



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA

Simone da Cruz Dummel

EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: O CORAZONAR POTENCIALIZADO A INTELIGÊNCIA
AFETIVA NOS ADOLESCENTES

Santa Cruz do Sul
2023

Simone da Cruz Dummel

**EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: O CORAZONAR POTENCIALIZANDO A
INTELIGÊNCIA AFETIVA NOS ADOLESCENTES**

Trabalho final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado Profissional, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Linha de pesquisa: “Práticas Sociais, Organizações e Cultura”, como requisito parcial para o título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Santa Cruz do Sul

2023

Simone da Cruz Dummel

**EDUCAÇÃO BIOCÊNTRICA: O CORAZONAR POTENCIALIZANDO A
INTELIGÊNCIA AFETIVA NOS ADOLESCENTES**

Esse trabalho final foi submetido ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado Profissional, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Linha de pesquisa: “Práticas Sociais, Organizações e Cultura”, como requisito parcial para o título de Mestre em Psicologia.

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes
Professora Orientadora – UNISC

Dra Betânea Moreira de Moraes
Professora Examinadora – UECE

Dr. Eduardo Saraiva
Professor Examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Dummel, Simone da Cruz

Educação Biocêntrica: o Corazonar potencializando a inteligência afetiva nos adolescentes / Simone da Cruz Dummel. – 2023.

90 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Psicologia) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2023.

Orientação: Profª. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes.

1. Educação Biocêntrica. 2. Corazonar. 3. Adolescentes. 4. Escola. 5. Inteligência afetiva. I. Menezes, Ana Luisa Teixeira de. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, um gesto que parece simples, mas que transborda um sentimento muito rico de gratidão, de reconhecer o outro na sua trajetória.

Início meus agradecimentos à minha querida orientadora prof. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes por todos os ensinamentos, direcionamentos, conversas e estímulos recebidos. Você é luz e me inspira a ser melhor a cada dia. Não poderia ter tido uma melhor orientadora. Obrigada por tudo.

Às minhas amigas Cláudia Pacheco, Júlia Dolwitsch, Lucimara Zachow, e Sarah Puthin por terem me inspirado a fazer o mestrado e por todo o incentivo que eu recebo de vocês na minha vida.

Ao Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), representado pelo Comandante e Diretor de Ensino, na época, o Cel Wagner Sarmiento Lecomte, e ao meu chefe de Seção, o TC Márcio Cardoso pela oportunidade de poder desenvolver a minha pesquisa no local e por acreditarem no meu trabalho.

Aos meus colegas de Seção Psicopedagógica: Júlia, Janaína, Martinha, Daniel e Juliana por todas as trocas, auxílio e apoio que eu recebi ao longo do mestrado.

À Seção de Comunicação do CMSM, representado pelo Cap Quiarello, o qual possibilitou as gravações e fotos das intervenções. Em especial, agradeço a Júlia por ter me auxiliado nessas gravações, serei eternamente grata.

À professora de Biodanza Marinês Pio, a qual participou do quarto encontro e me ensinou muito sobre o tema. A tua alegria, empatia, sensibilidade são sentidas por mim com muita gratidão.

À minha amiga Shalina por estar ao meu lado ao longo desses mais de 20 anos e por ser presente e generosa. Obrigada por tudo.

À minha família por terem me incentivado sempre a estudar; pela paciência por todas as vezes que precisei me ausentar por estar envolvida com o mestrado; pelo amor e carinho que eu recebo de vocês.

A ti Júlio, meu companheiro de vida e de alma. Ao teu lado me sinto mais forte para enfrentar qualquer desafio. Obrigada por me incentivar, por acreditar tanto em mim.

Às minhas duas “filhas pets” (Kira e Cissa) que no ano de 2022 precisaram descansar e partiram para outra viagem. A alegria de ter tido vocês é tanta, que ameniza a dor da saudade.

Aos professores do PPGPsi por todas as contribuições, ensinamentos e por todo o aprendizado que eu pude adquirir ao ter uma aula com vocês e/ou pelas simples conversas de vida.

Aos meus colegas de mestrado agradeço a generosidade, a parceria, a nossa comunicação sentida com tanto afeto, mesmo sendo de tantos lugares espalhados por esse Brasil. Nossa amizade e cuidado irá estar presente para sempre na minha vida.

Ao Grupo Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade da Unisc, o qual foi extremamente importante para o meu despertar da metodologia que estaria aplicando na pesquisa; onde eu vivi momentos de muita reflexão e sensibilidade. Obrigada meus queridos por terem me alimentado com tanta ternura, conhecimento, sensibilidade e criatividade.

E por último e não menos importante, agradeço imensamente aos meus alunos, em especial aos participantes da pesquisa e também aos responsáveis por estes por terem permitido e confiado no meu trabalho. Nunca irei esquecer de vocês, de tudo que me ensinaram, de tudo que me preencheram, de todo afeto e sensibilidade que podemos vivenciar juntos durante essa pesquisa. Obrigada por terem se entregado, por terem se permitido sentir a vivência biocêntrica.

RESUMO

A adolescência tem sido há muito tempo discutida por diversos autores que buscam compreender como esses jovens se comportam e se relacionam entre si e com os outros, tendo em vista que aflições, encontros e desencontros são sentidos e vivenciados em seu processo de amadurecimento, mas nem sempre essa pluralidade de sentir é vivenciada de forma saudável emocionalmente. Por essa razão, essa pesquisa-intervenção buscou compreender como a Educação Biocêntrica e o *Corazonar* podem desenvolver a inteligência afetiva nos adolescentes. O estudo foi qualitativo, tendo como método a pesquisa participante do tipo intervenção, onde foi utilizado círculos de cultura com o intuito de construir conhecimento através da vivência e reflexão do diálogo construído. Foram realizados 5 encontros com 10 adolescentes com idades entre 14 e 15 anos. O procedimento de reflexão dos dados, por se tratar de aspectos sensíveis e subjetivos, se deu através dos pressupostos do pensamento simbólico de Jung (amplificação simbólica). Ao término da pesquisa, foi possível compreender o quanto a Educação Biocêntrica possibilita produzir um aprendizado socioemocional e afetivo, potencializando um *corazonar* das emoções e das vivências desses adolescentes diante das adversidades enfrentadas por eles, proporcionando um fortalecimento e uma construção de significado na sua relação consigo e com os outros.

Palavras chaves: Educação Biocêntrica – Inteligência Afetiva – Adolescentes – Corazonar

ABSTRACT

Adolescence has been discussed for a long time by several authors that aim to comprehend how these youngsters behave and relate among themselves and with other people, considering that afflictions, matches and mismatches are felt and experienced in their maturing process, though not always they healthily experience this plurality of feelings. For this reason, this research-intervention aimed to comprehend how Biocentric Education and *Corazonar* can help develop the affective intelligence in adolescents. This has been a qualitative study, with an intervention participant research as method, where culture circles were used, with the intent of building knowledge through experiences and reflexions on the dialogs built. Five meetings were held, with 10 adolescents with ages between 14 and 15 years old. The procedure of data reflection, considering these are sensitive and subjective aspects, was performed with the assumptions of Jung's symbolic thinking (symbolic amplification). By the end of the research, it was possible to comprehend how Biocentric Education enables to produce a socio-emotional and affective learning, enhancing a *corazonar* of emotions and experiences lived by these adolescents facing their adversities, providing strengthening and a construction of meaning in their relationship with themselves and with others.

Keywords: Biocentric Education – Affective Intelligence – Adolescents - Corazonar

**corazonar* (reasoning with the heart)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Pés descalços	37
Imagem 2 – Expressão do sentir na pintura	38
Imagem 3 – Expressão da proteção na pintura	39
Imagem 4 – As lágrimas protegendo o coração	40
Imagem 5 – Registro das imagens aleatórias	42
Imagem 6 – Como eu me sinto diante do que sou	43
Imagem 7 – O espelho que me incomoda	44
Imagem 8 – As faces de um rosto	45
Imagem 9 – O coração representando a segurança e autoconfiança	46
Imagem 10 - Fortalecimento da identidade	46
Imagem 11 - O coração amplificado	47

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	8
1 INTRODUÇÃO	10
2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	15
2.1. Mas porque os adolescentes?	20
2.2 A escola	23
2.3 Educação Biocêntrica e o <i>Corazonar</i>	24
2.4 Contextualizando o lugar da pesquisa	29
2.5 Organizando a pesquisa	32
2.6 A intervenção e reflexão dos dados	36
3 DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO	49
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	54
ANEXO A – Termo de Consentimento para Responsabilizado	59
ANEXO B – Termo de Autorização do uso de imagem e voz para responsabilizado	61
ANEXO C - Atestado de horas de intervenção	62
ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP	63
ANEXO E – Roteiro do vídeo educativo	67

1 INTRODUÇÃO

Este é o relatório final do curso de Mestrado Profissional em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), linha de pesquisa: Práticas Sociais, Organizações e Cultura. Trata-se de uma pesquisa intervenção que teve a intenção de compreender como a Educação Biocêntrica e o *Corazonar*, através de círculos de cultura desenvolvidos como uma proposta metodológica dentro da escola, poderiam estar potencializando inteligência afetiva nos adolescentes.

Essa temática foi sendo pensada e construída por reconhecer que a Educação contemporânea tem sido desafiada a não só ensinar conteúdo da grade curricular, mas provocada a desenvolver aspectos socioemocionais que possam propiciar um aprendizado sobre como lidar nas suas relações interpessoais e sociais. Isso faz com que a Educação, mais do que nunca, represente um lugar de constante aprendizado, seja na área cognitiva, como no campo emocional.

A afetividade no processo de aprendizagem foi defendida por autores renomados como Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky. Para Wallon (2007), a afetividade era o mais forte vínculo entre os indivíduos, enquanto base do processo educacional, estando voltado para a formação total do ser humano. O autor enfatizava que o ser humano se constrói na interação social, no confronto com o outro. A afetividade para Piaget (2014) interfere no desenvolvimento intelectual, podendo estimular ou perturbar, e consequentemente acelerar ou retardar o processo de aprendizagem. Vygotsky (2001) defendia que o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações que este estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido. Afirmava que a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são advindos do meio sociocultural. Sendo assim, o comportamento é influenciado e diversificado conforme as palavras são ditas, assim como cada cor, cheiro e sabor também despertam sentimentos de prazer ou desprazer; por essa razão as emoções estão relacionadas à vivência, servindo como organizador interno das reações, estimulando ou inibindo-as.

É fato indiscutível a importância da afetividade no processo de aprendizagem, mas o que se pretendeu enfatizar nessa pesquisa, é o quanto as práticas que potencializam a afetividade, dentro da escola, podem acarretar na relação que o adolescente tem com o seu sofrimento e/ou com as suas vivências de mundo.

Aqui penso ser importante trazer um pouco da minha relação com essa temática para que seja possível compreender o motivo pelo qual desejei discorrer sobre o assunto. Sou psicóloga há 15 anos e desde que entrei na faculdade assuntos voltados a dinâmica familiar me

despertavam interesse e vontade de dialogar mais sobre esse tema. Mas a área organizacional, onde a dinâmica das relações também se faz presente acabou ganhando mais o meu aprofundamento. No entanto, em 2017, em busca de novos desafios, iniciei minha carreira no Exército Brasileiro, sendo designada a atuar como psicóloga no Colégio Militar de Santa Maria. Posso dizer que trabalhar em uma escola não havia sido planejado, assim como ser militar também não, mas as duas funções têm sido desafiadoras e instigantes.

Trabalhar em uma escola é estar em constante movimento, é precisar acompanhar o que o mundo a fora vem nos informando e ensinando, para que tais assuntos também sejam dialogados de forma assertiva entre os jovens. No entanto, a rapidez com que as informações são difundidas nem sempre acompanham o tempo que deveríamos, ou que poderia ser interessante, destinar para processar essa informação recebida de forma mais saudável, equilibrada e coerente. Felizardo (2019, p.77) faz uma reflexão interessante sobre as mudanças nos valores humanos e no modo de vida dos indivíduos que estão caminhando concomitante com o desenvolvimento tecnológico e científico. Para a autora, a ansiedade, a rapidez e a pressa estão tão impregnadas em nossas vidas que acabam “gerando uma profunda falta de tempo e espaço para nos relacionarmos conscientemente com os detalhes, o sensível, o silêncio e a reflexão necessária para o amadurecimento de nossas ideias e ações no cotidiano”.

É interessante pensar sobre esse momento em nossa atualidade, em que o tempo parece estar sendo absorvido pela pressa ao ponto de não vivermos e não sentirmos o vivido, e, portanto, não conseguimos deixar o silêncio se fazer presente. Parece poético refletir sobre esse momento, mas também muito pertinente e necessário, uma vez que a autora também alerta que diante dessa realidade, quadros de desequilíbrio emocional se tornam mais frequentes, assim como o crescente uso de medicamentos. Discorre ainda que é possível identificar sentimentos de confusão, exaustão e tensão frente a essa realidade caótica, instável e sem significado.

Observo em minha caminhada na escola, que para uma grande maioria dos adolescentes esta fase de transição do ser infantil a ser adulto é marcada por diversos sentimentos de incertezas, de baixa autoestima, de comportamentos impulsivos, entre outros. São sentimentos e atitudes que podem ser observados pela escola, posto o tempo que esses jovens permanecem nela. O convívio com os colegas ou o não convívio, as interações entre os pares, professores, orientadores educacionais são uma fonte importante para identificar um possível sofrimento.

No entanto, a escola não fica apenas no campo da observação, ela precisa agir para potencializar esse adolescente com possível sofrimento em um adolescente capaz de enfrentar os desafios que a vida lhe impõe. Talvez nessa fase, o que o adolescente mais espera é o que a

frase de Rubem Alves¹ diz: “O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranquila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: “se eu fosse você”. A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito”. E talvez, o que o adolescente mais precise seja aprender como a frase de Aristóteles em *Ética a Nicômaco* “Qualquer um pode zangar-se – isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelo motivo certo e da maneira certa – não é fácil”. (ARISTÓTELES, 2021).

Importante lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², que é uma política educacional que tem por objetivo normatizar e orientar as escolas públicas e privadas a terem uma referência como base comum para o processo de ensino-aprendizagem (proporcionando um maior equilíbrio entre as escolas de todo o Brasil), orientou as escolas a contemplarem as competências socioemocionais em seus currículos até o ano de 2020. No entanto, nem todas as escolas possuem profissionais devidamente capacitados e em quantidade plausível para colocar em prática essa recomendação.

Desenvolver ações nas escolas que visam o desenvolvimento de competências socioemocionais é orientação atribuída pela BNCC, mas o que isso pode representar na vida do adolescente, me fez refletir na importância que esse trabalho repercutirá na vida desse jovem. Nem sempre eles possuem um lar acolhedor e que lhes propiciem uma transição para a vida adulta de forma saudável. Logo, possibilitar um espaço que transmita acolhimento e também incentive o desenvolvimento pessoal, pode ser significativo e transformador na vida desse adolescente.

Infelizmente não posso ignorar o impacto que a pandemia da COVID-19 provocou (e ainda provoca) no mundo, e especificamente, no meio escolar. No início de 2020, por medida de segurança sanitária, as escolas precisaram fechar. Imaginava-se que seriam apenas 15 dias de isolamento social e de interrupção das aulas presenciais, porém o tempo foi se estendendo e adaptações tiveram que ser planejadas pelas escolas. No ano de 2020, no colégio onde trabalho e realizei a intervenção dessa pesquisa, as aulas eram gravadas ou atividades eram postadas no ambiente virtual do colégio, o qual já existia antes da pandemia, o que facilitou a migração e adaptação dos alunos e professores. Embora o colégio já trabalhasse com a ferramenta, não era de fato muito utilizada por todos, o que gerou um período de dúvidas e adaptação. Em 2021, as aulas passaram a ser síncronas e transmitidas pela plataforma do *Google Meet*, assim como,

¹ Frase retirada do livro: “O amor que acende a lua” do educador e escritor Rubem Alves.

² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em 12 de junho de 2021.

gradativamente foi voltando para o presencial, sempre facultando às famílias o direito a permanecer no sistema online, seja por questões de saúde ou por escolha da família.

