza a partir da busca pela realização da determinação Existencial e Simbólica de uma posição que é demarcada por atos de vínculo e pertencimento, aos lugares culturalmente estabelecidos pela produção das subjetividades no âmbito do contínuo econômico (GUATTARI; ROLNIK, 1999; MARTINS-FILHO, 2016/ 2017).

Consequentemente, embasados na suposição de que o encontro dialógico daquele que orienta e atua em uma área de saber corrobora com aquele que orienta e funciona em outra, consideradas pelo senso comum distantes e estanques, buscamos propiciar uma reabertura tímida das trocas comunicadas e refletidas sobre as práticas vigentes nas relações discente-docente-discente, numa perspectiva de crescimento mútuo, onde antes havia apenas um silêncio (SOUSA *et al.*, 2017; DE SOUZA, 2007).

METODOLOGIA

O Estudo foi feito de modo dialógico, com um viés epistemológico qualitativo, delineamento bibliográfico e método qualitativo-exploratório, que, partindo de uma abordagem técnico-pedagógica e geral, identifica e indexa referenciais individuais e psicopedagógicos determinados (ZANELLA *et al.*, 2008). Para tanto -a partir de uma adaptação do trabalho desenvolvido por Carvalho; Vergara (2002) - se valorizou a análise psicossocial e micropolítica dos sofrimentos emergentes no interior das estruturas trabalhadas, delineando e explorando construções, avanços e alternativas de aprendizado, avaliação social e atravessamento de sucessivos lutos psicossociais, politicamente emergentes dentro de um grupo específico.

O desenho metodológico da pesquisa assume um contorno colaborativo e fenomenológico (CARVALHO; VERGARA, 2002), tendo como base, o entendimento das experiências e vivências dos sujeitos de pesquisa, a partir da análise das atividades desenvolvidas

durante as disciplinas “Fundamentos de Termodinâmica” e “Fundamentos de Química Quântica”, oferecidas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, aos alunos do curso de Licenciatura em Química.

Entre as atividades desenvolvidas estão rodas de conversa, debates, narrativas autobiográficas, entre outras. As rodas de conversa teve o intuito de construir condições favoráveis para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos discentes, contribuindo para a formação de um profissional, não apenas voltado para os aspectos técnicos e tecnológicos da disciplina, como também para as suas características próprias como indivíduos, que são seres sociais. Os debates incluíram o atravessamento de lutos sucessivos, coletivos e individuais. Sendo acompanhado pelo diário de campo afetivo da turma, confeccionado pela docente na forma de um portfólio, ao longo de cada período, incluindo narrativas autobiográficas dos alunos.

Na verdade, esse trabalho pretende vir a ser um trabalho de reflexão e diálogo crítico, interdisciplinar, com forte ênfase no questionamento das condições de princípio sob as quais se constrói um ambiente universitário mais salutar.

OBSERVAÇÕES E CONSIDERAÇÕES DOCENTES

A evidente predileção por parte dos acadêmicos brasileiros por enfoques de orientação positivista, conteudistas e de cunho predominantemente descritivos, em detrimento de métodos que considerem também o subjetivo intrínseco à vida e às experiências fenomenológicas, de cunho notadamente interpretativo, constitui uma dificuldade bastante significativa para a adoção da Educação Emocional e da Pedagogia Social como prática efetiva de pesquisa-ação, na prática docente universitária. Nem os estudantes parecem estar adequadamente familiarizados com ações dessa natureza, nem os docentes querem participar mais ativamente de tais ações, o que inclui os docentes que ocupam a posição de orientadores acadêmicos, para os quais o papel esperado inclui um apoio individualizado ao discente, salvo raríssimas exceções.

Contudo, pesquisas revelam a importância moral e ética da efetivação de estudos realizados no ambiente universitário, sobretudo para que estes se tornem mais acessíveis, de forma a alcançar a população, o que faz com que a Pedagogia Social seja imprescindível tanto numa perspectiva docente-discente, quanto discente-docente (TAMIASSO-MARTINHON, 2017^{abc}; ARAUJO, 2015).

