



# CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

# Educação emocional (Vol.3)

## Organização:

Paula Almeida de Castro  
Tatiana Cristina Vasconcelos

ISBN: 978-65-5222-021-9





# CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

## Educação emocional (Vol. 3)

Organização:  
Paula Almeida de Castro  
Tatiana Cristina Vasconcelos



realizeventos  
Científicos & Editora





# CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

## Educação emocional (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação emocional / organizadores, Paula Almeida de Castro, Tatiana Cristina Vasconcelos - Campina Grande: Realize eventos, 2024.  
216 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.000

ISBN 978-65-5222-021-9

1. Inteligência emocional. 2. Práticas integrativas e complementares. 3. Desenvolvimento emocional. 4. Formação docente. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Vasconcelos, Tatiana Cristina.

21. ed. CDD 372.6

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: [contato@portalrealize.com.br](mailto:contato@portalrealize.com.br) | Telefone: (83) 3322-3222

## COMITÊ EDITORIAL

ADRIANA GAIÃO E BARBOSA  
EVELINE DA SILVA MEDEIROS BATISTA  
IRINALDO CAETANO MARQUES  
JOSÉ FERNANDO DA SILVA ALVES  
JOSELITO SANTOS  
KARLA ROBERTA BRANDÃO DE OLIVEIRA  
MAGNÓLIA DE LIMA SOUSA TARGINO  
MÁRCIA CRISTINA ARAÚJO LUSTOSA SILVA  
MARIA DAS DORES TRAJANO DA RIBEIRO  
PAULA ALMEIDA DE CASTRO  
RODINEY MARCELO BRAGA DOS SANTOS  
TAÍS MONTEIRO DE PAIVA  
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA  
TATIANA CRISTINA VASCONCELOS  
THAYNÁ SOUTO BATISTA

## PREFÁCIO

É com imensa satisfação que apresentamos o e-book do Grupo de Trabalho (GT) 18 - Educação Emocional, realizado durante o Congresso Nacional de Educação (CONEDU) 2024. Este GT consolidou-se como um espaço de reflexão e diálogo, reunindo pesquisadores, professores, psicólogos, psicopedagogos e demais profissionais interessados em aprofundar as discussões sobre as bases teórico-metodológicas da Educação Emocional e seus desdobramentos no cotidiano escolar e não-escolar.

A Educação Emocional, enquanto campo de conhecimento e práticas, transcende a dimensão técnica da aprendizagem, sendo parte de discussões mais amplas sobre a formação integral do ser humano. Com um propósito educativo contínuo e permanente, ao longo de toda a vida, a Educação Emocional contribui para o desenvolvimento humano ao promover o autoconhecimento, a autonomia e comportamentos que capacitam os/as pessoas a enfrentar situações-problema com resiliência.

Atuando como uma atividade preventiva, busca não apenas minimizar dificuldades emocionais, mas também construir competências socioemocionais que libertem o sujeito de padrões reativos, fortalecendo sua capacidade de agir de maneira consciente e responsável. Como um construto teórico, integra diferentes saberes em uma abordagem transdisciplinar, articulando as contribuições de diversas ciências em um marco epistemológico que fundamenta práticas inovadoras e dialogadas, com vistas ao fortalecimento do potencial humano em todas as suas dimensões.

Os textos aqui reunidos oferecem uma rica diversidade de perspectivas e abordagens, refletindo a amplitude e a complexidade do tema. O e-book do GT 18 reúne, justamente, 18 trabalhos que abordam de maneira ampla e diversificada as implicações teóricas e práticas desse campo no cotidiano escolar e não escolar. Iniciando com reflexões sobre a saúde mental e emocional, o artigo “Neoliberalismo e saúde mental no trabalho: uma análise da pressão por produtividade imposta aos professores da pós-graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE)” analisa os impactos das dinâmicas neoliberais no bem-estar docente.

Já “A saúde emocional do professor e suas implicações no trabalho docente” e “Prosa e psique: saúde mental de estudantes universitários” exploram os desafios emocionais enfrentados por educadores e estudantes no contexto acadêmico, ressaltando a importância de intervenções para promover equilíbrio emocional. O trabalho “Repertório emocional de professores do sistema municipal de educação de Fortaleza” contribui ao discutir a relação entre habilidades socioemocionais e práticas pedagógicas.

No campo da afetividade e das interações no ambiente escolar, “O lugar da afetividade na prática educacional e seus influxos na formação integral do educando” e “Ensinar-aprender enquanto atos de afeto: o que pensam estudantes e professoras universitárias?” destacam a importância de construir relações baseadas no respeito e na compreensão emocional. O trabalho “Desbloqueando o Potencial: A Importância de Ver e Valorizar o Aluno como Protagonista do Seu Próprio Aprendizado” enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e fortaleçam a autonomia do aluno, permitindo-lhe assumir um papel ativo na construção de seu conhecimento e no desenvolvimento de suas habilidades.

Complementando essa abordagem, “Afetividade, ludicidade e Educação Emocional na Educação Infantil” apresenta estratégias lúdicas para o desenvolvimento socioemocional, enquanto “O patinho feio: contributos do conto para o ensino da competência socioemocional empatia” investiga como histórias podem fomentar a empatia entre os alunos. Trabalhos como “Preferências de fuga ao estresse entre alunos: a influência da música em diferentes faixas etárias” e “Construindo diálogos respeitosos no ambiente escolar: uma cartilha informativa para a comunicação não violenta” trazem propostas práticas para promover ambientes mais saudáveis e harmoniosos.

Quanto à formação docente e à mediação socioemocional, os artigos “Estratégias na Educação Emocional: o professor-pesquisador” e “Educação Emocional: habilidades sociais educativas de professores no contexto escolar” analisam as competências necessárias para os professores lidarem com as emoções no cotidiano escolar. “A psicopedagogia institucional e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na última etapa da Educação Básica” destaca o papel da psicopedagogia no desenvolvimento integral dos alunos, enquanto “Desafios pedagógicos da Educação Emocional: breves reflexões” apresenta barreiras e possibilidades para a implementação de práticas emocionais na



escola. Esses trabalhos mostram que a formação docente é essencial para o fortalecimento da Educação Emocional em contextos educacionais diversos.

Os artigos discutem também a Educação Emocional como instrumento de transformação social. “Narrativas e autoconhecimento: reflexões sobre uma experiência em uma escola do ensino básico” e “Percepções de pedagogas em formação sobre a inclusão da Educação Emocional no currículo escolar” destacam a importância do autoconhecimento e da inclusão das emoções na formação escolar. Já “Ativismo pedagógico como alternativa às violências de gênero e adoecimento mental na infância gerados em contexto escolar” traz propostas para o enfrentamento de violências emocionais e sociais. Essa coletânea reafirma o papel central da Educação Emocional no fortalecimento das relações interpessoais, na construção de ambientes inclusivos e na promoção de uma educação integral voltada para o desenvolvimento humano.

Entre os temas discutidos, encontramos reflexões profundas sobre a importância da afetividade nas práticas pedagógicas, estratégias de empoderamento de grupos em situação de vulnerabilidade e experiências concretas que articulam práticas integrativas e complementares à formação docente. Os trabalhos apresentados mostram que a Educação Emocional não é apenas um campo de estudo, mas uma prática transformadora capaz de impactar tanto as relações interpessoais quanto os processos de ensino-aprendizagem.

Neste cenário, o GT 18 reafirma seu compromisso de compreender e promover a Educação Emocional como um instrumento para construir ambientes mais saudáveis, inclusivos e integradores. Os textos aqui apresentados representam uma contribuição valiosa para educadores, gestores e pesquisadores que desejam incorporar esses princípios em suas práticas e pesquisas.

Agradecemos a todos os autores que, com suas pesquisas e experiências, tornaram este e-book uma realidade. Que as reflexões e proposições contidas nestas páginas inspirem novas práticas e ampliem os horizontes de todos que se dedicam à educação como um ato dialógico de transformação humana e social.

Boa leitura!

## SUMÁRIO

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.001

**DESBLOQUEANDO O POTENCIAL: A IMPORTÂNCIA DE VER E VALORIZAR O ALUNO COMO PROTAGONISTA DO SEU PRÓPRIO APRENDIZADO** ..... 11

*Marco Antonio da Silva*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.002

**O PATINHO FEIO: CONTRIBUTOS DO CONTO PARA O ENSINO DA COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL EMPATIA** ..... 29

*Josiane do Nascimento da Silva Vieira*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.003

**CONSTRUINDO DIÁLOGOS RESPEITOSOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA CARTILHA PARA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV)** ..... 53

*Heloísa Bárbara Cunha Moizéis*

*Maria Clara Rocha Machado*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.004

**ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO EMOCIONAL: O PROFESSOR PESQUISADOR** ..... 71

*José Gleison Gomes Capistrano*

*Leonardo Noberto de Moraes*

*Givaldo Henrique dos Santos*

*Francisca Andrea Sousa Capistrano*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.005

**INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO: PRÉ-ANÁLISE DO REPERTÓRIO EMOCIONAL DE PROFESSORES DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA** ..... 81

*K.M. Teles.*



**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.006

**EDUCAÇÃO EMOCIONAL: HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR**..... **98**

*Irinaldo Caetano Marques*

*Paula Almeida de Castro*

*Tatiana Cristina Vasconcelos*

*Ronald William Vidal Araujo*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.007

**PREFERÊNCIAS DE FUGA AO ESTRESSE ENTRE ALUNOS: A INFLUÊNCIA DA MÚSICA EM DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS**..... **114**

*Priscila Gomes de Souza Tavares*

*Gilberto Thiago Pereira Tavares*

*Carina Ioná de Oliveira Torres*

*Clécio Danilo Dias da Silva*

*Lúcia Maria de Almeida*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.008

**DESAFIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL: BREVES REFLEXÕES**..... **127**

*Joselito Santos*

*Tatiana Cristina Vasconcelos*

*Rosimere Bandeira Diniz*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.009

**A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**..... **147**

*Patrícia Veras Rodrigues*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.010

**ENSINAR-APRENDER ENQUANTO ATOS DE AFETO: O QUE PENSAM ESTUDANTES E PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS?..... 166**

*Tatiana Cristina Vasconcelos*

*Joselito Santos*

*Rodiney Marcelo Braga dos Santos*

*Irinaldo Caetano Marques*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.011

**AFETIVIDADE, LUDICIDADE E EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 185**

*Maria das Dores Trajano Ribeiro*

*Tatiana Cristina Vasconcelo*

*Ronald William Vidal Araujo*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.012

**PERCEPÇÕES DE PEDAGOGAS EM FORMAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR..... 201**

*Thayná Souto Batista*

*Tatiana Cristina Vasconcelos*

*Irinaldo Caetano Marques*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.001

# DESBLOQUEANDO O POTENCIAL: A IMPORTÂNCIA DE VER E VALORIZAR O ALUNO COMO PROTAGONISTA DO SEU PRÓPRIO APRENDIZADO

Marco Antonio da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

O paradigma educacional tradicional, centrado no professor e na transmissão unidirecional de conhecimento, tem sido cada vez mais questionado diante da necessidade de promover uma aprendizagem mais significativa e centrada no aluno. Surge a importância de ver e valorizar o aluno como protagonista do próprio aprendizado. Este trabalho tem como objetivo destacar a relevância de uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, reconhecendo sua capacidade de ser o protagonista ativo na construção do conhecimento. A metodologia utilizada envolveu uma revisão bibliográfica para explorar as bases teóricas e práticas que sustentam a valorização do aluno como protagonista do aprendizado. Foram analisados estudos, teorias educacionais e experiências pedagógicas que evidenciam os benefícios dessa abordagem para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes. Os resultados destacam que ao ver e valorizar o aluno como protagonista, os educadores podem promover uma aprendizagem mais engajada, significativa e duradoura. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como autonomia, pensamento crítico e colaboração, preparando os alunos para os desafios do mundo moderno. Este trabalho reforça a importância de uma mudança de paradigma na educação, onde o aluno é reconhecido como o principal agente do próprio aprendizado. Ao adotar uma abordagem centrada no aluno, os educadores podem desbloquear todo o

<sup>1</sup> Mestre em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória. [kantsophos@bol.com.br](mailto:kantsophos@bol.com.br) Lattes autor: <https://lattes.cnpq.br/9832386180462734>

potencial dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva, significativa e relevante para as demandas da sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Envolvimento da comunidade. Aprendizagem significativa. Parceria escola-comunidade.

## INTRODUÇÃO

Desbloquear o potencial dos alunos requer uma abordagem que os coloque no centro do processo de aprendizado. Reconhecer e valorizar o papel do aluno como protagonista é fundamental para estimular um engajamento mais profundo e significativo com o conteúdo acadêmico. Ao invés de simplesmente transmitir conhecimento de forma passiva, os educadores precisam adotar estratégias que capacitem os alunos a assumirem um papel ativo em sua própria jornada de aprendizagem.

Quando os alunos são vistos como protagonistas, são encorajados a assumirem responsabilidade por seu próprio progresso acadêmico. Isso significa proporcionar oportunidades para que expressem suas ideias, questionem, investiguem e construam seu conhecimento de maneira autônoma. Ao invés de meros receptores de informações, são instigados a se tornarem construtores ativos do saber, desenvolvendo habilidades críticas e metacognitivas que são essenciais para o sucesso no mundo contemporâneo.

Um aspecto crucial desse processo é o reconhecimento das diversas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem de cada aluno. Ao valorizar e respeitar a individualidade de cada estudante, os educadores podem criar um ambiente inclusivo e enriquecedor, onde todos se sintam motivados e capacitados a contribuir de maneira significativa. Isso implica em adotar práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno, promovendo assim uma educação verdadeiramente personalizada e centrada no aluno.

Ao assumir um papel mais ativo em seu próprio aprendizado, os alunos desenvolvem habilidades essenciais para a vida, como pensamento crítico, colaboração, comunicação eficaz e resolução de problemas. Essas competências não apenas os preparam para o sucesso acadêmico, mas também os capacitam para enfrentar os desafios do mundo real e se tornarem cidadãos responsáveis e engajados. Ao reconhecer e valorizar o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, os educadores podem desbloquear todo o seu potencial, criando oportunidades para um crescimento intelectual e pessoal significativo. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática e capacitada.

A justificativa deste trabalho reside na necessidade premente de promover uma educação mais eficaz, que não apenas transmita conhecimento, mas também capacite os alunos a se tornarem pensadores críticos, colaboradores ativos e agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade em geral. Ao destacar a importância de ver e valorizar o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado, este trabalho busca contribuir para o avanço do campo educacional, oferecendo insights valiosos para educadores, gestores escolares, formuladores de políticas e outros interessados no aprimoramento do sistema educacional.

O objetivo geral deste trabalho é analisar e compreender a importância de reconhecer e valorizar o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado, buscando desbloquear seu potencial máximo. Através de uma investigação abrangente, pretende-se examinar as diferentes abordagens pedagógicas que podem ser adotadas para empoderar os alunos e promover um engajamento mais significativo com o processo de aprendizagem.

## METODOLOGIA

O presente estudo empregou a pesquisa bibliográfica como método fundamental para a aquisição de dados, recorrendo à exploração de bases de dados que abrigam uma vasta quantidade de pesquisas e literatura relacionadas ao tema de investigação. A pesquisa bibliográfica é uma ferramenta valiosa que possibilita o acesso a estudos acadêmicos de acesso público, abrangendo fontes como livros, artigos, teses, monografias, entre outros recursos.

A metodologia adotada neste estudo foi de natureza descritiva, com uma clara ênfase na coleta de dados de caráter qualitativo e padronizado. Esse enfoque metodológico visa primordialmente a caracterização dos atributos de um fenômeno específico, direcionando esforços para a compreensão de sua essência, sua manifestação, suas origens, bem como suas interconexões, evoluções e desdobramentos, a fim de identificar as consequências de maior relevância que emergem desse contexto.

A pesquisa bibliográfica se revelou essencial para a sustentação teórica do estudo, fornecendo uma sólida base de conhecimento que permitiu a análise detalhada do tema de interesse. A abordagem descritiva propiciou um exame minucioso das características e propriedades do fenômeno investigado, contribuindo para uma compreensão mais profunda de sua dinâmica e impacto. Essa



estratégia metodológica, aliada à pesquisa bibliográfica, possibilitou uma análise abrangente e criteriosa, consolidando as descobertas e conclusões do estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão das teorias da aprendizagem é fundamental para orientar práticas educacionais eficazes, reconhecendo o papel central do aluno como protagonista de seu próprio processo de aprendizado. O construtivismo, por exemplo, destaca a ideia de que os alunos constroem ativamente o conhecimento por meio da interação com o ambiente e a assimilação de novas informações às suas estruturas cognitivas existentes. Essa abordagem enfatiza a importância da participação ativa do aluno na construção de seu entendimento, ao invés de simplesmente receber conhecimento de forma passiva (DARNASSER et al., 2022).

Já o socioconstrutivismo expande essa visão ao considerar o contexto social como fundamental para a aprendizagem. Segundo essa perspectiva, o conhecimento é construído através da interação entre os alunos e com o meio social, envolvendo atividades colaborativas, discussões e negociações de significados. O aluno não apenas aprende com o professor, mas também com seus pares, em um processo que valoriza a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento (ROSSETO et al., 2020).

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, por sua vez, destaca a importância de conectar novos conhecimentos à estrutura cognitiva prévia do aluno, buscando estabelecer relações substanciais entre os conceitos. Segundo Ausubel, a aprendizagem é significativa quando o aluno é capaz de relacionar os novos conhecimentos de forma não arbitrária e substantiva com o que ele já sabe. Isso requer a criação de contextos de aprendizagem que permitam ao aluno estabelecer conexões relevantes entre os conceitos, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura.

Essas teorias da aprendizagem destacam a importância de uma abordagem centrada no aluno, que valorize sua participação ativa, promova a interação social e busque estabelecer significados relevantes para o processo de aprendizagem. Ao adotar esses princípios, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes e eficazes, que atendam às necessidades individuais dos alunos e os preparem para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (PARREIRA et al., 2023).

O papel do professor desempenha um papel crucial na promoção do protagonismo do aluno dentro do ambiente de aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, o educador precisa adotar estratégias pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos, incentivando-os a assumir responsabilidade por seu próprio aprendizado. Isso pode ser feito através da implementação de práticas de ensino diferenciadas, que levem em consideração as diversas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos estudantes (FIGUEIREDO; SOUSA, 2021).

Uma abordagem eficaz envolve o uso de métodos de ensino que incentivem a investigação, a experimentação e a resolução de problemas, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem. Isso pode incluir atividades práticas, projetos de pesquisa, debates em grupo e atividades colaborativas, que estimulem a reflexão crítica e o pensamento criativo. O estabelecimento de um ambiente de aprendizado colaborativo e estimulante é essencial para promover o protagonismo do aluno. Isso requer a criação de uma atmosfera onde os alunos se sintam seguros para expressar suas ideias, compartilhar suas opiniões e colaborar com seus colegas.

O professor desempenha um papel fundamental como facilitador desse processo, fornecendo orientação, feedback construtivo e suporte individualizado conforme necessário. Ao adotar uma abordagem centrada no aluno e promover a participação ativa dos estudantes, o professor pode ajudar a desenvolver habilidades essenciais, como autonomia, pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas. Isso não apenas fortalece o processo de aprendizagem, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo real e se tornarem cidadãos ativos e engajados em suas comunidades (SOUZA et al., 2021).

O engajamento do aluno no processo de aprendizagem é influenciado por uma série de fatores que podem afetar sua motivação, interesse e envolvimento com o conteúdo. Um dos aspectos fundamentais para promover o engajamento é a valorização do protagonismo do aluno, ou seja, a capacidade de o aluno assumir um papel ativo e responsável em sua própria aprendizagem (DIAS, 2021).

A autonomia é um fator-chave nesse contexto, pois permite que os alunos sintam que têm controle sobre seu processo de aprendizagem, podendo tomar decisões sobre como, quando e onde aprender. Quando os alunos têm a oportunidade de fazer escolhas em relação ao seu aprendizado, eles tendem a

se sentir mais motivados e engajados, pois isso aumenta seu senso de responsabilidade e senso de controle sobre sua própria educação.

A relevância do conteúdo também desempenha um papel importante no engajamento do aluno. Os estudantes tendem a se envolver mais com o aprendizado quando percebem que o conteúdo tem aplicabilidade prática em suas vidas, quando conseguem fazer conexões com seus interesses pessoais e quando entendem como o que estão aprendendo se relaciona com o mundo real (VIEIRA, 2021).

É essencial que os educadores busquem tornar o conteúdo curricular significativo e contextualizado, mostrando aos alunos como ele se aplica em diferentes situações e contextos. Outro aspecto relevante é proporcionar oportunidades de participação ativa aos alunos. Isso pode envolver atividades práticas, projetos de pesquisa, debates em grupo, simulações ou qualquer outra atividade que incentive os alunos a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem. Quando os alunos têm a oportunidade de contribuir com suas próprias ideias, opiniões e perspectivas, eles se sentem mais valorizados e engajados no processo educacional (LOPES; ARAUJO, 2020).

Ao valorizar o protagonismo do aluno e oferecer oportunidades para que eles desenvolvam autonomia, percebam a relevância do conteúdo e participem ativamente do processo de aprendizagem, os educadores podem aumentar significativamente o engajamento dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais estimulante e eficaz. Ao assumir um papel ativo em seu próprio aprendizado, os alunos desenvolvem uma ampla gama de habilidades cognitivas, socioemocionais e metacognitivas que são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. No âmbito cognitivo, os alunos aprimoram habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisão e criatividade. Ao engajarem-se em atividades que requerem análise, síntese e avaliação de informações, eles desenvolvem a capacidade de pensar de forma independente e encontrar soluções para desafios complexos (CERUTTI, 2021).

Assumir um papel ativo no aprendizado também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como comunicação eficaz, colaboração, empatia e autoconsciência emocional. Ao interagir com colegas, participar de discussões e trabalhar em projetos colaborativos, os alunos aprendem a expressar suas ideias de forma clara e respeitosa, a entender e valorizar as perspectivas dos outros e a gerenciar suas próprias emoções de maneira construtiva (SINDIQUE, 2021).

Ao refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, definir metas, monitorar seu progresso e ajustar suas estratégias de estudo conforme necessário, os alunos desenvolvem habilidades metacognitivas, ou seja, a capacidade de pensar sobre seu próprio pensamento. Isso os torna aprendizes mais autônomos e eficazes, capazes de identificar seus pontos fortes e áreas de melhoria, e de aplicar estratégias eficazes para otimizar seu desempenho acadêmico e pessoal (SILVA; SANTOS; BEZERRA, 2020).

Essas habilidades são essenciais para o sucesso não apenas na escola, mas também na vida cotidiana e na carreira profissional. O pensamento crítico, por exemplo, é fundamental para tomar decisões informadas e resolver problemas complexos em uma variedade de contextos. A capacidade de se comunicar eficazmente e trabalhar em equipe é valorizada em ambientes de trabalho colaborativos, enquanto a autoconsciência emocional e a habilidade de gerenciar o estresse são essenciais para o bem-estar pessoal e profissional (PEREIRA et al., 2021).

Ao promover o protagonismo do aluno e criar oportunidades para que eles assumam um papel ativo em seu próprio aprendizado, os educadores estão não apenas facilitando o domínio de conteúdos acadêmicos, mas também capacitando os alunos a desenvolver as habilidades necessárias para enfrentar os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. Uma educação centrada no aluno pode ter uma série de impactos positivos na sociedade, contribuindo para o fortalecimento da democracia, a redução das desigualdades sociais e a promoção do desenvolvimento sustentável.

Quando os alunos são incentivados a assumir um papel ativo em seu próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades críticas, socioemocionais e metacognitivas, estão mais bem preparados para se tornarem cidadãos ativos e engajados em suas comunidades. Em termos de democracia, uma educação centrada no aluno promove a participação cívica e o pensamento crítico, capacitando os alunos a entenderem os processos democráticos, a avaliarem informações de forma independente e a se envolverem ativamente no debate público. Isso contribui para o fortalecimento das instituições democráticas, ao mesmo tempo em que promove uma cultura de diálogo, respeito mútuo e tolerância (BARBOSA; MATOS, 2022).

Uma educação centrada no aluno pode ajudar a reduzir as desigualdades sociais, proporcionando a todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, acesso a uma educação de qualidade que valoriza suas

habilidades individuais e promove oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos, os educadores podem criar ambientes inclusivos que respeitam e celebram as diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (DA SILVA et al., 2020).

Uma educação centrada no aluno também pode promover o desenvolvimento sustentável, capacitando os alunos a compreenderem os desafios globais enfrentados pela humanidade, como as mudanças climáticas, a escassez de recursos naturais e a desigualdade social, e a desenvolverem habilidades e atitudes necessárias para enfrentá-los de forma eficaz. Isso inclui a promoção da consciência ambiental, o estímulo à inovação e à resolução de problemas, e o fomento de valores como responsabilidade social e ética.

Uma educação centrada no aluno não apenas beneficia os indivíduos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, mas também tem o potencial de gerar impactos positivos mais amplos na sociedade, fortalecendo a democracia, reduzindo as desigualdades sociais e promovendo o desenvolvimento sustentável. A avaliação das políticas educacionais atuais mostra que muitas delas estão começando a reconhecer a importância de valorizar o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado. Ainda há desafios significativos na implementação efetiva dessas políticas e na promoção de uma abordagem centrada no aluno em todo o sistema educacional (SALOMÃO et al., 2023).

Uma proposta eficaz para promover essa mudança é investir em formação e capacitação de professores, fornecendo-lhes as ferramentas e estratégias necessárias para adotar uma abordagem mais centrada no aluno em sala de aula. Isso pode incluir programas de desenvolvimento profissional que abordem conceitos-chave, como aprendizagem ativa, avaliação formativa e inclusão de tecnologia educacional (DA SILVA; PIRES, 2020).

É fundamental revisar os currículos e métodos de avaliação para garantir que estejam alinhados com uma abordagem centrada no aluno, que valorize a participação ativa, a colaboração e a aplicação prática do conhecimento. Isso pode envolver a inclusão de projetos de aprendizagem baseados em problemas, avaliações formativas e portfólios de aprendizagem que permitam aos alunos demonstrar seu entendimento de maneiras diversas e significativas. Outra sugestão importante é envolver os alunos, pais e comunidades na formulação e implementação de políticas educacionais. Isso pode ser feito através da criação de conselhos consultivos ou comitês de participação com representação

diversificada, onde as vozes dos diferentes stakeholders possam ser ouvidas e consideradas no processo de tomada de decisão (SILVA; VOELZKE, 2021).

É essencial garantir que os recursos e infraestrutura adequados estejam disponíveis para apoiar uma abordagem centrada no aluno. Isso inclui investimentos em tecnologia educacional, materiais didáticos, espaços de aprendizagem flexíveis e oportunidades de desenvolvimento profissional para professores. Para implementar mudanças eficazes no sistema educacional que promovam a valorização do aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, é necessário investir em formação de professores, revisão curricular, envolvimento da comunidade e alocação adequada de recursos. Essas medidas podem ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante, inclusivo e eficaz, que prepare os alunos para enfrentar os desafios do século XXI (SOARES et al., 2021).

As metodologias ativas de aprendizagem, como Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Baseada em Jogos, têm sido amplamente reconhecidas como ferramentas eficazes para empoderar os alunos a serem protagonistas de seu próprio aprendizado. A Aprendizagem Baseada em Projetos envolve a realização de projetos complexos e autênticos que requerem a aplicação de conhecimentos e habilidades em um contexto prático. Ao trabalharem em projetos significativos, os alunos assumem um papel ativo na definição de objetivos, planejamento, execução e avaliação do trabalho realizado. Isso promove a autonomia, a responsabilidade e a criatividade dos alunos, capacitando-os a aplicar o que aprenderam em situações do mundo real (DANTAS; TORRES, 2020).

A Aprendizagem Baseada em Problemas envolve a apresentação de desafios complexos e autênticos que os alunos precisam resolver através da investigação, análise crítica e colaboração. Ao enfrentarem problemas reais, os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisão, enquanto aprendem a trabalhar de forma colaborativa para encontrar soluções eficazes. A Aprendizagem Cooperativa incentiva a colaboração e o trabalho em equipe entre os alunos, onde eles aprendem uns com os outros através de discussões, compartilhamento de ideias e resolução de problemas em conjunto. Ao colaborarem com colegas, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação, empatia, liderança e trabalho em equipe, ao mesmo tempo em que se beneficiam da diversidade de perspectivas e experiências presentes no grupo (SILVA; SILVA, 2022).



A Aprendizagem Baseada em Jogos utiliza elementos de jogos e simulações para engajar os alunos em atividades educacionais, promovendo a aprendizagem através da experiência lúdica e da experimentação. Os jogos fornecem um ambiente seguro e motivador para os alunos explorarem conceitos complexos, testarem hipóteses e tomarem decisões, enquanto recebem feedback imediato e oportunidades de reflexão sobre seu desempenho (TUSSI; NEVES; FÁVERO, 2022).

Essas metodologias ativas de aprendizagem têm o potencial de empoderar os alunos a serem protagonistas de seu próprio aprendizado, ao proporcionarem oportunidades para a aplicação prática de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades essenciais e a promoção da colaboração e do engajamento ativo. Ao adotar essas abordagens, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes, inclusivos e eficazes, que atendam às necessidades individuais dos alunos e os preparem para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (MATOS; MAZZAFERA, 2022).

A tecnologia desempenha um papel significativo no apoio ao protagonismo do aluno, fornecendo uma variedade de recursos e ferramentas que capacitam os alunos a explorarem e construírem seu conhecimento de forma autônoma. Plataformas de aprendizagem online, como sistemas de gestão de aprendizagem (LMS), oferecem aos alunos acesso a materiais didáticos, atividades interativas e ferramentas de comunicação que podem ser utilizadas de forma flexível, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais (ROSSETO et al., 2020).

As ferramentas de colaboração digital facilitam a comunicação e a colaboração entre os alunos, permitindo que trabalhem juntos em projetos, discutam ideias e compartilhem recursos de forma síncrona ou assíncrona. Plataformas de videoconferência, fóruns de discussão, wikis e documentos compartilhados são exemplos de ferramentas que promovem a colaboração e o trabalho em equipe, mesmo à distância.

Os recursos educacionais digitais também desempenham um papel importante ao oferecerem uma ampla variedade de conteúdo multimídia, como vídeos, simulações, jogos educativos e aplicativos interativos, que podem enriquecer e diversificar o processo de aprendizagem. Esses recursos permitem que os alunos explorem conceitos de maneira mais envolvente e interativa, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura (FIGUEIREDO; SOUSA, 2021).

A tecnologia pode ser utilizada para personalizar a aprendizagem, oferecendo aos alunos recursos e atividades adaptados às suas necessidades individuais e estilos de aprendizagem. Sistemas de aprendizagem adaptativa, por exemplo, podem fornecer feedback personalizado e recomendações de conteúdo com base no desempenho e nas preferências de aprendizagem de cada aluno, ajudando a direcionar sua jornada de aprendizagem de forma mais eficaz.

O uso da tecnologia na educação pode ser um poderoso aliado para promover o protagonismo do aluno, oferecendo recursos e ferramentas que capacitam os alunos a explorarem e construírem seu conhecimento de forma autônoma, colaborativa e personalizada. Ao integrar de forma eficaz a tecnologia ao ambiente de aprendizagem, os educadores podem criar experiências educacionais mais envolventes, significativas e eficazes, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (VIEIRA, 2021).

A avaliação formativa desempenha um papel fundamental no contexto de valorizar o protagonismo do aluno, pois fornece feedback contínuo e orientado para o crescimento, capacitando os alunos a monitorarem seu próprio progresso e aprimorarem suas habilidades de autorregulação. Ao contrário da avaliação somativa, que se concentra em atribuir notas e julgar o desempenho dos alunos ao final de um período de aprendizagem, a avaliação formativa é um processo contínuo e integrado ao ensino, focado em identificar as necessidades dos alunos, fornecer feedback oportuno e oferecer oportunidades para melhorias (CERUTTI, 2021).

O feedback contínuo oferecido pela avaliação formativa permite que os alunos compreendam suas áreas de força e de crescimento, identifiquem lacunas em seu conhecimento e compreendam como podem melhorar seu desempenho. Isso os capacita a assumir um papel ativo em seu próprio aprendizado, pois lhes dá informações concretas sobre o que estão fazendo bem e sobre o que precisam trabalhar mais.

A avaliação formativa promove o desenvolvimento das habilidades de autorregulação dos alunos, ou seja, sua capacidade de definir metas de aprendizagem, monitorar seu próprio progresso e ajustar suas estratégias de estudo conforme necessário. Ao receber feedback regular e específico sobre seu desempenho, os alunos aprendem a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, a identificar áreas que precisam de melhoria e a desenvolver estratégias eficazes para alcançar seus objetivos (PEREIRA et al., 2021).

A avaliação formativa não apenas informa os alunos sobre seu progresso, mas também os capacita a se tornarem aprendizes mais autônomos, responsáveis e eficazes. Ao integrar a avaliação formativa ao processo de ensino-aprendizagem, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais centrado no aluno, que valoriza o crescimento pessoal e promove a excelência acadêmica. O envolvimento da comunidade na educação pode enriquecer significativamente o processo de aprendizagem dos alunos, proporcionando oportunidades para aplicarem seu conhecimento em contextos do mundo real e se envolverem em projetos colaborativos com impacto social. A parceria entre escola e comunidade cria uma ponte vital entre o ambiente educacional e o mundo exterior, permitindo que os alunos explorem conexões entre o que aprendem em sala de aula e as questões e desafios enfrentados pela comunidade (SALOMÃO et al., 2023).

Uma das maneiras pelas quais o envolvimento da comunidade pode enriquecer a aprendizagem dos alunos é através de projetos colaborativos que abordam questões locais ou globais. Os alunos podem trabalhar em projetos de serviço comunitário que visam resolver problemas reais da comunidade, como limpeza de parques, campanhas de reciclagem ou arrecadação de fundos para causas sociais. Esses projetos não apenas permitem que os alunos apliquem seu conhecimento em situações do mundo real, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, liderança e responsabilidade cívica (SOARES et al., 2021).