A pandemia vai deixar marcas no contexto escolar que irão ser sentidas não somente agora, mas nos próximos anos também, seja no meio acadêmico ou emocional. Além dos desafios que os professores terão para recuperar as lacunas na aprendizagem, há também aspectos sensíveis e de fundo emocional para serem trabalhados. O isolamento social implicou no distanciamento dos amigos, dos professores e dos profissionais de apoio; no não convívio com outros pares que possibilitam a identificação ou não; na presença constante da família, que pode ter sido sentida de forma saudável, mas também na forma de conflito (violência física, psicológica, sexual, autoritarismo, impaciência, superproteção, etc.); assim como a dificuldade de concentração e de manter os hábitos de estudos podem não ter colaborado para o processo de aprendizagem do aluno. Todas essas implicações acabam potencializando o que já é observado nas escolas, isto é, crises de ansiedade, transtorno do pânico, estresse, auto cobrança, transtornos alimentares, desmotivação, depressão, entre outros eventos, os quais vivenciei consideravelmente em 2022 quando ocorreu o retorno integral dos alunos à modalidade presencial.

Somado a todas essas demandas, iniciei em 2021 o mestrado em Psicologia Profissional com o intuito de pensar as competências socioemocionais como forma de desenvolver a inteligência emocional nos adolescentes. Mas no decorrer das leituras e discussões do grupo de pesquisa Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade da Unisc, no qual sou integrante, tive contato com o termo “*corazonar*” - conceito desenvolvido por Patrício Guerrero Arias (2010), o qual faz referência à religação da afetividade à racionalidade intelectual. Foi nesse momento que refleti sobre a proposta de intervenção que estava planejando, no quanto ela estava relacionada a algo estático e linear, mas o que eu desejava transcendia o sentir. E foi assim que o termo aprendido se tornou parte da pesquisa, trazendo mais afeto, mais do sensível.

Dessa forma, oportunizar um espaço de escuta, de acolhida, de discussão e de desenvolvimento do *corazonar* foi pensado para essa pesquisa e aplicado com muita atenção, seriedade e afeto. Pascucci (2017, p.574) no artigo sobre a escuta como acolhimento do outro, reforça o quanto “a escuta acolhe, abraça, acalanta. Portanto, ela não é o silenciar da linguagem, mas a disposição que pro-cura e res-guarda a presença do outro que estamos procurando”.

Ao encontro dessa proposta, outro conceito se mostrou pertinente e encaixado para essa pesquisa, isto é, o conceito de Educação Biocêntrica discutido por Ruth Cavalcante e Cezar Wagner Góis. Para os autores, a Educação Biocêntrica está relacionada a “contínua recriação do conhecimento, da identidade e do sujeito como ato de amor, liberdade e consciência” (p.

50). É estimular a potência de vida através da construção do conhecimento crítico, reflexivo e dialógico, que está intimamente ligado a vivência. (CAVALCANTE; GÓIS, 2015).

Nesse sentido, compreender como a Educação Biocêntrica e o *Corazonar* podem desenvolver inteligência afetiva nos adolescentes, tornou essa pesquisa relevante. O interesse pela temática surgiu a partir da vivência desta mestrandia na escola onde atuo como psicóloga, posto que acompanhar adolescentes em suas crises e perceber que muitos de seus sofrimentos podem e são amenizados quando um espaço de escuta lhe é oferecido, é muito gratificante.

Diante do exposto, essa pesquisa também teve motivação em proporcionar ao adolescente um espaço direcionado para discutir e trocar experiências, gerando aprendizados na busca de um *corazonar* a vida e sua consequente habilidade de lidar de maneira saudável com as adversidades vivenciadas. E com isso, a frase de Rubens Alves traduz a intenção dessa pesquisa: “Educar não é ensinar as respostas. Educar é ensinar a pensar”. (ALVES, 2001, p. 60).

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A adolescência tem sido há muito tempo discutida por diversos autores que buscam compreender como esses jovens se comportam e se relacionam entre si e com os outros. Ser adolescente é estar com as emoções a flor da pele, e, portanto, suas reações nem sempre são proporcionais ao que desencadeia tal emoção. Uma simples nota baixa, por exemplo, pode desencadear um sentimento de incapacidade e insegurança, levando a um sofrimento.

O exemplo citado acima já foi acompanhado diversas vezes por mim na escola, onde o aluno se mostrava fragilizado e inseguro, não conseguindo buscar alternativas e estratégias para resolver o seu conflito. Muitas vezes, esse conflito não era exatamente a nota baixa, mas como os pais iriam reagir diante do baixo rendimento. Após o acolhimento ao aluno, buscamos conhecer essa família, entender porque este se sente angustiado diante do que motivou o atendimento. Em alguns casos, identificamos uma exigência em nível elevado por parte dos pais e/ou responsáveis, mas também observamos que nem sempre essa cobrança realmente é de forma nociva, mas pode ser compreendida e sentida pelos alunos dessa forma.

De acordo com Tricoli (2010), uma das autoras da Escala de Stress para Adolescentes (ESA³), durante o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e emocional, o adolescente enfrenta muitos momentos que geram tensão que nem sempre acompanha a maturidade e capacidade para administrar a situação. Em virtude disso, os efeitos negativos do stress podem ser experienciados e, se diante deles, o adolescente não souber como lidar, ou não tiver uma rede de apoio (familiares, amigos e/ou professores) que sirva de suporte ou modelo para aprender como administrar e resolver problemas de forma satisfatória, poderá vir a se tornar um adulto vulnerável ao stress, assim como suscetível a várias patologias.

Ao encontro da autora acima, Justo (2010) também considera a adolescência como uma fase suscetível ao stress. Justifica que o adolescente vivencia diversas mudanças em um curto espaço de tempo, sejam elas hormonais e biológicas, assim como se deparam com a exigência da sociedade em relação a responsabilidade, escolha profissional, busca de um par, definição da sexualidade, postura social e moral, entre outros.

E por falar em escolhas e cobranças sociais, o fim de um ciclo escolar, isto é, a conclusão do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e sua iminência em iniciar o Ensino Médio, de certa forma, também intensifica as expectativas, cobranças (internas e externas) e dúvidas diante do novo.

³ Instrumento para verificar a existência ou não de stress no adolescente, assim como identificar o estágio em que se encontra (alerta, resistência, quase-exaustão e exaustão).

Na tentativa de amenizar a estagnação dos índices de desempenho dos estudantes brasileiros, o impacto da reprovação e a possível evasão escolar, e ao mesmo tempo atrair esse jovem para dentro da escola, o Ministério da Educação (MEC) precisou pensar em uma reforma escolar. E foi assim que a Lei nº 13.415/2017⁴ alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio. Além da ampliação do tempo do aluno na escola, uma nova organização curricular foi proposta para conversar com a realidade atual, promovendo um ensino alinhado com as necessidades dos estudantes, ou seja, preparando-os para enfrentar a vida em sociedade e os desafios de um mercado de trabalho. Por essa razão, além dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, a Lei inclui a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, ou seja, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Embora essa mudança tenha sido iniciada no ano de 2022 e possa oportunizar ao adolescente a escolha pelo itinerário formativo, desde o início do 1º ano do Ensino Médio, que seja compatível com a sua área de interesse profissional, esse momento não deixa de estar relacionado com o futuro, com o desconhecido, o que pode gerar um período de tensão e ansiedade para decidir qual escolha seguir. Conforme Afonso (2010), esse momento não é muito tranquilo, uma vez que surgem muitos dilemas, aflições, desapontamentos, encontros e desencontros, justificando que para a tomada da decisão o jovem entra em contato consigo mesmo e precisa aprofundar as relações com o mundo, o que nem sempre significa obter uma escolha profissional mais correta, por exemplo.

Em relação aos itinerários formativos, os Colégios Militares (CM) inseriram as carreiras militares, por ser uma área de interesse da Instituição. Ser adolescente e estar inserido no contexto militar torna indispensável essa interlocução. Para isso, se faz necessário esclarecer que o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é constituído por 15 Colégios Militares espalhados pelo território brasileiro, apresentando como perspectiva o Ensino Preparatório e Assistencial.

O caráter assistencial se caracteriza por atender aos dependentes dos militares, proporcionando suporte educacional, por ocasião de movimentações inerentes à carreira; enquanto que o caráter preparatório busca habilitar candidatos (alunos) que queiram seguir a carreira militar, o que não prejudica os que pretendem ingressar nas Universidades, já que o ensino possibilita ambas as escolhas. Cabe lembrar que o ingresso aos CM se dá por meio de vagas destinadas aos militares de carreiras, mas também via concurso (25 vagas para o 6º ano

⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm - acesso em 06 de março de 2022.

do Ensino Fundamental e 10 vagas para o 1º ano do Ensino Médio), possibilitando que alunos oriundos do meio civil também façam parte do SCMB.

É importante destacar que os colégios militares seguem as orientações previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como o Projeto Pedagógico é semelhante a qualquer outra escola, diferenciando-se pela presença de Instruções Militares, as quais visam a valorização e incentivo à carreira militar. Conforme consta no Manual do Aluno⁵ do SCMB, tais instruções estão fundamentadas nos princípios gerais e nos preceitos contidos no Regulamento Interno dos Colégios Militares (RICM)⁶, o qual se baseia nos princípios, valores e nas tradições do Exército Brasileiro (EB), isto é: respeito, camaradagem, lealdade, patriotismo, civismo, espírito de corpo, aprimoramento técnico-pessoal e fé na missão.

O cultivo dos valores éticos militares nos Colégios Militares implica no envolvimento do discente com a cultura militar, mesmo que de forma menos rigorosa. As regras escolares definidas no manual do aluno do SCMB visam oportunizar meios para o aprimoramento e a obtenção das competências e habilidades socioemocionais, as quais podem ser alcançadas através de comportamentos individuais e coletivos. Por consequência, são compreendidas como uma forma de contribuir no desenvolvimento de atitudes, valores e hábitos saudáveis à vida em sociedade e para o exercício responsável de sua futura atividade profissional.

Todo esse incentivo aos valores éticos militares, acredito que são bem vistos por grande parte da população, porém o meio militar é conhecido por ser um lugar onde o rigor e a exigência são exaltados, o que pode levar a más interpretações. Inclusive essa observação foi feita por Sarkis (2019) em sua dissertação de Mestrado, onde a mesma alerta para o risco de alguns valores da cultura militar, como por exemplo o respeito à hierarquia ser interpretado como superioridade, quando na verdade o sentido proposto está relacionado à expressão de respeito ao posto.

No entanto, quando o perfil do adolescente se mostra adverso a respeitar essas normas e regras, o conflito e até mesmo um sofrimento pode se fazer presente. Algumas dessas regras estão relacionadas com o cumprimento de recomendações referente ao uniforme, corte e cor de cabelo, uso de adornos (o que é permitido ou não), o que nem todos se sentem confortáveis para seguir. Nesse caso, o ambiente escolar no contexto militar pode se tornar nocivo a este adolescente.

⁵ Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/manual_do_aluno_22.pdf - acesso em 06 de março de 2022.

⁶ Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/sistema-colegio-militar-do-brasil> - acesso em 06 de março de 2022.

Acrescento ainda que dentro dos colégios militares, assim como nos não militares, também frequentam filhos de pais autoritários, negligentes ou até mesmo permissivos. Saliento isso por temer que pudesse ficar associado ao colégio militar a presença de pais autoritários – mesmo que possa até ser comum a incidência desse estilo parental -, por exemplo. Reforço isso por compreender que em qualquer lugar estamos sujeitos a encontrar esses estilos parentais, não apenas no contexto militar; assim como também não podemos relacionar a linearidade dos estilos parentais como causa e efeito, como se todo filho de um pai autoritário, negligente ou permissivo, necessariamente, irá apresentar um sofrimento. Não é regra absoluta, mas geralmente, na minha prática profissional, são esses estilos parentais que mais estão associados aos adolescentes que acabam procurando por ajuda ou sendo encaminhados para atendimento e acompanhamento.

Sobre a influência dos estilos parentais no nível de stress dos adolescentes, Justo (2010) revela dados sobre sua pesquisa realizada em 2005, a qual buscou verificar a existência de uma relação entre os estilos parentais e o nível de stress dos adolescentes. O resultado obtido indicou a existência de uma associação significativa, assim como os piores resultados quanto ao nível de stress, foram identificados nos filhos de pais autoritários, seguidos pelos pais negligentes.

Para a autora acima, o estilo autoritário implica em uma relação unilateral, onde o diálogo não é encorajado, assim como a autonomia. Dessa forma, os pais tendem a controlar o comportamento do filho conforme as suas próprias regras; não costumam elogiar ou valorizar o acerto, mas priorizam o erro e a correção. Esse alto nível de exigência e cobrança pode desencadear ansiedade, depressão, insegurança, comprometimento na autoestima e uma maior incidência de stress no decorrer da vida. Já o estilo parental negligente representa aquele pai que não se envolve com o seu papel de pai, isto é, deixam os filhos livres para fazerem o que desejarem, não demonstram preocupação com eles, não se disponibilizam para ajudá-los, não oferecem condições mínimas para o seu desenvolvimento. Esse estilo potencializa filhos que se percebem como inadequados em relação às outras pessoas, vulneráveis ao stress devido ao rebaixamento da autoestima, autoimagem negativa, insegurança, inabilidade social, entre outras características. (JUSTO, 2010)

A fim de concluir sobre o cultivo aos valores e princípios éticos, o Projeto Pedagógico (PP⁷) do SCMB orienta que atividades curriculares e extracurriculares sejam desenvolvidas no intuito de promover a formação integral do aluno para o exercício da cidadania, por meio do

⁷ Disponível em: http://www.depa.cb.mil.br/images/ensino/2021/pp_edit.pdf - acesso em 06 de março de 2022.

saber, fazer, ser e conviver. Para isso, as seções psicopedagógicas dos CM, conforme previsto nas Normas de Psicopedagogia Escolar da Educação Básica (NPEEB⁸), têm como missão:

orientar os alunos, estimulando o desenvolvimento das dimensões afetiva, cognitiva, comportamental e proporcionando a mediação entre os quatro saberes: ser, fazer, conviver e conhecer; de modo a desenvolver valores e hábitos importantes para a formação integral do aluno do SCMB. (2013, p.6).

Por citar a Seção Psicopedagógica, seção da qual faço parte no Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), penso ser interessante mencionar que além de atuar como psicóloga, também desenvolvo a função de orientadora educacional. São duas funções diferentes, mas que se complementam. Assim, atuo em um ano específico como orientadora educacional, e como psicóloga nos dois ciclos oferecidos pelo colégio, isto é, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No ano de 2022, período da intervenção, além da função de psicóloga, desempenhei a função de orientadora educacional do 9º ano.

Ao longo do tempo em que estou no colégio, pude me deparar, por diversas vezes, com situações de sofrimento psíquico entre os adolescentes. Sofrimento por não conseguirem dar conta das cobranças sociais por eles sentidas, seja na relação com o seu corpo (reconhecimento do gênero, questões de padrões de estética, mudanças inerentes ao ritual de passagem do corpo infantil para o corpo adulto, entre outros); na relação com os seus pares, familiares e consigo próprio. Muitas vezes o sofrimento foi observado pela queda no rendimento escolar; nas manifestações de crises de ansiedade; nas manifestações de autolesões; no comportamento agressivo; no retraimento e isolamento daquele adolescente. Todas essas observações parecem ter se intensificado com o decorrer da pandemia do Coronavírus.

O psicanalista e psiquiatra Christian Dunker no Programa Café Filosófico, gravado em 19 de outubro de 2012, sobre “As transformações do sofrimento psíquico” descreve em certo momento sobre como o ser humano se sente reconhecido quando o outro percebe o seu sofrimento. É possível compreender na fala de Dunker que o sofrimento psíquico é universal, reconhecido pelo coletivo e individual, sendo percebido como uma falta de liberdade. Pensando nesses conceitos, fiquei refletindo no sofrimento vivenciado pelos adolescentes, sofrimento este que é sentido por eles de forma semelhante e individual. Semelhante, porque os impede de ter a sua liberdade plena, de conseguir ser a si próprio; de reconhecer no outro algo que também lhe é sentido. E individual, porque cada um tem o seu motivo, suas razões.

É importante salientar que acompanhar os adolescentes na escola requer um cuidado com as palavras, pois os mesmos podem se sentir acolhidos como também podem se sentir

⁸ Disponível em: <http://www.depa.cb.mil.br/images/legislacao/NPEEB.pdf> - acesso em 06 de março de 2022.

perseguidos ou estigmatizados. Qualquer falha na comunicação pode ser desastrosa e todo o trabalho de vinculação pode ficar enfraquecido, o que nem sempre é possível de ser alcançado novamente.

Dessa forma, o ato de tornar dito a experiência de sofrimento em um grupo pode trazer uma identificação, o reconhecimento, o não se sentir sozinho e ao mesmo tempo, de poder enxergar novas formas de compreensão. E justamente isso pôde ser trabalhado nos círculos de cultura propostos por essa mestranda, posto que, ao adolescente reconhecer o sofrimento do outro diante de um suposto problema, ele reconhece o seu sofrimento. Esse processo de reconhecer o seu sofrimento e tornar consciente as suas dificuldades, pode ser salutar para o adolescente que está em busca do seu eu.