Os métodos mais recentes de aprendizagem preconizam que o ensino não deve ser limitado apenas à quantidade de conteúdo que os alunos devem aprender. As concepções e vivências prévias dos alunos são muito importantes, uma vez que a proposta é sair do comum, da aula tradicional com conceitos puramente aplicados e abordar conteúdos de outras formas, estimulando o estudante a buscar os saberes de uma maneira individual e estimulante. Segundo Soares (2013):

Educar não é o ato adstrito de transmissão de saberes condensados em um dado “conhecimento”, como num fluxo osmótico. Tampouco uma reprodução, geradora de um estigmatizado reprodutivismo acrítico, tanto do educador mais ingênuo, como no educando condicionado, característico do processo de refração de uma política educacional postergadamente falida.

Evidentemente muitos fatores contribuem para o distanciamento e o pavor do aluno, no que concerne ao aprendizado de química dentre outras ciências exatas, que enfatizam a ineficiência do sistema de ensino. Em primeiro lugar, faz-se necessário combater o senso comum de que as ciências exatas - química, física e matemática - são disciplinas difíceis.

Existem também problemas sociais, políticos, econômicos e culturais, que precisam ser pontuados e incorporados. Trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar pode fazer parte do domínio de possibilidades, a priori, viáveis. Contudo, desenvolver a interdisciplinaridade não é algo trivial e envolve a colaboração de diversos professores.

Além disso, as avaliações discentes sobre os docentes, que surgiram nas rodas de conversa e discussões, sugerem a necessidade de que os pesquisadores/professores tenham habilidades e competências capazes de ensinar conceitos para além do científico e tecnicista, que agreguem sentido de ordem prática para a sociedade. Segundo os mesmos, a grande maioria dos professores universitários não possuem tais competências, são profissionais que parecem apresentar mais aptidão e preparo para o desenvolvimento da pesquisa do que da prática docente propriamente dita. De certo, um docente só é capaz de levar um aluno até onde ele próprio já foi.

A Construção da Consciência de Si pode ser buscada durante todo o percurso do indivíduo, e de eventualmente, toda caminhada psicopedagógica que leve em consideração algum grau de aceitação de processos mentais conscientes e inconscientes, que sejam constitutivos do Ser humano.

Logo, haveria todo um campo de trabalho e experiências hedonistas alicerçadas, ou realizadas, como emanções de desejos recalcados, com forte potencial de satisfação secundária, mantendo o equilíbrio psíquico e contendo ou realizando com mais vagar, uma possível emersão, um possível retorno, das experiências dolorosas ocultas e sustentadas no campo dos complexos, construídos sobre as vicissitudes e traumas da vida do sujeito (SOUSA *et al.*, 2017).

Além disso, a realidade tem que ser aprendida, dentro de um equilíbrio dinâmico com o meio, tendo em vista o ambiente em que cada indivíduo está inserido. Assim, a construção da Consciência de Si, aparece para nós como sendo função de uma relação dialógica intensa entre as diferentes, desiguais e combinadas experiências atravessadas por sofrimentos multiaxiais, que supomos serem passíveis de ser explicitadas e construídas enquanto um lugar de reflexão, como fundações para as Subjetividades, em uma realidade demarcada no paradigma pós-moderno (SOUSA *et al.*, 2017).

Talvez, para que se entenda realmente o contexto docente universitário no Brasil contemporâneo, bem como as condições necessárias e suficientes para o ingresso de nosso alunado nas salas de aula, seja essencial uma compreensão das mediações dos pilares que fundaram a condição na qual um sujeito se torna “professor ~ extensionista ~ pesquisador” uma vez que o contexto de vida, de trabalho, de formação e capacidade de quem constrói uma carreira docente universitária, é muito variado, e como uma consequência, vivido de um modo extremamente diferenciado (TAMIASSO-MARTINHON *et al.*, 2017^{ad}).