O envolvimento da comunidade pode proporcionar aos alunos acesso a recursos, especialistas e oportunidades de aprendizagem que não estão disponíveis na sala de aula. Parcerias com empresas locais, organizações sem fins lucrativos ou instituições de ensino superior podem oferecer programas de estágio, palestras convidadas, visitas a locais de trabalho e outros eventos que enriquecem a experiência educacional dos alunos e os expõem a uma variedade de perspectivas e experiências (DARNASSER et al., 2022).

O envolvimento da comunidade também pode promover uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, incentivando os alunos a continuarem a buscar conhecimento e a se envolverem ativamente em sua comunidade mesmo após deixarem a escola. Ao verem o impacto positivo que podem ter através de sua educação e engajamento cívico, os alunos são inspirados a se tornarem cidadãos ativos e responsáveis, contribuindo para o bem-estar da sociedade como um todo (SOARES et al., 2021).

O envolvimento da comunidade na educação oferece uma variedade de benefícios para os alunos, incluindo oportunidades de aplicarem seu conhecimento em contextos do mundo real, participarem de projetos colaborativos com impacto social e acessarem recursos e oportunidades de aprendizagem adicionais. Ao cultivar parcerias sólidas entre escolas e comunidades, os educadores podem enriquecer significativamente o processo de aprendizagem dos alunos e prepará-los para se tornarem cidadãos engajados e contribuintes para uma sociedade melhor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste trabalho ressalta a importância fundamental de reconhecer e valorizar o papel do aluno como protagonista de seu próprio aprendizado. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a abordagem centrada no aluno não apenas fortalece a motivação intrínseca para aprender, mas também promove um engajamento mais significativo e duradouro com o conteúdo. Ao enxergar o estudante como um agente ativo em seu processo educacional, os educadores têm a oportunidade de cultivar um ambiente que estimula a curiosidade, a criatividade e a autonomia.

Ao valorizar as experiências individuais e perspectivas dos alunos, os educadores podem criar um espaço inclusivo que celebra a diversidade e reconhece a singularidade de cada aprendiz. Isso não apenas enriquece o ambiente de aprendizado, mas também permite que os estudantes se sintam mais empoderados e confiantes em seu próprio potencial. Ao encorajar a autorreflexão e o autoconhecimento, os alunos são incentivados a assumir responsabilidade por seu próprio crescimento e desenvolvimento, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo real.

O papel do educador não é mais apenas transmitir conhecimento, mas sim facilitar o processo de aprendizagem, orientando e apoiando os alunos em sua jornada educacional. Isso requer uma mudança de paradigma, onde os professores atuam como mentores e facilitadores, capacitando os alunos a explorar, descobrir e construir seu próprio conhecimento. Ao adotar essa abordagem, as salas de aula se transformam em comunidades de aprendizado colaborativas, onde tanto educadores quanto alunos são co-criadores do conhecimento.

Ao desbloquear o potencial dos alunos e capacitá-los a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado, não apenas estamos preparando-os para

o sucesso acadêmico, mas também para se tornarem cidadãos críticos, criativos e capacitados a enfrentar os desafios complexos do século XXI. Este trabalho destaca a importância de uma abordagem centrada no aluno, não apenas como uma estratégia pedagógica eficaz, mas como um imperativo moral e educacional para promover uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

É essencial que as instituições de ensino e os educadores estejam abertos à implementação de práticas pedagógicas inovadoras que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem. Isso pode envolver a adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem cooperativa e o ensino personalizado, que incentivam a participação ativa dos alunos e promovem a construção de conhecimento de forma significativa.

A tecnologia pode desempenhar um papel importante no apoio ao protagonismo do aluno, oferecendo ferramentas e recursos que facilitam a exploração, a colaboração e a criação de conteúdo. Plataformas de aprendizagem online, aplicativos educacionais e recursos digitais interativos podem ampliar as oportunidades de aprendizado e permitir que os alunos assumam um papel mais ativo em sua educação.

Desbloquear o potencial dos alunos como protagonistas de seu próprio aprendizado requer um compromisso contínuo e colaborativo de todos os envolvidos no processo educacional. Isso inclui não apenas educadores e alunos, mas também pais, gestores escolares e formuladores de políticas educacionais. É necessário criar uma cultura de apoio e valorização do protagonismo do aluno, onde todos os membros da comunidade educacional reconheçam e incentivem o papel vital que os alunos desempenham em sua própria jornada de aprendizado.

Ao reconhecer e valorizar o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, abrem-se portas para um processo educacional mais significativo, inclusivo e transformador. Ao investir no desenvolvimento do potencial único de cada aluno e capacitá-los a se tornarem agentes ativos em sua própria educação, estamos construindo um futuro mais promissor e capacitando uma geração de aprendizes autônomos, críticos e comprometidos com o seu próprio desenvolvimento e com o bem-estar da sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Carlos Henrique; MATOS, Emanuelle Oliveira. Aprendizagem baseada em Projetos: a didática como orientadora da prática pedagógica. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

CERUTTI, Elisabete. Docência universitária e aprendizagem discente: Em busca de respostas em como as Metodologias Ativas podem tornar a aula mais significativa. **Educação por escrito**, v. 12, n. 1, p. e31688-e31688, 2021.

DA SILVA, João Batista et al. Cultura Maker e Robótica Sustentável no Ensino de Ciências: Um Relato de Experiência com Alunos do Ensino Fundamental. In: **Anais do V Congresso sobre Tecnologias na Educação**. SBC, 2020. p. 620-626.

DA SILVA, Rosimary Batista; PIRES, L. L. A. Metodologias ativas de aprendizagem: construção do conhecimento. In: **Conedu, VII congresso nacional de educação**. 2020.

DANTAS, Fabíola da Costa Catombé; TORRES, Rafael Melo. A elaboração de projetos como metodologia de aprendizagem ativa para o ensino de ecologia na educação profissional técnica. **Revista brasileira de meio ambiente**, v. 8, n. 4, 2020.

DARNASSER, Mohammad Aaed Saeed et al. Metodologia ativa como fator primordial para o desenvolvimento do aprendizado em alunos estrangeiros. **Saberes Interdisciplinares**, v. 14, n. Especial, p. 36-36, 2022.

DIAS, Poliana Aparecida Gomes. Jogos educacionais: neurociência e aprendizagem. **Caderno Intersaberes**, v. 10, n. 29, p. 4-18, 2021.

FIGUEIREDO, Leonardo Henrique Franco de; SOUSA, Rafael Rossi de. Ambientes de aprendizagem para além do espaço: desenvolvimento, implicações, perspectivas e o método montessoriano. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 36, 2021.

LOPES, Camila; ARAUJO, Marcos Antonio Nunes. Os benefícios da aprendizagem baseada em problemas para os universitários da área da saúde: uma revisão bibliográfica. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 40, p. e1695-e1695, 2020.

MATOS, Simone Ribeiro; MAZZAFERA, Bernadete Lema. Reflexões sobre as metodologias ativas e tecnologias digitais como recursos pedagógicos no pro-



cesso de ensino e aprendizagem de competências. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. e57311932259-e57311932259, 2022.

PARREIRA, Daiana Cristina et al. A metodologia ativa, a aprendizagem significativa e sala de aula invertida. **Revista Ilustração**, v. 4, n. 2, p. 9-14, 2023.

PEREIRA, Jackeline Camargos et al. Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa: processo educativo no ensino em saúde. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, p. 11-19, 2021.

ROSSETO, Marieli et al. A utilização das metodologias ativas como ferramenta de inclusão dos alunos com deficiência auditiva em sala de aula: desafios e oportunidades. **Educationis**, v. 8, n. 1, p. 53-60, 2020.

SALOMÃO, Francisco Carlos Carneiro et al. Metodologias ativas para ensino de óptica geométrica. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 4, p. 853-865, 2023.

SILVA, Antonio Maxuel Matos; VOELZKE, Marcos Rincon. Aprendizagem adaptativa o uso da plataforma Khan Academy no ensino de matemática. **Fórum de Metodologias Ativas**, v. 3, n. 1, p. 46-49, 2021.

SILVA, Fábio Gomes; SANTOS, Ademar Vieira; BEZERRA, Ericê Correia. Proposta de inclusão e contribuição para o ensino e aprendizado utilizando projetos com metodologia STEAM no município de Beruri-Am. **RILCO: Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional**, n. 6, p. 10, 2020.

SILVA, Rafael Soares; SILVA, Fabio José Antonio. O psicopedagogo e as intervenções nas dificuldades de aprendizagem. **Experiência. Revista Científica de Extensão**, v. 8, n. 2, p. 01-11, 2022.

SINDIQUE, Cláudio. O uso das metodologias activas de aprendizagem para a promoção de autonomia no estudante: uma análise a partir de Paulo Freire. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, v. 8, n. 2, p. 48-68, 2021.

SOARES, Marciane et al. O uso de metodologias ativas de ensino por professores de Ciências nas escolas de Angical-PI. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. e484101321220-e484101321220, 2021.

SOUZA, Ivan et al. A relação dos educadores e educandos em tempos de pandemia e a interface tecnológica no processo de ensino e aprendizagem não presencial. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e141101018498-e141101018498, 2021.

TUSSI, Graziela Bergonsi; NEVES, Esther Almeida; FÁVERO, Altair Alberto. Aprendizagem criativa e formação docente no Ensino Superior. **Revista Educar Mais**, v. 6, p. 737-747, 2022.

VIEIRA, Lourdes M. **O Uso de Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem nas Aulas de Literatura em Língua Estrangeira**. Brigham Young University, 2021.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.002

## O PATINHO FEIO: CONTRIBUTOS DO CONTO PARA O ENSINO DA COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL EMPATIA

Josiane do Nascimento da Silva Vieira<sup>1</sup>

### RESUMO

Os contos de fadas encantam e emocionam, divertem e ensinam. A dualidade entre os opostos inconciliáveis é uma constante: o bem e o mal, a luz e as trevas. A leitura de contos de fadas constitui-se como uma atividade educativa, a qual sempre traz consigo um ensino, uma transmissão de saberes que podem ser do campo cognitivo, afetivo ou de ambos. Podem contribuir para o fortalecimento da imaginação, da criatividade, da formação do sujeito e, potencialmente, podem favorecer o ensino de competências socioemocionais, que são o conjunto de habilidades que desenvolvemos para lidar com nossas emoções e com os desafios diários. Nossa pesquisa objetiva analisar os contributos do conto O Patinho Feio para o ensino da competência socioemocional empatia. Buscamos responder a seguinte indagação: quais as contribuições do conto O Patinho Feio no ensino da competência socioemocional empatia? Definiu-se como aporte metodológico a pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica descritiva. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o grupo focal e tivemos como participantes estudantes do 5º ano de uma escola pública da cidade de Quixadá-CE. Tem-se como principais autores da pesquisa: Amarilha (1997), Pereira (2002), Colomer (2007), Goleman (2012), Fonte (2019), Cosson (2020; 2021) dentre outros. Os achados indicam que empatia é uma aptidão pessoal, uma habilidade que nos permite compreender, ainda que não estejamos de acordo, o ponto de vista de outras pessoas demonstrando que as estamos

<sup>1</sup> Mestra em História e Letras (FECLESC/UECE), graduada em Letras Português e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (FECLESC/UECE). Professora dos anos iniciais. E-mail: josiane.silva@aluno.uece.br.

entendendo. Viu-se que para criar cidadãos sem preconceitos, é preciso começar a educá-los desde crianças, ensinando-lhes sobre o respeito ao diferente por meio de máximas morais, contos e narrativas que instiguem avaliações e conclusões de que todas as pessoas merecem respeito e tratamento digno e que ensinar crianças e jovens que a diversidade é extremamente benéfica é de responsabilidade nossa enquanto sociedade, enquanto educadores e enquanto família.

**Palavras-chave:** Competência Socioemocional, Empatia, Conto de Fadas.

## INTRODUÇÃO

Os contos de fadas, como conhecemos hoje, surgiram na França, no final do século XVII, com Charles Perrault (1628-1703). O escritor editou as narrativas (contos e lendas) da Idade Média que eram contadas pelos camponeses; como possuíam muitas passagens obscenas, de conteúdo sexual, incestuoso e canibal, Perrault retirou essas passagens, adaptando então essas histórias para o universo infantil, constituindo assim os contos de fadas que temos atualmente.

Autor de contos como “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Gato de Botas”, “A Bela Adormecida”, dentre outros, Perrault é conhecido como o pai da literatura infantil por ser o primeiro a dar acabamento literário a esse tipo de literatura (Vieira, 2023).

A esse respeito, Cademartori (2017) afirma que no século XIX, uma coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm (*João e Maria, Rapunzel*), alargando a antologia dos contos de fadas. Através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen, autor de contos como *O patinho feio*, *Os trajes do imperador*, o italiano Collodi, autor de *Pinóquio*, o inglês Lewis Carroll (*Alice no país das maravilhas*), o americano Frank Baum (*O mágico de Oz*), o escocês James Barrie (*Peter Pan*) constituíram padrões de literatura infantil. Questões relativas à obra de Charles Perrault, frequentemente apontado como o iniciador da literatura infantil, vinculam-se a pontos básicos da questão da natureza do gênero como, por exemplo, a preocupação com o didático e a relação com o popular. (Cademartori, 2017).

O trabalho de Perrault é o de um adaptador. Ele parte de um tema popular, trabalha-o, acresce-o de detalhes que respondem ao gosto da classe burguesa, para a qual pretende endereçar seus contos. Além dos propósitos moralizantes, que não corresponde com a camada popular que os gerou, mas com os interesses pedagógicos burgueses, observam-se as seguintes temáticas: referências à vida na corte, como pode ser visto em “A bela adormecida”; à moda feminina, em “Cinderela”; ao mobiliário, em “O Barba Azul” (Cademartori, 2017).

Os contos de fadas encantam e emocionam, divertem e ensinam. A dualidade entre os opostos inconciliáveis é uma constante: o bem e o mal, a luz e as trevas. A leitura de contos de fadas constitui-se como uma atividade educativa, a qual sempre traz consigo um ensino, uma transmissão de saberes que podem ser do campo cognitivo, afetivo ou de ambos. Podem contribuir para o fortalecimento da imaginação, da criatividade, da formação do sujeito e, poten-

cialmente, podem favorecer o ensino de competências socioemocionais, que são o conjunto de habilidades que desenvolvemos para lidar com nossas emoções e com os desafios diários.

Desse modo, esta pesquisa objetiva analisar os contributos do conto “O Patinho Feio” para o ensino da competência socioemocional empatia. Buscamos responder a seguinte indagação: quais as contribuições do conto “O Patinho Feio” no ensino da competência socioemocional empatia?<sup>2</sup>

Fonte (2019), Bonfante (2019), Goleman (2012) dentre outros são categóricos ao afirmar que competências socioemocionais são aprendidas. Elas estão relacionadas ao modo como nos comportamos e nos relacionamos, com nossa tomada de decisão, enfrentamento a situações adversas e nossas emoções é que fazem a mediação de tudo isso. Podemos aprender essas habilidades socioemocionais, logo, elas podem ser ditadas para nos espelharmos dentro de situações em que executá-las seja adequado.

## METODOLOGIA

Para a realização desta investigação, adotamos uma abordagem qualitativa, pois segundo Gil (2010), esse tipo de pesquisa responde a questões muito particulares, se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado; trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

A pesquisa configura-se como descritiva, pois conforme salienta Toledo e Gonzaga (2011), esse tipo de pesquisa se destina a descrever um determinado fenômeno ou objeto mais conhecido. Está direcionado a sistematizar dados oriundos de questionários ou de observações dirigidas sobre fatos e fenômenos já estudados.

Como instrumento de coleta de dados, optamos pelo grupo focal, cuja essência consiste na interação do pesquisador com os participantes (Pelicioni; Pelicioni, 2001). O lócus da pesquisa foi uma escola pública, da cidade de

2 Esta pesquisa é parte dos resultados de minha dissertação intitulada: “A leitura literária como estratégia pedagógica para o ensino de competências socioemocionais e compreensão de emoções básicas”, do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL), da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e foi realizada em uma escola pública da cidade de Quixadá-CE, em uma turma de 5º ano dos anos iniciais.



Quixadá-CE, numa turma de 5º ano dos anos iniciais. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o seguinte número de parecer: 5.601.148.

Conforme estabelecido no Termo de Assentimento de Crianças (TAC), os nomes dos alunos, participantes da pesquisa, não seriam revelados. Assim, nomeamos cada criança da seguinte forma: TIANA, MOANA, EMÍLIA, O MENINO MALUQUINHO, NARIZINHO, SININHO, MALÉVOLA, TIA ANASTÁCIA, DONA BENTA, PETER PAN, PINÓQUIO, CHAPELEIRO, FIONA, BELA, ARIEL, ELSA, MÔNICA, MAGALI, DOROTHY, MULAN e MAFALDA. Os principais autores que nos subsidiaram foram: Amarilha (1997), Pereira (2002), Colomer (2007), Goleman (2012), Fonte (2019), e Cosson (2020; 2021).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na seguinte seção apresentamos uma discussão sobre literatura infantil e competências socioemocionais, evidenciando possibilidades de uma articulação entre elas. Discorreremos sobre como surgiram os contos de fadas, bem como o que são e quais as contribuições de aprender e desenvolver as competências socioemocionais, além de apontar as contribuições da literatura infantil nesse processo.

### LITERATURA INFANTIL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A leitura é fundamentalmente importante na vida do indivíduo. Um bom leitor não se caracteriza unicamente por ler corretamente, por fazer as pontuações de forma correta ou ter uma boa entonação enquanto lê. Podemos dizer que um bom leitor, antes de mais nada, é aquele que gosta de ler, que tem na leitura uma prática prazerosa. Ele ler com objetivos, entende o que está sendo lido, consegue contar oralmente ou graficamente sobre o que leu; faz com atenção e ao final sente aquela necessidade, aquela alegria de partilhar com alguém sobre a obra lida.

O gosto pela leitura literária pode ser adquirido na escola, já que é o local onde a criança passa a maior parte de sua vida e é nessa instituição que o indivíduo estabelece uma relação íntima com os livros ou pelo menos deveria estabelecer. Em Brasil (2010) vemos que:

A escola é a instituição em que as práticas de leitura são mais sistematizadas, mas os textos que aí se garimpam não devem apenas

se pautar pelo caráter didático. Assim, propõe-se no ensaio uma prática de leitura em consonância com aquelas práticas desenvolvidas na vida social, tornando mais significativa mais viva e dinâmica a ação pedagógica (Brasil, 2010, p. 10).

O prazer de ler, descobrir novos personagens, mergulhar no mundo da magia, desvendar o desconhecido é reforçado por pais e professores, quando estes envolvem a criança no mundo imagético; quando pais e/ou responsáveis leem para as crianças em algum momento do dia, uma atmosfera de imaginação sem limites lhes é proporcionada.

É importante destacar que a leitura literária em ambiente colegial não deve ser vista apenas como uma atividade escolar a ser realizada de maneira descontextualizada e mecânica, mas como atividade indispensável que precisa ser desde cedo significativa.

Fanny Abramovich, na obra “Literatura Infantil Gostosuras e Bobices” (1997) alerta para isso destacando:

Quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando as pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazendo ponto final quando aquela ideia continuava, deslizante, na página ao lado [...] (Abramovich, 1997, p.20).

Ressaltamos que essas ocorrências podem fazer com que não seja despertado na criança o prazer ou interesse pela leitura, pois tal atividade sem planejamento não será envolvente e assim os pequenos leitores serão distanciados dos reais objetivos da leitura literária.

Em *Andar entre livros*, Teresa Colomer (2007) diz que

Qualquer modelo de ensino literário se caracteriza pela forte inter-relação que estabelece entre seus objetivos, seu eixo de programação, o *corpus* de leitura proposto e as atividades escolares através das quais o ensino se desenvolve (Colomer, 2007, p.19).

Desse modo, compreendemos que para um ensino satisfatório no tocante à leitura literária é de suma importância o estabelecimento de objetivos e

Colomer (2007) estabelece alguns deles. O primeiro é a formação do leitor literário. A autora destaca:

Formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola. Dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária “pode resumir-se à formação do leitor competente” segundo a definição do Seminário da Ricerca DILIS, na Itália, 1986 (Colomer, 2007, p.30).

Diante do exposto podemos questionar: o que significa ser um leitor literário competente? Compreendemos que essa competência está envolta no prazer de ler e de descobrir novas realidades, novos horizontes, novos mundos. Além disso, ele sabe transformar a informação adquirida em conhecimento. O leitor competente, acreditamos, consegue ler além do que está escrito, ele lê nas entrelinhas.

Acreditamos que esse tipo de leitor sabe buscar textos de acordo com suas expectativas e horizontes e seleciona as obras a partir de suas preferências, sabe onde procurar esses livros e demais materiais de leitura, sabe onde se encontram bibliotecas, livrarias e frequenta esses ambientes, troca suas impressões com outros leitores, é receptivo a novos textos e desse modo seu horizonte de expectativas é ampliado.

Colomer (2007) ainda acrescenta que:

Na prática escolar é evidente que a leitura literária acessível aos alunos ganhou espaço nas aulas. Na pré-escola e no primário a presença de livros para crianças se acha em consonância com determinados objetivos escolares, que têm a vantagem de ser percebidos e aceitos com clareza por todos. Os professores sentem-se seguros ao afirmar que ler livros com os meninos e as meninas ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e propicia sua inclinação para a leitura autônoma (Colomer, 2007, p.33).

Diante do exposto, atribuímos como sendo o segundo objetivo da leitura literária a familiaridade com a língua escrita, a facilitação na aprendizagem leitora além da propensão para uma leitura independente.

Um outro objetivo da leitura literária conforme destaca Colomer (2007) parafraseando o jornalista, escritor e poeta italiano Gianni Rodari é o de que “não se ensina literatura para que todos os cidadãos sejam escritores, mas para que nenhum seja escravo” (p.35).

Desse modo, compreendemos que a leitura literária ocupa um lugar extremamente importante em nossa sociedade pois é um instrumento de empoderamento cognitivo, social, simbólico e emocional.

Laís Barbosa em “Caminhos da leitura literária na educação infantil” (2019) destaca:

A literatura contribui para a formação do aluno em todos os aspectos especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence (Barsosa, 2019, p.25).

A autora acrescenta que na escola, o responsável por estimular a fantasia e imaginação da criança é o professor e os livros são os instrumentos para este fim; para tanto, é necessário oferecê-los por meio de boas mediações e textos literários com qualidade e assim a leitura será vinculada ao belo, ao prazer e ao lúdico.

Lúria (2013) diz que quando uma criança lê um livro literário, a linguagem ali expressa não é apenas um meio de comunicação; é um veículo para a reapresentação do mundo. Assim sendo, a leitura de um livro literário feita por crianças contribuirá para o desenvolvimento de sua mente, pois opera na formação de conceitos e na representação de mundo, tornando-as mais humanas.

O exercício da leitura contribui para o conhecimento do mundo a partir do senso de nós mesmos e de nossa relação social. Por meio dela somos incentivados a expressar o mundo existente em nós e a incorporar o outro sem que com isso nossa identidade se comprometa. Ela é instrumento de autoconhecimento, de humanização, é comunicação, é linguagem e emoção. É a arte das palavras. Potencialmente, pode contribuir para o ensino e desenvolvimento de competências socioemocionais, sobre as quais discorreremos na próxima seção.

## AS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Vivemos em uma sociedade competitiva, norteadada pela busca do sucesso; desde cedo exige-se que a criança se esforce para se adaptar ao ritmo acelerado da realidade e das aprendizagens nela contidas. A criança precisa saber fazer e aprender a conhecer, que constitui a capacidade acadêmica cognitiva e, também aprender a ser e viver com os outros que caracteriza o conhecimento

das suas emoções e das emoções dos outros<sup>3</sup>. Neste caso, tanto o saber cognitivo quanto o emocional são de fundamental importância para a formação integral do aluno.

Goleman (2012) na obra *Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é Ser Inteligente* fala sobre o SEL – Aprendizado Social Emocional, programa oferecido em dezenas de milhares de escolas em todo o mundo. De acordo com o programa, nos primeiros anos do ensino fundamental os alunos devem aprender a reconhecer e classificar seus sentimentos com precisão e como eles os levam a agir. Nas séries do segundo ciclo fundamental, atividades de empatia devem tornar a criança capaz identificar os signos não verbais, afim de perceber como a outra pessoa se sente; nos últimos anos do ciclo fundamental elas devem ter a capacidade de analisar o que lhes gera estresse e o que lhes motiva a ter desempenhos melhores. Por fim, no ensino médio, as habilidades de SEL incluem ouvir e falar de modo a solucionar conflitos ao invés de intensificá-los e procurar saídas em que todos ganhem.

O autor ressalta os grandes benefícios que o programa proporciona às crianças das escolas que o adotam. Dentre esses benefícios ele destaca: progresso no desempenho acadêmico, diminuição de ocorrência de mau comportamento, aumento na porcentagem de presença além de apresentar comportamento significativamente mais positivo.

Goleman (2012) aponta a importância de ensinar às crianças o alfabeto emocional e reforça:

Tal como ocorre hoje nos Estados Unidos, o ensino brasileiro poderá se beneficiar com a introdução, no currículo escolar, de uma programação de aprendizagem que, além das disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental – a alfabetização emocional (Goleman, 2012, p. 19).

A alfabetização emocional permite ampliar nossa visão acerca do que é a escola, compreendendo-a como um agente da sociedade encarregado de verificar se as crianças estão obtendo os ensinamentos fundamentais para a vida. Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o

<sup>3</sup> Em consonância com os pilares da educação do século XXI, financiada pela UNESCO e coordenada por Jacques Delors. Composta por mais 14 especialistas, provenientes de todas as regiões do mundo, atuantes em diferentes campos culturais e profissionais, tinham o objetivo de refletir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI. Disponível em: <https://bityli.com/tpgQw>. Acesso em: 07 de setembro de 2024.

aproveitamento das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional (Goleman, 2012).

Pereira (2002), por sua vez, destaca que por alfabetização emocional entende-se:

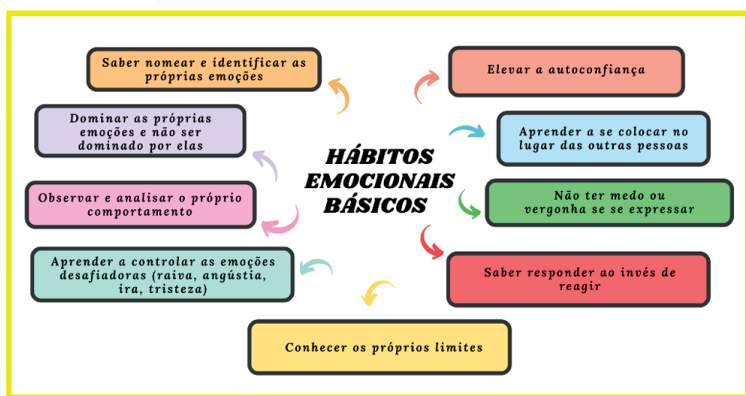
[...] o conjunto de habilidades necessárias ao ser humano para compreender, gerenciar e expressar os valores e aspectos sociais e emocionais da vida e que permitem o manejo bem-sucedido de tarefas da vida, tais como: formação de relacionamentos, solução de problemas do dia-a-dia e adaptação às complexas demandas e exigências do crescimento e desenvolvimento (Pereira, 2002, p.5).

Desse modo, as escolas devem preparar seus alunos não só para a vida profissional, mas também pessoal contribuindo na formação de cidadãos motivados, críticos e pensantes, que saibam lidar com suas emoções, seus medos e raivas mesmo estando frustrados.

As lições emocionais que aprendemos na infância, seja em casa ou na escola, modelam os circuitos emocionais, tornando-os mais aptos – ou inaptos – nos fundamentos da inteligência emocional. Isso significa que a infância e a adolescência são ótimas oportunidades para determinar os hábitos emocionais básicos que irão governar nossas vidas (Goleman, 2012, p.25).

Por hábitos emocionais básicos compreendemos:

Figura 1 - Hábitos emocionais básicos



Fonte: Elaborado pela autora



Trabalhar os sentimentos e as relações humanas é visto muitas vezes como perda de tempo; o que importa é aprender os nomes dos planetas, os movimentos de rotação, translação; é aprender a resolver problemas matemáticos e regras de português. Enquanto isso vamos formando crianças e jovens hipersensíveis, insensíveis e alienados (Vieira, 2023).

Paty Fonte (2019), em “Competências Socioemocionais na escola” propõe:

Nas escolas e universidades precisamos valorizar mais o sentimento, aprender a lidar com eles, respeitando as diferenças, olhando o outro com carinho e não com impaciência ou desprezo, dia após dia, em pequenas ações, em exemplos reais e concretos (Fonte, 2019, p. 23).

Tanto Fontes (2019) quanto Goleman (2012) ressaltam a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais no âmbito escolar e os dois são categóricos quanto a um detalhe: realizar esse trabalho na mais tenra idade.

Goleman (2012) assevera que as pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não possuem controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e a lucidez de pensamento.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2020), é um documento que determina as competências gerais e específicas, bem como as habilidades e aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica, traz dez competências gerais, a saber: Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório cultural, Comunicação, Cultura digital, Trabalho e projeto de vida, Argumentação, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação, Responsabilidade e cidadania.

Dessas dez competências, quatro delas, de modo mais específico, proporcionam um direcionamento ao ensino de competências e habilidades socioemocionais, as quais buscam contribuir para que o aluno possa pensar, nomear e refletir sobre seus sentimentos, seja na escola ou fora dela.

As competências socioemocionais não são inatas; não há um sorteio para saber quem nasce ou não com elas, portanto, podem ser adquiridas, ensinadas e aprendidas ao longo da vida. Acreditamos que um dos caminhos para

essa aprendizagem pode ser através da literatura, que, conforme aponta Afrânio Coutinho (1978): “A Literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso [...] (p. 8)”.

É muito comum confundir emoção com competência socioemocional. A palavra emoção deriva do latim *emotio*, que quer dizer “movimento”, “impulso”. Assim sendo, as emoções são estados afetivos, são reações particulares que nos movem, nos impulsionam. São variáveis e podem aparecer subitamente e em diferentes graus de intensidade. De acordo com Llenas (2015), elas são, em geral, mais fortes, porém menos duradouras que os sentimentos.

Campos, Campos e Barret (1989) definem emoção como “processos de estabelecer, manter ou interromper as relações entre a pessoa e o ambiente interno e externo, quando tais relações são significativas para o indivíduo” (p.395), e Crespo (2015) afirma que as emoções são contributos naturais que o homem pode colocar ao serviço da sua criatividade, ao mesmo tempo que as expressões artísticas resultantes atuam como excelentes meios terapêuticos nas perturbações emocionais e no equilíbrio entre o meio interno e externo.

Damásio (2000), por sua vez, pleiteia que emoção significa “movimento para fora”, ou seja, faz parte de um processo necessário que se manifesta em forma de comportamento. Sintetizando, sentimento é uma “experiência mental privada de uma emoção” e emoção é “o conjunto de reações, muitas delas publicamente observáveis” (p. 64).

As competências socioemocionais possibilitam que os indivíduos tomem consciência de suas emoções, reconheçam-nas e saibam administrá-las de modo a antever impulsos, evitando comportamentos prejudiciais a si e ao seu entorno.

Acreditamos que a literatura pode possibilitar essa mediação, pois, conforme destaca Paiva (2010):

A leitura literária é essencial não apenas para a formação do leitor, mas para formação do ser humano que é a razão maior de toda educação – é sobre essa formação, em última instância, que trata a tradição do ensino da literatura (Paiva, 2010, p. 67).

Há diversas práticas de leitura literária com as quais podemos estimular e ensinar competências socioemocionais para as crianças das séries iniciais como as trazidas por Cosson (2020). A exemplo o autor traz *A Leitura meditativa* na

qual a leitura que fazemos não é para encontrarmos os sentidos do texto, mas para que esses sentidos nos inspirem uma reflexão. “É uma leitura que remete às práticas de meditação da Antiguidade e da Idade Média, usadas para a cura das inquietações da alma e as dores do corpo” (p.102).

Outra prática trazida pelo autor e muito conhecida é *A hora do conto* que consiste em reunir as crianças em torno do professor para que ele lhes conte uma história.

O *Coro falado* é mais uma estratégia proposta por Cosson (2020) que estimula a prática da leitura literária em sala de aula. Nessa proposta as crianças fazem uma recitação conjunta de um poema ou texto narrativo com ou sem acompanhamento musical. Cabe ressaltar que tais propostas devem ser realizadas tomando como base literatos que potencializem as competências socioemocionais, nesse caso, devem abordar temáticas nesse tocante.

É importante enfatizar que nenhuma dessas estratégias devem ser realizadas de qualquer forma, sem planejamento, como um passa tempo, pois se assim for, os benefícios que elas trazem não serão aproveitados. Para uma atividade efetiva é necessário planejamento e organização.

Por meio da leitura literária a criança pode ser colocada em diversas situações no contexto emocional: colocar-se no lugar de determinado personagem, ser levada a sentir o que o personagem sentiu, expressar suas emoções por meio de desenhos, expressões corporais e faciais, recontar uma história sob o olhar de outro personagem são algumas das diversas formas de utilizar a leitura literária para fortalecer as competências socioemocionais. Na próxima seção veremos de que modo uma mediação com o conto “O Patinho Feio” pode contribuir para o ensino da competência socioemocional empatia.

### **“FALAVAM QUE O PATINHO ERA FEIO, NÃO QUERIAM BRINCAR COM ELE E ATÉ LHE DAVAM BICADAS” - MEDIAÇÃO DA OBRA O PATINHO FEIO PARA O ENSINO DA COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL EMPATIA E COOPERAÇÃO**

Para esta mediação, optamos pelo uso da sequência básica de letramento literário, proposta por Rildo Cosson (2021) em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A etapa da motivação é o primeiro passo da sequência básica de letramento literário. É o momento de preparar o aluno para adentrar no texto. A segunda etapa é a introdução, a qual consiste em apresentar o autor e a obra que será trabalhada. “A apresentação física da obra é também o momento em

que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem a obra” (Cosson, 2021, p. 60).