Por essa razão essa pesquisa teve a intenção de problematizar e intervir junto à escola, através da Educação Biocêntrica, dialogando com a metodologia de círculos de cultura, a fim de oportunizar um espaço de escuta e troca de experiências, que pudesse significar e ressignificar as emoções por eles sentidas. Conforme Cavalcante (2008), o círculo de cultura dialogando com a Educação Biocêntrica⁹ é coordenado por um “facilitador¹⁰” que deverá motivar a reflexão, fazendo circular a palavra, o que implica propiciar um clima de espontaneidade, respeito mútuo e confiança no grupo. Esse clima de confiança foi importante para promover a entrega e desenvolver o sentimento de pertença dos adolescentes à proposta da pesquisa.

Sendo assim, essa pesquisa buscou produzir um aprendizado socioemocional, afetivo e até mesmo “sentipensante”, possibilitando um *corazonar* das emoções e das vivências desses adolescentes diante das adversidades enfrentadas por eles, as quais nem sempre conseguem administrar ou lidar de forma saudável.

2.1. Mas porque os adolescentes?

A adolescência é um período de transição entre a fase infantil e a adulta do desenvolvimento, o que implica por passagens universais como: início da ejaculação, menarca e aquisição da capacidade reprodutora. Essas mudanças corporais e hormonais por si só geram certa instabilidade, uma vez que aquele corpo infantil está se transformando em um corpo

⁹ Conceito inspirado no Princípio Biocêntrico do psicólogo chileno Rolando Toro, o qual também foi responsável pela criação dos conceitos de Biodanza, Inconsciente Vital, Inconsciente Numinoso e Inteligência afetiva.

¹⁰ O termo facilitador foi desenvolvido por Carl Rogers, como uma pessoa que realiza a mediação no processo de aprendizagem. (CAVALCANTE; GÓIS, 2015).

adulto, porém o adolescente ainda não é um adulto e também não é mais criança.

Essa transição nem sempre é vivenciada de forma tranquila pelos adolescentes. Para alguns, essa fase é marcada por uma cobrança social e variação do humor o que pode levar a crises emocionais. E com isso, a vulnerabilidade se torna uma característica comum entre eles. Fatores internos, como autoestima e autoaceitação, além dos fatores externos como suas relações sociais (família e amigos, por exemplo), ações do ambiente, entre outros, podem não serem bem administrados pelos adolescentes, podendo vir a desenvolver comportamentos de risco, ou até mesmo depressão.

Em uma pesquisa realizada por Zappe e Dell’Aglío (2016), a qual teve por objetivo investigar o engajamento de adolescentes de escolas públicas brasileiras em quatro tipos de comportamento de risco (uso de substância, comportamento sexual de risco, comportamento antissocial, comportamento suicida) associando variáveis pessoais e contextuais, revelou que as variáveis mais associadas ao alto envolvimento foram:

idade mais avançada, elevado nível de autoeficácia, presença de eventos estressores, percepção negativa das relações com a escola, a família e a religião, presença de violências intra e extrafamiliar, ter amigo próximo e ter familiar que usa drogas. Com relação ao alto envolvimento em US¹¹, as variáveis significativamente associadas foram presença de eventos estressores, percepção negativa das relações com a escola e a religião, presença de violência intrafamiliar, ter amigo próximo e ter familiar que usa drogas. O alto engajamento em CSR¹² associou-se com idade mais avançada, sexo masculino, elevada autoeficácia, presença de eventos estressores, percepção negativa das relações com a família e a religião e ter amigo próximo que usa drogas. Considerando o alto engajamento em CA¹³, as variáveis significativamente associadas foram sexo masculino, presença de eventos estressores, percepção negativa das relações com a família e a religião, presença de violência extrafamiliar, ter amigo próximo que usa drogas e percepção negativa da relação com a comunidade. Finalmente, o alto engajamento em CS¹⁴ associou-se significativamente com elevado nível de autoeficácia, baixo nível de autoestima, presença de eventos estressores, percepção negativa das relações com a escola e a família, presença de violências intra e extrafamiliar e ter amigo próximo que usa drogas (ZAPPE; DELL’AGLIO, 2016, p. 47).

A pesquisa salienta que embora a idade avançada (18 e 19 anos) seja uma variável associada ao envolvimento no comportamento de risco, quando iniciados precocemente é um importante indicador de crescimento e persistência do engajamento ao longo dos anos.

Diante de tantos conflitos e mudanças, entendo ser necessário oportunizar aos adolescentes um espaço de acolhida e ao mesmo tempo promotor de saúde, dentro das escolas. Nem sempre as famílias conseguem administrar os conflitos em casa, e as vezes, podem até

¹¹ US – Uso de substância

¹² CSR – Comportamento sexual de risco

¹³ CA – Comportamento antissocial

¹⁴ CS – Comportamento suicida

distanciar a relação familiar e, com isso, o adolescente pode não se sentir seguro e protegido em seu lar. Assim, o tempo despendido à escola, pode fazer com que esse lugar seja percebido como um ambiente onde o jovem mantém contato e se identifica com seus pares e, portanto, se sente seguro.

Conforme já foi abordado anteriormente, muitos dos conflitos geradores de stress ao adolescente sofrem influência dos estilos parentais, sendo os mais associados a pais autoritários e negligentes (JUSTO, 2010). A autora reforça que quando o pai verbaliza para o filho “eu na sua idade já trabalhava, já ajudava meus pais, já era independente...” tende a valorizar mais os pais do que os filhos, posto que ao ouvirem tal frase, por exemplo, reforçam nos filhos a sensação de realizar sempre menos do que esperam dele, de ser incapaz de corresponder às expectativas ou de ser inferior aos outros.

A relação do ambiente familiar com o desenvolvimento adaptativo e saudável de jovens adultos também foi identificado por Correia e Mota (2017), através de uma pesquisa que buscou analisar o efeito do ambiente familiar no desenvolvimento de sintomatologia psicopatológica dos jovens adultos. O estudo revelou que um ambiente familiar positivo, sociável e estruturado possibilita uma maior segurança e confiança ao jovem adulto; o que não é percebido quando o conflito se faz presente, contribuindo para uma maior insegurança, visão negativa de si e do mundo, inibição e sofrimento, o que implica em uma vulnerabilidade ao desenvolvimento de sensações de ansiedade e tristeza.

Nesse sentido, embora a pesquisa das autoras Correia e Mota estejam voltadas para o público jovem adulto, também pode ser presenciado pelos adolescentes e continuado a ser reforçado se não houver uma mudança nesse aprendizado afetivo. Além disso, é importante não traduzir a adolescência como uma fase atravessada apenas pelo conflito e instabilidade emocional e, portanto, recomendar ao adulto ter tolerância, compreensão e paciência, justificando que a adolescência é entendida como passageira, o que para Bock (2007) pode resultar em uma naturalização dessa etapa.

Bock (2007) escreveu um artigo relatando o estudo sobre livros destinados a pais e educadores sobre a adolescência onde descreve a sua crítica diante desse comportamento. Para a autora, a origem da adolescência não é apresentada, mas é enfatizado as características dessa fase, sobre como as relações familiares influenciam a adolescência, mas não as constituem. Não há definição de gênese social. As orientações são para os adultos compreenderem essa fase, buscando a aceitação e paciência. Além disso, lembra que os jovens descritos nos textos são de camadas de médio ou alto poder aquisitivo, onde características citadas como naturais não tem espaço para estar presente no contexto geral.

Dessa forma, a autora faz uma crítica à falta de políticas voltadas aos jovens adolescentes, onde se deveria buscar um entendimento amplo do contexto onde este está inserido, assim como atitudes ativas poderiam estar sendo tomadas, ao invés da aceitação da naturalização dessa fase, que nem sempre é experienciada por todos os adolescentes.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera ser comum que os adolescentes pertençam a um grupo saudável. Porém revela que as taxas de mortalidade não estão sendo reduzidas da mesma forma que em outras faixas etárias. Entende que o alto risco de lesões não intencionais, violência, gravidez precoce, infecções sexualmente transmissíveis e abuso de tabaco, drogas e álcool influenciam de forma negativa a construção saudável desse jovem. Logo, sugere que a promoção de escolhas saudáveis entre os adolescentes pode ajudá-los a serem saudáveis e produtivos na vida adulta.

A convivência familiar durante a adolescência nem sempre é marcada por uma experiência harmônica. Não é à toa que a psicóloga Ana Mercês Bahia Bock faz uma crítica a literatura direcionada aos pais e educadores, posto que naturalizam os conflitos e sugestionam a estes terem paciência, justificando que irá passar. Diante do lar do adolescente que não se mostra seguro e acolhedor, é na escola que ele pode se identificar e reconhecer, pois é na escola que ele consegue se expressar, que ele busca no seu semelhante (par) a compreensão do seu ser.

2.2 A escola

Pensar a escola como um lugar de formação do sujeito, não é excluir, nem compensar as lacunas da educação recebida em seu ambiente familiar. Estas duas instituições, escola e família, compartilham funções sociais, políticas e educacionais, isto é, proporcionam os processos evolutivos das pessoas, agindo como propulsoras ou inibidoras do seu desenvolvimento físico, intelectual e social (DESSEN; POLONIA, 2005).

O adolescente atual vem sendo atravessado por rápidas mudanças sociais, tecnologias, pluralidade de referências que podem levar a comportamentos de riscos. Proporcionar um espaço na escola que desenvolva promoção de saúde, pode ser salutar ao adolescente, principalmente porque o número de atingidos pode ser maior que o atendimento clínico, uma vez que nem todos têm condições e oportunidades de fazer. (HERZIG-ANDERSON, COLOGNORI, FOX STEWART, WARNER, 2012).

Mahoney (2002) descreve a escola como sendo um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, reunindo diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores que são atravessados por conflitos, problemas e diferenças. Rego (2003) explica que é

nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, seja através de atividades realizadas em sala de aula e fora dela.

Neufeld, Ferreira e Maltoni (2016, p. 273) destacam que:

é importante esclarecer que comportamentos desafiadores poderão aparecer em vários momentos do desenvolvimento da criança e adolescente, e se ocorrerem de forma persistente e intensa, podem tornar-se sintomas de transtornos mentais; por isso há necessidade de intervenções que auxiliem na redução desses comportamentos. Os profissionais da saúde mental, juntamente com a colaboração dos educadores e a família podem atuar na identificação precoce desses comportamentos e no estabelecimento de intervenções em grupo efetivas do contexto escolar, prevenindo assim, consequências negativas futuras.

Del Prette e Del Prette (2011) corroboram com essa narrativa ao afirmar que as práticas educativas da família e da escola, aliado ao convívio com os colegas, são importantes fontes para a aquisição e aperfeiçoamento das habilidades sociais e da competência social.

E por essa razão, entende-se a importância de poder oportunizar aos adolescentes um espaço que pode servir para dividir entre os pares as emoções sentidas, trabalhar as significações por estes nomeados e buscar possíveis ressignificações mais saudáveis. Não se deseja não vivenciar o conflito, mas aprender a lidar com este, e assim desenvolver um aprendizado mais saudável.

2.3 Educação Biocêntrica e o *Corazonar*

Sousa (2017) escreveu um artigo sobre *Corazonar* o pensar e o fazer pesquisa em Educação como proposta de metodologia. Para a autora, os estudos kuschianos¹⁵ sobre o pensamento indígena e popular na América do Sul fazem referência à valorização dos rituais de afetividade, sem dissociar os aspectos racionais dos considerados irracionais. O termo *corazón* aparece para determinar as escolhas e decisões. Cabe ressaltar que o termo não faz referência para o órgão do corpo humano, mas como regulador do juízo individual, o que possibilita o julgamento do que se vê e também do que se sente.

Nesse sentido, o termo *Corazonar*, proposto pelo antropólogo equatoriano Patricio Guerrero Arias, surge para descolonizar o saber, o poder e o ser, os quais foram colonizados apenas pela postura intelectual e racional. O antropólogo não quis inverter os poderes da razão e do emocional (como se a razão devesse dar lugar ao coração), mas reconhecer a existência

¹⁵ Rodolfo Kusch – antropólogo e filósofo argentino.

dessa sabedoria e a sua importância de não enxergar desconectadas uma da outra; entendendo, assim, o quanto a razão e coração caminham juntos. (SOUSA, 2017).

Conforme Guerrero Arias (2010), *corazonar* é uma resposta contrária àquela dominante que fora construída pelo Ocidente para enfrentar o que separa o sentimento do pensar, o coração da razão. Devido a colonização da América do Sul pelo Ocidente, muitas heranças da cultura ocidental se tornaram dominantes, como a segregação do sentir relacionado com o coração e do pensar relacionado com a razão. *Corazonar* busca deslocar a hegemonia da razão, trazendo carinho à razão. O coração não torna a razão invisível, mas co-racionaliza e nutre-se de afetividade.

Somado a isso, o conceito de Educação Biocêntrica merece ser discutido, posto que através dela e do *corazonar*, já mencionado acima, esta pesquisa pretendeu potencializar a inteligência afetiva nos adolescentes. Conforme Cavalcante (2006) a Educação Biocêntrica prioriza a preservação da vida no centro de toda atividade humana, isto é, desde a sua própria vida, como a do outro e de todo ser vivente nessa vinculação com o todo.

A Educação Biocêntrica é a educação e reeducação do viver, onde o educando vai aprendendo, não somente pelo cognitivo, mas também pela percepção, pelo sensorial, pela intuição, enfim, pelo vivencial, onde a consciência incorpora-se ao âmbito da emocionalidade e o mundo afetivo do educando passa a ser o que move a aprendizagem (CAVALCANTE, 2006, p. 32).

A fim de compreender como a Educação Biocêntrica surgiu, se faz necessário lembrar que a concepção tradicional é impregnada pelo viés Antropocêntrico, o qual prioriza a razão e coloca o ser humano como centro, mesmo que seja necessário se sobrepor a outros seres humanos. Essa característica Antropocêntrica presente na Educação Institucionalizada, é compreendido por Flores (2005) como um processo de enquadramento que busca adaptar o “educando” a padrões de convivência considerados adequados para a sociedade. E por considerar comum que a educação esteja relacionada à instrução, à domesticação, Ruth Cavalcante e Cezar Góis, contrários a essa metodologia, buscaram uma forma de não separar o pensamento da vida natural e instintiva, da vivência, do sentimento e da ação, da vida pré-reflexiva e primal. (CAVALCANTE; GÓIS, 2015).

Para isso, autores como Rolando Toro, Paulo Freire e Edgar Morin foram fundamentais para embasar a práxis educativa defendida por Ruth Cavalcante e Cezar Góis. Conforme Cavalcante e Góis (2015), Rolando Toro apresentou o princípio biocêntrico, a inversão epistemológica que prioriza o instinto e a vivência como referências para as nossas vidas; Paulo Freire contribuiu com o processo de conscientização e a própria consciência que proporciona a

construção do conhecimento crítico, diálogo amoroso e problematizador, assim como o aprendizado solitário, crítico e transformador; enquanto que Edgar Morin inspirou uma nova forma de pensar, oferecendo a abertura para novos saberes, a transdisciplinaridade, o pensamento complexo. Dessa forma, “Paulo Freire e Edgar Morin pensam no indivíduo complexo, afetivo, dialógico e reflexivo, consciente na sociedade, enquanto para Rolando Toro o indivíduo é corporalmente expressivo, afetivo, pré-reflexivo, selvagem, instintivo no mundo” (p.44).

E é nessa integração das obras que a Educação Biocêntrica se fundamentou, considerando a forte presença do amor na relação entre os seres humanos, o respeito à vida e toda as culturas e todos os seres vivos, o que de certa forma estavam referenciados nas obras, mas sob perspectivas diferentes. O trabalho de Ruth Cavalcante e Cezar Góis foi justamente unir e tecer os pressupostos a favor da Vida. De acordo com Cavalcante e Góis (2015), o paradigma Biocêntrico está relacionado com a abertura existencial que nos impulsiona a construir, diariamente, sentimentos e valores pró-vida, vivendo a vida no aqui-e-agora. Essa cultura Biocêntrica é observada e percebida por muitos como uma utopia de sonhadores, mas para muitos outros, o sentido da vida está exatamente nesse lugar de manifestações mais profundas de amor, espiritualidade, ecologia e equidade social.