Nessa perspectiva, o presente trabalho também é um convite para discussão sobre a necessidade de se compartilhar mais as vivências docentes, principalmente as experiências discentes ~ docentes - ou aprendentes - como forma de promoção sistêmica do empoderamento docente dentro de uma perspectiva neoliberal. Afinal de contas, é importante que cada indivíduo tenha autonomia na arte de aprender, pois dessa forma ele poderá desenvolver decisões que influenciem a sociedade em que vive (ARAÚJO, 2015).

Indivíduos que administram melhor suas emoções poderiam contribuir com os mais jovens para o enfrentamento dos estressores comuns no trabalho. Esta prática é uma prática educacional emocional, baseada principalmente no compartilhamento da experiência ou maturidade emocional. Evidentemente não é uma tarefa simples identificar os indivíduos que tem mais a ensinar do que a aprender, neste processo todos são aprendizes, então esta identificação não é necessária. Mas a disposição em dividir experiência e ofertar apoio para quem se encontra mais fragilizado, certamente pode ser um divisor de águas na vida de muitos que estão na luta para conquistar uma posição na nossa sociedade.

Concorrem para a compreensão do modo como a subjetividade do indivíduo em questão luta para se constituir, e se bem dizer em seu modo operante, apontando tanto para as questões da vida psíquica, como também para um esforço de perspectiva pós-moderna mais abrangente, passíveis de serem aplicadas à educação e a prática clínica. Nosso principal propósito está na ampliação e no aprofundamento das possibilidades presentes no diálogo entre sujeitos diferentes, desiguais e combinados, cujo distanciamento prático no sentido da aplicação e reflexão social e de produção do conhecimento, constrói um suposto estancamento no fluxo de significações pertinentes a cada área em seu interior, ou entre afinidades eletivas imediatas às mesmas.

Tomando o caso específico do ensino das ciências exatas, que em geral oferecem um elevado grau de dificuldade, o método conteudista de ensino provoca uma elevada rejeição à química por parte dos alunos do nível médio. Para que a construção do conhecimento em química seja mais significativa, portanto sólida e consistente, é necessário desenvolver estratégias mais atraentes aos alunos, que perpassa uma revisão profunda da metodologia de ensino propostas pelas escolas e professores.

Para que esse panorama mude no ensino médio, o modo como se trabalha com os graduandos deve ser revisto. É necessário utilizar métodos de ensino-aprendizagem ao se ministrar os conteúdos de química no Ensino Superior, pois essa ação poderá consolidar e propagar o conhecimento discente-docente.

Sendo assim, o futuro profissional da educação, assim como de outras áreas, precisa aprender a organizar seu conhecimento. Ele deve não só ter a capacidade de desenvolver e fazer bem as tarefas, mas principalmente a de propor e criar novas soluções para as possíveis situações-problema. Em suma, de avaliar o mundo de maneira crítica, ter conhecimentos dos seus deveres e direitos como cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a Educação Emocional, quanto a Pedagogia Social podem colaborar na práxis e para a compreensão do modo como a subjetividade do discente contemporâneo luta para se constituir, e se bem dizer de modo operante em um mundo neoliberalista, apontando tanto para as questões da vida acadêmica, como também para um esforço de perspectiva pós-moderna mais abrangente, passíveis de serem aplicadas para uma melhor qualidade de vida.

Nosso principal propósito está na ampliação e no aprofundamento das possibilidades presentes no diálogo entre sujeitos diferentes, desiguais e combinados, cujo distanciamento prático no sentido da aplicação e reflexão social e de produção do conhecimento, constrói um suposto estancamento no fluxo de significações pertinentes a cada área em seu interior, ou entre afinidades eletivas imediatas às mesmas. Ao longo deste texto foram pontuadas ideias

oriundas de intensas experiências e vivências discente-docente-discente. Estas, ao lado do ensino formal, concorrem para a construção de inúmeros saberes, que, não raro, refletem crenças, atitudes, emoções, motivações e valores - individuais e coletivos - e se apresentam como elementos importantes à percepção dos sujeitos acerca, por exemplo, de fenômenos psicossociais e socioambientais.