Denominado de leitura, o terceiro passo dessa sequência é o momento destinado para a leitura da obra. Por fim, o último passo é a interpretação, na qual se expõe as ideias, entendimentos, observações e inquietações acerca da obra lida.

A mediação sobre empatia aconteceu numa tarde de quinta-feira, no ano de 2022. Para esse encontro traçamos os seguintes objetivos: (1) fazer inferência e levantar hipóteses do assunto do livro a partir do título e da capa; (2) expressar-se oralmente com clareza, usando a palavra com tom de voz audível e boa articulação; (3) compreender o que é empatia e suas formas de manifestação; (4) realizar a atividade.

Empatia é a nona competência geral apresentada na BNCC (Brasil, 2020), a qual orienta que o aluno deverá ser capaz de:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2020, p. 10).

Iniciamos o encontro perguntando como os alunos estavam se sentindo. Eles disseram que estavam bem. Em seguida, já na etapa de motivação, perguntamos aos alunos se eles sabiam o que era empatia, se já tinham ouvido essa palavra antes. Nenhuma das crianças soube responder com precisão. Passamos um vídeo disponível na plataforma *YouTube* e, em seguida, perguntamos o que eles entendiam por empatia a partir da explicação do vídeo, e eles responderam:

EMÍLIA: Entendi que é quando a gente consegue se colocar no lugar das outras pessoas;

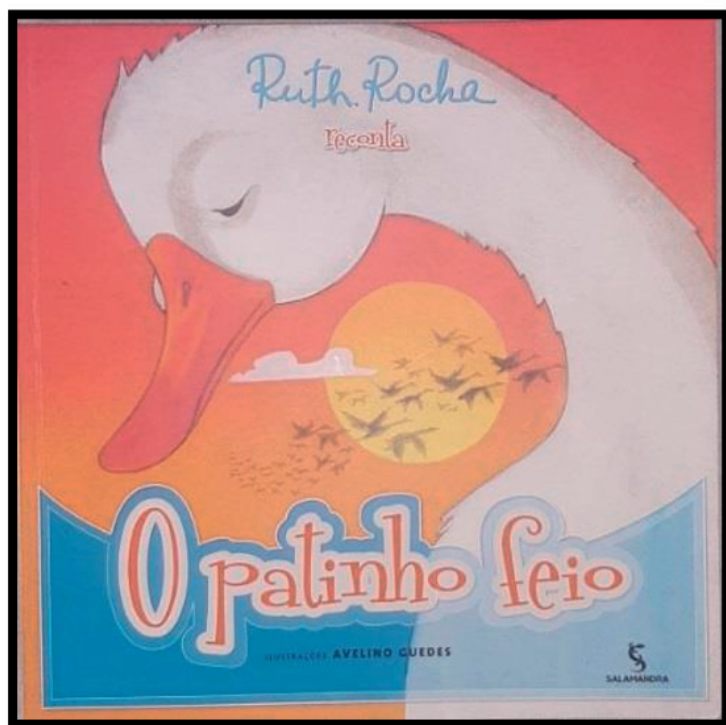
NARIZINHO: É quando a gente se coloca no lugar do outro e sente o que a pessoa sente como se estivesse na mesma situação;

MAGALI: É quando temos a capacidade de ajudar, de oferecer ajuda até mesmo quando a pessoa não pede. Às vezes a pessoa precisa de ajuda, mas tem vergonha de pedir. Quando a gente tem empatia a gente pode perceber que a pessoa está precisando e a gente vai lá e ajuda (Respondentes, 2022).

Após esse momento, apresentamos uma tarjeta com a definição da palavra, a qual destacava que empatia é a habilidade que nos permite compreender, ainda que não estejamos de acordo, o ponto de vista de outras pessoas e demonstrar que estamos entendendo. Segundo Goleman (2012), a empatia é uma aptidão pessoal. Ele diz que pessoas empáticas estão mais sintonizadas com os sinais de mundo mais sutis, os quais indicam o que os outros precisam ou querem.

Após apresentar oficialmente o conceito de empatia, falamos que essa era a competência com a qual iríamos trabalhar: *empatia*, e, em seguida, na etapa de introdução, apresentamos a obra literária e a autora com a qual iríamos trabalhar naquele dia. Abaixo segue capa, bem como o resumo da história:

**Figura 2 – Capa do livro “O Patinho Feio”**



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

**Quadro 1 – Resumo da obra “O Patinho Feio”**

O Patinho Feio narra a história de um cisne que acidentalmente vai parar no ninho de uma pata. Quando nasce, todos estranham sua aparência que não era em nada parecida com nenhum de seus irmãos. Por ter essa aparência fora do comum, ele sofre muita discriminação, maus-tratos e humilhações até descobrir que ele, na verdade, não era um pato, mas um lindo cisne.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Quando apresentamos a capa e eles leram: “O Patinho Feio” demonstraram descontentamento. PETER PAN disse: “Não somos mais criancinhas”; MÔNICA disse: “Por que a tia não escolheu uma obra que a gente não conhecesse?”. Expliquei que a história do Patinho Feio foi publicada a primeira vez em 1843 pelo escritor dinamarquês Hans Christian Andersen e que, mesmo tendo sido escrita há tanto tempo, ainda era pertinente nos dias atuais por nos permitir abordar temas que nos fazem refletir sobre diversas questões sociais (aceitação, racismo, violência, respeito, empatia) além de nos fascinar e estimular a fantasia, a imaginação, nos emocionar e nos divertir. Chalita (2003) aponta que:

O conto é rico em elementos e informações variados que nos levam a questionar, a analisar, a debater e a refletir sobre os significados presentes na saga do pequeno protagonista. Um protagonista ímpar porque representa um herói às avessas, rejeitado por todos, a começar pela mãe, pelos irmãos e pelos membros da comunidade onde nasceu. Todos execram sua aparência, sua personalidade e os trejeitos que o tornam diferente, único, irreconhecível aos olhos da maioria. O patinho é considerado um estranho, um representante do desconhecido, um modelo de excepcionalidade, um ícone do sujeito intruso que ameaça à ordem e os costumes estabelecidos (Chalita, 2003, p. 170-171).

Para o autor, a riqueza da história de Andersen reside na capacidade de nos tocar profundamente, de despertar em nós sentimentos de: amor ao próximo, solidariedade e respeito às diferenças. Quando entendemos o sofrimento do patinho, é incutida em nós a necessidade de “cuidar, de amar, de dedicar atenção a quem precisa, a quem está desamparado, carente, desprovido de apoio, deslocado, perdido, fora do ninho” (Chalita, 2003, p. 170).

Explicamos para a turma que na obra havia um diferencial e pedimos que eles identificassem a autora da obra e lessem o que estava escrito logo abaixo de seu nome. Eles identificaram: Ruth Rocha **Reconta**. Perguntamos o que esse “reconta” significava. As respostas foram as que seguem:

MALÉVOLA: É quando a gente conta do nosso jeito uma coisa que outra pessoa contou;

MAFALDA: É quando contamos uma coisa novamente;

O MENINO MALUQUINHO: É quando contamos novamente do nosso jeito uma história que já existe;

CHAPELEIRO: no caso da Ruth Rocha, ela está contando do jeito dela a história do Patinho Feio que o escritor original contou no passado. (Respondentes, 2022).



Após ouvir os alunos, reforçamos que, quando recontamos uma história, deixamos nossa marca, nosso toque e foi o que Ruth Rocha fez. Ela recontou a história, por isso deveríamos permitir um novo olhar sobre ela, mesmo já conhecendo algumas versões. Apresentamos a capa da obra e perguntamos não o que eles achavam que a história iria contar, mas por que colocaram aquele título e se eles concordavam com ele. Eles disseram que:

EMÍLIA: Na história, o patinho era chamado de feio porque, quando ele nasce, ele é bem diferente dos outros patos porque, na verdade, ele é um cisne. Eu não concordo com o título, porque o patinho era diferente, ele não era feio;

O MENINO MALUQUINHO: O título é porque o patinho, na visão dos outros animais, era feio, só que, quando ele cresce, a gente vê que ele ficou lindo não só porque ele cresceu, mas porque ele estava no meio de outros cisnes, ou seja, de quem era igual a ele, por isso eu não concordo com esse título;

PETER PAN: Eu acho que esse título fala sobre a diferença do patinho. Às vezes, quando alguém é diferente de nós, a gente acha estranho mesmo, não que esteja certo, né.

DOROTHY: Colocaram esse título para dizer que o patinho era feio porque ele era estranho, aliás, estranho não, diferente. Ele era desajeitado. Eu assisti ao filme uma vez. O ovo do cisne cai no ninho da pata por acidente. Acho que o título poderia ser "Um ovo estranho no ninho da pata".

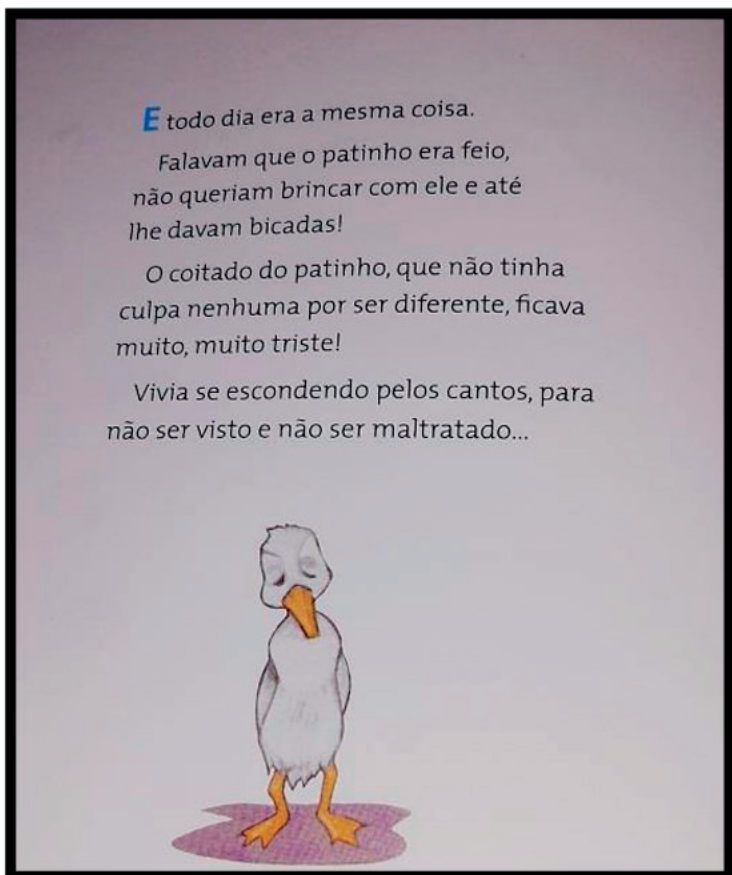
SININHO: Esse título pode ser também para nos fazer refletir sobre nossas diferenças que todos temos e nem por isso a gente é feia. (Respondentes, 2022).

Para Chalita (2003), o conto mostra as desventuras e os infortúnios vividos por um ser diariamente diminuído, com baixa autoestima, enfraquecido por desconhecer sua verdade interior, sua essência, sua beleza própria e singular. Ao rejeitar o patinho unicamente por ter uma aparência diferente, as personagens do conto expõem o protagonista ao ridículo, ao descrédito, à destruição gradativa de sua autoconfiança e de suas perspectivas de futuro.

Após esse momento, a leitura da obra foi feita por mim, uma vez que só havia disponível um exemplar da obra. Foi uma leitura pausada. Em algumas passagens, foi instigada a interpretação imagética dos alunos. Pedi para que eles nomeassem as emoções do patinho em algumas cenas; em outros momentos, perguntei como eles se sentiriam se fossem eles na situação do patinho.

A exemplo, destaco a página 12:

Figura 3 – Página 12 do livro “O Patinho Feio”



**Fonte:** Acervo pessoal da pesquisadora

Nesse momento, perguntei se os alunos já haviam passado por alguma situação em que eles se identificaram com aquele personagem. TIANA fez o seguinte desabafo:

Muitas vezes, me senti como o patinho feio. Já riram de mim, aqui mesmo na escola por causa do meu cabelo, da cor da minha pele. Eu me senti muito triste. Às vezes, eu ficava mesmo pelos cantos. O preconceito dói, machuca. Já me chamaram de coisas muito feias, então eu posso dizer que sei exatamente o que o patinho pode ter sentido (Tiana, 2022).

A respondente em questão é uma criança negra, de cabelo crespo e externou os preconceitos que já sofreu. Após sua fala, algumas de suas colegas foram

ao seu encontro e a abraçaram e, quando percebi, praticamente toda a turma se juntou em um abraço coletivo que acolheu a respondente.

A esse respeito, Chalita (2003) diz:

Na história, como na vida real, o preconceito de cor, gênero, credo ou classe social prescinde de lógica e de racionalidade para se estabelecer. Não há alegação plausível, não há diálogo, não há, por parte das pessoas intolerantes com o diferente, a capacidade de refletir sobre a importância do outro como peça fundamental do jogo social. Um jogo que necessita, acima de tudo, das relações de troca, de amizade, de interesses compartilhados e de aprendizado proveniente da convivência pacífica entre todos - independentemente da origem e da história pessoal de cada um (Chalita, 2003, p. 172).

Desse modo, para criar cidadãos sem preconceitos, é preciso começar a educá-los desde crianças, ensinando-lhes sobre o respeito ao diferente por meio de máximas morais, contos e narrativas que instiguem avaliações e conclusões de que todas as pessoas merecem respeito, amor fraterno e tratamento digno. Temos que ensinar as nossas crianças e jovens que a diversidade é extremamente benéfica. (Chalita, 2003). Essa responsabilidade é nossa enquanto sociedade, é nossa enquanto educadores e é nossa enquanto família.

Ao final da história, na etapa de interpretação, perguntei o que os alunos acharam da obra e as respostas foram as transcritas abaixo:

#### Quadro 2 – Interpretação da obra “O Patinho Feio”

CRIANÇA	INTERPRETAÇÃO
TIANA	Eu gostei muito, mesmo já conhecendo a obra, a senhora contou de um jeito que nos fez ter outros olhares;
EMÍLIA	Eu amei. Achei muito triste no começo ver o cisne lindo, porque ele não era um pato, era um cisne e ele era lindo, então foi triste ver ele sendo rejeitado, desprezado, os outros animais maltratando ele só porque ele não era igual a eles, mas no final é só alegria;
PETER PAN	Eu achei muito interessante, principalmente pela forma como a senhora foi perguntando as coisas para nós, porque eu nunca tinha pensado em como o patinho feio se sentia. Às vezes, esses detalhes da história a gente não percebe;
MOANA	É uma história linda que nos ensina sobre empatia, nos colocar no lugar das outras pessoas e não ser ruins;
TIA ANASTÁCIA	É uma história que fala sobre as diferenças da gente. A gente não é igual a ninguém e como a senhora falou, a gente tem que respeitar sempre a diferença da outra pessoa;

CRIANÇA	INTERPRETAÇÃO
DONA BENTA	No começo, eu achei que não ia gostar da história, porque eu já conhecia, e as histórias que a tia trouxe até agora eu não conhecia nenhuma, mas o jeito que a tia contou e foi perguntando mostrando as figuras, fazendo perguntas que ia fazendo a gente refletir fez a gente ver coisas que a gente ainda não tinha visto.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Conforme exposto, os alunos se surpreenderam com a história, mesmo já a conhecendo, o que reforça que, quando uma atividade tem planejamento, direcionamento e intencionalidade, mesmo sendo conhecida, pode ser explorada. No princípio, quando a obra foi apresentada para a turma, os estudantes foram relutantes, disseram que era uma história que “todo mundo já conhecia” e demonstraram não ter qualquer interesse, mas, como já imaginávamos essa reação, foi feito um planejamento diferente, focando nas emoções do personagem e procurando fazer com que os alunos entendessem o conceito de empatia na prática, relatando voluntariamente suas experiências.

Por fim, foi colocada a música do *Lago dos cisnes* para que as crianças pudessem representar, através da dança, as emoções do Patinho em cada um dos lugares pelos quais ele passou. Foi um momento guiado que aconteceu da seguinte forma: ao passo que a música ia tocando, fomos lembrando aos alunos os locais pelos quais o Patinho passou: “O Patinho Feio chegou no Brejo dos Patos selvagens, mas foi expulso por eles então ele saiu, voou... como ele está se sentindo? Tentem se colocar no lugar dele” e, dessa forma, eles iam se expressando e refazendo os locais pelos quais o patinho passou até chegar ao lago, se encontrar com os cisnes e se reconhecer como um deles.

Os alunos levaram a proposta muito a sério. Para finalizar, perguntamos o que eles acharam da atividade final. Eles disseram: “Achei interessante porque a gente meio que revive as emoções do Patinho nos lugares por onde ele passou” (Mônica); “Eu achei massa! Eu consegui perceber o que ele pode ter sentido: tristeza, medo, rejeição, mas no final ele ficou alegre porque ele encontrou a verdadeira família dele” (Dona Benta).

Seja em casa, seja na escola, Chalita (2003) é categórico:

Temos a responsabilidade e o dever de orientar nossas crianças e jovens para a aceitação do outro, para a compreensão de que condutas preconceituosas ou intolerantes só colaboram para a degradação das relações e para o desentendimento entre

as pessoas. É preciso ensiná-los a respeitar a diversidade como algo inerente a um mundo pluralista, dinâmico, multicultural. Um mundo cuja diferença deveria ser encarada como algo absolutamente natural, consequência direta da variedade geográfica, política, econômica, ambiental e cultural que predomina de forma mais ou menos acentuada nos cinco continentes que compõem o globo terrestre (Chalita, 2003, p. 173).

Concluimos essa mediação ressaltando a importância de nos colocarmos no lugar das pessoas, termos empatia. Dissemos que, se conseguirmos isso, pensar no que o outro pode sentir em determinadas situações, nós vamos agir com mais cautela, vamos falar com mais cautela e, possivelmente, vamos magoar menos aqueles que estão próximos a nós. Ressaltamos a importância de respeitar as diferenças do outro, evitar os julgamentos e sempre lembrar da frase: “e se fosse comigo?” e, dessa forma, encerramos nosso encontro.

Segundo os apontamentos de Antônio Cândido (2011), a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos desse modo, nos humaniza. Negar a fruição da literatura, segundo ele, é mutilar a nossa humanidade.

A leitura literária é importante para a formação humana, conforme pontua Cândido (2011), ela está numa dimensão de formação do ser humano que vive em sociedade, seja das séries iniciais, que é o foco desta pesquisa ou dos anos finais. Ela contribui na formação da criticidade, para o desenvolvimento da empatia e para a construção de pessoas que sejam cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária é um direito de todos e de fundamental importância para a formação do leitor, do sujeito, para o fortalecimento da imaginação e da criatividade. Ela nos permite abordar diversos assuntos, dos mais simples aos mais complexos. Possibilita ainda abordar temáticas do âmbito socioemocional, que é o mote desta pesquisa.

Os contos de fadas, conforme vimos, encantam e emocionam, divertem e ensinam. Os contos de fadas constituem-se como uma atividade educativa que trazem consigo ensino, transmissão de saberes, que podem ser do campo cognitivo, afetivo ou de ambos. Podem contribuir para o fortalecimento da

imaginação, da criatividade, da formação do sujeito e, potencialmente, podem favorecer o ensino de competências socioemocionais, que são o conjunto de habilidades que desenvolvemos para lidar com nossas emoções e com os desafios diários.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os contributos do conto “O Patinho Feio” para o ensino da competência socioemocional empatia. Buscou-se responder a seguinte indagação: quais as contribuições do conto “O Patinho Feio” no ensino da competência socioemocional empatia?

Os achados indicam que empatia é uma aptidão pessoal, uma habilidade que nos permite compreender, ainda que não estejamos de acordo, o ponto de vista de outras pessoas, demonstrando que as estamos entendendo. Vimos que para criar cidadãos sem preconceitos, é preciso começar a educá-los desde crianças, ensinando-lhes sobre o respeito ao diferente por meio de máximas morais, contos e narrativas que instiguem avaliações e conclusões de que todas as pessoas merecem respeito e tratamento digno. Temos que ensinar as nossas crianças e jovens que a diversidade é extremamente benéfica e essa responsabilidade é nossa enquanto sociedade, enquanto educadores e enquanto família.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora da graduação e mestrado, professora Dra. Keila Andrade Haiashida, por me ensinar a pesquisar, pela paciência que sempre teve comigo, por me enxergar e acreditar em mim. Gratidão por todos os encontros de orientação, pelas conversas, pelo direcionamento e olhar sensível.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, L. **Caminhos da leitura literária na educação infantil**. Maringá, PR: Viseu, 2019.

BONFANTE, R. **Habilidades socioemocionais na escola**: Guia Prático da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Curitiba: Juruá, 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2020.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

CAMPOS, J. J.; CAMPOS, R. G.; BARRETT, K. C. Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. **Developmental psychology**, U Illinois, v. 25, n. 3, p. 394, 1989.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. Cap.1,p.169-191.

CHALITA, G. **Pedagogia do amor**: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. – São Paulo: editora gente, 2003.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. **Letramento literário**: Teoria e prática. 2ª ed., 11ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2021.

FONTE, P. **Competência socioemocionais na escola**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionário que define o que é ser inteligente. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

PELICIONI, M. C. F.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 35, n. 10, p. 115-121, 2001.

PEREIRA, S. H. **Educação Emocional e Aprendizagem**. Monografia apresentada à Universidade Candido Mendes. 2002. Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <http://>

[www.avm.edu.br/monopdf/6/SOLANGE%20HYATH%20PEREIRA.pdf](http://www.avm.edu.br/monopdf/6/SOLANGE%20HYATH%20PEREIRA.pdf). Acesso em 12 de set. de 2024.

PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.). **Literatura**: ensino fundamental. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROCHA, R. O patinho feio/ Hans Christian Andersen; Recontado por Ruth Rocha; - São Paulo: Moderna, 2010.

TOLEDO, C. A. A. GONZAGA, M. T. C. (Orgs) **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011.

VIEIRA, J. N. S. **A leitura literária como estratégia pedagógica para o ensino de competências socioemocionais e compreensão de emoções básicas**. 2023. 209 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2023) - Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2023. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=111929>. Acesso em: 11 de outubro de 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.003

# CONSTRUINDO DIÁLOGOS RESPEITOSOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA CARTILHA PARA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV)

Heloísa Bárbara Cunha Moizéis <sup>1</sup>  
Maria Clara Rocha Machado <sup>2</sup>

## RESUMO

A Comunicação Não Violenta (CNV) emerge como um método empático e compassivo, que aborda os conflitos considerando a observação, identificação e expressão de sentimentos, expressão das necessidades e realização de pedidos. Desse modo, a CNV no contexto escolar contribui para a criação de uma atmosfera positiva e acolhedora, em que os professores, alunos e funcionários se sentem ouvidos, compreendidos e valorizados. Este trabalho teve o objetivo de disseminar os princípios da CNV na comunidade escolar para os estudantes de uma rede pública de ensino. Para isso, foi realizado um estudo exploratório, sendo os dados obtidos pelas bases de dados do *Google Acadêmico*, *SciELO* e *Pepsic*, além do livro base “Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais”. A execução da cartilha foi realizada pelo editor gráfico *Canva*. A partir dessa base teórica, foi realizada a produção da cartilha, constituindo-se de: uma breve introdução sobre o conceito da CNV, além da biografia de Marshall Rosenberg, os passos que compõem a CNV e as possibilidades de aplicação da CNV no contexto escolar, como, por exemplo, na resolução de conflitos, na criação de um ambiente de aprendizado positivo, no desenvolvimento da empatia e na prevenção do *bullying*. Sendo assim, este trabalho possibilita reflexões sobre diálogos respeitosos no contexto escolar, tendo em vista que fornece um conjunto de estratégias de comunicação,

1 Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, Professora da Faculdade Vidal em Limoeiro do Norte do Curso de Psicologia, [heloisabarbara96@gmail.com](mailto:heloisabarbara96@gmail.com);

2 Graduada do Curso de Psicologia da Faculdade Vidal em Limoeiro do Norte, [claraarocha234@gmail.com](mailto:claraarocha234@gmail.com);

dinâmicas e debates, por meio de uma linguagem científica e acessível, que incentivassem a resolução de conflitos de forma não violenta e colaborativa.

**Palavras-chave:** Escola, Educação, Comunicação Não Violenta, Cartilha Informativa.

## INTRODUÇÃO

A cartilha informativa referente à comunicação não violenta (CNV) inserida no ambiente escolar foi elaborada na disciplina de Projeto Extensionista I 2024.1 do curso de bacharelado em Psicologia da Faculdade Vidal em Limoeiro do Norte-Ceará. A Extensão na Educação Superior Brasileira é parte integrante da formação do Bacharelado em Psicologia, conforme a Resolução MEC nº 07/2018 (BRASIL, 2018). Desse modo, passou a integrar a matriz curricular e a organização da pesquisa, promovendo a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade. Desse modo, a extensão apresenta-se como uma ponte entre a universidade e a sociedade.

Nesse seguimento, a disciplina Projeto Extensionista I, com ênfase nos processos educacionais, teve o intuito de conectar os diferentes aspectos da educação, visando a promoção de uma experiência educacional integral a todos os envolvidos. O objetivo geral da disciplina foi conduzir à reflexão crítica e sensível do papel da Psicologia na sociedade, especificamente na comunidade escolar. Por isso, proporcionou a construção de práticas interventivas no campo da educação, para que os discentes assimilassem e praticassem os conteúdos teórico-práticos a partir de uma perspectiva extensionista.

No que diz respeito especificamente a construção da cartilha informativa para a CNV no ambiente escolar, teve como objetivo geral promover um ambiente escolar mais respeitoso, empático e harmonioso através da prática da CNV, aprimorando as relações interpessoais entre estudantes, professores e outros membros da comunidade escolar. Com o propósito de favorecer a saúde mental de todos os inseridos no ambiente escolar.

Ademais, tem como objetivo também aprimorar a resolução pacífica de conflitos, fornecendo à comunidade escolar estratégias de comunicação que incentivem a resolução de conflitos de forma não violenta e colaborativa; o incentivo à expressão clara e respeitosa, capacitando os membros da comunidade escolar a comunicar suas opiniões, sentimentos e necessidades com clareza, honestidade e respeito e a disseminação dos princípios da CNV na comunidade escolar, oferecendo oportunidades de aprendizado e prática da CNV por meio de dinâmicas, debate da temática e explicação da prática.

Sabe-se que a cultura da violência no Brasil representa um grande desafio para o sistema educacional, visto que o ambiente escolar também se torna palco de manifestações de agressões físicas, verbais e psicológicas. Como destaca

Gaidargi (2019), as violências que estão presentes no contexto escolar refletem os aspectos da sociedade e se tornam uma preocupação que afeta a comunidade escolar, as famílias e a sociedade como um todo. Nesse sentido, as escolas enfrentam dificuldades ao lidar com a violência, abrangendo desde a prevenção e resolução de conflitos até o suporte emocional e psicológico aos alunos. Além disso, a violência pode gerar um ciclo contínuo de retaliações, impedindo a criação de um espaço seguro e acolhedor para a aprendizagem. A persistência desse problema afeta negativamente o desempenho acadêmico, contribuindo para o aumento da evasão escolar.

A violência, como destaca a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) é algo recorrente na experiência humana e impactante de várias formas em todo o mundo e vai além do uso da força física, considerando também atos de violência como a ameaça, intimidações, omissões e negligências que resultam de uma relação de poder. Não obstante, existem possibilidades de evitar e minimizar o impacto da violência, visto que os fatores que contribuem para as reações violentas, sejam esses sociais, econômicos, políticos ou culturais, podem ser mudados (SOARES, 2017).

À vista desse panorama, a violência no contexto escolar do Ceará apresenta-se como um fator de impacto na evasão escolar no contexto de ensino das escolas públicas (ESPELHO, 2024). Aliado a isso, aspectos como falta de suporte, oportunidades e baixa autoestima são fatores determinantes também para o abandono escolar. Além dos mais, conflitos entre os jovens também agravam esse cenário. Diante desse cenário desafiador, torna-se fundamental implementar estratégias que promovam o diálogo, a empatia e o respeito mútuo no ambiente escolar, utilizando o apoio pedagógico como ferramenta de transformação.

Nesse sentido, a Comunicação Não Violenta (CNV) surge como uma abordagem eficaz para facilitar o entendimento entre as pessoas, incentivando uma expressão clara e respeitosa, com foco na empatia e atenção mútua. Nos anos 60, do século XX, o psicólogo norte estadunidense Marshall B. Rosenberg propôs a conceituação do processo de Comunicação Não-Violenta (CNV) e, no ano de 1984, fundou a ONG denominada Centro para Comunicação Não-Violenta, destinada a promoção desse processo ao redor do mundo, possuindo hoje em dia projetos estruturados em mais de 65 países (MIZHARI, 2024).

A semente deste conceito começou a germinar quando Marshall contava com apenas 9 anos de idade (1943) e precisou ficar por 4 dias com sua família

trancado em casa, em Detroit, Michigan, EUA, para onde tinham acabado de se mudar, pois um conflito racial eclodia naquela cidade e bairro onde moravam, culminando na morte de mais de 40 pessoas (MIZHARI, 2024). Findadas as agitações originadas pelos confrontos raciais e iniciadas as aulas escolares, na saída da escola, Marshall foi fisicamente agredido por colegas de sala, com chutes e empurrões, simplesmente por terem identificado, pela origem de seu nome na chamada, que ele era judeu (RODRIGUES, 2024).

Desse modo, confrontando aquelas experiências de violência vivenciadas com outras compassivas vividas, o levou a íntima reflexão do que permite o ser humano, até nas circunstâncias mais adversas, manter sua natureza compassiva e o que o faz afastar-se dela. Tal inquietação foi justo o que, mais tarde, veio a impulsionar o desenvolvimento da CNV, através de dois questionamentos simples e profundos: I. O que acontece que nos desliga de nossa natureza compassiva, levando-nos a comportarmos de maneira violenta e baseada na exploração de outras pessoas?; II. Inversamente, o que permite que algumas pessoas permaneçam ligadas à sua natureza compassiva mesmo nas circunstâncias mais penosas? (FERREIRA, 2019).

A partir dessas reflexões, questionamentos foram realizados no sentido de identificar os efeitos da comunicação na organização da sociedade. Rosenberg passou a buscar respostas, não apenas na área da psicologia, como também, em paralelo, nas doutrinas religiosas diversas, que apontaram, em comum, o prestígio da vivência da compaixão, em que aspectos voltados para a contribuição para o bem-estar um do outro, e de boa vontade, traz alegria e satisfação à vida da pessoa. Na busca de resposta para essas duas questões sugere Rosenberg três fatores primordiais para compreensão dos motivos de, em situações similares, alguns reagirem violentamente e outros de forma compassiva: I. A linguagem que fomos ensinados a usar; II. Como nos ensinaram a pensar e a nos comunicarmos e III. As estratégias específicas que aprendemos para influenciar os outros e a nós mesmos (MIZHARI, 2024).

A CNV, para muito além de uma técnica de comunicação, se contrapõe a todo um sistema de comunicação através do qual somos educados a contribuir e manter as estruturas dos sistemas sociais em que vivemos. Induz a reflexão sobre uma estrutura de dominação contida na forma de comunicar da maioria dos povos de nosso planeta, refletindo uma “estrutura de dominação”, através da qual algumas pessoas, sem que se perceba, afirmam ser superiores e ter o direito de controlar outras, por supostamente saberem o que é melhor. De acordo



com Rosenberg (2006), a CNV se baseia em quatro elementos fundamentais: I. observar sem julgar; II. identificar e expressar os sentimentos; III. comunicar as necessidades e IV. formular pedidos claros. Segundo o autor, essa forma de comunicação estimula o desenvolvimento da compaixão, conectando as pessoas a si mesmas e aos outros.

Dessa maneira, repensa-se como os indivíduos interagem, levando em conta seus sentimentos e desejos, o que pode contribuir significativamente para a prática docente. Com base nisso, reitera-se a importância de materiais informativos como suporte na tomada de decisão no contexto escolar. Acredita-se que o compartilhamento do processo de construção desse tipo de material tem potencial para auxiliar outros pesquisadores com o mesmo interesse. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo descrever as etapas de elaboração de uma cartilha informativa para a comunidade escolar no intuito de abordar sobre a CNV. Conforme Aragão (2020) a CNV é um método empático e compassivo, que aborda os conflitos por meio de observações, sentimentos, necessidades e pedidos adequados, promovendo um ambiente mais harmonioso e colaborativo.

## METODOLOGIA

Tratou-se de estudo metodológico sobre a elaboração de uma de cartilha interativa informativa sobre a descrição e importância da comunicação não violenta (CNV) no contexto escolar, desenvolvida entre fevereiro e junho em uma faculdade privada na região do nordeste no Brasil. Esta pesquisa é proveniente de um projeto de extensionista vinculado à disciplina Projeto Extensionista I. A pesquisa ocorreu em uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Limoeiro do Norte. Para elaboração da cartilha seguiram-se as seguintes etapas: 1) levantamento do conteúdo teórico; 2) checagem de confiabilidade teórica e científica; e, 3) construção do protótipo/cartilha.

Para a primeira etapa “levantamento de conteúdo teórico” foi realizado um estudo exploratório, sendo os dados obtidos pelas bases de dados do *Google Acadêmico*, *Scielo* e *Pepsic*, além do livro base “Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais”. Para isso, foram utilizados os seguintes descritores de busca: “Comunicação Não Violenta AND Escola”; “Comunicação Não Violenta AND Educação; Comunicação Não Violenta AND Ambiente Escolar e CNV AND Conflitos Escolares. Os descritores utilizados foram somente em língua portuguesa.