Alguns autores renomados como Henri Wallon, Lev Vygotsky, Montessori e Ferrero embora tenham questionado a educação instrumental, baseada em instruções e ações formativas, não conseguiram se desvincular totalmente do antropocentrismo, faltando à eles o “princípio de vida maior” que pudesse situar a aprendizagem e o desenvolvimento humano para além da possibilidade intelectual, moral, social e cultural, isto é, que pudesse compreender que a aprendizagem é um processo que se inicia antes, durante e muito além da escola. Ao contrário destes, Paulo Freire e Edgar Morin ampliam o olhar sobre a educação do conhecimento e do humano, assim como Rolando Toro se direciona à um olhar para a vida, acreditando que o ser humano pertence à vida, e não o contrário. (CAVALVANTE; GÓIS, 2015).

Soares (2012), através de sua pesquisa de mestrado sobre as contribuições da Educação Biocêntrica no processo de escolarização na Educação Básica, refletiu sobre as pessoas não aprenderem a dialogar, a conviver numa relação de respeito, sem oportunismo. Dessa forma, enfatiza a importância de não pensar a formação humana em partes, mas pensar ela enquanto totalidade, para então, poder desenvolver a consciência ética. Para a autora, essa metodologia exige do outro a mudança no pensamento, nas concepções e no próprio comportamento.

Ao encontro dessas narrativas, nos Anais do Encontro Internacional para um Pensamento do Sul, no capítulo sobre a reforma na Educação, consta que,

é preciso educar a sensibilidade, privilegiar não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, aprender a se auto-observar, a contemplar, a sentir, pensar e agir esteticamente, a desfrutar do silêncio, a desenvolver uma escuta mais sensível e um diálogo mais compreensivo, afetivo e humano, reconhecendo o papel das emoções nos processos de reflexão e de construção do conhecimento, condição fundamental para o desenvolvimento de uma cultura de paz e não violência (2011, p. 58).

Todas essas reflexões, diálogos, vivências, práticas e saberes reforçam a proposta de Ruth Cavalcante sobre a Educação Biocêntrica, considerando a educação a partir da integração da expressão da vida com a construção do conhecimento, priorizando assim, a Vida como fluxo impulsionador do processo de aprendizagem-desenvolvimento e consciência. (CAVALCANTE; GÓIS, 2015). E assim, ao longo dos muitos anos de estudo e pesquisa, os autores identificaram 12 categorias básicas para a Educação Biocêntrica, as quais não consideram esgotadas, são elas:

- a) Movimento: primeira forma de conhecer o mundo e a si mesmo é através do corpo em movimento (comunicação através do gesto, expressão – olhar e ser olhado, caminhar, mover-se com potência e suavidade, por exemplo);
- b) Corporeidade vivida: integração entre a instância pré-reflexiva e a instância reflexiva do ser. É fonte de sensações, expressão, linguagem e vínculo;
- c) Potência de vida: energia vital que tudo move. Facilitar essa potência no ser humano é favorecer o ânimo, o ímpeto e a alegria de viver, a expressão da identidade pessoal;
- d) Potenciais de vida: expressa inúmeros potenciais evolutivos;
- e) Fortalecimento de vínculos: não formamos vínculos com outras pessoas, fortalecemos com elas vínculos específicos a partir do vínculo original;
- f) Inteligência afetiva: se constrói na construção de sentido-vivido. Quem está saudável escuta suas emoções e sentimentos, sabe o que quer da vida, compreende suas reais necessidades, reconhecendo seu caminho;
- g) Construção do conhecimento: para construir coletivamente o conhecimento precisamos do diálogo e da problematização de situações, de construção do problema e sua solução prática e solidária;
- h) Conscientização: capacidade do ser humano de conhecer o mundo objetivo e a si mesmo (cognição, reflexão), e de comportar-se moralmente nele (controle de si mesmo – distinguir-se entre o bem e o mal);
- i) Construção de sentidos: a fala ou linguagem falada é um correlato da consciência e não do pensamento. O falar de si, o escutar-se ao falar com o outro e este, também, escutando o fluxo da vida e sinceridade, criam um clima de encontro e crescimento pessoal;

- j) Expansão da consciência: busca uma consciência aberta, ampliada e livre em sua capacidade de transcender, bem como em sua possibilidade de perceber, registrar, processar, sentir, conhecer, recriar e nomear o mundo e a si mesma;
- k) Identidade pessoal: é algo em construção, variável e invariável, próxima ao equilíbrio e afastada dele. É acessível ao outro e à própria pessoa somente na vivência;
- l) Sujeito individual e sujeito coletivo: as duas categorias se alimentam conjuntamente no processo social.

Importante frisar que uma categoria fundamental dos pressupostos da Educação Biocêntrica é a inteligência afetiva. Para Rolando Toro (2006), a afetividade tem suas raízes profundas na identidade de cada indivíduo. Quando o indivíduo está com a sua identidade alterada, como por exemplo, com sentimentos de inferioridade ou superioridade (autoestima), este não consegue “identificar-se” com outro, e seu comportamento é defensivo, intolerante ou destrutivo.

Dessa forma, a inteligência está intimamente relacionada com a cognição e afeto, logo, não são inseparáveis, fragmentadas; devem ser vistas como complementares. Toro (2012) reforça que o conceito de inteligência está relacionado com a capacidade afetiva de estabelecer conexões com a vida, relacionando a sua identidade com a do outro.

Dalla Vecchia (2008), discorre sobre como a afetividade é a dimensão principal da forma estrutural e originária ou padrão de organização do conhecimento. Acrescenta ainda que o potencial afetivo está registrado em nós, isto é, a capacidade de dar e receber amor, a capacidade de rejeitar, odiar. Dessa forma, o autor explica que esse registro é acionado quando uma série de sensações, emoções e sentimentos são desencadeados pelo contato com a realidade. Esse contato pode se dar pelos sentidos (olhar, sentir, ouvir, tocar), instintos (gregário – buscar a proteção, exploratório – buscar inovar/investigar/descobrir, sexual – reprodução, sobrevivência biológica – movimentar-se e descansar).

O autor acrescenta ainda que,

a afetividade é complexa. Tendo duração no tempo torna-se um sentimento, participando também da consciência e da representação simbólica. A simbologia é traduzida em todas as formas de mitos os quais têm uma linguagem da vida. A afetividade, dissemos, tem uma base instintiva. O instinto ativado provoca a sensação. A sensação desperta a emoção. Existem emoções que temos necessidade de elaborar. Aí passamos a simbolizá-las. Nessa medida as sedimentamos. Quando as lembramos alguns dias depois, é porque já se tornaram sedimentadas, se tornaram sentimento. A afetividade é sentimento que brota do instinto, passa pela sensação, é vivida como emoção; elaborada na consciência se torna sentimento. Sentimentos são emoções com duração no tempo: amor, ódio, ciúme, solidariedade... A emoção que lembramos depois de uns dias virou sentimento. (DALLA VECCHIA, 2008, p. 38).

A inteligência afetiva estabelecida pela teoria de Rolando Toro, para Dalla Vecchia (2008) reforça o quanto o afeto é a base estrutural para a inteligência. É através das experiências primárias da relação afetiva que o processo de adaptação inteligente ao meio ambiente e construção do mundo são estabelecidos. O autor justifica que Rolando Toro coloca o afeto como condicionante/motivação para o aprendizado. Dessa forma, a capacidade de aprender, memorizar, perceber, valorizar, escolher, dar preferência e o juízo estético estão diretamente relacionadas com a afetividade.

Desenvolver a inteligência afetiva permite a evolução integrada de todas as formas de inteligência, integrando e organizando a percepção e o pensamento, assim como todas as funções mentais. A influência da dissociação afetiva de nossa sociedade afeta a autoestima das pessoas, sua capacidade de resolver conflitos e principalmente a capacidade de compreensão e amor. (CAVALCANTE, 2001)

Assim como Rolando Toro, Cavalcante (2001) também assinala a afetividade como uma das funções psicológicas mais reprimidas, o que a fez compreender que o processo de aprender a consciência afetiva foi prejudicado. Por essa razão, a autora explica que ao darmos atenção, qualificação, cuidado especial a um aluno ou a um grupo com dificuldades afetivas, podemos atingir um nível de alegria, entusiasmo, respeito, engajamento do educando, construindo um conhecimento engajado, transformador e integrado com a emoção e os sentimentos.

2.4 Contextualizando o lugar da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Instituição de Ensino da qual faço parte. Importante mencionar que além de psicóloga também “estou” militar. Grifei as aspas porque não sou militar de carreira, mas sim temporária. Em 2017 iniciei minha carreira temporária¹⁶ no Exército Brasileiro, sendo designada a atuar como psicóloga no Colégio Militar de Santa Maria.

O Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) está atravessado por artefatos culturais (normas, uniformes, padrões de comunicação (continência, jargões), treinamentos, sistema de recompensas e punições, cerimônias e rituais), valores expostos (patriotismo, dever, lealdade, probidade e coragem) e pressupostos básicos (hierarquia e disciplina). Todas essas características herdadas da Instituição Exército Brasileiro, porém adaptadas para o contexto escolar.

¹⁶ Sou Oficial Técnico Temporário no Exército Brasileiro, conforme processo seletivo do qual participei. O tempo máximo previsto é de até 8 anos.

No Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM)¹⁷, na Seção II dos princípios, finalidades e fundamentos no Art. 2º consta que os colégios militares, os quais integram o Sistema Colégio Militar do Brasil, seguem os princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade e da publicidade, camaradagem, englobados pelos valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro.

No artigo 4º do RICM são descritos os fundamentos da proposta pedagógica, como por exemplo proporcionar uma formação integral para o seu desenvolvimento nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora; desenvolver competências, habilidades, atitudes e valores com o intuito de resolver situações problemas simples ou complexas, valorizando o seu desenvolvimento pessoal e possibilitando o prosseguimento dos estudos; além de outros itens. Mas considero interessante mencionar abaixo, alguns que contextualizam a cultura presente no colégio:

II – educar, tomando como base um ambiente identificado segundo os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro, com ênfase para a disciplina, a ética, a honestidade, o cumprimento do dever, a obediência às regras, o espírito de corpo e o respeito aos princípios da autoridade e da meritocracia;

V – estimular no aluno o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas, espírito de investigação, criatividade, iniciativa e respeito as diferenças individuais, conduzindo-os a aprender a pensar;

VII – desenvolver no aluno atitudes, valores e hábitos saudáveis à vida em sociedade, num ambiente no qual todos possam:

a) compreender e respeitar os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão patriota, da família, dos grupos sociais, do estado e da nação brasileira;

b) acessar e dominar recursos científicos relevantes que lhes permitam situar-se criticamente diante da realidade, assumindo responsabilidades sociais;

c) preparar-se para participar produtivamente da sociedade, no exercício responsável de sua futura atividade profissional; e

d) praticar a atividade física, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva. (RICM, 2020, p.3-4)

Além disso, é importante esclarecer que os colégios militares, conforme o Regulamento dos Colégios Militares – R-69¹⁸, funcionam como Estabelecimentos de Ensino que apresentam como finalidade atender ao Ensino Preparatório (carreiras militares e ensino superior) e, Assistencial (atender aos filhos/dependentes de militares – por questões de inúmeras transferências realizadas ao longo da carreira).

Os Colégios Militares (CM) são coordenados pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), a qual é subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército

¹⁷ Disponível em: [file:///C:/Users/USURIO~1/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIA0.483/RICM_2020_-_versão_final_assinada.pdf](file:///C:/Users/USURIO~1/AppData/Local/Temp/Rar$DIA0.483/RICM_2020_-_versão_final_assinada.pdf) Acesso em 10 out. 2021.

¹⁸ Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/03_Portaria_042_R69-2008%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/03_Portaria_042_R69-2008%20(1).pdf) Acesso em 10 out. 2021.

(DECEEx), sendo este o responsável pela condução da educação no âmbito do Exército Brasileiro e subordinado ao Comandante do Exército no Ministério da Defesa, conforme consta no item subordinação no site da Depa¹⁹.

O dia a dia do meu trabalho varia conforme as demandas vão surgindo, mas para facilitar, irei relacionar algumas delas abaixo:

- a) Acompanhamento do aluno frente a rendimentos escolares – nesse caso, quando há necessidade, faço contato com os pais/responsáveis, professores e o próprio aluno para verificar possíveis dificuldades e tentar orientar quanto a demanda trazida. Se for o caso, encaminho para avaliação com neuropediatra ou psicopedagogo para fins de investigação de algum transtorno de aprendizagem;
- b) Faço parte da equipe multidisciplinar do colégio, juntamente com o médico, pedagogo e assistente social. Nessa função, somos responsáveis por receber os diagnósticos dos alunos e realizar uma avaliação diante da demanda que o colégio está recebendo. Tal avaliação tem o objetivo de construir orientações e estratégias de adequação para serem repassadas aos professores, caso for necessário, além de outras situações.
- c) Acompanhamento do aluno frente a demandas emocionais – realizo contato com os pais/responsáveis, professores, atendimento externo (com o(a) psicólogo(a) que atende o aluno, por exemplo) e o próprio aluno para fins de trocas de informações e monitoramento. É oferecido um espaço de escuta, proporcionando acolhimento aos alunos e também aos pais e responsáveis, quando necessário. Fornecidos encaminhamentos para psiquiatra e/ou psicólogos, se for o caso.
- d) Orientação Profissional com o Ensino Médio;
- e) Orientação Educacional – uma vez na semana é disponibilizado um tempo de aula para trabalhar as competências socioemocionais, além de colocar em prática o Projeto Valores do SCMB.
- f) Desenvolvimento de projetos como prevenção ao bullying, uso de drogas, valorização da vida, entre outros.

O projeto valores citado acima é uma recomendação prevista há muitos anos pelo SCMB, o qual busca desenvolver as competências atitudinais constantes nas Normas de Psicopedagogia Escolar no Âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil (NPESCMB). O trabalho que já vinha sendo desenvolvido pelos Colégios Militares (porém com um olhar voltado para a cultura militar), hoje, através das mudanças no Novo Ensino Médio aprovado em Lei, conforme já

¹⁹ Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/subordinacao> - Acesso em 06 de março de 2022.

descrito anteriormente, será cobrado pelo Ministério da Educação, o qual orienta que as escolas trabalhem um projeto de vida que possibilite ao aluno melhores condições e segurança nas suas escolhas profissionais, preparando-os para a vida e para o mercado de trabalho.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC²⁰), as competências que deverão ser trabalhadas no Projeto de Vida são: Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades de Relacionamento e Tomada de Decisão responsável. Competências que também estão inseridas nas Normas de Psicopedagogia Escolar do SCMB.

2.5 Organizando a pesquisa

Para a construção da análise proposta por este estudo de caráter qualitativo, foi desenvolvido uma pesquisa-ação, uma vez que se desejou trabalhar uma ação na pesquisa, provocando assim um aprendizado. Tripp (2005) alerta para não encarar a pesquisa-ação como uma estratégia inovadora para ser aplicado em algo desconhecido, mas entender a pesquisa com um recurso que poderá acelerar o aprendizado através da experiência. Dessa forma, considerar a pesquisa ação como uma pesquisa intervenção, além de estar alinhada a proposta do mestrado profissional, é também considerar o estar inserida no contexto e vivenciar a realidade local, posto que esta mestrandade desenvolveu esta pesquisa em seu ambiente de trabalho.

Ratificando o que foi exposto acima, Daianny Madalena Costa e Ana Cristina Ghisleni no artigo sobre “A Pesquisa-Intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas”, discorrem sobre a importância para a Educação em pesquisar assuntos que estão voltados a prática do mestrando/profissional. As autoras compreendem que ao estudar problemas que estão diretamente vinculados com o campo de atuação desse profissional, a pesquisa intervenção garante legitimidade ética e epistemológica às propostas formuladas, pois há o comprometimento no processo de pesquisa, e soluções supostamente padronizadas não seriam utilizadas ou pensadas como se estivesse pensando em hipóteses que não se conhece a profundidade do contexto pesquisado. (COSTA; GHISLENI, 2021).

Esse entendimento da pesquisa intervenção vai ao encontro do artigo de Maria Lopes da Rocha e Katia Faria de Aguiar sobre “Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises”, onde as autoras esclarecem que a articulação entre teoria/prática e sujeito/objeto, quando o conhecimento e a ação fazem parte da realidade do pesquisador, a investigação das necessidades

²⁰ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying> Acesso em 12 de março de 2022.

terá potência no interesse local, produzindo formas organizativas, o que implica atuar de forma efetiva sobre essa realidade, podendo levar a transformações sociais e políticas. (ROCHA; AGUIAR, 2003).