Não obstante, também pontuamos que todo o campo vinculado à experiência docente-discente está subdimensionado em termos de pesquisa e constituição de modelos de conhecimento além de estruturas epistemológicas. Em outras palavras, que sejam capazes de sustentar, dar diretrizes e explorar de uma forma um tanto mais além da mera constatação e dos jogos experienciais descritivos, em direção a uma nova compreensão e construção de hipóteses operantes sobre as dinâmicas que nos informam, formam e conformam como seres humanos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. M. **Pedagogia Social: diálogos com crianças trabalhadoras**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2015.

ARENHART, L. O. **Ser-no-mundo e consciência-de-si: uma leitura dos escritos fenomenológicos de Martin Heidegger a partir de um conceito filosófico-analítico plausível de consciência-de-si imediata**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAPTISTA, I. **Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção**. *Cadernos de Pedagogia Social*. v. 2, p.7-30, 2008.

BELINASSI, C. M; CARRÃO, A. M. R. Identificação de relação entre multifuncionalismo, conflito e sobrecarga de trabalho numa microempresa familiar. In: **13ª Mostra Acadêmica UNIMEP**, 13, 2015, Piracicaba. Anais... Universidade e Cidadania: Inserção, participação e Responsabilidade Social. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, Editora UNIMEP, v.1, 2015, p. 267-267.

BOSI, A. P. A precarização do Trabalho Docente nas Instituições de Ensino Superior no Brasil nesses Últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, 1503-1523, 2007.

BRAILE, L. A Sinistra Emergência do Invisível: Trabalhadores terceirizados e a Crise da UERJ. **Revista em Pauta**, v. 14, n. 38, 364-383, 2016.

CARDOSO, L. **Educação e Aprendizagem Emocional: fundamentos e propostas didática na escola fundamental**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CARVALHO, J. L. F; VERGARA, S. C. A Fenomenologia e a Pesquisa dos Espaços de Serviços. **Revista de Administração de Empresas**, v. 42, n. 3, p. 78-91, 2002.

CREMASCO, G. S; BAPTISTA, M. N. Depressão, motivos para viver e o significado do suicídio em graduandos do curso de psicologia. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**. v. 8, n. 1, p. 22-37, 2017.

DE SOUZA, L. A. P; SILVA, A. S. O lugar da Pedagogia Social no Curso de Pedagogia do DCH III: em foco o olhar discente. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 12, n.30, p. 219-242, 2017.

DE SOUZA, M. R. **Experiência do Outro, Estranhamento de Si**: dimensões da alteridade em antropologia e psicanálise. 2007. 212f. Tese. (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DO NASCIMENTO, S. F. Filosofia da educação no contexto de Erasmo de Rotterdam e Rousseau. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22, n. Especial, 2015.

DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 2007.

FRANCO, T. B. Produção do cuidado e produção pedagógica: integração de cenários do sistema de saúde no Brasil. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**. v. 11, n. 23, p. 427- 438, 2007.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed., São Paulo: Centauro, 1980.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996. 36ª Edição.

GARRO, I. M. B.; CAMILLO, S. O.; NÓBREGA, M. P. S. Depressão em graduandos de enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**. v. 19, n. 2, p. 162-167, 2006.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUIMARAES, A. Z. (Org.) **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1990.

JOCA, S. R. L; PADOVAN, C. M.; GUIMARÃES, F. S. Estresse, depressão e hipocampo. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v. 25, p. 46-51, 2003.