Nessa direção, para a “checagem de confiabilidade teórica e científica”, o projeto contou com a fase de observação da escola e do contexto de sala de aula, em que se pôde observar a presença de comportamentos verbais agressivos entre colegas de turma. A observação foi um procedimento adotado por “permitir o registro do comportamento em seu contexto temporal espacial” (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p.164). Ademais, esse momento contou com a construção de entrevistas semiestruturadas. As perguntas foram elaboradas com base no material teórico encontrado, para verificar a congruência das informações teóricas encontradas e o contexto experiencial observado. As entrevistas foram realizadas com perguntas, previamente estabelecidas. Participaram desse momento, 2 alunos e 1 professor da turma, coletando informações e dados que auxiliaram na construção da cartilha propriamente. A entrevista foi adotada como procedimento, por permitir uma maior interação entre os pesquisando e pesquisados (ALVES-MAZZOTTI, 1999). A partir das entrevistas foi possível observar a preocupação do professor com a ausência de psicólogos na instituição, para auxiliar na gestão da saúde mental do núcleo educacional e, por fim, a terceira etapa se deu com a construção da cartilha propriamente dita. A cartilha foi construída pelas autoras. A partir da validação das informações, desenvolveu-se a “construção do protótipo da cartilha” contendo o conteúdo informacional. Para a elaboração da cartilha, realizou-se a análise de materiais similares na internet para compreender as escolhas de *layout* de materiais informativos sobre a CNV.

Como recurso gráfico para a construção da cartilha foi utilizada a ferramenta do CANVA de *design* gráfico *online* que tem ganhado destaque pela sua versatilidade e facilidade de uso, permitindo a criação de conteúdos visuais de forma intuitiva. Ele oferece uma ampla gama de modelos, recursos gráficos, fontes, ícones e imagens, que podem ser personalizadas conforme as necessidades do usuário. Uma de suas principais funcionalidades é a capacidade de criar materiais visuais atraentes, como cartilhas informativas, sem a necessidade de experiência prévia em *design*.

A ferramenta permite criar *layouts* organizados, que facilitam a leitura e a compreensão do conteúdo, além de possibilitar a inclusão de elementos visuais que tornam o material mais envolvente, incluindo modelos personalizáveis, ou seja, a plataforma possui diversos *templates* específicos para cartilhas, que podem ser adaptados ao tema e público-alvo; facilidade na inserção de imagens e gráficos, permitindo a adição de imagens, ícones e gráficos de maneira simples; colaboração em tempo real, assim existe a possibilidade de várias pes-

soas colaborarem no desenvolvimento do material. Isso é útil em projetos que envolvem equipes multidisciplinares, como na criação de uma cartilha por um grupo de profissionais, garantindo que o conteúdo seja revisado e aperfeiçoado e, por fim, a distribuição e acessibilidade, após a finalização, a cartilha pode ser exportada em diversos formatos, como PDF, PNG ou JPEG, sendo facilmente compartilhada em plataformas digitais ou impressa para distribuição física.

Considerando esses aspectos, a cartilha tem ao total onze páginas e foi estruturada da seguinte forma: capa, corpo editorial, apresentação, objetivos, introdução, biografia de Marshall Rosenberg, os quatro passos da CNV, a CNV no contexto escolar e alternativas de atividades para desenvolver a CNV no ambiente escolar, a cartilha finaliza trazendo o contato das autoras e da faculdade, caso haja necessidade de maiores esclarecimentos.

Abaixo segue em formato visual, a capa da cartilha utilizada durante o projeto de extensão:

**Figura 1.** Ilustração visual da capa da cartilha informativa utilizada



**Fonte:** Elaboração das próprias autoras (2024)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este projeto visa promover a cultura do diálogo respeitoso, desenvolvendo habilidades de comunicação empática entre alunos, professores e funcionários. Através da construção de uma cartilha informativa sobre a CNV, que parte de levantamentos teóricos acerca da temática, bem como de observações e entrevistas realizadas no contexto escolar. Além disso, a cartilha busca promover um ambiente acolhedor e inclusivo, onde cada indivíduo se sinta valorizado e ouvido. Com o apoio da comunidade escolar, espera-se que essa iniciativa proporcione uma transformação significativa na dinâmica educacional, cultivando relações mais saudáveis e empáticas.

Diante disso, parte-se da ideia de que a Comunicação Não Violenta (CNV) é uma abordagem de comunicação que busca estabelecer uma conexão mais empática e respeitosa entre as pessoas, promovendo um diálogo mais saudável e eficaz. No ambiente escolar, essa prática é especialmente importante, pois contribui para a criação de uma atmosfera positiva e acolhedora, onde professores, alunos e funcionários se sentem ouvidos, compreendidos e valorizados (ROSENBERG, 2006). De tal modo, contextualiza-se a construção da CNV abordando brevemente a biografia do autor - Marshall Rosenberg.

Marshall Bertram Rosenberg, psicólogo americano, (Ohio, 6 de outubro de 1934; Albuquerque - 7 de fevereiro de 2015). Em 1961 obteve seu PHD em psicologia clínica pela Universidade de Wisconsin - Madison. No começo dos anos sessenta, em sintonia com o movimento dos direitos civis americano, Rosenberg começou a trabalhar como orientador educacional em escolas e universidades que abandonavam a segregação racial, processo este que não pôde ser chamado de transição pacífica. Durante este período tenso, porém frutífero, Rosenberg providenciava arbitragem e treinamento em técnicas comunicativas. Foi neste contexto que desenvolveu um método comunicativo chamado Comunicação Não Violenta (CNV).

O método da CNV é composto por 4 passos essenciais que podem ser descritos como: a observação, que descreve o que lhe incomoda sem julgamento ou juízo de valores. Quando julgamos o outro a tendência é que ele se afaste; o objetivo da CNV é justamente o contrário, sendo a conexão empática; sentimento, após a observação, é necessário identificar e expressar os sentimentos associados à situação, reconhecendo as emoções próprias e as dos outros envolvidos. É crucial conectar-se com as emoções genuínas, sem culpar ou

criticar; necessidade, em seguida, é preciso identificar as necessidades subjacentes aos sentimentos, ou seja, aquilo que é fundamental para o bem-estar e a realização pessoal. Articular claramente as necessidades ajuda a criar empatia e compreensão mútua, e por último, o pedido, o passo final da Comunicação Não-Violenta CNV consiste em fazer pedidos específicos e positivos, alinhados com as necessidades identificadas. Esses pedidos devem ser viáveis e orientados para a ação, promovendo colaboração e buscando soluções mutuamente satisfatórias. Assim, facilitam a comunicação construtiva e a resolução de conflitos.

A seguir, será apresentado de forma ilustrativa o passo a passo da Comunicação Não Violenta (CNV) conforme elaborado na cartilha, de maneira lúdica. O objetivo é proporcionar aos professores e demais profissionais que atuam no ambiente escolar uma ferramenta prática para utilizar na psicoeducação dos alunos sobre o método e suas estratégias. Dessa forma, será possível facilitar a compreensão e aplicação dos princípios da CNV no cotidiano escolar, promovendo uma comunicação mais empática e eficaz entre todos os envolvidos.

Em conformidade com esses passos, a cartilha traz a metáfora do lobo e da girafa, escolhida para representar respectivamente os estilos de comunicação violenta e empática na Comunicação Não-Violenta CNV. A metáfora da girafa e do lobo na CNV ilustra os estilos de comunicação empática e violenta, respectivamente. Rosenberg (2003) emprega essa analogia para representar a capacidade da girafa de enxergar além das situações imediatas, simbolizando a visão ampla e aberta promovida pela CNV. Em contrapartida, o lobo é associado à comunicação violenta, caracterizada por julgamentos e críticas, refletindo a agressividade e a desconexão interpessoal. Essa abordagem visual destaca os princípios fundamentais da CNV, como a compreensão, empatia e resolução pacífica de conflitos.

Figura 2. Ilustração visual sobre o método da CNV

**4 passos da CNV** **5**

**1. OBSERVAÇÃO**  

 Descreva o que lhe incomoda sem julgamento ou juízo de valores. Quando julgamos o outro a tendência é que ele se afaste; o objetivo da CNV é justamente o contrário, sendo a conexão empática.

**2. SENTIMENTOS**  
 Após a observação, é necessário identificar e expressar os sentimentos associados à situação, reconhecendo as emoções próprias e as dos outros envolvidos. É crucial conectar-se com as emoções genuínas, sem culpar ou criticar.  


**3. Necessidade**  

 Em seguida, é preciso identificar as necessidades subjacentes aos sentimentos, ou seja, aquilo que é fundamental para o bem-estar e a realização pessoal. Articular claramente as necessidades ajuda a criar empatia e compreensão mútua.

**4. PEDIDO**  
 O passo final da Comunicação Não-Violenta CNV consiste em fazer pedidos específicos e positivos, alinhados com as necessidades identificadas. Esses pedidos devem ser viáveis e orientados para a ação, promovendo colaboração e buscando soluções mutuamente satisfatórias. Assim, facilitam a comunicação construtiva e a resolução de conflitos.  


Fonte: Elaboração das próprias autoras (2024)

Figura 3. Ilustração visual da metáfora do lobo e da girafa para a CNV



Fonte: Elaboração das próprias autoras (2024)

A partir das atividades desenvolvidas, pôde-se analisar como a comunicação violenta encontra-se disseminada no ambiente escolar, principalmente, na relação aluno-professor e no convívio da turma. Nesse contexto, foi notória a



observação de intrigas, pequenas discussões e até mesmo *bullying* provocados por uma linguagem mais agressiva. Além disso, notou-se a partir das observações e das entrevistas o desconhecimento sobre a temática da CNV, tanto por alunos, quanto pelo professor. Sendo assim, algumas dificuldades foram identificadas, no contexto de sala de aula.

A partir das entrevistas, que foram realizadas com alunos e professor, escolhidos aleatoriamente no contexto escolar, foi possível reiterar os comportamentos e o convívio de sala de aula presenciados. Um estudante do sexo masculino, 14 anos, afirma sobre o convívio na escola que: “Às vezes é equilibrado, mas, às vezes, foge muito do controle. Com intrigas, discussões, mas, nada ao extremo.” Já, outra aluna do sexo feminino, 14 anos, ao ser realizada a mesma pergunta, declara que “às vezes, é muito bagunçado, às vezes com brigas, de vez em quando. Mas é de boa!”. No entanto, a presença da violência no espaço escolar não é uma demanda atual, no contexto da instituição.

Para que seja estabelecido um ambiente escolar adequado, capaz de agir como um elemento preventivo, precisa ser fundamentalmente humano e caloroso – algo certamente difícil de praticar onde conflitos interpessoais já se instalaram (GARCIA, 1999). Logo, essa abordagem personalizada que a CNV propor ajuda os alunos a identificarem suas necessidades e, com base nelas, formularem pedidos. Ferreira (2019), ao desenvolver o trabalho, o uso da CNV como possibilidade de intervenção nas relações interpessoais entre os estudantes, relata nos resultados, circunstâncias similares com a da presente pesquisa desenvolvida. Posto isso, o objetivo central ao empregar a CNV nas intervenções, é fomentar a sensibilidade em todos os participantes, para reconhecerem suas contribuições no problema ou conflito em questão e, assim, assumam o papel de protagonistas na busca por soluções (ROSENBERG, 2006).

Dessa maneira, propõe-se como meta da cartilha informativa que a CNV no ambiente escolar desempenhe um papel crucial na escola ao fomentar relacionamentos saudáveis entre alunos, professores e funcionários. Eis algumas maneiras pelas quais a CNV pode ser aplicada:

1. Resolução de Conflitos: A CNV ensina habilidades de comunicação empática, permitindo que os alunos expressem suas necessidades de maneira clara e respeitosa, reduzindo conflitos e facilitando a resolução pacífica de problemas;

- II. Criação de um Ambiente de Aprendizado Positivo: Professores que praticam a CNV estabelecem um clima de sala de aula acolhedor, onde os alunos se sentem seguros para compartilhar suas ideias e preocupações;
- III. Desenvolvimento de Empatia: Ao reconhecer e responder às emoções dos outros, os alunos desenvolvem empatia, essencial para criar um ambiente escolar inclusivo e compassivo;
- IV. Prevenção do Bullying: A CNV ajuda os alunos a desenvolver habilidades sociais, fortalecendo sua capacidade de se comunicar de maneira construtiva e resolver conflitos de forma não violenta, o que reduz o Bullying.

Nessa perspectiva, como alternativas de atividades para o desenvolvimento da CNV no contexto escolar aponta-se uma variedade de atividades que incentivam a prática e a compreensão dos princípios fundamentais da CNV. Duas alternativas eficazes são a realização de oficinas de cartazes e a criação de um caminho de sentimentos, tais como:

- a. Explorando a CNV: Alternativas de Atividades no Ambiente Escolar. Promover a Comunicação Não Violenta dentro do ambiente escolar é essencial para cultivar relações empáticas e saudáveis entre alunos, professores e funcionários. Além de abordar conceitos teóricos em sala de aula, é crucial oferecer atividades práticas que permitam aos participantes experimentar e internalizar os princípios da CNV. Duas alternativas cativantes são a realização de oficinas de cartazes e a criação de um caminho de sentimentos;
- b. Caminho de sentimentos: Nessa atividade, um caminho físico é decorado com diferentes estações representando uma variedade de emoções, como alegria, tristeza, raiva e medo. Os alunos são convidados a percorrer o caminho, parando em cada estação para identificar e compartilhar suas próprias experiências emocionais. Durante esse processo, eles praticam a escuta empática, aprendendo a validar e responder às emoções dos outros com compaixão e compreensão. Ao final do caminho, os participantes podem discutir como a CNV pode ser aplicada para comunicar suas próprias emoções de forma eficaz e respeitosa.

Essas atividades não apenas oferecem uma experiência prática e envolvente para os alunos, mas também promovem uma cultura de empatia, respeito e cooperação dentro do ambiente escolar. Ao incorporar atividades como oficinas de cartazes e caminhos de sentimentos em programas educacionais, as escolas podem fortalecer o entendimento e a aplicação dos princípios da CNV, capacitando os alunos a construir relacionamentos saudáveis e construtivos ao longo de suas vidas.

Diante do cenário exposto, a cartilha informativa aponta que o diálogo, juntamente com a escuta, inserido no contexto da CNV, se configuram como elementos primordiais para o fortalecimento do vínculo entre aluno e professor e para formação de um ambiente escolar mais empático e harmonioso. Desse modo, observa-se, que por meio da experiência de campo que a utilização da CNV pode permitir à turma e aos educadores, a criação e a construção em conjunto de estratégias voltadas para a prevenção de problemas dentro da sala de aula, resultando em um ambiente mais tranquilo, que pode contribuir para o aprimoramento da aprendizagem e uma melhor convivência escolar (ROSENBERG, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma cartilha informativa sobre a Comunicação Não Violenta (CNV) no contexto escolar reveste-se de grande importância, especialmente quando se trata de observar e conhecer os espaços onde a violência pode se manifestar através da linguagem. A escola é um ambiente essencial para a promoção de uma cultura de paz e para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que favoreçam a convivência pacífica entre alunos, professores e toda a comunidade escolar. Neste sentido, a CNV oferece ferramentas práticas para o enfrentamento de conflitos de maneira empática e construtiva, ajudando a reduzir a violência em suas múltiplas formas, incluindo as sutis que emergem nas interações diárias.

As situações conflituosas e práticas da cultura da violência são realidades no âmbito escolar que vem tomando grandes proporções e preocupando sociedades e profissionais da educação (SANTOS, 2018). Atualmente, é um fenômeno real que desafia toda a sociedade. Trata-se de uma questão multi-causal e complexa que demanda ainda análises e estudos mais aprofundados. A miséria, o desemprego, as desigualdades sociais, a falta de oportunidades para

os jovens e a presença insuficiente ou inadequada do Estado fazem aumentar as manifestações de violência no nosso país.

Dentro desse panorama, sabe-se que não se trata de um fenômeno circunscrito a fatores estruturais de ordem socioeconômica. Atualmente, nota-se que diversos outros fatores influenciam e interferem para o desenvolvimento e legitimação de práticas e ações de violência. Portanto, podemos pensar em termos de cultura da violência, ou seja, uma tipologia de violência que implica na fundamentação e legitimação de práticas e concepções violentas que são difundidas a partir de nossos discursos, produtos culturais, linguagem etc. Desse ponto de vista a violência escolar expressa aspectos epidêmicos de processos de natureza mais ampla, ainda insuficientemente conhecidos, que requerem investigação. No entanto, faz-se necessário, portanto, investigar o papel do professor, peça principal nesse cenário educacional, diante da desconstrução das estruturas da violência (RITA; DAGANI; SILVA, 2023).

Nessa lógica, a educação para a Paz, surge como um movimento educacional no início do século XX, e é um pilar importante neste processo. Inspirada por pedagogos, sociólogos e defensores dos direitos humanos, essa abordagem visa ampliar a noção de paz e mitigar a violência, observando os conflitos de maneira positiva e propositiva. Não obstante, embora a agressividade seja inerente à natureza humana, a violência não é inevitável, e é possível escolher agir de maneira não violenta (RITA; DAGANI; SILVA).

Compreende-se que a educação para a Paz seja um esforço por unir atitude e ação, numa busca por gerar comportamentos que se intensifiquem em uma relação de aprendizados mútuos, seja do lado docente, seja do lado do educando. Além de ação e de pensamento propositivo, a Educação para a Paz quer favorecer relações em que a ética seja a tônica transformadora. Essa compreensão é fundamental para a implementação da CNV, pois possibilita que os indivíduos lidem com suas emoções de forma responsável, sem recorrer a atitudes violentas.

Ao incentivar a prática da CNV nas escolas, propõe-se uma nova maneira de pensar a educação, onde a promoção de valores como empatia, respeito e cooperação seja central. Como afirma Serrano (2002), a Educação para a Paz está diretamente ligada aos valores e atitudes, promovendo uma ação educacional mais ativa e engajada por parte dos estudantes. Essa integração entre atitude e ação, mediada pela CNV, cria um ambiente em que os conflitos são vistos como oportunidades de aprendizado mútuo e de crescimento ético.

A CNV, ao centrar-se em componentes como observação, sentimento, necessidade e pedido, oferece uma estrutura que facilita a resolução de conflitos interpessoais, especialmente aqueles enraizados em preconceitos e desumanização. Como explica Rosenberg (2006), a CNV não é apenas uma técnica de comunicação, mas uma forma de pensar e agir que transforma as interações, tornando-as mais compassivas e harmoniosas. Isso é essencial no ambiente escolar, onde a diversidade de ideias, culturas e estilos pode gerar atritos, mas também grandes oportunidades de aprendizado e desenvolvimento humano.

Desse modo, a CNV oferece uma estrutura básica de pensamento que facilita a abordagem de problemas gerados nas interações humanas, principalmente, aqueles que decorrem de rótulos desumanizadores presentes em ideias plenas de preconceito, ignorância e medo, manifestadas no cômputo da comunicação, nos mais diferentes campos do relacionamento (LIMA; NASCIMENTO, 2019). O autor sustenta que isto possa, em essência, transformar a compreensão em convívio mais harmônico e pacífico, possibilitando aprendizagens mútuas.

A CNV se apresenta enquanto um processo de adaptação do comportamento frente às situações provocadas pela diferença de ideias, estilos e culturas entre as pessoas, as quais podem estar em confronto, também, com outras ideias, estilos e culturas. A atenção principal deste esforço está voltada para a tomada de consciência dos quatro componentes essenciais da CNV.

Rosenberg (2006) identificou também uma forma de linguagem específica que possibilita o desencadear de situações de confronto violento de ideias, a qual denominou de “comunicação alienante da vida”. Esta forma de comunicação está impregnada de julgamentos moralizadores, amalgamada à pretensas formulações sobre o certo e o errado, classificando e dicotomizando pessoas e suas ações.

Na perspectiva de melhorar as condições das relações e sua possibilidade de gerar aprendizagens para ambos os lados da comunicação, a CNV se apresenta como um pensar individual aberto ao outro, à busca pela compreensão mútua que sustente tanto ambientes, quanto relacionamentos com a intenção clara de promover sem medo, o crescimento comum. Portanto, a cartilha sobre Comunicação Não Violenta no contexto escolar não é apenas um material informativo, mas uma ferramenta para a construção de uma cultura de paz. Ela contribuirá para que a escola se torne um espaço onde o diálogo seja valorizado, os conflitos sejam abordados de forma positiva, e o desenvolvimento de competências socioemocionais seja promovido como parte integral da forma-

ção dos alunos. Dessa forma, será possível não apenas mitigar a violência, mas também fortalecer relações baseadas na empatia e no respeito, essenciais para o crescimento comum.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999. ARAGÃO, Milena Cristina. Depoimento [dez 2020]. Entrevistador(a). Pâmela da Rosa Martins. Palhoça: Instituto Federal de Santa Catarina, 2020. 1 arquivo. mp4 (1hr5min). **Entrevista concedida para a pesquisa sobre educação não violenta em sala de aula**. Não publicada. Brasil. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES no 7, de 18 de dezembro de 2018. **Dispõe sobre a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação Superior Brasileira, em especial a Extensão Universitária**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018, Seção 1, p. 49.

ESPELHO da violência: a criminalidade como causa da evasão escolar. **O POVO Online**, Fortaleza, 20 jul. 2018. Disponível em: [encurtador.com.br/bquQX](http://encurtador.com.br/bquQX). Acesso em: 10 maio. 2024. GAIDARGI, Alessandra Maria Martins. **Educação infantil dialógica e não-violenta**. Dialogia, São Paulo, n. 33, p. 246-262, set./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13668>. Acesso em: 10 maio. 2024. GARCIA, Joe. **Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. R. Paran. Desenv., Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

LIMA, Marcos Antônio de. NASCIMENTO, Luiz Hermínio do. Comunicação Não Violenta: reflexões sobre um novo método de abordagem e combate à violência verbal no ambiente escolar. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 09, Vol. 03, pp. 145-158.2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/comunicacao-nao-violenta>. Acesso em: 08 de jan. 2021.

MIZRAHI, Helio Alberto. **CONTRIBUIÇÃO DA COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS**. 2023. Tese de Doutorado. Universidade Nova de Lisboa

RITA, Francine Michele; DAGANI, Cassiane; DA SILVA, Everaldo. **COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA E EDUCAÇÃO PARA A PAZ:**



FERRAMENTAS DE DIÁLOGO PARA EDUCADORES DO MUNICÍPIO DE BRUSQUE/SC NO PÓS PANDEMIA. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 17, n. 2, p. 14-34, 2023.

RODRIGUES, Cibele Cristina Gonçalves. **Círculos de diálogos restaurativos na educação pós-pandêmica: a comunicação não-violenta na promoção da convivência**. 2024. ROSENBERG, MARSHALL B. Comunicação Não Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais / Marshall B. Rosenberg; [tradução Mário Vilela]. - 1ª ed. - São Paulo: Ágora, 2006. ROSENBERG, MARSHALL B. Comunicação Não Violenta. 2011. Disponível em: Acesso em: 11 jul, 2017.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, Maria Angélica da Silva Costa et al. A comunicação não violenta como instrumento para uma cultura de paz: uma proposta para as escolas da rede estadual de Sergipe. **Ideias e Inovação-Lato Sensu**, v. 4, n. 2, p. 89-89, 2018.

SOARES, Mariana Lie Oshiro. **Repensando a cultura da violência pela comunicação em sala de aula**. 2017.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.004

# ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO EMOCIONAL: O PROFESSOR PESQUISADOR

José Gleison Gomes Capistrano <sup>1</sup>  
Leonardo Noberto de Moraes <sup>2</sup>  
Givaldo Henrique dos Santos <sup>3</sup>  
Francisca Andrea Sousa Capistrano <sup>4</sup>

## RESUMO

Na educação emocional, uma estratégia que possui grande vantagem é quando o professor que utiliza a sala de aula como um laboratório vivo. O professor-pesquisador tem um papel fundamental no aprimoramento da qualidade educacional. Ao conduzirem pesquisas dentro da sala de aula e sobre a realidade escolar, eles podem obter insights valiosos para melhorar o ensino e promover mudanças significativas. Primeiramente, essa prática permite que os professores compreendam melhor as necessidades e desafios específicos enfrentados pelos estudantes em sua comunidade escolar. Ao realizar diagnósticos detalhados, eles podem identificar lacunas no aprendizado, entender as causas subjacentes de problemas de desempenho e desenvolver estratégias mais eficazes de ensino e aprendizagem. Além disso, a pesquisa na sala de aula capacita os professores a adaptarem seu ensino de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, promovendo uma abordagem mais personalizada e inclusiva. Eles podem utilizar métodos de ensino mais inovadores e recursos educacionais adequados às características específicas de seus estudantes. Ao promoverem ações direcionadas para a promoção de temas relevantes para a comunidade escolar, os professores pesquisadores também contribuem para uma educação mais contextualizada e engajadora. Eles podem abordar questões

1 Doutorando pela Rede Nordeste de Ensino (Renoen) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Universidade Federal (Ifce), [gleisoncapis@gmail.com](mailto:gleisoncapis@gmail.com);

2 Mestre em história social pela Universidade Federal do Ceará (UFC), [leo-noberto98@hotmail.com](mailto:leo-noberto98@hotmail.com);

3 Mestrando em Avaliação de Políticas na Universidade Federal do Ceará (UFC), [ghsgil@gmail.com](mailto:ghsgil@gmail.com);

4 Especialista pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (Falc), [andreacapistrano31@gmail.com](mailto:andreacapistrano31@gmail.com).

locais e globais, como sustentabilidade, diversidade cultural, protagonismo, Práticas Integrativas e Complementares, saúde mental e cidadania, enriquecendo assim a experiência educacional dos estudantes e preparando os para enfrentar os desafios do mundo real. Ao realizarem pesquisas, os professores desempenham um papel vital na melhoria contínua da educação, ao adaptarem suas práticas de ensino, promoverem a inclusão e abordarem questões relevantes para a comunidade escolar. Essa abordagem contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico, social, e na saúde emocional e mental dos estudantes, preparando-os para serem cidadãos protagonistas e conscientes. Este trabalho é um relato de experiência exitosa em educação emocional em Escolas de Tempo Integral.

**Palavras-chave:** Educação emocional, Professor-pesquisador, Práticas Integrativas e Complementares, Escolas de Tempo Integral, Protagonismo.

## INTRODUÇÃO

A educação emocional é uma dimensão essencial no desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente nas Escolas de Tempo Integral, onde o ambiente escolar pode se tornar um espaço privilegiado para o cultivo de habilidades socioemocionais. Nesse contexto, a figura do professor-pesquisador assume um papel de destaque, pois atua como um agente que promove não apenas o ensino acadêmico, mas também uma educação integral que valoriza o desenvolvimento emocional e social (Freire, 1996; Mantoan, 2006). Ao utilizar uma sala de aula como um laboratório vivo, o professor-pesquisador conduz investigações dentro do próprio ambiente escolar, coletando dados e desenvolvendo intervenções que melhoram a qualidade educacional e emocional dos estudantes, de forma direcionada e específica, com dados e informações reais e focais.

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre a implementação de práticas de educação emocional em Escolas de Tempo Integral, evidenciando os efeitos positivos de uma abordagem baseada na pesquisa educacional.

## METODOLOGIA

Foram desenvolvidas várias pesquisas nas turmas de três sétimos anos de uma Escola de Tempo Integral. As pesquisas tinham o objetivo de realizarem análises diagnósticas educativas, além de serem personalizadas para cada realidade específica de cada turma, direcionada para problemas relacionados de cada sala e grupos de estudantes específicos.

Em uma primeira etapa, eram feitos levantamentos de problemas que eram frequentes na turma. Depois eram selecionados os mais relevantes e urgentes a serem trabalhados. Após essa etapa, eram feitos questionamentos sobre a temática escolhida. Era visto como fazer a pergunta certa sobre a temática, para realizar a pesquisa de forma adequada perguntas objetivas e pertinentes. Era aconselhado um limite de no máximo cinco perguntas, para que ao realizar a pesquisa, com a aplicação das perguntas, fossem construídos gráficos no formato pizza para visualizar melhor o resultado da pesquisa.

Eram feitas orientações para a construção de gráficos com valores percentuais e uma pequena explicação do gráfico construído logo a baixo do gráfico.

Assim eram construídos cartazes das pesquisas realizadas em sala e expostos nas paredes como forma de sensibilização das temáticas das pesquisas realizadas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A figura do professor-pesquisador é central na promoção de uma educação que atende às necessidades emocionais dos estudantes. Ao se envolver na pesquisa educacional, o professor desenvolve um conhecimento mais profundo sobre a realidade da sala de aula e as particularidades dos estudantes, sendo capaz de ajustar as práticas pedagógicas para responder às demandas individuais e coletivas (Pimenta & Ghedin, 2002). Freire (1996) destaca que a prática pedagógica deve ser uma prática reflexiva, na qual o educador é simultaneamente aprendiz e pesquisador, interagindo com os estudantes em uma relação dialógica e transformadora.

A pesquisa em sala de aula também promove uma educação contextualizada, permitindo que o professor aborde temas pertinentes para a comunidade escolar. De acordo com Coll (2004), uma educação inclusiva e personalizada permite que os estudantes se sintam compreendidos e valorizados em suas singularidades, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais para a cidadania. Mantoan (2006) complementa essa visão ao afirmar que a escola deve ser um espaço de convivência e aprendizado para todos, oferecendo uma educação integral que contemple tanto os aspectos acadêmicos quanto os emocionais.

Além disso, a prática do professor-pesquisador possibilita a implementação de estratégias de ensino inovadoras, adaptadas às necessidades dos estudantes e ao contexto social e cultural da escola. Perrenoud (1999) argumenta que a autonomia docente é fundamental para a adaptação curricular e para o uso de métodos pedagógicos que favoreçam o engajamento e a inclusão. Dessa forma, o professor-pesquisador contribui para uma educação transformadora e inclusiva, capacitando-se a identificar e atender às demandas socioemocionais de seus estudantes, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e preparando-os para os desafios da vida em sociedade.

A figura do professor-pesquisador é central na promoção de uma educação que atenda às necessidades emocionais dos estudantes, e essa abordagem ganha especial relevância nas aulas de Ciências. O ensino de Ciências, com seus conteúdos voltados para o entendimento do mundo natural e do corpo

humano, apresenta-se como uma oportunidade única para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autoconhecimento, empatia e regulação emocional (Antunes, 2016). Trabalhar as emoções no contexto das Ciências possibilita que os estudantes compreendam como seu corpo reage a diferentes estímulos, como o estresse, e que adquiram uma percepção ampliada sobre a relação entre saúde física e saúde mental.

Freire (1996) destaca que a prática pedagógica deve ser uma prática reflexiva, na qual o educador é simultaneamente aprendiz e pesquisador, interagindo com os estudantes em uma relação dialógica e transformadora. Nessa perspectiva, o ensino de Ciências assume um papel fundamental ao explorar temas relacionados ao corpo humano e à saúde, favorecendo discussões sobre autocuidado, bem-estar e os impactos das emoções na qualidade de vida. Ao abordar essas questões, o professor-pesquisador contribui para a construção de um ambiente onde os estudantes se sentem seguros para explorar suas emoções e aprendem a lidar com elas de maneira construtiva.

Além disso, a pesquisa em sala de aula e a adaptação do ensino de Ciências permitem uma abordagem contextualizada e personalizada, promovendo a inclusão e o desenvolvimento emocional dos estudantes. De acordo com Coll (2004), uma educação inclusiva possibilita que os estudantes se sintam compreendidos em suas singularidades, o que é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Mantoan (2006) complementa essa visão ao afirmar que a escola deve ser um espaço de convivência e aprendizado para todos, onde o ensino de Ciências pode ser vinculado a temas de saúde mental, autocuidado e responsabilidade social, ampliando o impacto educativo e emocional.

A prática do professor-pesquisador, especialmente em Ciências, também proporciona uma visão integrada entre o conhecimento acadêmico e as vivências emocionais dos estudantes. Ao explorar temas como saúde, corpo humano, e os efeitos das emoções no organismo, o professor de Ciências contribui para uma educação mais significativa e engajadora, preparando os estudantes para enfrentarem desafios pessoais e sociais de forma equilibrada. Dessa forma, o trabalho com as emoções nas aulas de Ciências promove o desenvolvimento integral dos estudantes, atendendo tanto aos aspectos cognitivos quanto emocionais de sua formação (Antunes, 2016; Pimenta & Ghedin, 2002).

As competências socioemocionais, reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangem habilidades que



vão além do conteúdo acadêmico, incluindo o autoconhecimento, a empatia, a autorregulação, a tomada de decisão responsável e a habilidade de se relacionar bem com os outros. Essas competências são essenciais para preparar os estudantes para a vida em sociedade, contribuindo para sua saúde mental, resiliência e capacidade de enfrentar desafios de forma equilibrada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporou essas habilidades em seu arcabouço, demonstrando a importância de um currículo que contemple aspectos emocionais e sociais junto aos acadêmicos.

A BNCC, aprovada em 2017, trouxe inovações ao sistema educacional brasileiro ao estabelecer um conjunto de competências gerais, sendo que o desenvolvimento das competências socioemocionais é um de seus pilares. Essas competências estão presentes em várias das dez competências gerais da BNCC, como na “Competência 9” que aborda a empatia e o respeito às diferenças, e na “Competência 10” que foca no autoconhecimento e no autocuidado, promovendo a saúde mental e física dos estudantes. A abordagem socioemocional na BNCC valoriza o desenvolvimento integral, incentivando a formação de cidadãos críticos, colaborativos e emocionalmente equilibrados (Brasil, 2017). As competências socioemocionais são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, ajudando-os a enfrentar os desafios acadêmicos e pessoais com maior equilíbrio e preparo.

Entre essas habilidades, destaca-se a autogestão, que envolve autorregulação, planejamento, definição de metas e persistência. A autogestão é essencial para que os estudantes possam se organizar e manter-se motivados, estabelecendo objetivos claros e perseguindo-os de forma consistente.

A autoconsciência também desempenha um papel vital, pois permite que os estudantes conheçam suas próprias emoções, valores, capacidades e limitações. Esse conhecimento sobre si mesmos promove uma percepção realista, ajudando-os a reconhecer e a valorizar suas potencialidades e limitações. Essa compreensão contribui significativamente para o desenvolvimento emocional e fortalece o autoconhecimento, que é crucial para a vida em sociedade.