Além disso, a pesquisa intervenção, conforme as autoras Amador, Lazzarotto e Santos (2015, p.243), é um tipo de pesquisa que implica interceder, possibilitando novos rumos, novas linhas, novas direções. Dessa forma, reforçam que “não é descobrir o que já “está” ou o que já “é”, mas interferir no entre das forças onde se encontram as condições para a produção e transformação de mundos”.

Cabe lembrar ainda que desenvolver esse tipo de pesquisa é participar dela. A pesquisa participante, conforme Brandão (1981) não representa um mero instrumento de pesquisa, mas uma atitude objetiva de uma nova forma de concepção do fazer científico. Isso porque tanto o pesquisado quanto o pesquisador sofrem influência um do outro. A pesquisa-participante busca conectar as etapas da pesquisa, ferramentas, posições e conhecimentos tanto dos participantes, como do pesquisador, posto que é difícil ser neutro e não ser afetado, logo, o pesquisador também sofre ação do meio pesquisado. (DIMESTEIN *et al*, 2015).

O Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Mestrado Profissional exige pelo menos 135 horas de intervenção prática, as quais foram distribuídas em atividades como os momentos de escuta que foram realizados em atendimento individual ou em grupo; na capacitação (aula de Biodanza; participação no Seminário sobre Educação Biocêntrica e Círculo de Cultura; leituras sobre o tema, entre outros), planejamento e preparação das atividades desenvolvidas com os adolescentes; nos círculos de cultura propostos para a reflexão dos dados; na conversa com os responsáveis desses adolescentes; na construção do vídeo educativo, bem como das aulas de orientação educacional que foram desenvolvidas semanalmente nas quatro turmas do 9º ano, durante o ano letivo.

Antes de iniciar a pesquisa intervenção, foram apresentados os objetivos e os métodos do projeto para o Diretor de Ensino do Colégio e Órgãos necessários para obter a aprovação da pesquisa. Após a aprovação do projeto pela instituição e também pelo Comitê de Ética (CEP) da Unisc, foi apresentado aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola, a fim de convidá-los a participar da pesquisa. Dez adolescentes se voluntariaram, sendo cinco meninas e cinco meninos, com idades entre 14 e 15 anos.

A escolha por essa faixa etária se deu devido ao processo de transição do Ensino Fundamental ao Ensino Médio ser um momento marcante para o adolescente. O Ensino Fundamental está mais próximo ao período da infância e suas respostas: “mas é só uma criança”; enquanto que o Ensino Médio está mais próximo do mundo adulto, o que implica em

responsabilidades e cobranças sociais. Entendo que muitas expectativas são geradas, e com isso, muitos conflitos internos também se fazem presente. Por essa razão, acreditei que escolher essa faixa etária poderia trazer um retorno positivo aos adolescentes, no sentido de estar trabalhando o *corazonar* de suas vivências, possibilitando uma ressignificação mais saudável para o momento vivido.

Além disso, os pais e/ou responsáveis por esses adolescentes também foram chamados para integrar a pesquisa, vindo a participar antes da intervenção dessa mestranda, na qualidade de compreender e autorizar a participação, direito de imagem de seus dependentes/filhos e demais procedimentos a serem aplicados durante a pesquisa; assim como puderam relatar, sempre que sentiram vontade, seja pessoalmente ou através do contato telefônico as suas percepções diante do que eles observaram e sentiram em seus dependentes/filhos durante a realização da pesquisa.

Para a pesquisa intervenção foi utilizado círculos de cultura na proposta de Ruth Cavalcante com o intuito de construir conhecimento através da vivência e reflexão do diálogo construído. Para a autora,

o círculo de cultura, na concepção de Educação Libertadora ou Dialógica é um espaço circular de expressão do ser. Partindo da codificação da realidade, o educando procede a decodificação para voltar a codificá-la. É, portanto, um espaço reflexivo e participativo. O ser é reconhecido como individualmente dentro do coletivo (CAVALCANTE, 2008, p. 105).

A autora salienta ainda que proporcionar um clima de confiança, respeito mútuo e descontração, são algumas das condições fundamentais para que o diálogo circule. Assim como se deve respeitar o silêncio participativo do outro.

Ao compreender que essa abordagem busca ouvir e circular os significados que são atribuídos, e que pela interação com o outro possibilita a aprendizagem de outros significados, a escolha por essa abordagem se tornou muito coerente com a proposta dessa pesquisa.

Essa metodologia dos círculos de cultura tem sido desenvolvida pelos integrantes do grupo de pesquisa Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade, na UNISC, seja no projeto de Bolsa produtividade CNPq Aprendizagens interculturais com os Guarani e Kaingang na Educação Básica, coordenado pela professora Ana Luisa Teixeira de Menezes, como também nas investigações de pesquisas dos mestrandos e doutorandos do grupo. Essa metodologia permite uma aplicação continuada em diversos grupos e pesquisas.

Além disso, proporcionar aos adolescentes a liberdade de expressar o que lhe é sentido é tornar a intervenção relevante, uma vez que levar em consideração o que eles gostariam de circular nos encontros, potencializa a sua autonomia, direito de escolha de sentir a emoção que

é despertada. E aqui é importante destacar o que Kantorski, Cardano, Borges e Machado (2021) provocam a refletir sobre o tempo que cada um processa a intervenção apresentada, reconhecendo que esse tempo precisa ser considerado, ou seja, a transformação nem sempre irá ocorrer na atividade que está a ser desenvolvida, mas poderá reverberar no indivíduo seja pelo desconforto sentido ou pelo momento que poderá despertar a compreensão e insight de si mesmo.

Durante a realização dos círculos de cultura, as atividades desenvolvidas foram sentidas e vivenciadas simbolicamente, mas também observadas, gravadas por áudio e vídeo, assim como registradas no diário de campo pessoal. A pesquisa participante exige do pesquisador o “estar junto com”, o que justifica o uso das gravações, posto que alguns comportamentos são melhores observados e analisados quando revistos nos vídeos.

Por se tratar de uma pesquisa que aborda aspectos sensíveis e subjetivos, a análise dos dados se deu através dos pressupostos do pensamento simbólico de Jung. Conforme Jung (2019), a amplificação é uma técnica desenvolvida que busca esclarecer e ampliar o material real, emocional e da fantasia que pode estar obscuro, inacessível na consciência e que torna o tratamento difícil. Tal técnica pode favorecer a compreensão da escuta do que é dito e não dito pelos adolescentes, possibilitando uma consciência do simbólico.

A produção de símbolos a partir do inconsciente fala da criatividade do si-mesmo e das possibilidades do arquétipo central construir caminhos novos. Essa produção simbólica se realiza independentemente da volição consciente e mostra a função organizadora do si-mesmo. Essa colocação de Jung, definindo um aspecto criativo no inconsciente pela produção de símbolos, é revolucionária e realmente nova (BOECHAT, 2014, p. 95).

Além disso, a amplificação se relaciona fortemente com a imaginação ativa, a qual consiste no método de avançar na exploração do inconsciente. Sendo os sonhos um produto exclusivo do inconsciente, a imaginação ativa proporciona o diálogo, a troca de conteúdos de dimensão consciente/inconsciente. Isso quer dizer que a imaginação ativa facilita o diálogo consciente – inconsciente. Dessa forma, consiste em relacionar com nossos sentimentos, pensamentos, atitudes e emoções e objetivá-las através de diferentes formas. As experiências internas têm uma linguagem própria e são uma fonte inesgotável de conteúdo, que podem ser explorados não só através dos sonhos, mas também através da expressão plástica, do movimento na dança, da poesia, etc. (PELLEGRINI, 2005).

Cabe ressaltar que o método de investigação científica dos fenômenos psíquicos conduzidos através do paradigma Junguiano é denominado processamento simbólico-arquetípico. O Simbólico está relacionado com o símbolo a ser investigado, que congrega

aspectos conhecidos e desconhecidos, os quais são processados pela função transcendente da psique, e esta liberta à consciência aquilo que é relevante e significativo para uma dada consciência (coletiva ou individual) num dado momento ou situação (contexto do símbolo). Já o Arquétípico por se relacionar com a concepção de arquétipo e a qualidade que este imprime à realidade psíquica e a condição do ser humano. (PENNA, 2014).

Considerando que para Jung (vol. 6), conforme descrito por Penna (2014), o símbolo depende de uma atitude favorável da consciência para se manifestar; somado à proposta dessa pesquisa que buscou compreender como a Educação Biocêntrica e o *Corazonar* podem desenvolver inteligência afetiva nos adolescentes, é animador o que o Método Integrativo Biocêntrico e o *Corazonar* puderam despertar nesses adolescentes, isto é, o acesso à emoções e internalizações de vivências que eles processaram conforme o seu arquétipo (imagens/registros que foram formadas/construídas a partir da vivência de cada um, mas que tem uma estrutura semelhante – individual/coletivo).

Conforme esclarecido por Penna (2014, p. 181), “o processo de amplificação não significa apenas a atividade intelectual de efetuar ligações ou correspondências conceituais, mas envolve também a capacidade de ver as coisas em sua totalidade, fazer novas leituras do símbolo e chegar a novas sínteses”. Dessa forma, a reflexão dos dados foi sistematizada através da amplificação dos símbolos apresentados pelos adolescentes, isto é, através das imagens produzidas e dos produtos construídos durante os encontros (palavra/diálogo, postura corporal/biodança, criatividade/argila).

2.6 A intervenção e reflexão dos dados

A fim de potencializar a inteligência afetiva dos adolescentes na relação consigo e com o outro, bem como fortalecer a Educação Biocêntrica como uma metodologia educativa nesse processo, foi proposto cinco círculos de cultura com os adolescentes. Cabe destacar o motivo de estar em círculo, posto que é nesse movimento onde não há começo nem fim, apenas possibilidades de mudanças que o espaço reflexivo e participativo se constitui. As pessoas são reconhecidas em sua individualidade dentro desse coletivo.

Além disso, foi proposto que ao sentarmos em círculo também tirássemos nossos sapatos, a fim de proporcionar um espaço mais aconchegante, menos formal e mais intimista, como pode se ver na imagem 1 abaixo. O ato de tirar o sapato pode ser interpretado simbolicamente como uma forma de poder se libertar de algo que os incomodassem, permitindo-lhes que estivessem mais abertos a se conectar consigo e com o outro. Foi possível identificar que eles gostaram

dessa prática, vindo a ser uma das primeiras coisas que eles faziam, assim que chegavam no local do encontro; assim como era possível sentir menos formalidade e mais afetividade.

Imagem 1- Pés descalços



A cada encontro, foi proposto uma atividade, que de alguma forma pudesse estar ligada ao encontro anterior, e com isso poder amplificar a palavra geradora inicial, dando mais sentido e consciência das experiências trazidas. No primeiro círculo desenvolvido, a fim de auxiliar nesse processo de amplificação, foi solicitado que eles pudessem pensar sobre a palavra cuidado e o que ela remetia a cada um deles. A partir dessa palavra norteadora foi realizado a leitura da realidade local, dialogando com os adolescentes sobre os sofrimentos que eles vivenciam. Após essa reflexão, foi solicitado que eles pudessem expressar na pintura ou desenho o que eles sentiram.

Através dessa experiência foi possível despertar um aprofundamento da emoção expressa na arte produzida por eles. Sentimentos como proteção, cuidado com o seu eu interior, com o não se deixar ser machucado, mas também a proteção para com tudo o que lhe é sagrado foram acessados por eles. Essa vivência é compreendida como uma vivência pedagógica, a qual tem como fundamento o Princípio Biocêntrico, priorizando o instinto e a vivência como referências para as nossas vidas.

A vivência pedagógica possibilita uma abertura para a criatividade, para a intuição e a imaginação, além do próprio pensar com palavras e sem palavras. “É a partir desta vivência que se chega à consciência e aos sentidos do aprender e do se desenvolver” (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p. 188).

Na imagem 2, é possível visualizar a arte trabalhada por eles na atividade, momento em que eles conseguiram expressar na pintura o que significa cuidar para cada um deles, acessando vivências significativas e podendo dividir com os outros e ser acolhido quando necessário.

Imagem 2 – Expressão do sentir na pintura



Um participante se descreveu como não sendo muito cuidadoso com as pessoas, justificando ser insensível e inconsequente. Na sua pintura, ele fez um oceano, uma lua e estrelas e no espaço entre o céu e o mar, desenhou um coração. Inicialmente falou que desenhou o coração para demonstrar o quanto ele gosta do que desenhou e significa paz para ele, mas depois disse que desenhou o coração para preencher o espaço em branco, como podemos ver na imagem 2 acima entre os demais desenhos/pinturas. Percebe-se um conflito interno entre a razão e o coração muito presente nas atitudes do participante, onde ele reconhece seus erros e/ou suas dificuldades em se relacionar de forma mais harmoniosa, mas ao mesmo tempo o coração está presente, o afeto está com ele, mas parece ter dificuldade em demonstrar.

Nessa atividade, outra participante se emocionou ao associar sua pintura a um momento vivido em família, relatando que quando sua irmã fez quimioterapia por um ano e meio, ao mesmo tempo em que ela sentia uma vontade inexplicável de cuidar dela, ela também vivenciou esse um ano e meio como sendo o mais difícil da vida dela. Contou que estava em uma cidade nova, não tinha muitos amigos, iniciando no Colégio Militar, o que era um sonho para ela, vivenciando várias oportunidades na área musical, preenchendo o tempo com atividades extracurriculares pois seus pais não podiam estar totalmente presentes em função da irmã. Lembrou com emoção que o máximo de tempo e de cuidado que tinha com a mãe era quando esta dava aula de piano e canto para ela, atribuindo esse momento como um dos melhores da sua vida naquela época.

Outros dois participantes pintaram algo que simbolizasse um sentir muito parecido (imagem 3). Para uma participante, o ponto azul no meio do desenho significa algo muito frágil ou algo que precisasse muito cuidado, o preto em volta é uma barreira que impede que as flechas passem e consigam machucar o que está dentro, isto é, tudo aquilo que é frágil e merece cuidado para ela. O outro participante descreveu que o ponto preto é o que ele quer proteger, o que está

em amarelo e verde (cores que ele considera bonitas e que combinam) o motivo pelo qual ele quer proteger, justifica que pela beleza e apreço do porque ele quer proteger; o amarelo em volta do amarelo simboliza um brilho, uma proteção em volta do que ele quer proteger, ou seja, de toda parte escura ao redor.

Imagem 3 – Expressão da proteção na pintura



O psicólogo Junguiano Dr. Waldemar Magaldi Filho no Canal do Youtube do Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa, gravado em 03 de dezembro de 2019, sobre “Sombra – Psicologia Junguiana”, descreve que a sombra, para Jung, é tudo aquilo que não está na luz da consciência, aquilo que é inconsciente. Explica que a sombra faz o contraponto com o Ego, sendo este o gestor da consciência, enquanto que a sombra seria o gestor do inconsciente. O processo de análise Junguiana é fazer entrar em contato com a sombra, com aqueles conteúdos que estão escondidos e que incomodam, mas que fazem parte de cada um.

E essas imagens descritas na imagem 3 podem representar essa sombra descrita por Jung, isto é, conteúdo que está presente na dimensão humana, mas que está sendo negado. Conforme o psicólogo acima, a sombra, como um arquétipo, se apresenta de forma espontânea, como nas expressões criativas, nos sonhos, nos *insights*, nas intercorrências da vida. Para Menezes e Machado (2021, p. 344), “quanto mais objetivos buscamos ser, mais a subjetividade e o simbólico ficam na sombra, ficam inconscientes pela negação”. Ao oportunizar essa vivência na pintura, os adolescentes puderam amplificar essa sombra, trazer à luz e poder reconhecer esse sentir, trazendo mais autoconhecimento e fortalecimento do ego saudável.

Um outro participante fez uma reflexão muito significativa do seu desenho (imagem 4), atribuindo aos olhos a demonstração do cuidado, justificando que os olhos mostram quando estão aflitos, preocupados, atentos e com isso buscam cuidar para que nada faça mal ao coração. Mas percebeu que o que realmente protegeu o coração foram as lágrimas, porque de tanto os olhos ficarem abertos, acabou chorando e com isso protegeu o coração, o qual era o que fazia

mal para si mesmo. Os olhos, para ele, não tinham como resolver, mesmo atentos, eles se fecharam com o próprio choro. Acredita que o que salvou o coração foi o brilho que colocou nos olhos, porque o fez chorar e, portanto, deixou o coração em paz.