LACERDA, A. N. **Indícios de estresse, ansiedade e depressão em estudantes universitários**. 2015. TCC em Pedagogia, Universidade de Brasília, p. 21-72.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa**, do Núcleo de FAGED/UFBA, v. 2, n.21, p. 9-25, 1998.

MARTINS-FILHO, A. M. **Teoria da Ciência: Você pensa ou é pensado?** Atividade de extensão, Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA), UFRJ, 2016.

_____. **Resiliência & Lutos.** Atividade de extensão, Grupo Interdisciplinar de Educação, Eletroquímica, Saúde, Ambiente e Arte (GIEESAA), UFRJ, 2017.

MARX, K.; ERGELS, F. **A ideologia alemã.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005.

PEREIRA, A. A educação-pedagogia no cárcere, no contexto da pedagogia social: definições conceituais e epistemológicas. **Revista de Educação Popular**, v. 10, p. 38-55, 2011.

PEREIRA, P. K. Complicações obstétricas, eventos estressantes, violência e depressão durante a gravidez em adolescentes atendidas em unidade básica de saúde. **Revista de Psiquiatria Clínica.** v. 37, n. 5, p. 216-222, 2010.

RIOS, O. F. L. **Níveis de stress e depressão em estudantes universitários.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006, p. 17-166.

ROSSI, O. O. P.; PEREIRA, A. M. T. O nível de estresse ocupacional em colaboradores do setor contábil. In: **13ª Mostra Acadêmica UNIMEP**, 13, 2015, Piracicaba. Anais... Universidade e Cidadania: Inserção, participação e Responsabilidade Social. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, Editora UNIMEP, v.1, 2015, p. 302-302.

SEVERINO, A. J. Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 65-71, 2000.

SOARES, A. R. A universidade como espaço de resistência a partir das instalações geográficas. **Para Onde!?**, v. 7, n. 1, p. 25-33, 2013.

SOUSA, C; MARTINS-FILHO, A. M.; TAMIASSO-MARTINHON, P. Consciência de Si & Sonhos Lúcidos. In: **IV Congresso Nacional de Educação**, 4, 2017, João Pessoa. Anais... CONEDU: Educação Emocional, João Pessoa, 2017.

TADDEI, P; DIAS, V. G; DA SILVA, A. W. P. Considerações sobre o Trabalho como Princípio Educativo e a Educação como Instrumento de Resistência e Emancipação. **Trabalho Necessário**, n. 19, 2014.

TAMIASSO-MARTINHON, P; COELHO, F. J. F; ROCHA, A. S; SOUSA, C. DESEJA: educadores sociais e agentes multiplicadores. **Revista Pedagogia Social - UFF**, v.4, n.2, 2017^(a).

TAMIASO-MARTINHON, P.; MARTINS-FILHO, A. M; ROCHA, A. S; SOUSA, C. Memorial acadêmico e o empoderamento docente. In: **I Encontro da Rede Rio de Ensino de Química**, 1., 2017. Macaé-RJ. Anais... Macaé-RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017^(b).

TAMIASO-MARTINHON, P; ROCHA, A. S; SOUSA, C. **Químicas aprendentes no pipas: quem tem medo de tunelar?** Portfólio (Projeto de Extensão PIPAS-UFF) Grupo Trabalho, Ensino, Pesquisa e Extensão em Pedagogia Social, Universidade Federal Fluminense, 2017^(c).

VERGARA, S. C. Teoria prática educacional: da técnica à ética. **Revista Fórum Educacional**, v. 13, n. 3, p. 65-80, 1989.

VICTORIA, M. S. Níveis de ansiedade e depressão em graduandos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). **Encontro: Revista de Psicologia**. v. 16, n. 25. p. 163-175, 2013.

ZANELLA, A. V; SIQUEIRA, M. J. T; LHULLIER, L. A; MOLON, S. I. **Psicologia e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro: Scielo Books. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, ISBN: 978-85-99662-87-8.

Submetido em: Dezembro de 2017.

Aprovado em: Abril de 2018.