A consciência social, por sua vez, abrange a empatia e a habilidade de compreender as perspectivas dos outros, respeitando a diversidade cultural e as necessidades alheias. Ao desenvolver a consciência social, os estudantes aprendem a conviver em ambientes diversos, fortalecendo o respeito mútuo e a cooperação.

Outra competência essencial é a habilidade de relacionamento, que permite aos estudantes estabelecerem vínculos saudáveis e respeitosos, trabalhar em equipe e resolver conflitos. Essas habilidades sociais são cruciais para promover um ambiente colaborativo e de respeito, contribuindo para um clima escolar mais harmonioso e inclusivo.

Por fim, a tomada de decisão responsável envolve a capacidade de fazer escolhas éticas, levando em conta as possíveis consequências para si e para os outros. Esse aspecto é essencial para promover a convivência ética e a cidadania, preparando os estudantes para atuarem de forma consciente e responsável na sociedade.

Portanto, o desenvolvimento dessas competências socioemocionais contribui de forma abrangente para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados, socialmente integrados e preparados para enfrentar os desafios do cotidiano e do ambiente escolar.

As competências socioemocionais não apenas auxiliam os estudantes em suas jornadas acadêmicas, mas também têm impacto direto em suas vidas pessoais, sociais e profissionais. Com essa estrutura curricular, a BNCC promove o desenvolvimento de estudantes que não apenas acumulam conhecimento, mas que também aprendem a lidar com suas emoções e a interagir de maneira positiva com o mundo ao seu redor. Esse enfoque contribui para que a escola se torne um espaço de desenvolvimento humano integral, onde os estudantes estão mais preparados para enfrentar os desafios complexos do século XXI.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as pesquisas desenvolvidas tiveram como foco principal o estudo das emoções. Dentre as emoções que mais se destacaram nas pesquisadas foram a ansiedade, o medo, o tédio, a calma, empatia, inveja, tristeza e alegria. Analisando de forma simplificada, os estudantes tinham em sua maioria emoções que não beneficiavam sua saúde emocional, tais como ansiedade, o medo, o tédio, inveja e a tristeza. As emoções que equilibraram essas emoções fazendo um contraponto foram a alegria e a calma. Foi dito que as emoções não são um imperativo para um estado geral, pois durante um dia apenas, todas as pessoas estão sujeitas a um grande número de situações que podem ser apenas passageiras. Foi lembrado que emoções como a ansiedade, podem ser benéficas se bem vivenciadas. Como uma metáfora, a ansiedade pode ser comparada ao

sal que colocamos na comida. Em excesso pode tornar o alimento insuportável para ser consumido, mas na medida certa, pode ser até positiva. Como exemplo, têm-se a ansiedade causada pela chegada de um dia especial no calendário brasileiro como o dia das crianças, onde muitos ganharão presentes. Esta ansiedade não é prejudicial. Assim foram feitas reflexões sobre as emoções, suas causas e como podemos educar e promover uma saúde emocional na escola de forma individual e coletiva.

O objetivo das pesquisas não era quantificar percentualmente as emoções, mas a partir de uma análise simples produzir uma perspectiva geral simples, uma visão ampla de algo subjetivo que pudesse ser trabalhada de forma concreta através de pesquisas simples. Por exemplo, na maior parte das pesquisas, percebeu-se que a maior parte dos estudantes sentiam emoções como raiva, tristeza, tédio, medo e ansiedade, sem mesmo saber exatamente o motivo. Quando feita uma reflexão sobre a emoção pesquisada, ampliando para uma discussão em roda de conversa, a maior parte dos estudantes associava a emoção a uma experiência vivida em família ou na escola, situações essas geralmente de violência. A partir desta reflexão, eram propostas formas de se trabalhar atitudes para uma promoção de vivências de paz, dentro das possibilidades viáveis de cada situação. Foram realizados momentos de relaxamento e meditação (Mindfulness) que faz parte das Práticas Integrativas e Complementares promovidas no Sistema Único de Saúde).

Com a construção de cartazes eram feitas orientações para a construção de gráficos com valores percentuais e uma pequena explicação do gráfico construído logo a baixo do gráfico. Assim eram construídos cartazes das pesquisas realizadas em sala e expostos nas paredes como forma de sensibilização das temáticas das pesquisas realizadas. As pesquisas realizadas tiveram êxito em trabalhar as emoções na escola. As pesquisas são uma prática que estimula o protagonismo dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar pesquisas sobre emoções em sala de aula, percebemos a importância de trabalhar as emoções no ambiente escolar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Essas emoções refletem a complexidade da experiência humana e estão intrinsecamente ligadas aos desa-

fios da promoção da saúde mental e na promoção de um ambiente de paz na escola.

As reflexões sobre essas emoções promovem uma melhor compreensão de si mesmo e do outro, estimulando o autoconhecimento, o controle emocional e a empatia. Trabalhar com essas emoções em sala de aula em uma Escola de Tempo Integral, não apenas facilita a criação de um ambiente mais acolhedor, mas também prepara os estudantes para lidar de forma mais saudável com os desafios emocionais e sociais que encontrarão ao longo de suas vidas.

Assim, reforça-se a relevância da educação emocional como parte integrante da formação educacional, com potencial para transformar a sala de aula em um espaço de crescimento emocional e social através da pesquisa. O professor pode utilizar um material tão rico como as emoções dos estudantes para diagnosticar potenciais problemas não visualizados ou trabalhados no ambiente escolar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus colegas de trabalho que contribuem para um ambiente acolhedor em busca da promoção da saúde mental e emocional da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. (2016). Inteligência Emocional e Competências Socioemocionais na Educação. São Paulo: Papirus.

BRASIL. (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação.

COLL, C. (2004). Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais (Vol. 3). Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra.

MANTOAN, M. T. E. (2006). Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna.

PERRENOUD, P. (1999). **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed.

PIMENTA, SG e GHEDIN, E. (2002). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.005

# INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO: PRÉ-ANÁLISE DO REPERTÓRIO EMOCIONAL DE PROFESSORES DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

K.M. Teles.<sup>1</sup>

## RESUMO

O estudo em questão constitui uma pesquisa prévia do estudo do repertório emocional dos professores do sistema municipal de Educação do município de Fortaleza na educação infantil e ensino fundamental. O objetivo geral foi identificar as emoções mais recorrentes em uma pequena amostra não representativa de professores no cotidiano escolar e as estratégias utilizadas por estes para gerenciar tais emoções. As perguntas principais da pesquisa foram: Qual o impacto do gerenciamento das emoções na formação dos professores e no seu estilo de vida? A hipótese principal da pesquisa foi a de que professores que conhecem mais suas emoções e possuem estratégias eficientes de gerenciamento da emoção tem mais condições de desenvolver uma prática docente eficiente, com impactos diretos em seus percursos formativos. O presente estudo é um pré-teste misto, combinando abordagens qualitativas e quantitativas. Na parte quantitativa, foi aplicado um questionário estruturado a um grupo não representativo de professores, visando medir a frequência e a intensidade das emoções experimentadas no ambiente escolar. Foram utilizadas as pesquisas de Marc Brackett como referencial teórico. A controversa Teoria das Emoções de Paul que Ekman que propõe a existência de seis emoções básicas: alegria, tristeza, medo, surpresa, nojo e raiva também foi analisada. Segundo Ekman, essas emoções são universais e desempenham um papel fundamental na comunicação e na interação humana. Já as pesquisas de Marc Brackett, enfatizam a importância da inteligência emocional no ambiente escolar. Professores que parti-

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Estadual do Ceará -UECE. Email: professortelesmedeiros@gmail

cipam de programas de desenvolvimento profissional e recebem apoio psicológico demonstram maior resiliência e capacidade de lidar com as demandas emocionais da profissão. O investimento no repertório emocional dos professores da educação básica pode beneficiar o bem-estar dos educadores. Recomenda-se, portanto, que políticas educacionais e programas de formação contínua incluam o desenvolvimento emocional como componente importante.

**Palavras-chave:** Habilidades socioemocionais, formação de professores, Educação Básica.



## 1. INTRODUÇÃO.

As emoções desempenham um papel central na vida profissional e pessoal dos professores. Na educação infantil e no ensino fundamental, as demandas emocionais são particularmente intensas, pois os docentes precisam lidar com a diversidade de contextos sociais e emocionais de seus estudantes. O gerenciamento emocional adequado é um fator crucial para o sucesso da prática docente, especialmente quando se considera o impacto dessas emoções no clima de sala de aula e nos processos de ensino-aprendizagem.

Este estudo tem como objetivo analisar o repertório emocional dos professores da rede municipal de Fortaleza e explorar as estratégias utilizadas por eles para gerenciar essas emoções no cotidiano escolar. Por ser um empreendimento que pressupõe um escopo amplo e multifacetado optamos por fazer essa etapa preliminar na qual realizamos um estudo exploratório teórico, contando ainda com uma pequena amostra não representativa que além de apontar para possíveis percursos metodológicos também teve o objetivo de testar procedimentos. Deste modo o presente artigo é um prolegômeno de um estudo a ser apresentado futuramente com mais investigações teóricas e a aplicação dos procedimentos de pesquisa aqui apresentados em uma amostra maior.

Diversos estudos indicam que as emoções influenciam diretamente a eficácia profissional, o bem-estar e a saúde mental dos docentes (Hargreaves, 2000; Brackett, 2021). Em contextos educacionais desafiadores, os professores frequentemente enfrentam situações de estresse, conflitos com alunos, pais e gestores, e ainda a sobrecarga de trabalho, o que exige deles uma habilidade emocional aprimorada para lidar com essas pressões. Seja no sentido de identificar e regular suas próprias emoções seja no sentido de rotular e dar uma resposta adequada ao repertório dos outros membros da comunidade escolar.

A pesquisa parte da hipótese de que professores que conhecem suas emoções e têm estratégias eficazes de gerenciamento emocional são mais capazes de desenvolver uma prática pedagógica eficiente, impactando diretamente seus percursos formativos. Nesse sentido, o estudo busca responder à seguinte questão principal: qual o impacto do gerenciamento das emoções no exercício profissional docente e em sua qualidade de vida? Esperar-se também encontrar dados que expliquem as relações entre gerenciamento das emoções e formação docente, como que essas duas variáveis se influenciam mutuamente.

Este artigo está organizado da seguinte forma: primeiro, revisaremos a literatura sobre emoções e inteligência emocional no contexto educacional, explorando as teorias de Paul Ekman e Marc Brackett. Em seguida, descreveremos os métodos utilizados no estudo, detalhando aspectos quantitativos e qualitativos. Posteriormente, apresentaremos os resultados e discutiremos suas implicações para a formação e prática docente. Concluímos com indicações para a implementação de políticas educacionais que incluam o desenvolvimento emocional dos professores como um componente essencial.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Uma revisão de literatura que abarque a correlação entre inteligência emocional e o campo da Educação requer um nível de aprofundamento muito maior. Nosso objetivo aqui foi mais o de apresentar algumas concepções que sirvam para fundamentar as discussões aqui iniciadas. De tal modo que, a rigor, foi feita uma pré-revisão de literatura direcionada. Na qual utilizamos principalmente dois autores. Ekman por sua influência ampla na Cultura para além dos círculos acadêmicos e por algumas de suas formulações serem bem práticas e factíveis de aplicações no cotidiano escolar. E Brackett devido suas pesquisas de décadas acerca dos impactos do gerenciamento das emoções nas diversas esferas da vida e como podemos de forma acessível termos papel ativo na interação entre nossas emoções e o impacto delas na totalidade de nossas vidas. Desta forma também foi possível estudar autores e pesquisas antológicas no campo da Educação que em revisões tradicionais seriam excluídas por terem mais de dez anos, mas por se tratar de uma pré-revisão direcionada puderam ser incluídas.

### 2.1 EMOÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O ensino é uma prática intensamente emocional. Os professores lidam com uma variedade de situações que desencadeiam emoções complexas e frequentemente conflitantes. De acordo com Hargreaves (2000), as emoções dos professores estão interligadas a seus relacionamentos com alunos, pais, colegas e gestores. Ou seja, o trabalho docente não ocorre de forma isolada em sala de aula, mas se conecta a redes complexas de sociabilidades, que podem incluir diretamente centenas de pessoas e indiretamente milhares de indivíduos. Cada professor deve adequar suas emoções de tal modo que se adapte a esta

complexa rede social, o que torna o trabalho docente um “trabalho emocional” (Hochschild, 1983). O manejo adequado dessas emoções pode influenciar diretamente a eficácia dos professores e o ambiente de sala de aula.

O conceito de “trabalho emocional” refere-se à necessidade de regular emoções no ambiente de trabalho para alinhar-se às normas e expectativas profissionais. No caso dos professores, essa regulação emocional é particularmente exigente, pois envolve tanto a gestão das próprias emoções quanto a mediação das emoções dos alunos (Schutz & Zembylas, 2009). E é precisamente por isso que o trabalho docente é considerado, a partir do conceito de Hochschild, um trabalho emocional, pois há essa complexa gerência das emoções.

Para desenvolver seu conceito de trabalho emocional, Hochschild se baseou em um conceito sociológico. O de ‘ato dramático’ de Goffman (1985). Segundo o qual a vida em Sociedade é uma constante demanda por representações, onde temos não apenas que fazer e falar segundo certos parâmetros como também temos que expressar certas emoções de acordo com o papel social que estamos desempenhando e do contexto. Desta forma, além dos professores terem que gerir suas próprias emoções e a dos estudantes eles devem fazê-lo expressando certas emoções. Quando os professores não conseguem lidar eficazmente com as demandas emocionais da profissão, podem sofrer de estresse e burnout, afetando sua saúde mental e a qualidade do ensino. A docência emocionalmente envolvida pode enriquecer o processo educacional. Professores que expressam emoções positivas, como entusiasmo e paixão pelo ensino, tendem a influenciar positivamente o engajamento e o desempenho dos alunos, afirma Brackett (2021).

## 2.2 TEORIA DAS EMOÇÕES BÁSICAS DE PAUL EKMAN: UMA TEORIA PSEUDOCIENTÍFICA?

Paul Ekman (2011) propôs que as emoções humanas podem ser categorizadas em seis emoções básicas: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e nojo. Essas emoções são universais e possuem um papel crucial na comunicação e interação humana. No contexto escolar, essas emoções são desencadeadas por uma variedade de situações, desde interações diárias com os alunos até a resposta a eventos imprevistos. No entanto, desde que foi formulada a teoria de Ekman foi bastante questionada, inclusive em seus aspectos epistemológicos e de método. Os críticos argumentam que Ekman não publicou seus resultados

em artigos revisados por pares, como também não teria compartilhado com a comunidade científica os dados de suas pesquisas, de tal modo que fossem realizadas contraprovas independentes. Alguns críticos defendem inclusive um caráter eugenista e mesmo fascista na teoria das emoções universais, na medida em que ela desconsidera a alteridade radical de outras culturas que produziram outras formas de ser, saber, sentir e fazer.

Ekman admite uma certa falta de transparência em suas pesquisas, mas justifica alegando que como suas pesquisas são utilizadas por instituições oficiais, tais como os órgãos de defesa Dos Estados Unidos da América (EUA) disponibilizar os dados poderia prejudicar a eficiência do trabalho de agentes oficiais que se valem de suas pesquisas para fundamentar suas estratégias de ação.

A teoria das emoções básicas de Ekman também destaca a importância da expressividade emocional. Embora as emoções sejam universais, de acordo com essa teoria, a maneira como são expressas e interpretadas varia de acordo com o contexto sociocultural. No ambiente escolar, os professores frequentemente precisam suprimir ou modificar suas expressões emocionais para manter a harmonia na sala de aula e atender às expectativas institucionais (Ekman, 1992). Professores que experimentam frequentemente emoções negativas, como raiva ou frustração, podem prejudicar a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo. Por outro lado, emoções positivas, como a alegria, têm o potencial de reforçar um clima de sala de aula acolhedor e motivador.

Embora as pesquisas de Ekman sejam controversas na medida em que o autor recusou-se a compartilhar seus dados com a comunidade científica ou a publicar seus achados em revistas revisadas por pares. A aplicação das teorias de Ekman no ambiente escolar pode nos ajudar na medida em que destaca como que defende a possibilidade da melhoria na sociabilidade a partir do desenvolvimento da inteligência emocional. O que foi amplamente adotado por várias agências oficiais. Também pode ser útil para compreender que a regulação de emoções como alegria e raiva é essencial para o bem-estar dos professores e o sucesso dos estudantes. Não se pode, contudo, negligenciar que a teoria de Ekman além das inconsistências metódicas também tem pontos questionáveis do ponto de vista ético e sociológico. Por exemplo, ao formular a ideia de emoções universais, Ekman negligencia perigosamente as especificidades étnicas dos diversos grupos humanos.

## 2.3 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E O MODELO DE MARC BRACKETT

A inteligência emocional é a capacidade de reconhecer, entender e gerenciar emoções de maneira eficaz. Marc Brackett (2021), um dos principais pesquisadores da área, desenvolveu o modelo RULER, que propõe cinco habilidades centrais para o desenvolvimento da inteligência emocional: Reconhecer, Compreender, Rotular, Expressar e Regular emoções. Esse modelo tem sido amplamente aplicado em ambientes escolares para ajudar tanto professores quanto alunos a desenvolverem habilidades emocionais fundamentais.

O trabalho de Brackett (2021) destaca a importância da inteligência emocional para a prática docente. Professores que conseguem identificar e regular suas emoções de maneira eficaz têm maior resiliência emocional e são mais capazes de criar um ambiente de sala de aula positivo. Além disso, a pesquisa de Brackett sugere que os professores que participam de programas de desenvolvimento emocional demonstram maior satisfação no trabalho e menor probabilidade de sofrer de burnout.

A regulação emocional é particularmente importante no contexto educacional, onde os professores frequentemente enfrentam situações de estresse. Segundo Brackett, a incapacidade de regular adequadamente as emoções pode levar ao esgotamento emocional e, eventualmente, ao desenvolvimento da síndrome de burnout. Assim, o desenvolvimento da inteligência emocional é crucial não apenas para o bem-estar dos professores, mas também para a criação de um ambiente de ensino produtivo e equilibrado.

## 2.4 BURNOUT E O DESGASTE EMOCIONAL NA DOCÊNCIA

A síndrome de burnout, descrita por Maslach e Jackson (2013), é caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal. O burnout é uma resposta comum ao estresse crônico e afeta muitos professores, especialmente aqueles que trabalham em contextos de alta pressão e com recursos limitados. No ambiente escolar, os fatores que contribuem para o burnout incluem a sobrecarga de trabalho, a falta de suporte institucional, os conflitos com alunos e a pressão por resultados acadêmicos (Kyriacou, 2001).

O impacto do burnout nos professores pode ser devastador, resultando em absenteísmo, baixa motivação e, em casos mais graves, abandono da profissão. Além disso, o burnout afeta negativamente a qualidade do ensino, pois profes-

sores esgotados emocionalmente têm menos energia para se engajar com seus alunos e para criar experiências de aprendizado significativas (Taris et al., 2017).

O gerenciamento adequado das emoções pode ser uma estratégia eficaz para prevenir o burnout. Programas de inteligência emocional, como os propostos por Brackett (2021), oferecem aos professores as ferramentas necessárias para lidar com o estresse e as demandas emocionais da profissão, promovendo um equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

### 3. MÉTODO

A metodologia é fundamental para a estruturação de uma pesquisa em bases científicas (MARCONI, 2004). É por meio do método que pode-se compreender, explicar e intervir sobre determinado recorte da realidade natural, social ou subjetiva. Inclusive, foi também devido a importância que as discussões metodológicas possuem que optou-se por fazer uma pré-investigação cujo o presente artigo é um relato-discussão, para que deste modo se possa lançar mão de um método rigoroso que estruture a pesquisa.

#### 3.1 TIPO DE ESTUDO

Este estudo utilizou uma abordagem de métodos mistos, combinando tanto métodos quantitativos quanto qualitativos para fornecer uma visão abrangente das emoções experimentadas pelos professores e das estratégias que utilizam para gerenciá-las. A abordagem quantitativa será utilizada principalmente em etapas posteriores da pesquisa para mensurar a frequência e intensidade das emoções no ambiente escolar quando estivermos trabalhando com amostras representativas, enquanto a abordagem qualitativa permitir uma exploração mais profunda das experiências emocionais dos professores e suas percepções sobre o gerenciamento dessas emoções, notadamente em relação aos professores que forem entrevistados. Nesta pesquisa prévia a abordagem qualitativa foi mais relevante na medida em que desenvolvemos um estudo mais do tipo teórico.



## 3.2 AMOSTRA

A amostra foi composta por professores da rede municipal de educação de Fortaleza. É uma pré-amostra, pois constitui etapa preliminar de uma pesquisa maior, com amostra representativa, abrangendo tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental. Na qual os professores serão selecionados de forma a garantir uma amostra representativa em termos de idade, gênero, tempo de serviço e nível de ensino. Na presente amostra, contudo, era prevista a participação de apenas vinte professores, participaram oito até o momento. O link do formulário foi enviado em grupos de professores e seriam aceitos os vinte primeiros que respondessem em um intervalo de vinte e quatro horas, responderam apenas oito.

## 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na pesquisa mais ampla, cujo presente artigo é uma etapa preliminar, serão utilizados dois instrumentos principais para a coleta de dados:

- Questionário Estruturado: Aplicado para medir a frequência e intensidade das emoções básicas, conforme descritas por Paul Ekman.
- Entrevistas Semiestruturadas: Conduzidas para obter uma compreensão mais detalhada das estratégias de gerenciamento emocional e como essas emoções influenciam a prática docente.

No presente artigo, no entanto, foi utilizado apenas um questionário estruturado, já que o escopo do presente trabalho é de simulação, no que tange aos instrumentos de coleta de dados. Inclusive, o próprio questionário estruturado sofrerá alterações, não estando, portanto, em sua versão final. Quanto a entrevista realizamos apenas da qual destacamos alguns dos principais aspectos. É mister salientar que o modelo de entrevista também será aprimorado em estudos posteriores.

### 3.3.1. ENTREVISTA COM UMA PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.

*Pergunta: Bom dia, professora! É uma honra conversar com a senhora. Inicialmente, poderia nos contar um pouco sobre como iniciou sua trajetória na docência?*

*Resposta: Bom dia. Sim, claro, é um prazer estar aqui. Minha história com o magistério começou quando eu ainda era criança. Sempre gostei de brincar de dar aula para minhas bonecas e amigos. Na adolescência, percebi que ensinar era o que eu realmente queria fazer. Senti que tinha um chamado para essa profissão e, aos poucos, fui me preparando para isso. Hoje, já são doze anos ensinando e continuo entusiasmada, mas também cansada e as vezes bem desanimada.*

*Pergunta: Quais foram os principais desafios que você enfrentou ao longo desses anos de carreira? Que contribuíram para esse cansaço.*

*Resposta: Acho que um dos maiores desafios é a sobrecarga de trabalho. Ser professora exige muito além do tempo em sala de aula. Há planejamento de aulas, correção de atividades, preparo de materiais, reuniões pedagógicas e uma infinidade de outras tarefas que precisamos realizar. Isso, muitas vezes, consome nosso tempo pessoal e familiar. Além disso, a violência nas escolas tem se tornado um problema crescente. Não é fácil lidar com situações de indisciplina, agressão verbal e até física. Precisamos nos adaptar e buscar formas de criar um ambiente seguro para nossos alunos, mas nem sempre temos o suporte necessário.*

*Pergunta: A questão da violência escolar é realmente preocupante. Como você lida com essas situações?*

*Resposta: Eu sempre tento resolver de forma pacífica, através do diálogo. Acho fundamental entender o que está por trás do comportamento de cada aluno. Muitas vezes, o que eles demonstram na escola é um reflexo de problemas que estão enfrentando em casa ou na comunidade. Mas, infelizmente, nem sempre conseguimos resolver tudo apenas conversando. Já passei por situações difíceis, onde precisei do apoio da direção da escola e até mesmo de psicólogos para ajudar a lidar com casos mais complexos.*

*Pergunta: Com a pandemia, surgiram novos desafios para os professores. Como foi a sua experiência durante esse período?*

*Resposta: Foi um período muito difícil. Tive que aprender a usar novas tecnologias e adaptar meu jeito de ensinar para o ambiente virtual. Além disso, como sou mãe de duas crianças, precisei equilibrar o trabalho remoto com as demandas da minha própria família. Era um desafio conciliar tudo, mas fiz o melhor que pude para garantir que meus alunos não perdessem o ritmo de aprendizado, mesmo à distância.*

*Pergunta: A responsabilidade do professor é muito grande, não é mesmo? E como você vê a questão da deslegitimação da profissão, especialmente nos últimos anos?*

*Resposta: Sem dúvida. A responsabilidade é imensa. Estamos ajudando a formar cidadãos e precisamos ter uma postura que sirva de exemplo para eles. Porém, sinto que, nos últimos anos, a profissão tem sido bastante desvalorizada. Há um processo de deslegitimação que vem se intensificando, e isso ficou ainda mais evidente durante o governo Bolsonaro. Os*

*professores foram constantemente atacados, acusados de doutrinação e desrespeitados de várias formas. Isso afeta a nossa autoestima e a nossa imagem diante da sociedade.*

*Pergunta: Como você vê essa questão dos ataques e da tentativa de deslegitimar a figura do professor?*

*Resposta: É algo muito triste e injusto. Quem está em sala de aula sabe que o nosso objetivo é ensinar de forma ética, transmitir conhecimento e ajudar os alunos a desenvolverem um pensamento consistente. Mas houve uma campanha muito forte para nos desacreditar, colocando-nos como inimigos da sociedade. Isso gerou um clima de medo e censura, que nunca deveria existir dentro das escolas. O resultado é um impacto negativo tanto para os professores quanto para os estudantes, que ficam inseguros e desmotivados.*

*Pergunta: Você sente que essa deslegitimação afeta diretamente o seu trabalho?*

*Resposta: Sim, afeta muito. Antes, nós tínhamos mais autonomia para desenvolver projetos e abordar temas importantes de forma livre. Hoje, precisamos ter muito cuidado com tudo o que falamos em sala de aula, para evitar interpretações errôneas e ataques. Isso limita o nosso trabalho e, de certa forma, impede que os alunos recebam uma educação mais completa. Além disso, com a desvalorização da profissão, muitos professores se sentem desmotivados e acabam saindo da carreira, o que é uma grande perda para a educação.*

*Pergunta: Diante de tantos desafios, o que ainda te motiva a seguir na profissão?*

*Resposta: O que me motiva é o amor pelo que eu faço e o carinho dos meus alunos. Não há nada mais gratificante do que ver o brilho nos olhos deles quando entendem um conceito novo ou quando se sentem inspirados por algo que aprenderam. Também acredito que, apesar de todos os desafios, é possível fazer a diferença na vida de cada um deles. Sei que meu trabalho ajuda a construir um futuro melhor, e isso me dá forças para continuar.*

*Pergunta: Como a senhora acha que as habilidades emocionais podem impactar na prática docente?*

*Resposta: São fundamentais. O professor aprende nem que não queira ser um mestre nos gerenciamentos das emoções. Ou aprende isso ou adoece, pois são muitos desafios diários. Administrar uma sala de aula é em grande parte administrar um caldeirão de emoções.*

*Pergunta: e a senhora acredita que esse gerenciamento das emoções também influencia na formação dos professores?*

*Resposta: certamente, se a pessoa não estiver bem da cabeça não tem como ela ter uma formação consistente.*

*Pergunta: Para finalizar, que mensagem você deixaria para outros professores que enfrentam os mesmos desafios?*

*Resposta: Eu diria para não desistirem. Sei que não é fácil, e que muitas vezes parece que o nosso esforço não é reconhecido. Mas cada pequeno avanço que vemos nos nossos alunos, cada sorriso, cada "obrigado", faz tudo valer a pena. Precisamos nos unir, apoiar uns aos outros e continuar lutando por uma educação de qualidade. A nossa profissão é essencial e merece ser respeitada e valorizada.*

### **3.3.2. ANÁLISE DA ENTREVISTA REALIZADA COM A PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA.**

A professora destaca ter escolhido muito cedo seguir pelo magistério, era um desejo antigo. De tal modo que ser professor foi basicamente a realização de um sonho juvenil. Mas os desafios diários a deixam cansada e por vezes desestimulada e que o gerenciamento das emoções pode ser uma alternativa de empoderar esses profissionais para que eles consigam contornar os muitos desafios que vivenciam no cotidiano escolar.

A professora chega a destacar que o professor é quase que obrigado a aprender a gerenciar as emoções e caso não o faça corre o risco de adoecer, o que de fato acontece com frequência, como a própria professora relata em outros pontos que aqui não foram publicados, nos quais ela cita a grande quantidade de colegas adoecidos.

## **3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Os questionários serão aplicados em formato digital, e as entrevistas serão realizadas presencialmente. As entrevistas poderão durar no máximo 60 minutos e serão gravadas e transcritas para análise posterior. Os entrevistados e entrevistadas serão escolhidos a partir daquelas pessoas que responderam os questionários.

## **3.5 ANÁLISE DE DADOS**

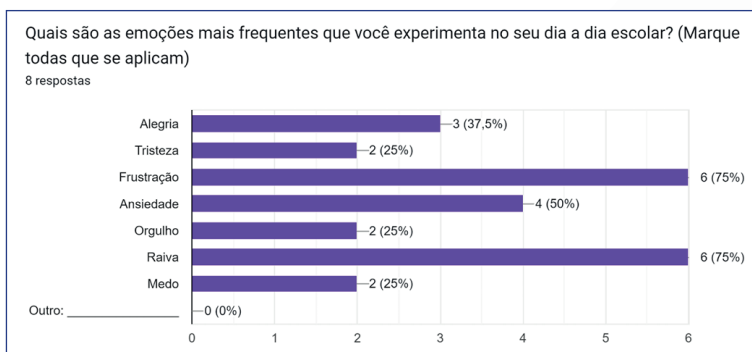
Os dados quantitativos serão analisados utilizando o software SPSS, com foco em estatísticas descritivas para identificar padrões nas respostas dos professores. As entrevistas serão analisadas por meio de análise de conteúdo,

identificando temas recorrentes e padrões nas estratégias de gerenciamento emocional relatadas pelos professores. Os procedimentos do ponto 3.4 e 3.5 serão implementados somente em fases posteriores da pesquisa, pois excedem os objetivos de uma etapa de pesquisa prévia como a presente pesquisa.

## 4. RESULTADOS

Em um estudo da presente natureza não se espera exaurir ou mesmo abordar exaustivamente um determinado tema ou questão. Contudo, foi possível estruturar um método como também formular algumas questões a serem posteriormente aprofundadas. O que aponta para a importância de estudos do tipo análise prévia.

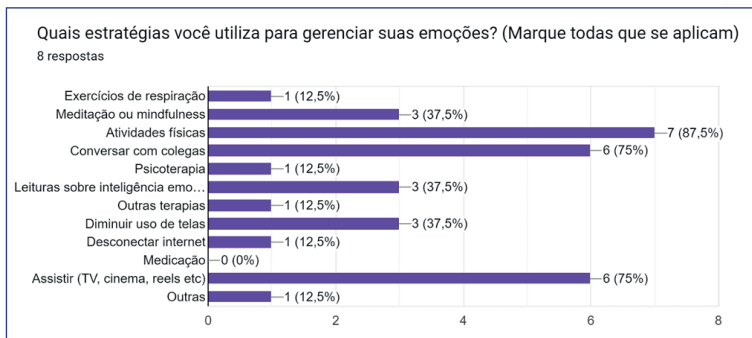
### 4.1 EMOÇÕES MAIS RECORRENTES NO COTIDIANO ESCOLAR



Os resultados do questionário indicaram que as emoções mais recorrentes no cotidiano escolar dos professores foram a alegria, a frustração e o estresse. A alegria foi associada principalmente ao progresso dos alunos e à interação positiva com eles, enquanto a frustração e o estresse estavam frequentemente relacionados à sobrecarga de trabalho e à falta de apoio institucional.

Embora pequena, a amostra aponta para uma perspectiva de pesquisa inusitada no campo de estudos do bem estar docente. A saber, no lugar de investigar o adoecimento mental e o sofrimento psíquico docente no ambiente laboral, podemos também investigar quais são as condições que favorecem que professores a despeito de seus múltiplos desafios conseguem vincular-se de forma integrada ou satisfatória à comunidade escolar, deflagrando uma dinâmica emocional saudável.

## 4.2 ESTRATÉGIAS DE GERENCIAMENTO EMOCIONAL



Os questionários revelaram que muitos professores utilizam estratégias para gerenciar suas emoções que eles próprios desenvolvem, como conversar com colegas, assistir TV ou simplesmente “desabafar” em casa. No entanto, poucos professores relataram o uso de estratégias estruturadas mais para a promoção da saúde mental de forma sistemática e específica, como técnicas de mindfulness ou participação em programas de desenvolvimento emocional, psicoterapia de grupo.

Essas estratégias espontâneas também devem ser investigadas, e talvez consista na maior contribuição deste artigo. Pois aponta para a importância de pensar o que já funciona para os professores, ou seja, várias estratégias já são utilizadas pelas pessoas em seus cotidianos para gerenciar suas emoções, tais técnicas ou atitudes podem surgir de forma espontânea ou mesmo serem inconscientes mas possibilitam que as pessoas mantenham a funcionalidade diante dos desafios diários.

DE SHAZER (1998) apresentou como um dos recursos epistemológicos e metodológicos da Psicoterapia Breve Centrada em Soluções a ideia de que o cliente antes mesmo de iniciar o processo terapêutico frequentemente já traz consigo algumas estratégias para lidar com o problema, pois é obrigado a desenvolvê-las para conseguir viver. Daí a importância de o terapeuta investigar quais são essas estratégias. De modo análogo podemos hipotetizar que no campo do bem estar docente esses profissionais também desenvolvem estratégias para organizar suas vidas e conseguirem dar conta dos desafios diários que se apresentam.