Imagem 4 – As lágrimas protegendo o coração



Uma outra participante fez três desenhos/pinturas, justificando que nenhum estava bom. Conta que fez uma borboleta porque simboliza transformação, mas não conseguiu associar com o cuidado; depois fez o universo, mas logo desqualificou sua arte dizendo que não tinha conseguido fazer e depois fez uma lua, mas não sabia o motivo. Essa mesma participante, no terceiro encontro também demonstrou insegurança, vindo a ter uma ressignificação importante no quarto encontro, quando se deu conta de que não precisa da aprovação dos outros para ser ela mesma.

Todas essas vivências relatadas por eles, remetem a uma dor, a um vazio, a algo que impacta ou já impactou a vida deles. No artigo “O tempo da dor: uma fenomenologia poética” escrito por Rafaela Wenzel (2021), a autora aborda o tempo dessa dor, o quanto ela é tensão, o quanto ela expõe aquele que sente, mas ao mesmo tempo o quanto ela também possibilita provocar um processo de transformação, a partir do momento em que há o reencontro com o vivido, como experiência sensível, propondo, assim, novos pensamentos para o entendimento dessa experiência.

Interessante refletir sobre esse processo, pois embora a atividade estava sendo sobre o significado da palavra cuidado para eles, o que ela representa para eles, os participantes relacionaram o cuidado com proteção, no sentido de não se deixar machucar, de não provocar dor, seja em si, como no outro. O quanto a dor é vivida por eles, ao ponto de não poder se permitir sentir, e com isso acabam se protegendo para cuidar que essa dor não seja sentida.

Essa percepção da dor me fez pensar no sentido apresentado pelo psicólogo pós-junguiano James Hillmann (2010) para a palavra “patologizar”, atribuindo a ela a capacidade

da psique (pensamentos, sentimentos e comportamentos, tanto conscientes como inconscientes) em entrar em contato com o material inconsciente. Para o autor, a patologia tem o papel de conectar a pessoa à alma, isto é, ao sentir dor, por exemplo, a pessoa entra em contato com aquilo que não pode ser totalmente ignorado, pois a dor está se manifestando, não consegue ficar invisível. Esse movimento é compreendido pelo autor como válido, autêntico e necessário, pois ao reconhecer e enfrentar a desordem psíquica, os sintomas e o sofrimento, a pessoa entra em contato com o material inconsciente. O autor buscava compreender o que a patologia/sintoma queria estar dizendo sobre a alma e o que a alma poderia estar dizendo através dela.

No segundo encontro, foi proposto que cada participante apresentasse ao grupo uma música que expressasse a emoção circulada no encontro anterior. Para Toro (2005), a música é um elemento profundamente transformador da mente e do coração humano, incidindo em emoções e sentimentos. O desencadear de vivências ao se deixar sentir a música apresentada durante o exercício, geram diferentes emoções, proporcionando riso, choro, arrepios, alegria, entre outras.

Nesse círculo, a música desencadeou muitas emoções, risos, choros, reflexões sobre as memórias sentidas por cada um. O encontro ficou marcado pelas memórias visitadas, pela emoção que foi acessada por estar sensível neles. Uma das participantes relembrou vivências com a música e estar perto da mãe, representando um sentir melancólico pela música instrumental apresentada, mas também confortante por estar sentindo a presença materna. Outra participante também trouxe uma música que trazia a presença da mãe, pois era uma música escutada em família e que representava alegria – nesse momento o grupo todo cantou a música juntos e se deixou embalar pela melodia.

Um momento marcante foi quando uma participante, que está fortalecendo sua identidade e autoestima em psicoterapia, trouxe uma música que falava da morte de uma pessoa que deixou alguém que gostava dela. O interessante nessa conexão com a letra da música foi refletir sobre os dois encontros, onde essa mesma participante pintou, no encontro anterior, uma flor murcha e outra bem viva, o que pode ser amplificado como um morrer para renascer, um despertar dessa autoestima. Importante lembrar que no encontro da pintura, uma colega entrevistou dizendo que parecia que a flor murcha tinha um brilho que ninguém conseguia ver. Nesse encontro da música, outro participante entrevistou e parou na sua frente dizendo que ela deveria falar mais vezes, pois a voz dela era muito bonita. Essa participante já verbalizou ter medo de falar, de não saber se expressar e ficou pensando no quanto essas intervenções dos integrantes puderam fortalecer sua autoestima, pois ela se sentia pertencente e acolhida.

Um outro momento interessante desse encontro, foi quando o participante que pintou as lágrimas protegendo o coração revelou que chorou bastante em casa após o primeiro encontro, contando que não imaginava que poderia despertar tanta emoção o que ele pintou e falou. Disse que mexeu com ele, que fez refletir no quanto ele acaba se relacionando com pessoas que machucam o seu coração, e o quanto ele acaba se deixando vulnerável para se machucar.

Uma outra participante também se emocionou bastante ao ouvir sua música escolhida, não conseguindo explicar muito o porquê de suas lágrimas, apenas se permitiu sentir e se emocionar – a música remeteu a um romance que não evoluiu, que não ficou bem resolvido e que a machucou bastante. No dia seguinte a responsável por essa participante entrou em contato para saber como estava as atividades, porque a filha havia tomado algumas atitudes que ela não esperava, mas não revelou qual atitude. Foi explicado que as atividades estavam mexendo com as emoções, com o sentir deles, que estavam acessando memórias que eles deixassem vir naturalmente, por estarem amplificando essas significações e com isso podendo gerar novas ressignificações. A responsável disse ter compreendido o que observou na filha, e considerou importante para o processo de libertação dela.

O instante vivido de um mundo vivido é pleno de sensações, de sensibilidade e de emoções-sentimentos. Ao se permitir ter uma vivência biocêntrica, pressionamos a vida, a evolução, a consciência, o que implica em transbordar vida, conduzindo ao diálogo e a uma consciência de si mesmo e do mundo.

No terceiro encontro, foi proposto uma atividade com imagens aleatórias (imagem 5) – as quais remetiam aos sentimentos apresentados nos encontros anteriores – a fim de amplificar esse sentir, de aprofundar as significações e poder gerar ressignificações.

Imagem 5 – Registro das Imagens aleatórias



No mesmo encontro os participantes foram convidados a trabalhar com a argila, onde através da fenomenologia das emoções o participante descreve a emoção vivida a partir dela e com isso passa a se reconectar com a palavra geradora circulada no primeiro círculo.

A argila provoca o contato, o encontro do indivíduo com o seu ser mais profundo, com sua totalidade. Dessa forma, o efeito da modelagem age nas sensações físicas e viscerais. Ao sujeito trabalhar a argila, exige que o mesmo utilize o seu corpo todo, com movimentos de força das mãos e braços para moldá-la, posições de posturas adequadas, atenção, firmeza do tronco, equilíbrio entre os membros, proporcionando sentimentos de estruturas internas. Além disso, traz efeitos cognitivos e emocionais, pois a técnica exige uma canalização de energias adequadas, por ser um material que exige espontaneidade para criação. (TEIXEIRA, 2006; MEJÍA, 2012).

Nesse círculo desenvolvido a palavra geradora foi “prioridade”, no sentido de se dar prioridade. Um participante trouxe quatro imagens que representam o seu sentir (imagem 6), sendo a primeira uma imagem de vários dedos apontando para um rosto, o que ele descreveu como sendo uma vivência sentida por ele, por muitas vezes ter sido julgado pelo seu jeito animado de ser, recebendo a orientação de que deveria ser mais contido; seguiu com a imagem de uma pessoa com um ponto de interrogação na cabeça, por não conseguir se reconhecer e saber como deveria agir para ser aceito pelos outros; uma terceira imagem que representava paz e tranquilidade (duas pessoas sentadas em meio a natureza) e que atribuía aos seus amigos; e uma última imagem que lhe reportava ao lugar de se sentir reprimido, isto é, em casa, por entender que o seu jeito animado não era bem visto por parte de alguns familiares (imagem de uma pessoa sozinha em posição de sofrimento dentro de um túnel).

Imagem 6 – Como eu me sinto diante do que sou



Essa reflexão dialogada no grupo trouxe um sentimento de alívio para o participante, posto que ao ouvir dos outros participantes que eles gostavam do jeito animado dele, se deixou ser tomado pelo choro e ser acolhido pelo abraço, o que lhe fez perceber que podia se permitir ser o que ele quiser. Tal emoção foi verbalizada pela responsável por este participante dias

depois, a qual informou que estava muito feliz por estar percebendo o quanto a autoestima do filho estava melhorando.

No processo da argila, uma participante trouxe a memória de brincar com a argila com a sua mãe, onde modelavam vasos para posteriormente quebrar e poder modelar novamente, simbolizando que sempre é possível melhorar, evoluir.

Um outro participante, que no primeiro encontro havia desenhado algo simbólico para ele, posto que ele passou por uma situação particular em que escolhas erradas nas suas atitudes trouxeram consequências negativas; nesse encontro escolheu a imagem de um espelho, assim como fez um rosto de um boneco na argila. Ele não gosta de falar muito sobre o assunto, mas o quanto essas amplificações (imagem 7), mesmo que ele não tenha percebido conscientemente, mexeu de alguma forma. Por mais que ele não reconhecesse esse acesso como algo consciente, essa vivência biocêntrica estava permitindo que esse incômodo pudesse aparecer a cada encontro e de certa forma, pudesse estar sendo ressignificado.

Imagem 7 – O espelho que me incomoda



No quarto encontro uma facilitadora de Biodança foi convidada para trabalhar a biodança como forma de manifestar o afeto. Conforme Reis (2012, p. 1), “a Biodança, criada pelo psicólogo chileno Rolando Toro, é um método vivencial, cujo objetivo é promover os potenciais saudáveis, a partir de encontros em grupo, mediados pela música e pela dança”.

A Biodança foi vivenciada de uma forma mais eufórica, onde a vitalidade estava muito presente. A dança deu espaço para manifestações de brincadeiras como puxar o colega sentado em cima de um tapete e guerra de travesseiros. Talvez tenha sido uma forma de expressar a energia vital presente e a própria agressividade precisando ser canalizada de uma forma mais sutil, como uma brincadeira de guerra de travesseiros.

Por compreender que a argila é uma técnica que exige uma canalização de energias adequadas, foi proposto novamente essa atividade, porém ao ar livre, onde pudessem se conectar consigo de uma forma mais intimista. Alguns participantes escolheram ficar no ateliê,

produzindo seu objeto, outros escolheram sentar na grama, e outros escolheram ficar andando pelo espaço.

Ao retornarem para o espaço inicial e sentarem novamente em círculo, puderam observar os objetos criados por eles e pelos outros, em silêncio, apenas observando. Foram convidados a apresentarem suas obras aos demais integrantes, caminhando na sala ao som de uma música instrumental e intimista. Chamou a atenção que uma participante depois de mostrar sua obra ao grupo, sentou sozinha na roda e ficou com um olhar cabisbaixo. Nesse momento, um participante veio ao seu encontro e lhe abraçou, o que despertou nos outros integrantes também fazerem o mesmo, vindo a dar um abraço coletivo nessa participante. Foi tão bonito e acolhedor presenciar esse momento de afeto. Essa participante iria embora do colégio no final do ano em virtude de transferência de cidade de seu responsável e estava em processo de elaboração de mais uma transferência e adaptação.

Após a apresentação das obras em silêncio ao grupo, foi oportunizado um espaço para que eles pudessem contar sobre a experiência do que produziram. Um participante descreveu seu objeto (imagem 8) como sendo uma pessoa com duas facetas, ora sorrindo, ora triste, e que ao estar rodeado de outras pessoas, estas viam o que o lado da face estava mostrando, refletindo que as vezes as pessoas não mostram exatamente o que são, mas o que podem mostrar para serem “aceitos” ou por terem receio de se permitir ser acessado e se machucar novamente. Amplificou dizendo que as vezes se mostra alegre, mas que por dentro está triste. Esse adolescente trouxe nos encontros o seu sentir machucado por desilusões amorosas, sobre querer ter o amor correspondido na mesma intensidade que ele se entrega na relação.

Imagem 8 – As faces de um rosto



Face Triste



Face Feliz

Outra participante fez um coração cheio e sozinho (imagem 9), diferenciando do que havia produzido no outro encontro, onde havia modelado dois corações, um com uma cicatriz

e outro quebrado, explicando que o coração cheio foi ajudar o coração quebrado e conseguiu “consertar”, mas acabou quebrando depois. Ao ser lembrado sobre essa situação, a participante verbalizou que se deu conta que ela só precisa de um coração, e que este não precisa de outro coração para estar bem. Trabalhando aqui o fortalecimento de sua segurança e autoconfiança.

Imagem 9 – O coração representando a segurança e autoconfiança



Um outro momento marcante foi quando o mesmo participante que abordou as quatro imagens (imagem 6) já descritas anteriormente, falou sobre a sua criação (imagem 10). Inicia contando que fez um boneco igual ao da outra participante, por entender que seria melhor “copiar”, mas depois fez o seu boneco, a seu modo. O interessante dessa vivência é que o boneco feito a seu modo está sorrindo, e o outro não. O participante também fez um coração, onde um lado estava liso e uniforme, enquanto no outro lado, o coração estava cheio de ondulações - disse que colocou o lado liso para cima, pois queria esconder o outro lado, por achar feio. Ao fazer os questionamentos e perguntar sobre o sorriso de um dos bonecos, o participante pareceu ter se dado conta do quanto se esconder ainda é muito forte na sua vivência e em seguida verbalizou querer ficar com o boneco sorrindo e com o lado cheio de ondulações do coração virado para cima, pois isso representava a vida, cheia de ondulações e movimentos.

Imagem 10 – Fortalecimento da identidade



O participante que se descreveu no primeiro encontro como insensível e mesmo assim desenhou um coração na sua pintura; que trouxe uma música que traz na letra uma mensagem de querer uma proximidade, mas de reconhecer que não é mais o mesmo; nesse encontro fez um coração na argila (imagem 11). Interessante esse processo de amplificação, em que o coração (que poderíamos amplificar como afeto) que por ele não é reconhecido conscientemente, se faz presente e está sendo a cada encontro amplificado e trazido à consciência.

Imagem 11 – O coração amplificado



Conforme Menezes apud Cavalcante e Góis (2015), a argila funciona como um catalizador das emoções e da verdade interna de cada ser que se deixa sensibilizar. Nesse processo, assim como as pessoas mexem com a argila, a própria argila também mexe com elas, sendo o movimento integrado, dinâmico, dialético e profundamente sensível.

No quinto encontro, foi realizada uma síntese dos círculos trabalhados, ouvindo o feedback dos participantes e o que eles gostariam de trabalhar mais na escola. A fim de tornar o encontro mais afetivo, foi proporcionado um piquenique ao ar livre em uma área verde, um momento onde a música e o *corazonar* estiveram presentes, além do contato com a natureza, evidenciando a proposta da Educação Biocêntrica.

Os adolescentes verbalizaram que, durante e após os encontros trabalhados, puderam refletir sobre o seu sentir, sobre o que estavam pensando e encontraram formas mais saudáveis de elaborar suas vivências. Relatos afirmando que suas relações em família estavam mais harmoniosas; que os estudos obtiveram melhores resultados; mas o que mais ficou evidenciado foi o quanto cada um conseguiu desenvolver a autoconfiança, a segurança de ser quem é, de encontrar o bem-estar no seu próprio eu. Foi gratificante observar o quanto eles se sentiram mais seguros e mais fortalecidos para tomarem suas decisões.

Nesse encontro, a participante que a mãe ligou para saber mais sobre a intervenção, tendo em vista que a mesma apresentou uma atitude inesperada, falou ao grande grupo o porquê sua mãe tinha ficado preocupada. Contou que após o segundo encontro, onde as músicas foram apresentadas e ela se emocionou bastante, quando chegou em casa sentiu vontade de escrever tudo o que queria dizer e não tinha coragem de falar para seu pai biológico, o qual não tinha contato há quase 7 anos. O contato existia apenas em datas comemorativas, as vezes errando a data de seu aniversário, comentou. Assim que enviou a mensagem, o pai respondeu que iria falar com a mãe, mas a menina se impôs dizendo que não era com a mãe e sim com ela que ele deveria conversar. Em virtude dessa ação, o pai veio lhe ver e conversaram por uma semana mais, vindo a se distanciar em seguida. A participante reconheceu que essa relação não tem proximidade e não pode esperar que tenha cuidado, assim como se percebeu estranha nessa aproximação. Disse se sentir bem depois de ter conseguido verbalizar seu sentir para o pai.

Esse processo Educativo Biocêntrico que se pretendeu desenvolver, é ressaltado por Cavalcante e Góis (2015, p.75) como uma metodologia que impulsiona a interação e a vinculação, sem esquecer do sujeito singular, uma vez que o ato de aprender é ato de viver. Nesse processo, “o participante vive momentos de encontros e descobertas sobre si mesmo e o mundo, mediados pelo outro, pelo grupo e pelo próprio facilitador do processo educativo”. Por essa razão, estão presentes os saberes, as emoções, os sentimentos e as experiências, as quais são importantes na construção de novos conhecimentos e na recriação da própria existência de modo compartilhado, vivido, pensado e ativo. Essas práticas

geram vivências pedagógicas que tornam possível a aprendizagem-desenvolvimento, por favorecerem uma ambivalência criativa, afetiva, problematizadora e alegre, de abertura ao outro, de curiosidade, arte, movimento, reflexão e corporeidade. Cria-se um lugar de expressão, de convivência e de troca de saberes e práticas. (CAVALCANTE; GÓIS, 2015, p 75).

3 DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PRODUTO TÉCNICO

A fim de registrar a intervenção e tornar um documento digital que poderá ser compartilhado, criando redes de contatos, foi construído um vídeo educativo, que tem como nome “*Corazonando com os adolescentes: uma proposta biocêntrica para a Educação*”. Acredito que através do vídeo, o trabalho desenvolvido poderá ajudar outros profissionais que, assim como eu, buscam o *corazonar* como potência para a inteligência afetiva, construindo laços e relações saudáveis com o outro e consigo próprio.

O produto técnico construído se classifica como uma Tecnologia Social. Na produção técnica elaborada por um Grupo de Trabalho e divulgada pelo Ministério da Educação (BRASIL,2019), a Tecnologia Social foi definida como um método, processo, ou produto que promove uma transformação social, sendo uma tecnologia de baixo custo, fácil de aplicar e replicar, posto que a intenção é atender a inclusão social.

Na análise bibliométrica sobre a Tecnologia Social no Brasil realizada por Souza e Nunes, foi possível concluir o quanto essa tecnologia é relevante e o quanto precisa ser encorajada a ser praticada, posto que depender apenas das tecnologias convencionais, nem sempre irá atender a demanda de uma minoria, ou de pessoas mais vulneráveis, o que acaba não minimizando o distanciamento social. Nesse sentido, os autores também abordam a Tecnologia Social como uma tecnologia que está fortemente comprometida em provocar uma transformação social, atingindo uma coletividade em um processo de desenvolvimento que se utiliza de produtos e técnicas sustentáveis. Esse baixo custo possibilita o acesso a uma comunidade específica, podendo ser replicada em outras comunidades e assim acolhendo aqueles que estariam sem o amparo desse trabalho, pois a tecnologia convencional está focada no todo, não nas particularidades. (SOUZA; NUNES, 2022).

Dessa forma, a fim de divulgar a metodologia nas escolas militares e em diversos grupos foi construído um vídeo educativo, onde fotos de alguns momentos vividos nos encontros, assim como algumas cenas foram divulgadas e discutidas em uma narrativa que promove a importância desse trabalho para potencializar a inteligência afetiva nos adolescentes. Importante sinalizar que por ser uma atividade que trabalha com emoções e aspectos sensíveis, o vídeo educativo teve um cuidado para não expor esses adolescentes à um constrangimento. Foi coletado a autorização destes e de seus responsáveis para o uso das imagens.

Acredito que através do vídeo educativo, o trabalho desenvolvido no Colégio Militar de Santa Maria, onde a intervenção foi trabalhada, poderá ser replicado nos outros 14 Colégios Militares distribuídos pelo Brasil e em demais grupos, e com isso buscar o *corazonar* como

potência para a inteligência afetiva, construindo laços e relações saudáveis com o outro e consigo próprio.

E aqui o produto técnico confirma se classificar como uma Tecnologia Social, uma vez que divulgar entre os Colégios Militares do Sistema Colégio Militar do Brasil, assim como proporcionar aos adolescentes a liberdade de expressar o que lhe é sentido, permitindo circular nos encontros o que eles gostariam de falar, é potencializar a sua autonomia, o direito de escolha de sentir a emoção que é despertada.

Segue abaixo o link para poder acessar o vídeo educativo, lembrando que para uma melhor qualidade do mesmo é necessário fazer o download:

<https://drive.google.com/drive/folders/1eH5ZBZ1D-GVnHpRhU4b3Bzs08iwMr4pm>

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo a escrita destacando a importância de poder oportunizar aos adolescentes um espaço que pode servir para dividir entre os pares as emoções sentidas, trabalhar as significações por estes nomeados e buscar possíveis ressignificações mais saudáveis. E aqui Pascucci (2017, p.574) merece ser citada novamente, pois a autora reforça o quanto “a escuta acolhe, abraça, acalanta. Portanto, ela não é o silenciar da linguagem, mas a disposição que procura e res-guarda a presença do outro que estamos procurando”.

Acredito que através da Educação Biocêntrica seja possível produzir um aprendizado socioemocional e afetivo, potencializando um *corazonar* das emoções e das vivências desses adolescentes diante das adversidades enfrentadas por eles, as quais nem sempre conseguem administrar ou lidar de forma saudável. Esse acreditar está amparado no resultado que essa pesquisa mostrou, isto é, o de compreender o quanto vivenciar o sentir de cada um, implicou no adolescente significar algumas emoções, possibilitando ressignificar novas compreensões de si e do outro.

Esse processo de vivenciar o vivido, abre caminho para se conectar consigo e com o outro; possibilitando, assim, desenvolver a inteligência afetiva. A inteligência está intimamente relacionada com a cognição e afeto, logo, não são inseparáveis, fragmentadas; devem ser vistas como complementares. Toro (2012) reforça que o conceito de inteligência está relacionado com a capacidade afetiva de estabelecer conexões com a vida, relacionando a sua identidade com a do outro.

O estar junto com o outro, ouvindo as experiências de cada participante e compartilhando a sua vivência foi sentida pelo grupo como um estímulo para abrir outras portas de entendimento do seu sentir. Talvez essas portas possam simbolizar uma releitura mais conectada com o seu eu mais profundo, implicando que as compreensões internalizadas quando a sua identidade estava alterada, vivenciando comportamentos na defensiva, intolerância ou destrutivo, pudessem dar espaço para comportamentos assertivos de enfrentamento, de autoconfiança e de autoestima.

Dalla Vecchia (2008), discorre sobre como a afetividade é a dimensão principal da forma estrutural e originária ou padrão de organização do conhecimento. Acrescenta ainda que o potencial afetivo está registrado em nós, isto é, a capacidade de dar e receber amor, a capacidade de rejeitar, odiar. Dessa forma, o autor explica que esse registro é acionado quando uma série de sensações, emoções e sentimentos são desencadeados pelo contato com a realidade. Esse contato pode se dar pelos sentidos (olhar, sentir, ouvir, tocar), instintos (gregário – buscar a

proteção, exploratório – buscar inovar/investigar/descobrir, sexual – reprodução, sobrevivência biológica – movimentar-se e descansar).

A experiência de estar em círculo, de se deixar ser olhado e olhar para o outro, ser ouvido e ouvir o outro, ser tocado e tocar o outro, assim como permitir que outro também sinta o seu sentir e vice-versa, possibilitou aos adolescentes uma compreensão de si mesmo, de se deixar permitir que o afeto esteja presente na sua vida, de não ter vergonha de expressar o que pensa ou sente. Verifiquei através das falas, dos depoimentos e dos sentidos produzidos pelos e pelas adolescentes que essa vivência biocêntrica fortaleceu a identidade e autoestima de cada participante.

A inteligência afetiva estabelecida pela teoria de Rolando Toro, para Dalla Vecchia (2008) reforça o quanto o afeto é a base estrutural para a inteligência. É através das experiências primárias da relação afetiva que o processo de adaptação inteligente ao meio ambiente e construção do mundo são estabelecidos. O autor justifica que Rolando Toro coloca o afeto como condicionante/motivação para o aprendizado. Dessa forma, a capacidade de aprender, memorizar, perceber, valorizar, escolher, dar preferência e o juízo estético estão diretamente relacionadas com a afetividade.

Essa pesquisa vai deixar marcas para todos, tanto para os participantes como para essa pesquisadora. Considero que trabalhar com adolescentes é um desafio prazeroso, um desafio que, se consentido por eles, permite que círculos de afeto possam ser desenvolvidos com harmonia e comprometimento. Ao se deixarem envolver na vivência biocêntrica, os adolescentes puderam acessar tanto afeto reprimido, tantas questões que acabam sendo empurradas para dimensões psíquicas esquecidas pelo mundo racional, onde o sentir é muitas vezes compreendido como uma fraqueza, com a justificativa de que ser forte é ser racional e não se deixar abater pela emoção. Mas será que conseguimos separar o sentir do pensar? Ou separar o pensar do sentir? Será que o certo é agir sem deixar a emoção ter a sua contribuição na razão? Ou será que fragmentar o ser coração do ser razão, não acaba deixando as pessoas mais solitárias, (auto) destrutivas, intolerantes, e tantos outros comportamentos/doenças patológicas(as) que estamos vivenciando nos dias atuais.

Esses questionamentos apontados acima podem ser repensados por todos nós conforme o entendimento de Cavalcante (2001), a qual compreende que a influência da dissociação afetiva de nossa sociedade afeta a autoestima das pessoas, sua capacidade de resolver conflitos e principalmente a capacidade de compreensão e amor.

Como pesquisadora, fico grata pelo retorno dessa pesquisa; pelo amadurecimento observado em cada participante no decorrer das atividades; pela autoconfiança acionada e

percebida como sua; pelo encontro com a sua vitalidade e reconhecimento de si; por ter observado que desenvolver a inteligência afetiva permite a evolução integrada de todas as formas de inteligência, integrando e organizando a percepção e o pensamento. E fico mais grata ainda, por encontrar os alunos nos corredores e estes me perguntarem quando vai ser o próximo grupo na escola, justificando que o estar junto fez muito bem para enfrentar a dor, para se autoconhecer, para se libertar e ser a si mesmo.

Finalizo, indagando se o mundo não está precisando de mais afeto, de conexões consigo mesmo e com o outro, de se permitir sentir o que o nosso coração quer dizer e dialogar com a razão para que as decisões e escolhas na vida possam ser mais saudáveis. Se essa pesquisa puder ser replicada, não somente nos Colégios Militares, mas em outras instituições, que honra será a minha em ter contribuído para um mundo onde o afeto e o *corazonar* puderam ser exaltados.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, J. R. O stress na adolescência e a escolha profissional. *In: TRICOLI, V. A. C. (org). Stress na Adolescência: problema e solução: a possibilidade de jovens estressados se tornarem adultos saudáveis.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.* Campinas: Papirus, 2001.
- AMADOR, F.S.; LAZZAROTTO, G.D.R.; SANTOS, I.S.S. Pesquisar-Agir, Pesquisar-Intervir, Pesquisar-Interferir. *Rev. Polis e Psique*, v. 5, n. 2, p. 228-248, 2015. Disponível em: https://portalvirtual.unisc.br/moodle/pluginfile.php/918513/mod_resource/content/3/esquisar-Agir%2C%20Pesquisar-Intervir%2C%20Pesquisar-Interferir.pdf?redirect=1 Acesso em 28 mai 2022.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco.* Jandira, SP: Principis, 2021.
- BOCK, A. M. B. A. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*. v. 11 (1), p. 63-76, jun, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/LJkJzRzQ5YgbmhenkKzVq3x/?lang=pt#>. Acesso em 13 de jun. 2021.
- BOECHAT, W. *O livro vermelho de C.G. Jung: jornada para profundidades desconhecidas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante.* São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Produção técnica: grupo de trabalho. Brasília: MEC; CAPES, 2019. Disponível em: https://portalvirtual.unisc.br/moodle/pluginfile.php/964432/mod_resource/content/1/CAPES%20prod%20t%C3%A9cnica.pdf?redirect=1 Acesso em 11 set 2022.
- CAVALCANTE, R. *Educação Biocêntrica: um movimento de construção dialógica.* Fortaleza, CE: Edições CDH, 2001.
- CAVALCANTE, R. Abraçando a Educação Biocêntrica. *In: FLORES, F. E. V. Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva.* Porto Alegre: Editora Evangraf, 2006.
- CAVALCANTE, R. A Educação Biocêntrica dialogando no Círculo de Cultura. *Revista Pensamento Biocêntrico*, n 10, p. 95-125, jul/dez, 2008. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/revista-10-06.pdf>. Acesso em 30 set 2021.
- CAVALCANTE, R.; GÓIS, C. W. L. *Educação Biocêntrica: Ciência, Arte, Mística, Amor e Transformação.* Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.
- CORREIA, F.; MOTA, C. P. Papel do ambiente familiar no desenvolvimento de sintomatologia psicopatológica em jovens adultos. *Psicologia Clínica*, v. 29, n. 2, p. 253-271, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v29n2/07.pdf>. Acesso em 02 out. 2021.

COSTA, D. M.; GHISLENI, A. C. A Pesquisa-Intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. *Educar em Revista*, v.37, e79785, 2021. Disponível em: https://portalvirtual.unisc.br/moodle/pluginfile.php/920536/mod_resource/content/1/texto%20interven%C3%A7%C3%A3o%20mestrado%20profissional.pdf?redirect=1 Acesso em 28 mai 2022.

DALLA VECCHIA, A. M. Estruturas do conhecimento pedagógico Biocêntrico. *Revista Pensamento Biocêntrico*, n 9, p. 27-57, jan/jun, 2008. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/revista-09-02.pdf>. Acesso em 04 out. 2021.

DEL PRETTE, Z. A.P.; DEL PRETTE A. *Habilidades sociais: programas efetivos em grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Distrito Federal: 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DIMENSTEIN, M.; MACEDO, J. P.; LEITE, J. F.; GOMES, M. A. F. Psicologia, políticas públicas e práticas sociais: experiências em pesquisas participativas. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 10 (1), p. 24-36, jan/jun, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v10n1/03.pdf> Acesso em 10 out. 2021.

DUNKER, C. I. L. Transformações do Sofrimento Psíquico. Programa Café Filosófico – Cpfl, gravado em 19 de outubro de 2012. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=m2eNsp18rNA>

ENCONTRO INTERNACIONAL PARA UM PENSAMENTO DO SUL, 2011, Rio de Janeiro. *Anais [...]* Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2011. Disponível em: https://issuu.com/sescbrasil/docs/encontro_internacional_para_um_pens. Acesso em 01. out 2021.

FELIZARDO, R. B. A Educação. In: WERRES, J. (org). *Jung e os desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2019.

FLORES, F. E. V. Educação Biocêntrica: por uma educação centrada na vida. *Revista Pensamento Biocêntrico*, n. 2, p. 43-59, jan-mar, 2005. Disponível em: http://www.biodanzahoy.cl/revista/pensamento_biocentrico_02.pdf#page=42 Acesso em 12 de março de 2022.

GUERRERO-ARIAS, P. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*. v. 4, n. 5, p. 80-94, julio-diciembre, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>. Acesso em 30 set. 2021.

HERZIG-ANDERSON, K.; COLOGNORI, D.; FOX, J. K.; STEWART, C. E.; MASIA-WARNER, C. School-based anxiety treatments for children and adolescents. *Child and*

Adolescent Psychiatric Clinics of North America, v. 21, p. 655-668, 2012. Disponível em: <http://doi.org/10.1016/j.chc.2012.05.006>

HILLMAN, J. *Re-vendo a psicologia*. Tradução Gustavo Barcellos. Petrópolis: Vozes, 2010.

JUNG, C. G. *Memórias, sonhos e reflexões*. Org e edição Aniela Jaffé. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

JUSTO, A. P. Stress na adolescência e estilo parental. In: TRICOLI, V. A. C. (org). *Stress na Adolescência: problema e solução: a possibilidade de jovens estressados se tornarem adultos saudáveis*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

KANTORSKI, L. P.; CARDANO, M.; BORGES, L. R.; MACHADO, R. A. Cotidiano como eixo de intervenção em saúde mental. *Esc Anna Nery*, v. 25 (1), e20190373, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/sccMqwYSKPfnBGctT8vw39v/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 28 mai 2022.

MAGALDI-FILHO, W. Sombra – Psicologia Junguiana. Instituto Junguiano de Ensino e Pesquisa (IJE), gravado em 03 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0P4sOLT0K1Y>

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In: PLACCO, V.S. (Org.). *Psicologia & Educação: Revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2002, p.9-32.

MEJÍA, M. E. Cuidarte: Una opción de vida. *Invest Educ Enferm*, v. 30, n. 1, p.7-8, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105224287001>. Acesso em 10 out. 2021.

MENEZES, A.L.T; MACHADO, L. O mandala como emergência simbólica da alma: a educação como construção de significados do si-mesmo. In: MENEZES, A. L. T.; SOUZA, F. R. S.; BERGAMASCHI, M. A. (orgs). *Aprendizagens Interculturais na Educação e na Psicologia*. Porto Alegre: Cirkula, 2021.