## 5. DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo sugerem que a inteligência emocional é crucial para o bem-estar e eficácia dos professores. A ausência de estratégias formais de gerenciamento emocional é um fator preocupante, uma vez que o desenvolvimento dessas habilidades pode prevenir o burnout e melhorar a satisfação no trabalho. E o não desenvolvimento destas habilidades, por outro lado, pode constituir fator de risco para a saúde mental. Sendo que no ambiente profissional existe uma correlação direta entre insatisfação e aumento da exaustão emocional (SÁ, 2014), daí a importância do estabelecimento sistemático de protocolos de promoção do bem estar laboral.

Além disso, a alta frequência de emoções negativas como estresse e frustração destaca a necessidade de intervenções institucionais que ofereçam suporte emocional aos professores. Essas intervenções podem incluir programas de treinamento em inteligência emocional, grupos de apoio e acompanhamento psicológico. Evidentemente os resultados dessa pesquisa, na atual etapa, carecem de uma maior amostra, como também de uma revisão dos instrumentos e dos métodos de coleta.

Mas já podemos lançar mão de algumas hipóteses de trabalho e dos achados dos autores aqui citados. Com Brackett (2021), por exemplo, podemos observar como o simples fato de nomear os sentimentos já pode acarretar mudanças significativas na forma como gerenciamos as emoções, por exemplo, se identificar que estou contrariado eu poderei ter uma resposta distinta daquela que teria caso definisse meu sentimento como raiva.

## 6. CONCLUSÃO

O gerenciamento das emoções no contexto escolar é uma competência crucial para o bem-estar dos professores e para a eficácia da prática docente. Este estudo apontou caminhos para que se possa pensar o ambiente escolar não apenas enquanto um espaço de experiências e um horizonte de expectativas cognitivas, mas também enquanto ambiente seguro e acolhedor no qual as emoções possam ser expressadas e trabalhadas.

Alegria, tristeza, contrariedade, estresse, frustração e muitos outros estados emocionais são frequentes na escola e fazem com que seja indispensável desenvolver protocolos e atitudes para lidar com elas, sob o risco de, ao não fazê-lo

comprometer inclusive o próprio aprendizado. Pois, traumas e situações aflitivas são frequentes no ambiente escolar tanto com professores como também com alunos, e podem impactar negativamente a saúde mental dos professores e o ambiente de sala de aula.

O desenvolvimento da inteligência emocional, conforme proposto por Brackett (2021), emerge como uma solução promissora para promover o bem-estar dos professores e, conseqüentemente, melhorar o desempenho educacional. Recomenda-se que políticas educacionais considerem a inclusão de programas de desenvolvimento emocional tanto na formação inicial quanto ao longo da carreira dos professores.

## REFERÊNCIAS

- BRACKETT, Marc. Permissão para sentir: como compreender nossas emoções e usá-las com sabedoria para viver com equilíbrio e bem-estar. Sextante, 2021.
- DE SHAZER, S. Clues: Investigating solutions in brief therapy. 1988.
- EKMAN, Paul. A Linguagem das Emoções: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor - 4ª reimpressão. São Paulo: Editora Lua de Papel, 2011. 287p.
- HARGREAVES, Andy. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, v. 16, n. 8, p. 811-826, 2000.
- KYRIACOU, Chris. Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, v. 53, n. 1, p. 27-35, 2001.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2004.
- MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. Burnout in health professions: A social psychological analysis. In: *Social psychology of health and illness*. Psychology Press, 2013. p. 227-251.
- MEDEIRO, Joana Vanessa Henriques. Gestão das emoções na educação. 2017. Tese de Doutorado.
- GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1985.

SÃ, Adriana Müller Saleme de; MARTINS-SILVA, Priscilla de Oliveira; FUNCHAL, Bruno. Burnout syndrome: the impact of job satisfaction among nursing personnel. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, p. 664-674, 2014.

TARIS, Toon W.; YBEMA, Jan Fekke; VAN BEEK, Ilona. Burnout and engagement: Identical twins or just close relatives?. *Burnout research*, v. 5, p. 3-11, 2017.

ZEMBYLAS, Michalinos; SCHUTZ, Paul A. Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*, p. 367-377, 2009.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.006

# EDUCAÇÃO EMOCIONAL: HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR

Irinaldo Caetano Marques<sup>1</sup>  
Paula Almeida de Castro<sup>2</sup>  
Tatiana Cristina Vasconcelos<sup>3</sup>  
Ronald William Vidal Araujo<sup>4</sup>

## RESUMO

A Educação emocional e as Habilidades Sociais Educativas são indispensáveis no contexto escolar, sobretudo na perspectiva inclusiva, haja vista que a educação de alunos Público-Alvo da Educação Especial, assim como de qualquer estudante, exige do professor flexibilidade, paciência, criatividade, afabilidade e responsabilidade. As habilidades sociais entendidas como um conjunto de comportamentos que o indivíduo apresenta nas interações sociais que contribuem para relações interpessoais satisfatórias; elas são aprendidas nas interações, são situacionais e valorizadas de acordo com características pessoais e culturais. O presente estudo teve como objetivo descrever a importância da educação Emocional na perspectiva de professores de alunos Público-Alvo da Educação Especial sobre seu repertório de Habilidades Sociais Educativas. Realizado segundo uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, os achados apontam ainda que as Habilidades Sociais Educativas de professores são recursos indispensáveis na educação inclusiva. Compreende-se que o papel do

1 Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI da Universidade Estadual da Paraíba- PB, [irinaldo.m@aluno.uepb.edu.br](mailto:irinaldo.m@aluno.uepb.edu.br);

2 Doutora em Educação (UERJ) Docente da UEPB e do Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI-UEPB, [paulacastro@servidor.uepb.edu.br](mailto:paulacastro@servidor.uepb.edu.br);

3 Doutora em Educação (UERJ) Docente da UEPB e do Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI-UEPB, [tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br](mailto:tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br);

4 Graduando do Curso de Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba-PB, [ronald.araujo@aluno.uepb.edu.br](mailto:ronald.araujo@aluno.uepb.edu.br);

professor como agente do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento requer competência profissional para planejar, conduzir, participar (de) e mediar HSE no contexto escolar. As Habilidades Sociais Educativas não significam uniformização da prática pedagógica. Ao contrário, cada professor pode ter um estilo próprio, uma forma pessoal de organizar e colocar em prática suas HSE, na interação com os alunos. Conclui-se que não podemos deixar de enfatizar a centralidade das relações professor-aluno como núcleo da própria razão de ser da escola e da qualidade da Educação.

**Palavras-chave:** Habilidades Sociais educativas. Professores. Educação Emocional. Educação

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo descrever a importância da educação emocional na perspectiva de professores de alunos Público-Alvo da Educação Especial sobre seu repertório de Habilidades Sociais Educativas. A Educação Emocional precisa ser avaliada como uma prática a ser pesquisada e desenvolvida como uma possibilidade de uma aprendizagem significativa, que considera a multidimensionalidade humana. É importante que os espaços educativos possam construir currículos que contemplem a Educação na e para a afetividade, sem que com isso se deprecie os conteúdos e habilidades cognitivas. O conhecimento e a auto regulação das emoções e sentimentos são fundamentais para que possamos ser pessoas mais equilibradas, empáticas, resilientes e com bem-estar. A Educação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e de transformação social. É preciso construir de forma local a sociedade que queremos ter globalmente, para que seja mais humanizadora e humanizada, mais solidária e reflexiva, em que todos possam ser respeitados e valorizados por quem são em todas as suas possibilidades.

Ninguém pode aprender pelo outro, a aprendizagem é tarefa pessoal e intransferível, mas é de responsabilidade do docente orientar e criar as condições necessárias para que as aprendizagens possam acontecer com seus estudantes. O professor influencia seus educandos, esta influência deve estar ligada ao seu modo de se conectar com eles e com o conhecimento, e este deve ser um processo dialógico e relacional.

A escola é um importante espaço de formação de um indivíduo, por isso, deve ir além de ensinar conceitos de matérias regulares, como português e matemática. Diante disso, a educação emocional é fundamental para os alunos terem acesso às ferramentas para lidarem com os desafios, de maneira construtiva.

A educação emocional é uma abordagem pedagógica que visa desenvolver habilidades no aluno para que ele possa aprender a reconhecer, entender e gerenciar as próprias emoções, e as dos outros, de maneira saudável. Para isso, são utilizados diversos recursos, como a inteligência emocional.

É preciso ter sensibilidade e utilizar também o vínculo afetivo para se aproximar dos alunos, visando a prática da alteridade e da empatia. Os educandos precisam de modelos de adultos responsáveis e equilibrados em quem possam encontrar apoio e ter confiança, sendo que os docentes são um desses importantes modelos. A relação educativa entre professor e aluno é uma relação humana,



portanto que inclui emoções, sentimentos e pensamentos, que repercutem em comportamentos, que terão influência nas aprendizagens.

No trabalho docente com alunos PAEE são requeridas novas habilidades sociais do professor, entre as quais a de lidar com uma diversidade maior de repertório das crianças e a de facilitar ou promover processo de inclusão, sendo, portanto, as HSEs de muita importância, visto que a educação de alunos PAEE, assim como de qualquer estudante, exige do professor flexibilidade, paciência, criatividade, afabilidade e responsabilidade. Diante disso, considerando as especificidades da educação inclusiva, tais habilidades se constituem como fator fundamental no repertório dos professores

A literatura aponta que o déficit em habilidades sociais educativas pode provocar o uso de medidas coercitivas na educação das crianças e destaca que essas habilidades sociais são chamadas de educativas em função dos efeitos que produzem no repertório comportamental do discente. Assim, as habilidades sociais educativas podem ser definidas como aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal.

É importante destacar a necessidade de discutir sobre a educação emocional e habilidades sociais educativas em professores no contexto da educação especial, levando em consideração que ambas caminham juntas por uma escola inclusiva.

## METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado em pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Para Pizzani et al. (2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica pode ser entendida como [...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico e o levantamento bibliográfico pode ser realizado [...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes.

A pesquisa qualitativa, para Merriam (1998), envolve a obtenção de dados descritivos na perspectiva da investigação crítica ou interpretativa e estuda as relações humanas nos mais diversos ambientes, assim como a complexidade de um determinado fenômeno, a fim de decodificar e traduzir o sentido dos fatos e acontecimentos.

Nesta perspectiva, Gil (1999) menciona que a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, ergue-se sobre a dinâmica e abordagem do problema

pesquisado e visa descrever e decodificar de forma interpretativa os componentes de um sistema complexo designificados, sem se preocupar com a mensuração dos fenômenos, pois permeia a compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno.

Pesquisar qualitativamente é analisar, observar, descrever e realizar práticas interpretativas de um fenômeno a fim de compreender seu significado. Mayring (2002) delinea a pesquisa qualitativa como um processo adaptado, não padronizado ao objeto de estudo, que possui caráter comunicativo e está inserida no contexto de métodos e técnicas que respaldam um caráter processual e reflexivo.

A pesquisa bibliográfica, de acordo como o pensamento de Prodanov e Freitas (2013, p. 54), coloca o pesquisador em contato direto com toda a produção escrita sobre a temática que está sendo estudada. Para os autores, Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A educação emocional é um constructo que possui amplos referenciais tendo um marco teórico integrador que reconhece as contribuições de outras ciências, integrando-as em uma unidade de ação fundamentada (Navarro, 2015). Avançando no diálogo com diferentes saberes em busca de um estatuto epistemológico transdisciplinar. Neste ponto, o diálogo entre as ciências e as tradições é fundamental para que novas compreensões possam emergir.

A educação emocional pode ser definida como um processo de formação inespecífico orientado para maximizar as tendências construtivas e minimizar as destrutivas. Considerar a educação emocional inespecífica significa, primeiramente, admitir a impossibilidade de precisar seus impactos no indivíduo. Estabelecendo uma metáfora podemos afirmar que, ao contrário de um remédio que tem um único princípio ativo para agir em determinada doença, a educação emocional operaria com múltiplos princípios ativos que atuariam de forma complexa, no ser como um todo (Bisquerra, 2000).

A educação emocional é uma atividade preventiva que objetiva desenvolver a capacidade do indivíduo de evitar o desencadeamento de problemas advindos de pensamentos autodestrutivos, de comportamentos problemáticos

(Bisquerria, 2000). Nesse sentido, atua na melhoria dos vínculos, das relações entre os indivíduos a partir do autoconhecimento. Tal melhoria somente pode se efetivar no desenvolvimento de habilidades sociais, o qual pode ter uma incidência sobre a vida familiar, o companheiro, os amigos, os colegas de trabalho, as relações sociais em geral. Todos são fontes importantes de bem-estar (Bisquerria, 2000, p. 245).

Os objetivos da educação emocional estão centrados na aprendizagem e aceitação das próprias emoções e sentimentos e, por conseguinte, decidir quais são as atitudes mais apropriadas “em determinadas circunstâncias, de maneira que as mesmas contribuam para uma interação social e pessoal construtiva, positiva, capaz de contribuir para a elevação da sua qualidade de vida” (Possebon e Possebon, 2020). Assim, a educação emocional ocupa-se de diferentes aspectos que incluem “consciência emocional, regulação emocional, autoestima, assertividade, tolerância à frustração, controle da impulsividade, resiliência, fluidez, bem-estar, dentre outros” (Possebon e Possebon, 2020).

O compromisso da educação emocional com o indivíduo tem como principal objetivo trabalhar desde a infância com as variações dos sentimentos, saber lidar com as adversidades e a maneira de agir consigo e com o próximo. Sousa (2018), afirmam que o compromisso com as habilidades socioemocionais dentro das escolas torna-se cada vez melhor o desempenho nos estudos, refletindo emoções positivas gerando motivação, interesse, colaboração, criatividade e perseverança. Itera ainda que as emoções negativas atrapalham a condução para um bom rendimento escolar além da evasão, absenteísmo, procrastinação e conflito interpessoal.

A importância do trabalho com as habilidades socioemocionais na escola é promover o diálogo e discussões sobre as emoções. Um momento de expressar as subjetividades de uma forma de professores ficarem atentos aos sinais, pedido de ajuda de alunos/as quando as coisas não vão bem na escola ou até mesmo em casa.

No campo educacional as habilidades sociais educativas em professores tem despertado crescente interesse em pesquisadores nos últimos anos, sobretudo estudiosos do comportamento. Este interesse aparentemente coincide com o aumento da requisição por desempenhos sociais cada vez mais competentes, e por interações sociais ajustadas e assertivas em diferentes contextos.

Os autores Del Prette e Del Prette vêm ao longo dos últimos 25 anos destacando a importância das habilidades sociais no processo de ensino e

aprendizagem, a importância de algumas habilidades do professor para promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

É importante destacar, que um bom repertório de Habilidades Sociais Educativas (HSEs) é essencial no desenvolvimento do trabalho docente, sobretudo, na educação inclusiva, haja vista que um professor socialmente habilidoso pode promover a interação entre os alunos e tornar-se um modelo (Sousa et. al 2022).

Diversos autores apontam definições na busca de descrever e delimitar as habilidades sociais. Segundo Merrell e Gimpel (1998 apud Gresham, 2009) elaboram que as habilidades sociais são entendidas como uma classe de respostas comportamentais, uma vez que comportamentos sociais específicos são agrupados sob a categoria de habilidade social.

Segundo Silva (2002), um comportamento socialmente habilidoso corresponde à expressão pelo sujeito, de sentimentos, opiniões e desejos, considerando suas próprias aspirações, respeitando, porém, aos outros sujeitos, sendo que com isto consiga a resolução de problemas imediatos da demanda de uma situação social e também a redução da probabilidade de ocorrência de problemas futuros.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2009) afirmam que as habilidades sociais são aprendidas desde a infância nas interações sociais com familiares, amigos e mesmo no ambiente escolar, são influenciados pelas condições encontradas no ambiente e desenvolvem-se durante toda a vida, possibilitando ao mesmo a capacidade de ter adequado desempenho social em diferentes contextos.

Considerando-se especificamente a tarefa educativa, Argyle foi o primeiro a referir-se a habilidades sociais próprias do processo formal de ensino nas relações professor-aluno. Tomando as tarefas interativas do professor em sala de aula em termos de habilidades sociais, ele destacou três classes que seriam específicas à atividade de ensinar: suscitar a motivação, manter a disciplina e transmitir informações, conhecimentos ou habilidades. Em outras palavras, a competência técnica do professor inclui, além de outros requisitos (Del Prette e Del Prette, 2007), um conjunto de habilidades interpessoais requeridas nas interações educativas com os alunos.

Além disso, é importante que o professor tenha um repertório elaborado de HSEs, para que arranjem contingências no ambiente escolar que possam favorecer a inclusão dos alunos PAEE no ensino regular. Perante o exposto,

entende-se que as HSEs são indispensáveis para a competência social e profissional do professor (Del Prette e Del Prette, 2008) haja vista que são “habilidades intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal de ensino” (Del Prette e Del Prette, 2007, p. 95).

Quando reportamos em Habilidades Sociais no Brasil, não podemos deixar de mencionar os principais nomes nesse cenário, que são os professores Dr. Almir Del Prette e Dra. Zilda A. P. Del Prette. Considerados os difusores do assunto nacionalmente, vêm demonstrando interesse em reunir e organizar a produção científica nesse campo, seja participando e/ou orientando trabalhos científicos (principalmente frente à Universidade de São Carlos – UFSCar), seja na coordenação do grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RIHS), grande responsável por reunir e divulgar esses estudos.

De acordo com Imbiriba, Lellis e Santos (2022), no contexto escolar o professor é responsável por planejar, promovendo o desenvolvimento de relação interpessoal entre todos os alunos. Esta tarefa requer do profissional uma formação voltada para o aprimoramento das habilidades sociais que as crianças possuem, tendo em vista que estas começam a ser exercitadas na infância, ocorrendo, primeiramente, junto da família.

Corroborando as reflexões a respeito da influência das crenças nas ações docentes, Paiva e Del Prette (2009) enfatizam que as crenças dos professores atuam como prognósticos de suas práticas, o que pode reverberar nas condições proporcionadas para que o desenvolvimento da aprendizagem nos alunos seja garantido de forma plena e eficaz. Nesse sentido, para garantir um desempenho adequado nas interações entre professor e aluno, é importante que estes possuam um repertório de habilidades que visem municiá-lo com as ferramentas comportamentais necessárias para atingir seus objetivos. É nesse contexto que o entendimento sobre as habilidades sociais se mostra relevante, uma vez que é a partir desse conjunto de habilidades que o professor poderá monitorar-se e atuar de modo eficiente em busca dos objetivos educacionais propostos na sua prática docente.

Nesse sentido, é importante destacar que Del Prette e Del Prette (2013) enfatizam a função social da escola como um dos argumentos para que haja o investimento na promoção de habilidades sociais nos espaços escolares. Assim, o ambiente escolar é reconhecido nos planos e as políticas educacionais para o ensino fundamental, e é geralmente colocada em termos de preparar futu-

ros cidadãos, críticos e construtores da realidade social. Essa meta implica em interações pautadas pela ética, pelo respeito a normas e pelo desempenho de habilidades interpessoais necessárias à reivindicação e à defesa de direitos e ao relacionamento saudável e produtivo em diferentes contextos (Del Prette, Del Prette, 2013). Portanto, verifica-se que o papel da escola vai muito além da transmissão de conteúdo e perpassa pela promoção de situações que favoreçam o desenvolvimento de interações construtivas para uma formação plena e cidadã.

Conforme a definição, as HSE são sociais, visto que envolvem alunos, colegas, direção escolar, pais e agentes da comunidade, e simultaneamente são educativas, por que são direcionadas para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, tanto do ponto de vista acadêmico quanto da competência. Vale destacar, que as HSEs são indispensáveis para a competência social e profissional do professor (Del Prette, Del Prette, 2008) haja vista que são habilidades intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal de ensino (Del Prette, Del Prette, 2007). Além disso, denominam-se HSEs os desempenhos sociais efetivos do indivíduo que se coloca como educador ou instrutor.

Atualmente a produção científica nesse cenário pode ser considerada bastante ampla, apesar da curta história apresentada no país, que é de cerca de 20 anos apenas. No primeiro artigo conceitual publicado no Brasil sobre o tema, em 1996, por Zilda e Almir Del Prette, intitulado “Habilidades Sociais: Uma área em desenvolvimento”, falou-se das primeiras pesquisas em outros países além daqueles onde teve origem a teoria (Inglaterra e EUA na década de 30). Foi apenas nessa época que Brasil e América Latina como um todo desenvolveram e divulgaram seus primeiros estudos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação emocional é um constructo que possui amplos referenciais tendo um marco teórico integrador que “reconhece as contribuições de outras ciências, integrando-as em uma unidade de ação fundamentada” (Possebon e Possebon, 2020). Avançando no diálogo com diferentes saberes em busca de um estatuto epistemológico transdisciplinar. Neste ponto, o diálogo entre as ciências e as tradições é fundamental para que novas compreensões possam emergir.



A educação emocional pode ser definida como um processo de formação inespecífico orientado para maximizar as tendências construtivas e minimizar as destrutivas (Bisquerra, 2000, p. 243). Considerar a educação emocional inespecífica significa, primeiramente, admitir a impossibilidade de precisar seus impactos no indivíduo. Estabelecendo uma metáfora podemos afirmar que, ao contrário de um remédio que tem um único princípio ativo para agir em determinada doença, a educação emocional operaria com múltiplos princípios ativos que atuariam de forma complexa, no ser como um todo.

Um ensino baseado na educação emocional é crucial para entender as emoções dos alunos com necessidades especiais, evitando que se manifestem de forma patológica. A escola deve desenvolver aspectos afetivos e emocionais além dos conteúdos científicos e técnicos. Arándiga (2015) sugere um currículo que inclua o desenvolvimento de conteúdos emocionais com objetivos, atividades, metodologia e critérios de avaliação correspondentes, possibilitando o desenvolvimento emocional de todos os estudantes.

A escola precisa de metodologias que conduzam os alunos ao autoconhecimento e à compreensão de suas emoções. Compreender como as emoções influenciam a aprendizagem pode ajudar os alunos a superar barreiras, visto que a educação emocional é uma forma de prevenção de fatores de risco. Assim, ao identificar os estímulos que conduzem a determinadas emoções, as pessoas com necessidades especiais podem avaliar, compreender e redefinir como lidar com essas emoções, contribuindo para enfrentar situações difíceis e alcançar autonomia e independência (Vaz, 2024).

A educação emocional no contexto escolar, conforme Cardeira (2012) tem como principal objetivo prevenir, no intuito de quando essa habilidade for por completa desenvolvida, esse aluno apresente todas as competências para avaliar e expressar suas emoções, seus comportamentos e suas atitudes. Ainda de acordo com o autor, quando comparados alunos que detêm no currículo a educação emocional acabam se destacando na capacidade de gerir suas emoções, atitudes, empatia e relacionamentos, conseqüentemente mostram melhor desempenho escolar do que os demais, futuramente exibe maior desempenho nos papéis que assumem, sejam eles, pais, profissionais, cônjuges e outros.

Sendo assim entendemos o quanto a educação emocional pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento intelectual e emocional na sua integridade pessoal e social do aluno, trazendo-lhes benefícios a curto, médio e longo



prazo. O que representará em sua vida um sucesso escolar, pessoal e um futuro bem sucedido em suas decisões e contribuições sociais.

Nesse contexto, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na educação especial, abordando como a capacidade do indivíduo de avaliar e identificar a habilidade mais adequada para cada situação vivida dentro e fora da escola. Através da educação emocional, o aluno consegue reconhecer melhor suas próprias emoções e as dos outros, estabelecendo relações interpessoais mais saudáveis.

De acordo com Vaz (2024) afirma que a Educação Socioemocional, anteriormente chamada de Educação Emocional, refere-se ao processo de ensinar habilidades essenciais para o reconhecimento e controle das emoções, além de promover relações mais empáticas e atenciosas, funciona como um facilitador das relações interpessoais, permitindo que a escola vá além da simples transmissão de informações e se torne mais formativa, ultrapassando o ensino disciplinar.

Neste contexto o professor é responsável pela construção do conhecimento, sendo ao mesmo tempo um facilitador das potencialidades humanas. É ele quem introduz o indivíduo no universo intelectual, e é capaz de despertar neste a ânsia pelo conhecimento (Soares et. al, 2019). Peça crucial no processo de educação, o professor necessita ser socialmente competente visto que sua desenvoltura social em sala de aula contribuirá para o processo de aprendizagem de seus alunos.

A escola exerce um papel que vai além de transmitir conhecimentos e ensinar as disciplinas tradicionais do currículo. Na posição de alicerce emocional, a instituição adquire a função de levar a criança ao autoconhecimento e a desenvolver a interação com o ambiente e com seus pares. (Leite, 2019).

Neste sentido, o aluno refletirá o que o professor apresenta em sala de aula, pelo modo como o docente reconhece a demanda de seu aluno e através disto desenvolve seu trabalho, controlando o ritmo e a quantidade de conteúdos que irá transmitir, realizando questionamentos bem como respondendo a estes de modo assertivo, criando um ambiente em que envolverá o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (Soares, 2009).

Espera-se então, que o professor possua bom repertório de habilidades sociais educativas. Como discorrem Del Prette e Del Prette (2009), as habilidades sociais educativas estão voltadas à promoção do aprendizado e desenvolvimento, podendo constituir em mudança no repertório comportamental do educando.

É notório, que as Habilidades Sociais Educativas têm sido consideradas um fator relevante no sucesso ou insucesso escolar, especialmente na Educação Inclusiva, tendo em vista que um repertório deficitário de HSEs dificulta que o professor cumpra com seu papel de mediador da aprendizagem de seus alunos (Del Prette e Del Prette, 2013).

Já um repertório elaborado de HSE pode contribuir com o desenvolvimento de valores morais ou éticos de convivência, referentes a noções de liberdade, equidade, solidariedade, justiça e respeito aos direitos interpessoais, sendo estes valores imprescindíveis ao trabalho docente, especialmente na perspectiva inclusiva (Del Prette e Del Prette, 2017).

Compreende-se que o papel do professor como agente do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento requer competência profissional para planejar, conduzir, participar (de) e mediar HSE no contexto escolar. As Habilidades Sociais Educativas não significam uniformização da prática pedagógica. Ao contrário, cada professor pode ter um estilo próprio, uma forma pessoal de organizar e colocar em prática suas HSE, na interação com os alunos.

Em estudo sobre a inclusão escolar, Del Prette e Del Prette (2007) consideram que os desempenhos dos professores podem ser pró ou anti-inclusivos, dependendo de como organizam, promovendo ou restringindo, as condições para interação social entre seus alunos, no que se refere à quantidade e à qualidade destas. O professor que, além dos conhecimentos técnicos, possuir um bom repertório de HSE poderá então propiciar um ambiente favorável para o desenvolvimento do aluno, estabelecer boa interação com o grupo, ensinar habilidades e comportamentos socialmente importantes, etc.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2007) incluir não significa apenas aceitar o diferente e favorecer o convívio com as demais crianças em obediência à legislação. De fato requer uma atuação voltada para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças e geralmente, diálogo e orientação à família.

Para que haja inclusão, o professor precisa então ir além de propiciar a interação dos alunos do PAEE com o restante do grupo, oferecendo também a estes as condições para um satisfatório desenvolvimento social e acadêmico, assim deve ter subsídios que o ajudem a criar estratégias pedagógicas a fim de atender tais necessidades (Del Prette e Del Prette, 2017).

De acordo com Rosin-Pinola et al. (2017), um ensino pensado para a formação integral do indivíduo deve considerar o letramento, o numeramento e as competências socioemocionais, evidenciando assim a relação entre ensino,

aprendizagem e as interações sociais, e o quanto esta última contribui para a construção dos conhecimentos.

Estas três esferas citas pelas autoras também estão contempladas nas dez Competências Gerais da Educação Básica, publicadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a qual prevê os conhecimentos voltados para conteúdos disciplinares articulados com habilidades, comportamentos, e desenvolvimento socioemocional.

Dessa maneira, vê-se que as HSE dos professores podem exercer grande impacto na relação que estes irão estabelecer com seu grupo, conduzindo suas práticas para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico dos alunos, portanto, esse conjunto de habilidades precisaria ser contemplado já durante a formação inicial docente. Ressalta-se que, embora seja relevante, as HSEs de professores que atuam na perspectiva da educação inclusiva ainda é um tema que apresenta escassez de pesquisas.

Os estudos encontrados, majoritariamente, abordam a importância, a avaliação e a promoção das HSEs parentais e conjugais; bem como a avaliação, promoção e treinamento em HSEs dos professores de alunos do Ensino Fundamental e professores universitários e revisões de literatura (Bolsoni-Silva et al., 2013).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação emocional e as habilidades sociais são fundamentais para as interações sociais. Numa interação social há a incidência de fatores que irão exigir do indivíduo a habilidade de comportar-se de modos variados. Neste sentido, as habilidades sociais darão ao sujeito a destreza de identificar a situação que se apresenta e adequar seus comportamentos para que estejam em harmonia com a mesma.

Deste modo, quanto mais desenvolvido for o repertório de habilidades sociais do professor, maior eficácia terá seu desempenho profissional, e conseqüentemente maiores serão os ganhos de seus alunos que terão suas necessidades abarcadas. Do contrário, o professor apresentará falhas no atuar de seu ofício, o que afetará também seus alunos.

Compreende-se que a regulação emocional e as habilidades sociais educativas são variáveis que se influenciam mutuamente. A habilidade do professor em conhecer suas emoções e a forma como as regula, o auxilia na orientação

de seus alunos, assim como em saber utilizar suas emoções para servir como modelo. Controle de impulsos, estratégias, consciência, clareza e saber seu objetivo, auxiliam que o professor saiba o que os alunos despertam nele e possa ser efetivo no manejo dos comportamentos deles.

As habilidades sociais educativas, ou seja, o quão habilidoso o professor é em desenvolver comportamentos sociais adequados em seus alunos, influenciará sua competência emocional a partir dos estímulos ambientais; os comportamentos dos alunos reforçam ou punem as respostas dos professores, incluindo expressões emocionais.

O professor que é habilidoso no manejo de comportamentos indesejáveis ao ter a resposta desejada do aluno – que ele pare de bagunçar e volte a fazer a atividade, por exemplo, – tenderá a emitir igual comportamento com a bagunça de outro aluno.

No entanto, não necessariamente o que fez o primeiro aluno parar, fará o mesmo com o segundo, provocando o professor a refletir a respeito de sua ação, do comportamento e das necessidades do aluno e a lidar com a frustração que a situação provoca. Desta forma, entende-se que as habilidades sociais educativas influenciam as emoções e a forma como o professor as regula.

Compreende-se que o papel do professor como agente do processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento requer competência profissional para planejar, conduzir, participar (de) e mediar HSE no contexto escolar. As Habilidades Sociais Educativas não significam uniformização da prática pedagógica.

Ao contrário, cada professor pode ter um estilo próprio, uma forma pessoal de organizar e colocar em prática suas HSE, na interação com os alunos. Conclui-se que não podemos deixar de enfatizar a centralidade das relações professor-aluno como núcleo da própria razão de ser da escola e da qualidade da Educação.

Portanto, é fundamental que a Educação Emocional seja incorporada ao currículo escolar, não apenas abordando aspectos cognitivos, mas também dimensões afetivas e emocionais que são parte integral do desenvolvimento dos estudantes. Isso proporcionará um olhar mais sensível e inclusivo em relação às diferenças.

A conscientização das emoções possibilita uma vida mais saudável, através do desenvolvimento de competências emocionais e da formação de uma identidade própria. Isso é especialmente crucial para que pessoas com necessidades

especiais se percebam como sujeitos de direitos e de valor integral. Além disso, é essencial que o trabalho com as habilidades emocionais se estenda à família dos alunos, pois o ambiente familiar é onde as primeiras vivências emocionais se estabelecem.

## REFERÊNCIAS

- ARÃNDIGA, A. V. Los programas de educación emocional en la escuela. In: Seminário Internacional de Educação Emocional, 2015, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa, 2015.
- BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.
- BISQUERRA, Rafael. Educación emocional y bienestar. Barcelona: **Praxis**, 2000.
- BOLSONI-SILVA, et. al. Contexto escolar: praticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 2013.
- CARDEIRA, A. Educação emocional em contexto escolar. **Portal dos Psicólogos**, 2012.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. . Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação. Petrópolis: **Vozes**, 2007.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P. Avaliação de Habilidades Sociais: bases conceituais, instrumento e procedimentos. In Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações (pp. 189-231). **Vozes**, 2009.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática. **Vozes**, 2013.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Competência Social e Habilidades Sociais: manual teórico-prático. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2017.
- GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

IMBIRIGA, A. S., LELLIS, I. L., OLIVEIRA, N. S. **Cognições e práticas de professores da educação básica sobre habilidades sociais Educação**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-11, jan-dez. 2022 e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X.

LEITE, D, R. O papel da escola na apropriação da Inteligência emocional. **Revista Científica Educação** v.3. n.5. maio/2019.

MAYRING, Ph. **Einführung in die qualitative Sozialforschung [Introdução à pesquisa social qualitativa]**. Weinheim, DE: Beltz, 2002.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education** São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

POSSEBON, E. P. G.; POSSEBON, F. Descobrir o Afeto: uma proposta de educação emocional na escola. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 35, n. 110, p. 163–186, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

ROSIN-PINOLA, et al. Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Educação Especial**, 2017.

SOARES, A. B. et al. Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis Sócio demográficas de professores. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 11, n. 1, 2009.

SOUZA, L. K. O. V. de . Concepções de educação emocional e a coordenação pedagógica. **Revista Caparaó**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. e25, 2020. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/25>. Acesso em: 25 out. 2024.

VAZ, A.V. Competências Socioemocionais na educação especial: promovendo a educação emocional. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 5, n. 1, 2024.