NEUFELD, C. B.; FERREIRA, I. M. F.; MALTONI, J. Grupos para crianças e adolescentes em contexto escolar. In: FAVA, D. *A prática da Psicologia na escola: introduzindo a abordagem cognitivo-comportamental*. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2016. p. 255-284.

PASCUCCI, M. V. Sobre a escuta como acolhimento do outro: fragmentos de uma poética da escuta como caminho de formação humana. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 22, n. 3, p. 565-575, set/dez, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v22n3/2178-4612-conjectura-22-03-561.pdf>. Acesso em 02 Out 2021.

PELLEGRINI, D. *O uso da argila como meio expressivo e de autoconhecimento*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, SP: 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284930/1/Pellegrini_Darly_M.pdf Acesso em 10 out. 2021.

PENNA, E. M. D. *Processamento Simbólico-Arquetípico: pesquisa em psicologia analítica*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2014.

PIAGET, J. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

REGO, T. C. *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REIS, A. C. *A Dança da Vida: a experiência estética da Biodança*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-15062012-111437/publico/reis_do_corrigida.pdf Acesso em: 10 out. 2021.

ROCHA, M.L. AGUIAR, K.F. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: https://portalvirtual.unisc.br/moodle/pluginfile.php/918506/mod_resource/content/9/pesquisainterven%C3%A7%C3%A3o%20analises.pdf?redirect=1 Acesso em 28 mai 2022.

SARKIS, S. M. J. S. *Valores Éticos da Cultura Militar e sua influência no desempenho dos alunos do Sistema Colégio Militar do Brasil*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo: 2019. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14052019-122606/publico/SOCORRO_MARIA_DE_JES_SEABRA_SARKIS_rev.pdf Acesso em: 08 mar. 2022.

SOARES, L. J. *Educação Biocêntrica: contribuições para o processo de escolarização na Educação Básica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4690/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em 06 Out 2021.

SOUSA, F. B. Corazonar o pensar e o fazer pesquisa em Educação como proposta para metodologias outras: esboços germinais. *Revista Cocar – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará*, v. 11, n 22, p. 248-266, jul/dez, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1606>. Acesso em 28 Set 2021.

SOUZA, S. R.; NUNES, N. A. Análise da tecnologia social no Brasil: uma pesquisa bibliométrica. *Brazilian Journal of Development*, v. 8, n. 2, p.14720-14734, fev, 2022. Disponível em: https://portalvirtual.unisc.br/moodle/pluginfile.php/955073/mod_resource/content/1/44548-111421-1-PB.pdf?redirect=1 Acesso em 11 de Set 2022.

TEIXEIRA, C. F. *A função terapêutica da arte*. Monografia de especialização, Faculdade Integrada Zona Oeste, Uberlândia: 2006.

TORO, R. *Biodanza*. 2. ed. São Paulo: Editora Olavobrás: EPB, 2005

TORO, R. Inteligência Afetiva. In: FLORES, F. E. V. *Educação Biocêntrica: aprendizagem visceral e integração afetiva*. Porto Alegre: Ed Evangraf, 2006.

TORO, R. *Inteligencia Afectiva: la unidad de la mente con el universo*. Santiago, Cuartopropio, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 Jun 2021.

TRICOLI, V. A. C. Stress na adolescência: sintomas, fontes e manejo. In: TRICOLI, V. A. C. (org). *Stress na Adolescência: problema e solução: a possibilidade de jovens estressados se tornarem adultos saudáveis*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

WENZEL, R. A. O tempo da dor: uma fenomenologia poética. In: MENEZES, A. L. T.; SOUZA, F. R. S.; BERGAMASCHI, M. A. (orgs). *Aprendizagens Interculturais na Educação e na Psicologia*. Porto Alegre: Cirkula, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (OMS). Disponível em: <https://www.who.int/westernpacific/health-topics/adolescent-health>. Acesso em 12 jun. 2021

ZAPPE, J. G.; DELL'AGLIO, D. D. Variáveis pessoais e contextuais associadas a comportamentos de risco em adolescentes. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 65 (1), p. 44-52, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/pHfSnv4fJ7CjPpPX5sb5kvp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2021.

ANEXO A – Termo de Consentimento para Responsabilizado

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RESPONSABILIZADO

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado/a para facultar a participação de seu/sua responsabilizado/a como voluntário/a do projeto de pesquisa intitulado “Educação Biocêntrica: o corazonar potencializando a inteligência afetiva nos adolescentes”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Profissional – Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Nesta pesquisa, queremos compreender como a Educação Biocêntrica e a noção do *Corazonar* podem desenvolver inteligência afetiva nos adolescentes; identificar o sofrimento que pode estar dificultando a integração afetiva na relação consigo e com o outro; e investigar a potência da Educação Biocêntrica na escola a fim de favorecer metodologias educativas para o desenvolvimento da inteligência afetiva. O pesquisador responsável por este Projeto de Pesquisa é a mestrande Simone da Cruz Dummel sob orientação da Professora Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes, que poderá ser contatada a qualquer tempo através do número 055-991489500 e do e-mail sdummel@yahoo.com.br.

A participação na pesquisa acima indicada de seu/sua responsabilizado/a é possível porque ele/a atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são ser adolescente, ter idade entre 13 e 15 anos e estar cursando o 9º ano do Ensino Fundamental II. A participação de seu/sua responsabilizado(a) consiste em comparecer aos cinco encontros previstos, os quais deverão acontecer no próprio colégio que o(a) mesmo(a) estuda, isto é, no Colégio Militar de Santa Maria, na parte da tarde, tendo como duração prévia entre uma hora e uma hora e meia. Os encontros estão previstos para ocorrer nos dias 03/08, 10/08, 17/08, 24/08 e 31/08 de 2022. Serão desenvolvidas atividades em círculo com o intuito de construir conhecimento através da vivência e reflexão por meio do diálogo, música, Biodança e contato com a argila. Ao final dos encontros com os(as) participantes da pesquisa, os responsáveis por estes(estas) serão convidados a comparecer no colégio para fins de serem ouvidos sobre o que perceberam em seus filhos de mudança, de aprendizado.

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos emocionais aconteçam, os quais podem ser manifestados através do choro. Os riscos/desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma: o(a) participante será acolhido(a) por esta facilitadora durante e/ou após o desconforto sentido. Por outro lado, a participação de seu/sua responsabilizado(a) poderá trazer benefícios, como produzir um aprendizado socioemocional e afetivo, possibilitando dividir entre os pares as emoções sentidas, trabalhar as significações por cada um nomeado e buscar possíveis ressignificações mais saudáveis. Não se deseja não vivenciar o conflito, mas aprender a lidar com ele, e assim desenvolver um aprendizado mais saudável.

Para a participação de seu/sua responsabilizado/a nessa pesquisa não haverá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados através de um encontro que será disponibilizado após a conclusão desse trabalho a fim de apresentar o vídeo educativo construído. Dito isso, fica esclarecido que os encontros serão gravados. Importante sinalizar que por ser uma atividade que irá mexer com emoções e aspectos sensíveis, o vídeo terá um cuidado para não expor o(a) seu/sua responsabilizado à um constrangimento. A intenção da

gravação será para colaborar na coleta dos dados, mas também, através de alguns registros, poder abordar no vídeo o que for possível despertar e potencializar como forma positiva.

Assim, pelo presente Termo de Consentimento de Responsabilizado (TCR) eu, _____ declaro que autorizo a participação de meu/minha responsabilizado/a neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que ele/a será submetido/a, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderá ser submetido/a, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização da imagem e voz de meu/minha responsabilizado/a de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que ele/a não possa ser identificado/a através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar o consentimento de meu/minha responsabilizado/a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de seu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que meu/minha responsabilizado/a não será identificado/a quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de receber informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a vontade de meu/minha responsabilizado/a em continuar participando;
- e) de que se existirem gastos quanto a participação de meu/minha responsabilizado/a nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o responsável pelo participante legal da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: (051) 3717- 7680.

Local:

Data:

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável pela
apresentação desse Termo de
Consentimento para Responsabilizado

ANEXO B – Termo de Autorização do uso de imagem e voz para responsabilizado

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM E VOZ PARA
RESPONSABILIZADO**

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de conversar com meu dependente e este concordar em participar, declaro estar ciente da necessidade do uso da imagem, voz e/ou depoimento de meu filho(a), os quais foram especificados no Termo de Consentimento para Responsabilizado (TCR), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Simone da Cruz Dummel sob orientação da professora Dra Ana Luisa Teixeira de Menezes do projeto de pesquisa intitulado “Educação Biocêntrica: o corazonar potencializando a inteligência afetiva nos adolescentes” a realizar fotos e vídeos que se façam necessários e/ou a colher depoimento de meu filho(a) sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos, uso da imagem e voz e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

Santa Maria – RS, ____ de _____ de _____

Responsável pelo participante

Pesquisador responsável pelo projeto

Participante da pesquisa

ANEXO C - Atestado de horas de intervenção

ATESTADO

Atestamos para os devidos fins, que a mestranda Simone da Cruz Dummel realizou a sua pesquisa de intervenção junto ao Colégio Militar de Santa Maria perfazendo um total de 135 horas. Nesta carga horária estão inclusas atividades:

- Planejamento e preparação das atividades desenvolvidas com os adolescentes
- Encontros realizados com os adolescentes (círculos de cultura)
- Conversa com os responsáveis desses adolescentes
- Participação em grupo de Biodanza
- Participação do Seminário sobre Educação Biocêntrica e Círculos de Cultura proposto pelo Espaço Evoluir-se;
- Leituras, discussões e apresentações sobre temas da pesquisa no grupo de pesquisa do CNPq "Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade";
- Palestra "Um tempo em mim" para adolescentes em uma Escola Municipal do Distrito de Venâncio Aires.


Santa Maria - RS, 07 de março de 2023.




 Simone da Cruz Dummel - Mestranda



 Ana Luisa Teixeira de Menezes, Orientadora



 Alexandre de Queiroz Queiroz de Oliveira, Col. B.
 Chefe da Divisão de Ensino do CMSM



ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Biocêntrica: o corazonar potencializando a inteligência afetiva nos adolescentes

Pesquisador: SIMONE DA CRUZ DUMMEL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58843022.1.0000.5343

Instituição Proponente: Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.480.088

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado Profissional, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Compreender como a Educação Biocêntrica e a noção do Corazonar podem desenvolver inteligência afetiva nos adolescentes.

Objetivos específicos:

1. Identificar o sofrimento dos adolescentes que pode estar dificultando a integração afetiva na relação consigo e com o outro.
2. Investigar a potência da Educação Biocêntrica na escola a fim de favorecer metodologias educativas para o desenvolvimento da inteligência afetiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco relatado seria a possibilidade de alguns desconfortos emocionais, os quais podem ser manifestados através do choro. Os riscos/desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados através do acolhimento do(a) participante pela pesquisadora durante e/ou após o desconforto sentido

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 13, sala 1306
Bairro: Universtario **CEP:** 98.815-900
UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51)3717-7880 **E-mail:** cep@unisc.br



Continuação do Parecer: 5.480.086

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa intervenção "Educação Biocêntrica: o corazonar potencializando a inteligência afetiva nos adolescentes" tem como objetivo geral compreender como a Educação Biocêntrica e a noção do corazonar podem desenvolver inteligência afetiva nos adolescentes. A pesquisa tem a intenção de problematizar e intervir junto à escola, através da Educação Biocêntrica, dialogando com a metodologia de círculos de cultura, a fim de oportunizar um espaço de escuta e troca de experiências, que possam significar e ressignificar as emoções por eles sentidas. O método de abordagem a ser utilizado para desenvolver a pesquisa será a pesquisa participante, posto que a pesquisadora está inserida no contexto da pesquisa, assim como os participantes dela. Somando a essa abordagem, será desenvolvido círculos de cultura na proposta de Ruth Cavalcante com o intuito de construir conhecimento através da vivência e reflexão do

diálogo construído. Será construído um vídeo educativo como forma de registro da intervenção, mas também como um documento digital que poderá ser compartilhado, criando redes de contatos. A

pesquisadora justifica que através do vídeo, o trabalho desenvolvido poderá ajudar outros profissionais que buscam o corazonar como potência para a inteligência afetiva. Importante sinalizar que por ser uma atividade que irá mexer com emoções e aspectos sensíveis, o vídeo educativo terá um cuidado para não expor esses adolescentes a um constrangimento. A intenção da gravação será para colaborar na coleta dos dados, mas também, através de alguns registros, poder abordar no vídeo educativo o que foi possível despertar e potencializar nesses adolescentes. Cabe ressaltar que todo esse material que será produzido, será solicitado a permissão aos adolescentes e aos responsáveis por estes, a sua divulgação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Informações básicas do projeto = ok

Carta de apresentação = ok

Cronograma = OK

Carta aceite instituição = ok

Projeto de pesquisa = OK

Orçamento = OK

Folha de rosto = ok

Termo consentimento para responsabilizado = OK

Termo de autorização para uso de imagem = OK

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 13, sala 1306
Bairro: Universitario **CEP:** 96.815-900
UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51)3717-7880 **E-mail:** cep@unisc.br



Continuação do Parecer: 5.450.086

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

PROJETO APROVADO e em condições de ser executado conforme documentos anexados à Plataforma Brasil e validados pelo CEP-UNISC.

Alerta-se o pesquisador responsável para a necessidade de realizar e encaminhar ao CEP-UNISC, via Plataforma Brasil, os Relatórios Parciais de Acompanhamento da Pesquisa e o Relatório Final de Acompanhamento da Pesquisa. Os formulários para os relatórios estão disponíveis no link do CEP-UNISC (<https://www.unisc.br/pt/pesquisa/comite-de-etica>), aba Documentação, Arquivo "Modelo de Relatório Parcial ou Final de Pesquisa". É o mesmo formulário para ambos os relatórios (as marcações no próprio formulário é que diferem, a depender da natureza do projeto).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Recurso do Parecer	recurso.pdf	13/06/2022 19:22:50		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEAUTORIZACAODOUSODEI MAGEMEVOZPARARESPONSABILIZA DO.pdf	13/06/2022 19:20:37	SIMONE DA CRUZ DUMMEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOPARARE SPONSABILIZADOCORRIGIDO.pdf	13/06/2022 19:20:12	SIMONE DA CRUZ DUMMEL	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMACORRIGIDO.pdf	13/06/2022 19:19:28	SIMONE DA CRUZ DUMMEL	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMACORRIGIDO.pdf	13/06/2022 19:19:01	SIMONE DA CRUZ DUMMEL	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	cartarespostadependencia.pdf	13/06/2022 19:18:18	SIMONE DA CRUZ DUMMEL	Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	09/06/2022 22:30:44		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1942632.pdf	11/05/2022 16:32:15		Aceito

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 13, sala 1306
Bairro: Universitario **CEP:** 96.815-900
UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51)3717-7680 **E-mail:** cep@unisc.br



Continuação do Parecer: 5.480.086

Outros	Cartaapresentacao.pdf	10/05/2022 18:14:49	SIMONE DA CRUZ DUMMEL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Cartadeaceiteinstituicao.pdf	10/05/2022 18:12:47	SIMONE DA CRUZ DUMMEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodepesquisaSimoneDummel.pdf	10/05/2022 18:05:57	SIMONE DA CRUZ DUMMEL	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	10/05/2022 15:47:21	SIMONE DA CRUZ DUMMEL	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	10/05/2022 15:36:52	SIMONE DA CRUZ DUMMEL	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SANTA CRUZ DO SUL, 21 de Junho de 2022

Assinado por:
Renato Nunes
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Independência, nº 2293 -Bloco 13, sala 1306
Bairro: Universitario **CEP:** 96.815-900
UF: RS **Município:** SANTA CRUZ DO SUL
Telefone: (51)3717-7680 **E-mail:** cep@unisc.br

ANEXO E – Roteiro do vídeo educativo

ROTEIRO DO VÍDEO EDUCATIVO

Um convite aos educadores e educadoras.....	0:27
Pensando a pesquisa intervenção	1:16
Explicando a Educação Biocêntrica	2:36
Corazonar	4:58
Os Círculos de Cultura com os adolescentes	7:24
A argila conectando com o seu ser mais profundo	9:17
A música desencadeando emoções sentidas e vividas	10:00
A pintura aprofundando as emoções	11:47
A Biodança canalizando energias	12:55
Sobre a experiência vivida e sentida de um integrante da pesquisa	13:48
É possível replicar essa metodologia	16:20