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.007

# PREFERÊNCIAS DE FUGA AO ESTRESSE ENTRE ALUNOS: A INFLUÊNCIA DA MÚSICA EM DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS

Priscila Gomes de Souza Tavares<sup>1</sup>  
Gilberto Thiago Pereira Tavares<sup>2</sup>  
Carina Ioná de Oliveira Torres<sup>3</sup>  
Clécio Danilo Dias da Silva<sup>4</sup>  
Lúcia Maria de Almeida<sup>5</sup>

## RESUMO

A pesquisa aborda como diferentes faixas etárias de alunos utilizam a música como estratégia de fuga em situações de estresse. O objetivo principal é entender as preferências dos alunos em relação a ouvir música e analisar as diferenças significativas entre as idades. Foram utilizadas técnicas de análise estatística, incluindo testes de significância, para avaliar as respostas dos alunos. Os dados foram representados inicialmente em gráficos de pizza, mostrando a porcentagem de alunos que preferem ouvir música em quatro faixas etárias: 11-13 anos, 14-16 anos, 16-17 anos e 17-20 anos. Em seguida, esses dados foram analisados por meio de um gráfico de box plot, destacando as variações e a significância estatística entre as faixas etárias. Os resultados mostram que a preferência por ouvir música aumenta significativamente

1 Mestre em Música-Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, priscilasouza.musica@gmail.com;

2 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Biologia Estrutural e Funcional(UFRN), gilberton thiagotavares@gmail.com;

3 Doutor em Sistemática e Evolução da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, danit lodias18@gmail.com;

4 Doutoranda em Psicobiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, caritnaiona.torres@gmail.com;

5 Doutora em Psicobiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, lmalmeida05@gmail.com;



com a idade. Alunos de 16-17 anos apresentam a maior mediana de preferência (58.3%), seguidos pelos alunos de 17-20 anos (50.0%). As faixas etárias mais jovens (11-13 anos e 14-16 anos) mostraram menores medianas, de 37.7% e 33.3%, respectivamente. As comparações estatísticas indicaram diferenças significativas entre as faixas etárias, especialmente entre os grupos de 11-13 anos e 16-17 anos, e 14-16 anos e 16-17 anos. Conclui-se que a idade influencia significativamente a escolha de ouvir música como estratégia de enfrentamento ao estresse. Esse comportamento pode ser relevante para intervenções educacionais e de saúde mental, oferecendo possibilidades sobre como diferentes grupos etários lidam com o estresse e preferem suas estratégias de fuga. A pesquisa contribui para uma melhor compreensão das dinâmicas psicossociais em ambientes educacionais, com implicações práticas para o desenvolvimento de abordagens de suporte mais eficazes.

**Palavras-chave:** Estresse, Preferências de fuga, Situações estressantes, Música, Dispositivos móveis.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de um projeto de pesquisa que ampliou os conhecimentos sobre o estresse, mecanismos de fuga e a influência do celular. O estresse, sendo uma reação natural do organismo a estímulos ameaçadores, desencadeia a produção de hormônios como a adrenalina. Verificou-se que eventos traumáticos podem provocar estresse, influenciando diretamente o apetite, contribuindo para problemas de peso, comprometendo o sistema imunológico e facilitando o surgimento de doenças (Leonardo et al., 2023). O estudo evidenciou que o estresse resulta do esforço do corpo para reagir a situações ou estímulos que geram irritação, medo, excitação ou intensa felicidade, causando um desequilíbrio na homeostase (Lipp, 2004; Rodrigues et al., 2021). Esse fenômeno foi observado tanto em nível bioquímico e fisiológico quanto psicológico, dependendo da interpretação que o indivíduo faz da situação ou estímulo ao qual está exposto (Lipp, 2000).

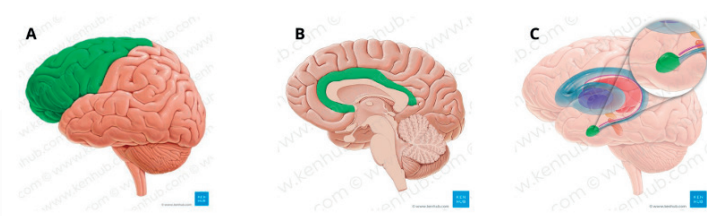
O estresse é uma condição amplamente reconhecida como impactante na saúde mental e no bem-estar de crianças e adolescentes, que são particularmente suscetíveis a seus efeitos devido às características dessa fase de desenvolvimento. A adolescência é um período crítico, marcado por intensas mudanças físicas, emocionais e sociais, durante o qual os indivíduos são altamente vulneráveis ao estresse. Além disso, o uso cada vez mais difundido das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das mídias sociais têm introduzido novos desafios nesse contexto (MALLMANN et al., 2018)

Pesquisas indicam que os adolescentes, com sua orientação social elevada, impulsividade, instabilidade emocional e autorregulação limitada, estão expostos a um risco elevado de uso excessivo das redes sociais, o que pode levar a resultados adversos (Kuss e Griffiths, 2011; Valkenburg e Peter, 2011; Dienlin & Johannes, 2022). No Brasil, um estudo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2013) revelou que 64% dos adolescentes entre 12 e 17 anos estão online diariamente, com a comunicação com amigos sendo uma das principais razões para esse uso. Além disso, fontes externas de estresse, como mudanças na vida, excesso de atividades escolares e extracurriculares, e a ausência dos pais, também desempenham um papel significativo no aumento do estresse entre os jovens (Bargas et al., 2013). Diante desse cenário, torna-se essencial compreender como os adolescentes lidam com essas pressões e quais estratégias de enfrentamento ou evasão eles utilizam para mitigar os efei-

tos negativos do estresse (Rodrigues et al., 2021). Dada a importância desses fatores, o presente estudo busca explorar a relação entre o estresse, o uso de redes sociais e as estratégias de enfrentamento utilizadas por adolescentes em contexto escolar. Compreender essas dinâmicas é fundamental para desenvolver intervenções mais eficazes e apoiar o bem-estar dos jovens em uma era cada vez mais digital. Neste contexto, a música emerge como uma forma eficaz de enfrentamento e fuga para crianças e adolescentes, ajudando a aliviar o estresse e a melhorar o bem-estar emocional. A música pode servir como uma válvula de escape, proporcionando um meio de expressão e relaxamento, fundamental para a saúde mental e emocional dos jovens.

O estresse em crianças se desenvolve em fases progressivas. Inicialmente, o corpo reage com uma fase de alarme, tentando se proteger do perigo percebido, seja de origem interna ou externa. Em seguida, ocorre a fase de resistência, caracterizada por um acúmulo de tensão e ansiedade. Finalmente, chega a fase de exaustão, na qual o organismo fica vulnerável a uma série de sintomas físicos e psicológicos, resultando em alterações no comportamento habitual da criança e potencialmente desencadeando outras doenças (Bertoletti et al., 2012). Dentro da perspectiva dos fatores estressores, existem estruturas cerebrais envolvidas nas respostas e na expressão fisiológica e comportamental descritas como o circuito do medo. Os neurônios hipocâmpais são ativados pelo som do estímulo do medo, e enviam informações para a amígdala, que então envia sinais ao córtex pré-frontal ventromedial e infralímbico (Pace-Schott EF, Germain A, Milad MR, 2015).

**Figura 01:** Estruturas Cerebrais Envolvidas na Regulação Emocional e na Resposta ao Medo



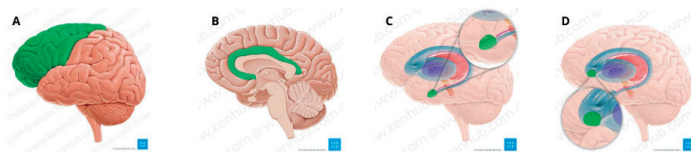
**Fonte:** Adaptado de Kenhub 2024

**A:** O córtex pré-frontal é fundamental para funções executivas, como concentração, organização, julgamento, raciocínio, resolução de problemas, tomada de decisão, criatividade, regulação emocional e pensamento. **B:** O hipocampo, localizado no lobo temporal, é essencial para converter a memória de curto

prazo em memória de longo prazo e regula os hormônios do estresse. **C:** As amígdalas, situadas no lobo temporal anterior, projetam-se para o tronco cerebral e regiões hipotalâmicas, desempenhando um papel na resposta emocional e comportamental. Essas áreas do cérebro processam as informações e produzem sinais que são enviados à amígdala central, a qual, por sua vez, transmite sinais para o giro denteado. O giro denteado é crucial na ativação de estruturas relacionadas à resposta ao medo, incluindo a glândula adrenal, responsável pela liberação de cortisol, um neurotransmissor que intensifica a resposta ao medo. Esse processo neurofisiológico não se limita apenas às reações de medo; também envolve áreas cerebrais que são ativadas no contexto da música.

A música, com sua capacidade de evocar emoções e modificar estados mentais, pode influenciar diretamente essas mesmas estruturas cerebrais. Ao ativar áreas envolvidas na regulação emocional, como o giro denteado e a amígdala, a música pode atuar tanto como um gatilho quanto como um modulador da resposta ao medo, oferecendo uma via potencial de mitigação do estresse e da ansiedade. Essa intersecção entre a música e as respostas neurofisiológicas ao medo destaca a importância de explorar como a música pode ser utilizada como uma estratégia de enfrentamento em situações de estresse.

**Figura 02:** A música ativa diversas regiões do sistema mesocorticolímbico, incluindo o núcleo accumbens, a área tegmental ventral, o hipocampo, a amígdala e o córtex pré-frontal



**Fonte:** Adaptado de Kenhub 2024

Quando ocorre uma mudança no estado de estresse, há também alterações nas estruturas subcorticais do cérebro estudos relatam um aumento da conectividade funcional entre o hipocampo e o hipotálamo, bem como entre as amígdalas e o núcleo accumbens, durante a exposição à música alegre em adultos saudáveis (Koelsch et al., 2014). Além disso, diversos estudos sobre emoções evocadas pela música relataram mudanças na atividade do hipocampo associadas a uma redução do estresse emocional e dos níveis de cortisol (Fukui et al., 2008; Finn et al., 2018; Khan et al., 2018; Koelsch, 2011). Existem evidências de que estímulos musicais ativam redes neurais associadas a vários domínios funcionais, como movimento, cognição, comunicação, emoção e respostas sociais

(McIntosh et al., 2010). Estudos demonstram claramente que a música instrumental, seja ela sem letra, chinesa ou ocidental, pode evocar mudanças nas emoções e estimular estruturas cerebrais envolvidas na motivação, recompensa e emoção (Português Ding et al., 2019; Koelsch, 2014; Koelsch, 2023; Schaefer, 2017; Koelsch, 2013).

Nossa pesquisa busca compreender como a música pode ajudar a reduzir os índices de estresse nos alunos e entender por que eles escolhem essa forma de fuga. Há evidências de que a música pode provocar mudanças nas emoções individuais, na excitação hormonal, na expressão motora emocional e nos movimentos de ação (Koelsch, 2014). O objetivo geral deste estudo é entender as preferências dos alunos diante de situações estressantes, identificando padrões de estresse e analisando a relação entre música, espaços representativos e formas de escape do estresse. como ideia de objetivo buscamos Identificar as preferências dos alunos em relação às estratégias de fuga do estresse. Analisar os padrões de estresse em função de variáveis como idade e sexo. Investigar a correlação entre essas variáveis e as preferências de fuga do estresse.

## METODOLOGIA

A atividade foi realizada com a participação de 100 alunos do Ensino Fundamental II e Médio do Colégio Expansivo. O objetivo foi proporcionar uma experiência prática sobre métodos investigativos, realizada durante as aulas de ciências, os alunos do 2º ano do Ensino Médio foram responsáveis pela captação dos resultados.

**Tabela 01:** Sequência do Trabalho

Sequência Didática	Procedimento
Treinamento dos Alunos Pesquisadores	Antes da coleta de dados, os alunos do 2º ano do Ensino Médio receberam treinamento específico sobre como aplicar questionários e coletar respostas utilizando o Google Forms.
Coleta de Dados	A coleta de respostas foi feita durante as aulas de ciências, garantindo a presença e a disponibilidade dos participantes. O questionário, criado no Google Forms, continha perguntas relacionadas às preferências de fuga dos alunos e suas respostas a situações estressantes.
Tabulação dos Dados	Após a coleta, os dados foram tabulados utilizando ferramentas de análise de dados, como planilhas eletrônicas. A tabulação envolveu a organização das respostas de acordo com variáveis como idade, sexo e preferências de fuga.

Sequência Didática	Procedimento
--------------------	--------------

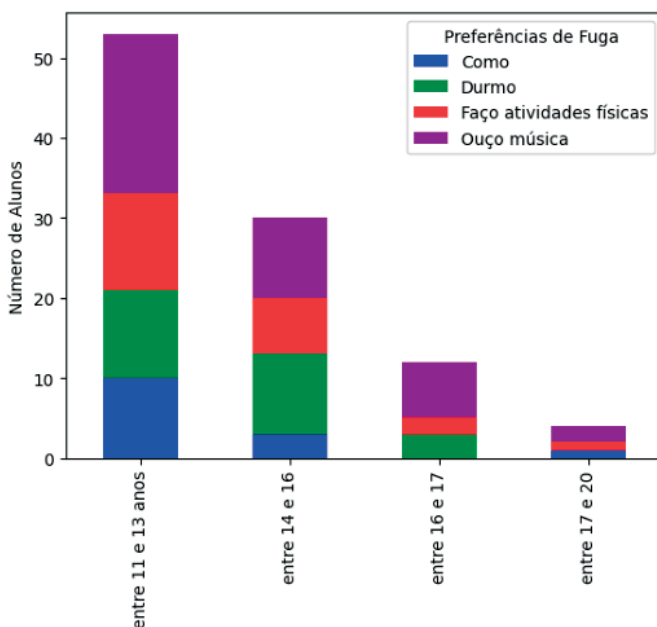
Elaboração dos Gráficos	Com os dados tabulados, foram elaborados gráficos para visualizar e interpretar as tendências e correlações encontradas. Os gráficos foram preparados utilizando software de visualização de dados, proporcionando uma representação clara e compreensível dos resultados.
-------------------------	--

**Fonte:** Autores (2024)

## RESULTADO

Os dados sobre as preferências de fuga dos alunos foram categorizados por faixa etária e visualizados em um gráfico de barras empilhadas. As observações principais são as seguintes:

**Gráfico 01:** Preferência de Fuga dos alunos por faixa etária (Idade)



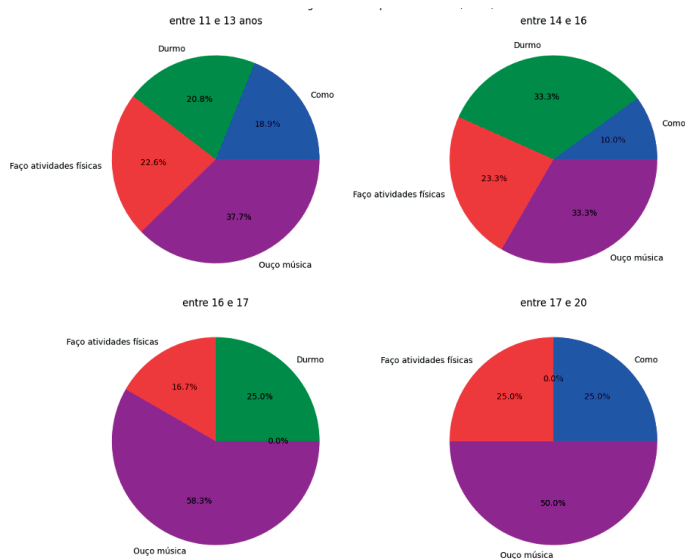
**Fonte:** Autores (2024)

**Faixa Etária 11-13 anos:** Total de alunos: > 50 Preferência dominante: Ouvir música (maior segmento da barra, roxo). Outras preferências: Dormir (verde), realizar atividades físicas (vermelho). Menor preferência: Comer (azul). **Faixa Etária 14-16 anos:** Total de alunos: ≈ 30 Preferência dominante: Ouvir Música (maior segmento da barra, roxo). Outras preferências: Dormir (verde), realizar atividades físicas (vermelho). Menor preferência: Comer (azul). **Faixa Etária 16-17 anos:** Total de alunos: ≈ 15 Preferência dominante: Ouvir música (maior segmento da barra, roxo). Outras preferências: Dormir (verde), realizar atividades físicas (vermelho). Menor preferência: Comer (azul). **Faixa Etária 17-20 anos:** Total de alu-

nos: 10. Preferência dominante: Ouvir música (maior segmento da barra, roxo). Outras preferências: Realizar atividades físicas (vermelho), dormir (verde). Menor preferência: Comer (azul).

Os dados coletados sobre as preferências de fuga dos alunos foram organizados em gráficos de pizza, categorizando as respostas em quatro faixas etárias distintas: entre 11 e 13 anos, entre 14 e 16 anos, entre 16 e 17 anos e entre 17 e 20 anos. As preferências de fuga foram divididas em quatro atividades: comer, dormir, fazer atividades físicas e ouvir música.

**Gráfico 02:** Preferência de Fuga dos alunos por faixa etária(em %)



Os resultados mostram que a maioria dos alunos de **11 a 13** anos prefere ouvir música (37,7%), seguida por fazer atividades físicas (22,6%) e dormir (20,8%). Comer foi a atividade menos mencionada (18,9%). Na faixa etária de **14 a 16** anos, as preferências foram quase iguais entre ouvir música (33,3%) e dormir (33,3%). Fazer atividades físicas foi a terceira opção (23,3%), e comer a menos escolhida (10,0%). Para alunos de **16 a 17** anos, ouvir música foi a atividade de fuga predominante (58,3%). Dormir foi escolhido por 25,0% e fazer atividades físicas por 16,7%, enquanto nenhum aluno mencionou comer. Entre **17 e 20** anos, 50,0% dos alunos preferem ouvir música. Comer e fazer atividades físicas foram igualmente mencionados (25,0% cada), e dormir não foi uma preferência nesta faixa etária.

Os dados indicam uma tendência clara de que ouvir música é a atividade de fuga preferida entre os alunos, independentemente da faixa etária, com essa preferência se tornando ainda mais pronunciada conforme os alunos envelhecem. Dormir é uma preferência significativa nas faixas etárias mais jovens, mas essa preferência diminui nas faixas etárias mais velhas. Fazer atividades físicas e comer são consistentemente menos preferidas em todas as faixas etárias. Esses resultados sugerem que ouvir música pode ser um mecanismo de enfrentamento



amplamente utilizado entre os jovens, possivelmente devido à sua acessibilidade e eficácia em proporcionar alívio do estresse.

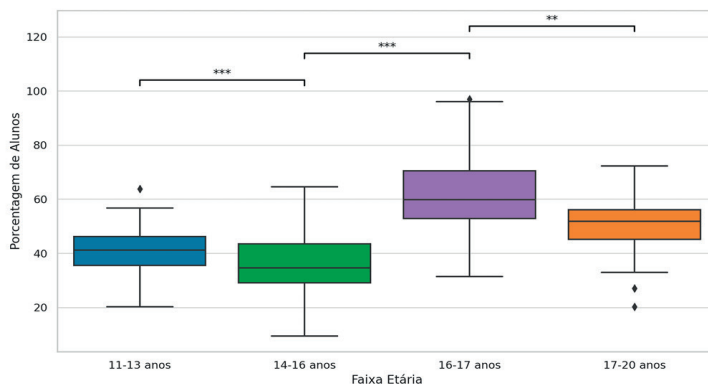
Nossa pesquisa segue uma linha já amplamente debatida sobre a interação dos alunos com o celular, especialmente para entender por que eles não conseguem largar o dispositivo em sala de aula, esse tema é abordado em trabalhos como o de Ciudad-Fernández et al. (2024), que serviu de base para nosso estudo. Seguindo parte do caminho metodológico proposto por esses autores, investigamos as preferências de fuga dos alunos, dividindo-os em quatro faixas etárias distintas e analisando atividades como comer, dormir, fazer atividades físicas e ouvir música.

Os resultados mostraram que a preferência dominante em todas as faixas etárias é ouvir música. Essa preferência pode estar intimamente ligada ao uso frequente de celulares e dispositivos móveis, que são as principais plataformas para acessar música. Esse achado reforça a importância de entender como essas interações tecnológicas afetam o comportamento e as escolhas dos alunos, contribuindo para debates mais amplos sobre o impacto da tecnologia na educação e na vida cotidiana dos estudantes.

A crescente atenção às plataformas digitais, que constantemente introduzem novidades para atrair a interação dos alunos, também desempenha um papel crucial. Notificações de smartphones, como luzes LED ou vibrações acionadas ao receber uma mensagem, além de recursos como a rolagem infinita em plataformas populares como TikTok ou Instagram, podem ter um impacto substancial. Esses estímulos incentivam os usuários a se envolverem por períodos prolongados ou a retornarem repetidamente aos aplicativos, conforme discutido por Davis (2001) e Flayelle et al. (2023).

Portanto, nossos resultados não só destacam a preferência dos alunos por ouvir música como uma forma de fuga, mas também sugerem que essa escolha está profundamente enraizada no ambiente digital que eles habitam. Isso implica que qualquer tentativa de reduzir o uso de celulares em sala de aula deve considerar as poderosas dinâmicas de atração e retenção das plataformas digitais. O gráfico de box plot abaixo apresenta as preferências dos alunos por ouvir música como uma forma de fuga do estresse, divididas por faixa etária: 11-13 anos, 14-16 anos, 16-17 anos e 17-20 anos. As porcentagens representam a proporção de alunos que escolhem ouvir música em cada faixa etária.

**Gráfico 03:** Preferência de Fuga dos alunos por faixa etária



A análise das idades revelou diferentes padrões de preferência por ouvir música. 11-13 anos: Mediana de 37,7%, com baixa variabilidade e sem diferenças significativas. 14-16 anos: Mediana de 33,3%, com variabilidade semelhante e sem diferenças significativas. 16-17 anos: Mediana de 58,3%, maior variabilidade e presença de valores extremos. 17-20 anos: Mediana de 50,0%, com variabilidade e valores extremos comparáveis à faixa anterior. As barras de significância no gráfico indicam: 11-13 anos vs. 14-16 anos: “ns” (não significativo) 11-13 anos vs. 16-17 anos e 17-20 anos: “\*\*\*\*” ( $p < 0,001$ ) 14-16 anos vs. 16-17 anos e 17-20 anos: “\*\*\*” ( $p < 0,001$ ) 16-17 anos vs. 17-20 anos: “\*\*” ( $p < 0,01$ ).

A análise revela que há uma variação significativa nas preferências de ouvir música entre as diferentes faixas etárias. Os alunos mais velhos (16-17 anos e 17-20 anos) têm uma maior tendência a escolher ouvir música como uma forma de fuga do estresse comparado aos alunos mais jovens (11-16 anos). Essas diferenças são estatisticamente significativas, sugerindo que a idade pode influenciar a escolha de estratégias de coping, como ouvir música.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa confirmou a relevância do estresse como um fator influente em diversos aspectos da vida dos indivíduos, particularmente no que diz respeito aos mecanismos de fuga e ao uso de celulares. Nossos resultados mostraram que o estresse, desencadeado por eventos traumáticos ou estímulos cotidianos, contribui para desequilíbrios fisiológicos e psicológicos. Observou-se que o aumento do uso do celular em momentos de estresse atua como um mecanismo de fuga, facilitando a regulação emocional temporária, porém exacerbando comportamentos de evitação e afetando negativamente o bem-estar a longo prazo.

Foi evidenciado que o estresse influencia diretamente o apetite dos alunos, potencialmente contribuindo para problemas de peso e afetando a regulação

do sistema imunológico, conforme sugerido por estudos prévios (Leonardo et al., 2023). Ademais, verificamos que o desequilíbrio na homeostase, causado por emoções intensas como medo e irritação, está associado à resposta bioquímica e psicológica do organismo, reforçando os achados de Lipp (2000, 2004) e Rodrigues et al. (2021). Em suma, os achados desta pesquisa contribuem para o entendimento do papel que o estresse e os mecanismos de fuga, incluindo o uso do celular, desempenham no cotidiano dos alunos. Com base nisso, sugere-se a implementação de estratégias educacionais e de saúde que promovam a consciência sobre a gestão do estresse e a regulação emocional, incentivando práticas que favoreçam o bem-estar físico e mental dos estudantes.

## REFERÊNCIA.

Bargas, J. A., & Lipp, M. E. N. (2013). Estresse e estilo parental materno no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Psicologia Escolar e Educacional**, 17(2), 205-213. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200002> <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000...>

Bertoletti, J., & Garcia-Santos, S. C. (2012). Avaliação do estresse na obesidade infantil. **Psico**, 43(1). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/11091>

CIUDAD-FERNÁNDEZ, Víctor et al. How adolescents lose control over social networks: A process-based approach to problematic social network use. **Addictive Behaviors**, v. 154, p. 108003, 2024.

DIENLIN, Tobias; JOHANNES, Niklas. The impact of digital technology use on adolescent well-being. **Dialogues in clinical neuroscience**, v. 22, n. 2, p. 135-142, 2020.

DAVIS, Richard A. A cognitive-behavioral model of pathological Internet use **Computers in human behavior**, v. 17, n. 2, p. 187-195, 2001.

Finn, S.; Fancourt, D. O impacto biológico de ouvir música em ambientes clínicos e não clínicos: Uma revisão sistemática. *Prog. Brain Res.* 2018 , 237 , 173–200.

Fukui, H.; Toyoshima, K. A música facilita a neurogênese, regeneração e reparação de neurônios. **Med. Hipóteses**. 2008 , 71 , 765–769.

FLAYELLE, Maèva et al. A taxonomy of technology design features that promote potentially addictive online behaviours. **Nature Reviews Psychology**, v. 2, n. 3, p. 136-150, 2023.

Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2013). **O uso da internet por adolescentes**. Recuperado de [http://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_uso\\_internet\\_adolescentes.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_uso_internet_adolescentes.pdf).

LEONARDO, M. S., BEZERRA, M. D., SANTOS, N. A. M. D., SILVA, P. G. A. D., & FERREIRA, S. S. S. (2023). **O estresse no comportamento alimentar**.

Lipp, M. E. N. (2004). O stress da criança e suas conseqüências. In M. E. N. Lipp (Org.), Crianças estressadas: **Causas, sintomas e soluções** (3a ed., pp. 13-42). Papirus.

LEDoux JE. Coming to terms with fear. Proc Natl Acad Sci U S A. 2014 Feb 25;111(8):2871-8. doi: 10.1073/pnas.1400335111. **Epub 2014 Feb 5. PMID: 24501122; PMCID: PMC3939902.**

Português Ding, Y.; Zhang, Y.; Zhou, W.; Ling, Z.; Huang, J.; Hong, B.; Wang, X. Correlatos neurais da audição e recordação de música no cérebro humano. **J. Neurosci. Desligado. J. Soc. Neurosci.** 2019 , 39 , 8112–8123.

PACE-SCHOTT EF, GERMAIN A, MILAD MR. Effects of sleep on memory for conditioned fear and fear extinction. Psychol Bull. 2015 Jul;141(4):835-57. doi: 10.1037/bul0000014. **Epub 2015 Apr 20. PMID: 25894546; PMCID: PMC4486610.**

RODRIGUES, Luiz Henrique Fortunato; PREBIANCHI, Helena Bazanelli. Estresse e estratégias de enfrentamento em crianças e adolescentes em acolhimento institucional em casas lares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, n. spe3, p. e192765, 2021.

Schaefer, HE Emoções evocadas pela música - Estudos atuais. *Frente. Neurosci.* 2017 , 11 , 600.

Koelsch, S.; Skouras, S. Centralidade funcional da amígdala, estriado e hipotálamo em uma rede de “mundo pequeno” subjacente à alegria: **Um estudo de fMRI com música. Hum. Brain Mapp.** 2014 , 35 , 3485–3498.

Khan, SH; Kitsis, M.; Golovyan, D.; Wang, S.; Chlan, LL; Boustani, M.; Khan, BA Efeitos da intervenção musical em marcadores inflamatórios em pacientes grave-

mente enfermos e pós-operatórios: **Uma revisão sistemática da literatura. *Heart Lung J. Crit. Care* 2018 , 47 , 489–496.**

Koelsch, S. Correlatos cerebrais de emoções evocadas pela música. ***Nat. Rev. Neurosci.* 2014 , 15 , 170–180.**

Koelsch, S. Emoção e Música. Em *The Cambridge Handbook of Human Affective Neuroscience* ; Armony, J., Vuilleumier, P., Eds.; **Cambridge University Press:** Cambridge, Reino Unido, 2013; pp. 286–303.

Koelsch, S. Correlatos cerebrais de emoções evocadas pela música. *Nat. Rev. Neurosci.* **2014 , 15 , 170–180.**

KUSS, Daria J.; GRIFFITHS, Mark D. Online social networking and addiction—a review of the psychological literature. ***International journal of environmental research and public health***, v. 8, n. 9, p. 3528-3552, 2011.

McIntosh, G.; Thaut, M. Como a música ajuda a curar o cérebro lesionado: Crescendos de uso terapêutico graças aos avanços na ciência do cérebro. The Dana Foundation. 2010. Disponível online: <http://www.dana.org/Cerebrum/Default.aspx?id=39437>.

MALLMANN, Caroline Louise; DE MACEDO LISBOA, Carolina Saraiva; ZANATTA CALZA, Tiago. Cyberbullying e estratégias de coping em adolescentes do sul do Brasil. ***Acta colombiana de Psicología***, v. 21, n. 1, p. 13-43, 2018.

VALKENBURG, Patti M.; PETER, Jochen. Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. ***Journal of adolescent health***, v. 48, n. 2, p. 121-127, 2011.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.008

# DESAFIOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL: BREVES REFLEXÕES

Joselito Santos<sup>1</sup>  
Tatiana Cristina Vasconcelos<sup>2</sup>  
Rosimere Bandeira Diniz<sup>3</sup>

## RESUMO

A educação emocional, fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, enfrenta dificuldades que vão desde a formação inadequada dos professores até a resistência cultural e institucional. Considerando a importância dessa temática no contexto atual de educação, este trabalho busca refletir sobre os desafios pedagógicos da educação emocional no ambiente escolar. Utilizando um referencial teórico baseado em autores como Daniel Goleman e Howard Gardner, o estudo analisa a importância da inteligência emocional e das múltiplas inteligências no contexto educacional. Através dessa abordagem, foi possível identificar os principais obstáculos enfrentados na prática educativa. Os resultados revelam que a formação inicial e continuada dos professores é um dos maiores desafios. Muitos educadores sentem-se despreparados para abordar questões emocionais em sala de aula, indicando a necessidade de reformulação dos currículos de licenciatura e a oferta de capacitações específicas. Além disso, a resistência cultural e institucional ainda é significativa, com a educação emocional sendo frequentemente vista como secundária em relação às disciplinas acadêmicas tradicionais. Embora os desafios sejam muitos, a educação emocional oferece oportunidades para o desenvolvimento integral dos alunos. A superação desses desafios requer uma ação colaborativa e coordenada, envolvendo educadores, gestores, famílias e a comunidade escolar. Implementar a educação emocional de forma integrada e intencional contribuirá

1 Professor. UNIFIP Campina Grande – PB, jslito2012@gmail.com

2 Professora. UEPB Campina Grande – PB, vasconcelostc@yahoo.com

3 Professora. Secretaria de Educação de Campina Grande – PB, rabandeiradiniz@gmail.com

para a formação de indivíduos mais resilientes, empáticos e capazes de construir uma sociedade mais harmoniosa.

**Palavras-chave:** Educação Emocional. Ambiente escolar. Pedagogia. Professores.



## INTRODUÇÃO

A educação emocional tornou-se uma área essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo competências que vão além dos conteúdos acadêmicos e que são fundamentais para a formação de indivíduos socialmente responsáveis, resilientes e emocionalmente equilibrados. Em um mundo cada vez mais dinâmico e interdependente, o domínio das habilidades emocionais tornou-se tão importante quanto o das competências cognitivas tradicionais, pois auxilia no enfrentamento de desafios pessoais e sociais, na resolução de conflitos e na promoção do bem-estar. A relevância da educação emocional no contexto escolar é amplamente reconhecida por autores como Daniel Goleman, com sua teoria de inteligência emocional, e Howard Gardner, com a teoria das múltiplas inteligências, que destacam o papel fundamental das competências emocionais no desenvolvimento humano.

No entanto, a implementação efetiva da educação emocional enfrenta desafios pedagógicos significativos nas escolas, como a formação inadequada dos professores, que muitas vezes se sentem despreparados para abordar essa dimensão do desenvolvimento, além de uma resistência cultural e institucional, que tende a priorizar o ensino de disciplinas tradicionais em detrimento de práticas socioemocionais. Essa realidade reflete a necessidade de apoio específico e de adaptações curriculares que permitam incorporar o desenvolvimento emocional de forma intencional no contexto educacional.

Este artigo examina esses desafios com base nos conceitos de inteligência emocional, propostos por Goleman, e de múltiplas inteligências, desenvolvidos por Gardner. A partir desse referencial teórico, o texto propõe uma análise aprofundada dos obstáculos enfrentados na prática educativa e destaca a importância de uma reformulação dos currículos de formação docente e da ampliação de capacitações continuadas para que os educadores estejam melhor preparados para integrar a educação emocional ao ensino regular.

O artigo está estruturado em 4 etapas: a primeira contextualiza a relevância da educação emocional no ambiente escolar; a segunda discute os desafios pedagógicos enfrentados pelos professores e instituições; a terceira aborda o referencial teórico de Goleman e Gardner; e quarta propõe ações e estratégias para a superação desses desafios, contribuindo para um desenvolvimento integral dos estudantes e para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e harmônico.

## 1. CONTEXTO E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A educação emocional tem ganhado destaque como uma dimensão indispensável da formação escolar, especialmente na preparação dos jovens para enfrentar os desafios sociais, profissionais e pessoais do século XXI. O conceito de inteligência emocional, conforme Goleman (1995), abrange habilidades como autoconhecimento, autocontrole, empatia, motivação e habilidades sociais – elementos fundamentais para o convívio e o sucesso interpessoal e intrapessoal. Gardner (1983), ao propor as múltiplas inteligências, enfatiza que além da cognição, outras competências humanas, como a inteligência interpessoal e intrapessoal, também são essenciais para a aprendizagem.

Esse entendimento ampliado do desenvolvimento humano sugere que a educação não pode se restringir apenas ao domínio cognitivo, mas deve considerar também o aprendizado emocional como parte integrante da formação escolar. A educação emocional é, portanto, uma resposta ao reconhecimento de que os estudantes precisam de suporte para lidar com emoções, conflitos e situações adversas de forma construtiva.

## 2. DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

### 2.1. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Um dos principais desafios para a implementação da educação emocional nas escolas é a formação dos professores. Embora os currículos de licenciatura e pedagogia incluam algumas disciplinas de psicologia e desenvolvimento infantil, a formação específica em habilidades socioemocionais ainda é escassa e, muitas vezes, abordada de forma superficial e teórica. Isso resulta em um preparo insuficiente dos professores para lidar de maneira prática e efetiva com as demandas emocionais que emergem no ambiente escolar, como o gerenciamento de conflitos, a identificação e mediação de problemas emocionais dos alunos e o fomento de habilidades de resiliência, empatia e autocontrole.

A ausência de uma formação específica em educação emocional e habilidades socioemocionais cria uma lacuna entre a teoria e a prática, dificultando que os educadores se sintam confiantes e capacitados para integrar essas com-

petências em sua prática diária. Sem um repertório de estratégias de manejo emocional e de promoção de habilidades sociais, muitos professores acabam enfrentando dificuldades ao lidar com comportamentos desafiadores, questões de bullying, situações de ansiedade e estresse, além de problemas relacionados ao desenvolvimento de vínculos interpessoais entre os estudantes.

Esse problema é agravado pela falta de um currículo unificado e pela ausência de políticas que exijam ou incentivem a formação dos professores em educação emocional. A maior parte dos cursos de formação inicial e continuada privilegia aspectos acadêmicos e cognitivos, como metodologias de ensino e avaliação, limitando o desenvolvimento das competências emocionais dos próprios professores, que muitas vezes não recebem suporte para aprender a reconhecer e gerenciar suas próprias emoções. Essa lacuna é particularmente problemática porque os professores não apenas atuam como mediadores da educação emocional, mas também servem de modelo para os alunos, que frequentemente reproduzem comportamentos e atitudes observados nos adultos que os cercam.

A inadequação na formação se reflete, também, nas dificuldades que muitos professores têm para adotar uma postura empática e compreensiva em relação aos problemas emocionais dos alunos. A carência de preparação específica faz com que questões emocionais em sala de aula sejam frequentemente tratadas como sendo problemas comportamentais, desconsiderando o contexto emocional e social subjacente. Essa abordagem pode resultar em uma dinâmica de punição e recompensa, que não resolve a questão emocional em sua raiz e acaba criando uma atmosfera menos acolhedora e construtiva para os estudantes.

Diante dessa realidade, é urgente a reformulação dos currículos de formação docente inicial e continuada, para incluir, de forma sistemática, o desenvolvimento de competências socioemocionais. Isso poderia ser feito por meio de disciplinas específicas e práticas aplicadas, incluindo estudos de caso, simulações, debates e práticas reflexivas que permitam aos futuros professores compreender a importância da educação emocional e adquirir técnicas concretas para promover o bem-estar emocional dos estudantes. Além disso, é fundamental que as políticas educacionais incentivem e disponibilizem programas de capacitação contínua, oferecendo suporte para que os professores possam se atualizar e desenvolver essas habilidades ao longo de suas carreiras.

A formação continuada em educação emocional deve ser entendida como um investimento necessário para o desenvolvimento de um ambiente escolar saudável e acolhedor. Para que os professores possam atuar com segurança e eficácia na promoção de habilidades emocionais, é essencial que tenham acesso a treinamentos que abordem, por exemplo, a identificação e o manejo de comportamentos desafiadores de maneira construtiva, o desenvolvimento de estratégias de escuta ativa e de mediação de conflitos, bem como a promoção da empatia e da cooperação entre os alunos. Ao capacitar os professores para essas práticas, cria-se um ambiente mais propício ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes e contribui para a redução de problemas como a indisciplina, a evasão escolar e o bullying, que têm um impacto significativo no ambiente educacional e no aprendizado.

É importante reconhecer que o desenvolvimento emocional dos próprios professores também precisa ser promovido e apoiado. Trabalhar as competências socioemocionais requer que os educadores estejam em um ambiente que valorize seu próprio bem-estar emocional, fornecendo-lhes recursos e apoio para que possam lidar com o estresse e os desafios diários. A promoção de uma cultura escolar que valorize a saúde emocional dos alunos e a dos educadores é, portanto, um passo crucial para que a educação emocional seja implementada de maneira eficaz e sustentável nas escolas.

## 2.2. RESISTÊNCIA CULTURAL E INSTITUCIONAL

Apesar dos avanços na compreensão sobre a importância da educação emocional para o desenvolvimento integral dos alunos, sua implementação nas escolas ainda enfrenta uma significativa resistência cultural e institucional. Esse desafio decorre, em grande parte, de uma visão educacional tradicional, enraizada em uma lógica que prioriza disciplinas acadêmicas e resultados mensuráveis. Como consequência, a educação emocional é frequentemente relegada ao status de atividade extracurricular ou complementar, sendo desconsiderada como uma competência essencial no currículo básico. Esse posicionamento reduz a educação emocional a um aspecto secundário, o que limita seu potencial de transformar o ambiente escolar e o desenvolvimento dos alunos de maneira integral.

A resistência institucional está intimamente ligada a sistemas educacionais que valorizam avaliações padronizadas e que colocam forte ênfase em notas e

desempenho acadêmico. Essa perspectiva prioriza habilidades objetivas, como o raciocínio lógico e a capacidade de memorizar e reproduzir informações, em detrimento das habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e autocontrole, que são vistas como difíceis de medir e de quantificar. Em muitos contextos, a eficácia de uma instituição é medida exclusivamente pelo sucesso acadêmico, o que gera uma cultura orientada ao desempenho quantitativo e dificulta a incorporação de elementos subjetivos como a inteligência emocional no dia a dia da prática pedagógica.

Esse cenário é reforçado por uma visão cultural ainda impregnada na sociedade, que tende a desvalorizar ou não entender completamente a importância das habilidades emocionais para o desenvolvimento social e psicológico dos indivíduos. Em muitos contextos, a educação emocional pode até mesmo ser interpretada como uma interferência nos valores familiares ou um tema de responsabilidade estritamente privada, que não cabe ao ambiente escolar abordar. Essa resistência cultural reflete uma compreensão limitada dos benefícios da educação emocional, que vão desde a melhora no clima escolar até a preparação dos alunos para os desafios emocionais e sociais do mundo contemporâneo.

A resistência à educação emocional também é influenciada por fatores como a falta de preparo dos próprios educadores, que muitas vezes desconhecem as práticas e os fundamentos dessa abordagem. Sem uma compreensão clara da importância da educação emocional e das formas eficazes de integrá-la ao ensino regular, os professores e gestores podem perceber essa área como um acréscimo à carga de trabalho, sem um benefício evidente. Esse entendimento equivocado pode gerar uma percepção de que a educação emocional é um recurso passageiro ou desnecessário, o que limita o apoio institucional para iniciativas que busquem implementá-la.

Superar essa resistência cultural e institucional exige uma mudança de paradigma que reconheça o valor da educação emocional para o desenvolvimento integral dos alunos. É fundamental que as instituições educacionais, os gestores e os próprios professores compreendam que as competências emocionais estão diretamente ligadas ao bem-estar dos estudantes, ao seu desenvolvimento acadêmico e à sua preparação para a vida adulta. É preciso entender que alunos emocionalmente saudáveis apresentam maior engajamento com o aprendizado, melhores habilidades de resolução de conflitos e maior resiliência em situações desafiadoras, características que também beneficiam o rendimento acadêmico.

Para promover essa mudança de paradigma, é necessário investir em políticas públicas que incentivem e regulamentem a inclusão da educação emocional como parte integrante do currículo escolar. Esse tipo de apoio formal ajudaria a consolidar a educação emocional como um componente legítimo e fundamental da formação educacional. Políticas que promovam a formação continuada dos professores em competências socioemocionais, além de campanhas de sensibilização que envolvam pais, estudantes e a comunidade, são essenciais para construir uma cultura que valorize e compreenda a importância do desenvolvimento emocional nas escolas.

Além disso, a implementação de práticas de educação emocional deve ser acompanhada por estratégias de avaliação que permitam medir seu impacto de forma qualitativa e quantitativa. O uso de indicadores como o clima escolar, a frequência de conflitos em sala de aula, a redução de casos de bullying e o aumento no engajamento dos estudantes podem ser formas de evidenciar os benefícios da educação emocional e de apresentar resultados concretos para as instituições. Dessa forma, é possível alinhar os objetivos da educação emocional com os valores tradicionais de desempenho, mostrando que essas competências contribuem para a melhoria do ambiente educacional e para o sucesso escolar.

Diante disso, vencer a resistência cultural e institucional à educação emocional requer uma transformação no entendimento sobre o papel da escola e das competências necessárias para a formação dos alunos. A educação emocional precisa ser reconhecida como uma área estratégica para o desenvolvimento integral dos estudantes e como uma ferramenta que contribui para uma sociedade mais equilibrada e colaborativa.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1. A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DE GOLEMAN

Daniel Goleman, em sua obra de 1995, define a inteligência emocional como um conjunto de competências que envolvem a capacidade de reconhecer, entender e regular as próprias emoções, assim como a habilidade de interpretar e responder às emoções dos outros de maneira empática e socialmente adequada. Para Goleman, a inteligência emocional é tão importante quanto as capacidades intelectuais e cognitivas, influenciando diretamente o desempenho acadêmico e a qualidade das interações sociais e colaborativas.



Ele enfatiza que as competências emocionais desempenham um papel crucial na formação integral do indivíduo, pois envolvem habilidades que favorecem o autoconhecimento, a resiliência, a empatia e o controle emocional, sendo, portanto, fundamentais para o sucesso pessoal e profissional.

No contexto escolar, a inteligência emocional assume uma importância ainda mais significativa, pois está associada à criação de um ambiente de aprendizado mais inclusivo, positivo e colaborativo, onde os alunos se sentem valorizados, compreendidos e apoiados. Quando desenvolvidas, as competências emocionais promovem habilidades como a escuta ativa, a empatia e a resolução pacífica de conflitos, aspectos essenciais para uma convivência saudável e para o desenvolvimento de relações interpessoais de qualidade.

A inteligência emocional também é um fator determinante para a construção de uma cultura escolar mais harmônica e solidária. Em ambientes onde essa competência é estimulada, há uma tendência à redução de problemas comportamentais, como o bullying e a violência, e ao fortalecimento de laços de confiança e respeito entre alunos e professores. Quando os alunos aprendem a reconhecer e gerenciar suas emoções, tornam-se mais dispostos a compreender o ponto de vista dos colegas e a colaborar em atividades coletivas, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Para que a inteligência emocional seja eficazmente incorporada ao ambiente escolar, é necessário que professores e educadores estejam preparados para mediar o desenvolvimento emocional dos alunos, ajudando-os a reconhecer suas próprias emoções e a compreender as emoções dos outros. O modelo de Goleman destaca cinco pilares fundamentais da inteligência emocional que podem ser aplicados de maneira prática no contexto educacional:

#### **Autoconhecimento**

Refere-se à capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções e suas causas. No ambiente escolar, atividades como reflexão sobre as emoções ou diálogos sobre experiências pessoais ajudam os alunos a desenvolver uma consciência emocional mais aprofundada, o que é essencial para que eles consigam lidar de maneira saudável com frustrações e desafios cotidianos.

#### **Autorregulação**

Envolve a habilidade de controlar reações emocionais impulsivas e de responder de maneira apropriada a situações desafiadoras. No ambiente escolar, essa competência é fundamental para a gestão de conflitos e para o autocontrole diante de situações estressantes, como provas e avaliações. Os professores podem estimular essa habilidade através de técnicas de respiração, de exercícios de mindfulness e de estratégias de autocontrole em situações específicas.



### Motivação

Está relacionada ao desejo de realizar atividades de maneira produtiva e de alcançar objetivos pessoais e acadêmicos, mesmo diante de dificuldades. A motivação emocional é um fator crítico para o sucesso acadêmico, pois ajuda os alunos a persistirem em suas atividades e a superarem obstáculos. Criar um ambiente que valorize o esforço e a superação, e não apenas os resultados, contribui para o desenvolvimento de uma motivação intrínseca nos alunos.

### Empatia

É a capacidade de entender e valorizar as emoções dos outros, sendo uma competência indispensável para a construção de relações saudáveis e respeitadas. Na escola, atividades que incentivem a troca de perspectivas e o diálogo, como debates e trabalhos em grupo, podem fomentar a empatia entre os alunos, promovendo uma cultura de respeito e compreensão mútua.

### Habilidades Sociais

Referem-se à capacidade de interagir de maneira positiva e construtiva com os outros, sendo fundamentais para o trabalho em equipe, a liderança e a resolução de conflitos. No contexto escolar, desenvolver habilidades sociais nos alunos é essencial para a criação de um ambiente cooperativo e acolhedor. Incentivar atividades colaborativas e desenvolver projetos que estimulem a comunicação aberta e respeitosa são estratégias para fomentar essa competência.

Incorporar esses pilares da inteligência emocional no currículo escolar pode transformar a experiência educacional, criando um ambiente mais receptivo e promotor de habilidades essenciais para a vida. A formação emocional dos alunos facilita a convivência e o aprendizado, e prepara os jovens para enfrentar os desafios emocionais que encontrarão ao longo da vida. Além disso, a inteligência emocional estimula a autoconfiança e a autoestima, auxiliando os alunos a desenvolverem uma visão positiva de si mesmos e de suas capacidades, o que é vital para sua saúde mental e bem-estar geral.

No entanto, para que esses benefícios sejam efetivamente alcançados, é necessário que as instituições de ensino e educadores estejam comprometidos com a criação de um espaço que valorize o desenvolvimento emocional e acadêmico. Para isso, é importante que haja um investimento na formação continuada dos professores em práticas de educação emocional e que a cultura escolar reconheça e apoie a importância dessas competências para o desenvolvimento integral dos alunos.

Portanto, a inteligência emocional, conforme descrita por Goleman, deve ser vista como uma competência central para o desenvolvimento de indivíduos completos e equilibrados, sendo fundamental para que os alunos construam relações saudáveis e produtivas na escola e na sociedade. Implementar a educação emocional nas escolas, com base nos pilares de Goleman, é um passo importante para transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizado pleno e humanizado, promovendo, assim, uma educação que forma alunos

academicamente preparados e cidadãos emocionalmente conscientes e socialmente responsáveis.

### 3.2. AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS DE GARDNER

Howard Gardner, em sua teoria das Múltiplas Inteligências, introduzida em 1983, expandiu a compreensão sobre o potencial humano ao propor que a inteligência não é um conceito unitário e mensurável apenas através de habilidades matemáticas e linguísticas, como muitas vezes foi tradicionalmente entendido. Gardner identifica pelo menos oito tipos de inteligência, cada um representando diferentes capacidades humanas: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, naturalista, interpessoal e intrapessoal. Essa teoria sugere que o desenvolvimento de uma pessoa é multifacetado e que os indivíduos possuem habilidades variadas, que podem ser estimuladas e aprimoradas de maneira diferenciada no contexto educacional.

No contexto da educação emocional, duas das inteligências propostas por Gardner se destacam: a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal, ambas com potencial para complementar os conceitos de inteligência emocional de Goleman e aprofundar as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional dos alunos.

#### *INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL*

A inteligência interpessoal refere-se à capacidade de entender e interagir eficazmente com os outros, o que inclui a habilidade de perceber e responder às emoções, motivações e intenções alheias. Essa inteligência é fundamental para construir relações sociais saudáveis, colaborar em atividades em grupo e resolver conflitos. No ambiente escolar, promover a inteligência interpessoal significa ensinar os alunos a reconhecer as emoções dos colegas, desenvolver empatia e praticar habilidades de comunicação construtiva. Por meio de atividades colaborativas, como trabalhos em grupo e exercícios de escuta ativa, os alunos podem aprimorar essa competência, tornando-se mais hábeis em lidar com os desafios interpessoais e em construir um ambiente escolar mais harmônico.

## INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

A inteligência intrapessoal está relacionada ao autoconhecimento e à capacidade de introspecção, permitindo ao indivíduo compreender suas próprias emoções, motivações e comportamentos. Essa habilidade é essencial para que os alunos desenvolvam autorregulação, resiliência e um senso de autoconsciência. Ao trabalhar a inteligência intrapessoal no contexto educacional, os professores ajudam os alunos a entender seus sentimentos, a identificar suas reações emocionais e a desenvolver estratégias para lidar com elas. Práticas como reflexões individuais, diários emocionais e atividades de mindfulness podem auxiliar no fortalecimento da inteligência intrapessoal, ajudando os alunos a se tornarem mais resilientes e a enfrentar melhor os desafios emocionais que surgem ao longo da vida.

Ao integrar essas inteligências ao currículo, o ambiente educacional pode se tornar um espaço para o desenvolvimento de múltiplas habilidades que contribuem para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados e socialmente responsáveis. A teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner permite que os educadores adotem uma abordagem pedagógica mais personalizada e integral, que reconheça as diferenças individuais dos alunos e respeite as diversas maneiras pelas quais eles se expressam e aprendem. Por exemplo, enquanto alguns alunos podem expressar sua inteligência interpessoal através da comunicação verbal, outros podem preferir formas não-verbais, como a expressão artística ou o uso de jogos que incentivem o trabalho em equipe e o relacionamento.

Integrar as inteligências interpessoal e intrapessoal no currículo também implica reavaliar o papel da avaliação escolar, tradicionalmente centrada em testes padronizados e em métricas quantitativas. A inclusão de práticas avaliativas que levem em consideração o desenvolvimento emocional e social dos alunos pode contribuir para uma avaliação mais abrangente do aprendizado e do crescimento dos estudantes. A criação de espaços para feedback construtivo, autoavaliações e reflexões sobre as próprias atitudes e comportamentos permite que o aluno se veja como um agente ativo em seu desenvolvimento e amplie sua capacidade de autogestão e de interação social positiva.

A implementação da teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner, no entanto, enfrenta desafios práticos, especialmente em um sistema educacional que valoriza predominantemente resultados acadêmicos tradicionais. A prática

de um currículo que abarque todas essas inteligências demanda maior flexibilidade curricular, capacitação dos educadores e, muitas vezes, recursos adicionais. Para superar esses desafios, é necessário que as instituições de ensino adotem uma visão mais ampla de sucesso educacional, que contemple o desempenho acadêmico e o desenvolvimento socioemocional e as diversas inteligências dos alunos. Esse novo enfoque requer políticas que promovam a formação continuada dos professores e o desenvolvimento de metodologias que integrem atividades criativas e práticas reflexivas no dia a dia escolar.

Outro ponto relevante é que o desenvolvimento das inteligências interpessoal e intrapessoal também prepara os alunos para uma sociedade cada vez mais interconectada e exigente em termos de habilidades emocionais e sociais. O mercado de trabalho moderno valoriza o conhecimento técnico e competências como a capacidade de trabalhar em equipe, a empatia, a comunicação e a adaptabilidade. Assim, a escola que incorpora esses aspectos no processo de aprendizagem contribui para a formação de cidadãos mais preparados para a vida adulta e mais aptos a contribuir para a construção de uma sociedade colaborativa e ética.

Por fim, a teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner reforça a importância de valorizar as singularidades dos alunos e de promover um ambiente que encoraje o desenvolvimento integral de cada indivíduo. No contexto da educação emocional, as inteligências interpessoal e intrapessoal atuam como pilares para o fortalecimento das habilidades sociais e emocionais, promovendo uma educação mais inclusiva e atenta às necessidades emocionais dos estudantes. Dessa forma, ao utilizar a teoria de Gardner como recurso para entender o potencial humano, as escolas podem expandir seus métodos e práticas pedagógicas, criando condições para que os alunos alcancem o sucesso acadêmico, o equilíbrio emocional e a realização pessoal.

#### **4. PROPOSTAS PARA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS**

Para enfrentar esses desafios, algumas propostas são apresentadas, visando uma implementação da educação emocional:

## 4.1. REFORMULAÇÃO CURRICULAR

Inserir a educação emocional nos currículos de licenciatura é um passo essencial para garantir que futuros professores entrem na profissão preparados para enfrentar os desafios emocionais e sociais presentes no ambiente escolar. Essa reformulação exige que as instituições de ensino superior incorporem disciplinas específicas sobre desenvolvimento emocional e inteligência emocional nos cursos de formação de professores, proporcionando-lhes o conhecimento teórico e as ferramentas práticas para trabalhar essas habilidades em sala de aula.

A reformulação curricular deve incluir conteúdos que abordem aspectos como regulação emocional, empatia, resolução de conflitos e técnicas de comunicação construtiva. Essas competências permitem que os professores estejam mais preparados para lidar com a diversidade emocional e comportamental dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais positivo e inclusivo. Além de disciplinas teóricas, o currículo deve oferecer oportunidades práticas para que os futuros professores possam aplicar e experimentar essas competências, como em atividades simuladas e em estágios supervisionados que incluam a observação e a prática da educação emocional.

Além da formação inicial, é fundamental estabelecer programas de capacitação continuada que acompanhem o desenvolvimento e a atualização dos professores em suas carreiras. A educação emocional é uma área em constante evolução, com novas abordagens, técnicas e pesquisas sendo desenvolvidas regularmente. Programas de capacitação continuada podem incluir workshops, cursos de curta duração, mentorias e grupos de estudo, oferecendo aos professores um espaço de aprendizado contínuo onde possam compartilhar experiências, trocar ideias e aprender com especialistas na área. Esses programas também devem priorizar o desenvolvimento da inteligência emocional dos próprios educadores, uma vez que a segurança e o domínio pessoal das próprias emoções são fundamentais para que possam mediar e apoiar o desenvolvimento emocional dos alunos.

A criação de uma cultura institucional que valorize e incentive a educação emocional é igualmente importante. Para isso, gestores e diretores escolares precisam reconhecer a importância dessas competências e garantir que os professores tenham acesso aos recursos e ao apoio necessário para implementá-las em sala de aula. Por exemplo, além de conteúdos teóricos, os currículos podem

incluir práticas de bem-estar e autocuidado, ajudando os educadores a lidar com o estresse da profissão e a manter a motivação e o equilíbrio emocional no longo prazo.

Incluir a educação emocional no currículo das licenciaturas e nos programas de capacitação continuada contribui para uma mudança de paradigma no sistema educacional. Com professores mais seguros e capacitados para abordar essa temática, o ambiente escolar tende a ser mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos alunos, promovendo uma educação que valoriza o desempenho acadêmico e a formação emocional e social dos estudantes.

## 4.2. SENSIBILIZAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

Para que a educação emocional seja efetivamente incorporada ao ambiente escolar, é essencial que toda a comunidade educacional – incluindo pais, gestores e demais profissionais da escola – esteja ciente de sua importância e comprometida com seu desenvolvimento. A promoção de campanhas de sensibilização e conscientização representa uma estratégia fundamental para garantir que todos os envolvidos no processo educacional compreendam o papel central da educação emocional no desenvolvimento integral dos alunos e para superar possíveis resistências culturais e institucionais.

Essas campanhas podem ser desenvolvidas em diferentes formatos e envolver atividades como palestras, workshops, seminários, encontros de pais e professores e eventos comunitários. Essas oportunidades permitem esclarecer o que é a educação emocional, quais são suas bases teóricas e práticas e como ela pode beneficiar o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. A participação de especialistas em saúde mental e desenvolvimento infantil pode enriquecer as discussões, trazendo uma perspectiva baseada em evidências sobre como a educação emocional impacta positivamente o comportamento, o desempenho escolar e a convivência no ambiente educativo.

Para os pais e responsáveis, a conscientização sobre a importância da educação emocional ajuda a criar uma compreensão mais profunda dos benefícios que o desenvolvimento emocional pode trazer para a vida de seus filhos. Além de apresentações sobre os princípios da educação emocional, encontros e diálogos sobre temas como resolução de conflitos, empatia e comunicação emocional são úteis para orientar os pais em práticas de apoio emocional que podem ser reforçadas em casa. Quando a família está integrada a esses proces-



sos, os alunos sentem-se mais amparados e estimulados a aplicar as habilidades emocionais aprendidas na escola em seu cotidiano.

Já para gestores e líderes escolares, a sensibilização para a educação emocional pode envolver discussões sobre políticas educacionais que contemplem a importância do bem-estar emocional e social dos alunos. A participação ativa dos gestores é fundamental para criar uma cultura organizacional que valorize a inteligência emocional e para que essa prática seja implementada de forma consistente e apoiada por toda a escola. Sensibilizar gestores e coordenadores pedagógicos sobre os benefícios da educação emocional pode facilitar a criação de programas de apoio e recursos que permitam aos professores integrarem esses conteúdos em suas aulas e atividades diárias.

Além disso, para aumentar a conscientização e alcançar um público mais amplo, as campanhas de sensibilização podem explorar o uso de mídias sociais e plataformas online, compartilhando conteúdos como vídeos, depoimentos, artigos e infográficos que evidenciem a importância da educação emocional e o impacto positivo que ela pode ter na vida dos alunos e da comunidade escolar. Esse tipo de divulgação pode ampliar o alcance das campanhas, permitindo que as informações cheguem a uma quantidade maior de pessoas, incluindo familiares e comunidades que, de outra forma, talvez não tivessem acesso direto às atividades presenciais da escola.

Implementar campanhas de sensibilização e conscientização é uma estratégia de longo prazo que visa construir uma cultura escolar de apoio ao desenvolvimento emocional, criando um ambiente no qual as habilidades emocionais e sociais são valorizadas e cultivadas por todos os envolvidos. Com a participação e o compromisso de toda a comunidade escolar, torna-se mais viável sustentar uma abordagem que favoreça a formação de alunos emocionalmente competentes, capazes de desenvolver relações saudáveis, lidar com os desafios da vida e contribuir positivamente para a sociedade.

### 4.3. INTEGRAÇÃO DE PRÁTICAS EMOCIONAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

A integração de práticas emocionais no currículo escolar exige que a educação emocional seja planejada e implementada como uma parte intencional e contínua das atividades diárias. Em vez de tratar o desenvolvimento emocional apenas como uma atividade extracurricular ou esporádica, a proposta é incor-



porá-lo de maneira orgânica nas diferentes disciplinas e momentos escolares, de modo que as habilidades emocionais sejam ensinadas, aplicadas e reforçadas em contextos reais de aprendizado e convivência.

Para que essa integração ocorra, é necessário desenvolver um currículo que inclua metas e objetivos claros para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como autoconsciência, empatia, regulação emocional, habilidades de comunicação, resolução de conflitos e resiliência. Essas competências podem ser incorporadas de várias maneiras ao longo do dia escolar. Por exemplo, em atividades de língua portuguesa, os alunos podem analisar personagens de histórias e discutir as emoções que eles sentem, relacionando-as com situações pessoais; já nas aulas de ciências sociais, podem ser explorados temas como ética, justiça e empatia, fomentando debates sobre questões que incentivem a compreensão do ponto de vista do outro.

Outra estratégia eficaz para integrar a educação emocional é incluir momentos estruturados de reflexão e prática emocional na rotina diária, como momentos de acolhimento ao início das aulas, no qual os alunos podem compartilhar seus sentimentos e expectativas para o dia, ou sessões de feedback positivo em que a turma reconheça e valorize atitudes colaborativas e empáticas. Essas práticas ajudam a construir um ambiente acolhedor e de apoio mútuo, onde os alunos se sentem à vontade para expressar e trabalhar suas emoções, e não apenas aprender sobre elas teoricamente.

Além disso, as práticas emocionais podem ser aplicadas por meio de metodologias ativas, como atividades em grupo, projetos colaborativos, simulações e role-playing, que permitem aos alunos experimentar habilidades emocionais em situações próximas à realidade. Por exemplo, em uma atividade de resolução de problemas em equipe, os estudantes podem praticar a escuta ativa, a negociação e a cooperação, habilidades essenciais para o desenvolvimento socioemocional. Durante essas atividades, o papel do professor como mediador é fundamental, ajudando os alunos a identificar e nomear suas emoções, refletir sobre suas reações e encontrar formas construtivas de expressá-las e de interagir com os outros.

Para apoiar essa integração, as escolas também podem criar salas de reflexão, que servem como espaços de apoio, onde os alunos podem se retirar quando precisam de um tempo para se acalmar ou refletir. Esses locais podem ser utilizados com o apoio de orientadores educacionais ou psicólogos escolares, caso estejam disponíveis, promovendo o autoconhecimento e a autorregulação

emocional. Esses espaços complementam o currículo de educação emocional, oferecendo aos alunos um local físico onde podem praticar técnicas de regulação emocional, como respiração profunda, mindfulness ou simplesmente um momento de recolhimento quando necessário.

A integração da educação emocional ao currículo também implica incluir métodos de avaliação que considerem o desenvolvimento dessas habilidades. Em vez de avaliar apenas conteúdos acadêmicos tradicionais, as escolas podem adotar avaliações qualitativas, como observações, autoavaliações e feedbacks entre pares, que reflitam o progresso dos alunos no desenvolvimento emocional. Os professores podem fazer registros regulares sobre o comportamento emocional e social dos alunos, permitindo que os próprios estudantes e seus responsáveis acompanhem sua evolução ao longo do tempo.

Implementar a educação emocional de forma integrada ao currículo demanda que os professores e gestores compreendam a importância dessa prática e saibam como incorporá-la em suas aulas de maneira natural e funcional. Por isso, além da formação inicial e continuada dos educadores, é essencial que as escolas invistam em materiais pedagógicos específicos para a educação emocional, como livros, guias de atividades, jogos e tecnologias que incentivem o aprendizado emocional. Tais recursos são essenciais para tornar o desenvolvimento emocional mais acessível e interativo para os alunos.

## 5. CONCLUSÃO

A implementação da educação emocional no ambiente escolar é uma mudança essencial para adaptar o sistema educacional às demandas complexas do mundo atual, promovendo uma formação que vai além do aprendizado acadêmico e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao adotar práticas emocionais no currículo, reformular a formação dos professores e conscientizar toda a comunidade escolar sobre a importância dessas competências, a escola se torna um espaço que promove o sucesso acadêmico e a construção de habilidades vitais para o bem-estar e a convivência em sociedade.

A integração de práticas emocionais ao currículo exige uma abordagem estruturada, na qual os alunos aprendem sobre inteligência emocional e têm oportunidades para aplicá-la diariamente, desenvolvendo habilidades de autorregulação, empatia, comunicação e resolução de conflitos. Essa abordagem cria um ambiente de aprendizado mais positivo e colaborativo, onde os estudantes

se sentem compreendidos e seguros para explorar suas emoções e desenvolver resiliência emocional. Esse espaço de apoio emocional é especialmente importante para enfrentar o aumento de desafios sociais e emocionais que afetam a juventude, como o estresse, a ansiedade e a necessidade de lidar com conflitos interpessoais e pressões externas.

A formação e capacitação dos professores desempenham um papel central nesse processo, pois são eles que atuam como mediadores e exemplos para os alunos. A reformulação dos currículos de licenciatura para incluir a educação emocional como uma competência essencial ajuda a preparar futuros educadores para reconhecer e trabalhar com as emoções dos alunos, além de gerenciar suas próprias emoções. Esse preparo é fundamental, pois os professores que se sentem seguros em relação ao manejo emocional em sala de aula estão mais capacitados para criar um ambiente acolhedor e respeitoso, onde o aprendizado emocional acontece de maneira natural e integrada ao dia a dia escolar. Capacitações continuadas também são fundamentais, pois permitem que os educadores acompanhem as evoluções na área da inteligência emocional e adotem práticas atualizadas, adaptando-se aos novos contextos e às necessidades dos alunos.

Superar a resistência cultural e institucional é outro considerado para que a educação emocional seja reconhecida como uma prioridade nas escolas. Em muitas instituições, ainda predomina uma visão tradicional que valoriza quase exclusivamente o desempenho acadêmico, deixando de lado o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Essa resistência frequentemente se deve à falta de compreensão sobre os benefícios da educação emocional para o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente em termos de melhoria do ambiente escolar e da redução de comportamentos problemáticos. Para que essa mudança ocorra, é necessário promover campanhas de sensibilização e conscientização que envolvam pais, gestores, professores e a comunidade escolar em geral, demonstrando que o desenvolvimento emocional não é um complemento secundário, mas uma competência essencial para a formação de cidadãos completos e capacitados para enfrentar desafios sociais e profissionais.

Além disso, a inclusão de práticas de avaliação que considerem o desenvolvimento socioemocional dos estudantes reforça a importância da educação emocional e legitima seu papel no currículo escolar. Essas avaliações podem incluir autoavaliações, feedbacks entre pares e observações qualitativas, que permitem acompanhar o progresso dos alunos em habilidades como empatia,

colaboração e regulação emocional. Ao adotar uma perspectiva mais ampla de avaliação, a escola promove uma visão de sucesso que vai além das notas e do desempenho em provas, incentivando os alunos a valorizar seu próprio crescimento emocional e social.

A educação emocional representa um investimento fundamental na construção de uma sociedade mais equilibrada, colaborativa e empática. Ao promover o desenvolvimento das competências emocionais, a escola forma indivíduos preparados para enfrentar os desafios acadêmicos e para lidar com as complexidades emocionais da vida cotidiana.

A integração da educação emocional, de forma contínua e intencional, prepara as novas gerações para construir relacionamentos saudáveis, enfrentar adversidades com resiliência e contribuir de maneira positiva para a sociedade. Assim, investir na educação emocional é investir em um futuro onde o bem-estar e o desenvolvimento integral dos cidadãos são prioridades e onde a escola cumpre seu papel transformador na vida de cada estudante.

## REFERÊNCIAS

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.009

# A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Patrícia Veras Rodrigues<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo visa contribuir com as reflexões e discussões sobre a atuação do psicopedagogo na abordagem das competências socioemocionais entre adolescentes na última etapa da educação básica. Em seu percurso metodológico, desenvolvido a partir de uma revisão de literatura, o trabalho destaca as principais características da atuação profissional do psicopedagogo institucional embasado em autores como Bossa (2019) e Serra (2012); conceitua as competências socioemocionais de acordo com a BNCC, bem como, propõe estratégias psicopedagógicas que estimulem o desenvolvimento das habilidades socioemocionais entre adolescentes no Ensino Médio. No exercício da sua função, o psicopedagogo institucional atua como um mediador diante dos transtornos de aprendizagem e de comportamento identificados na escola. Este profissional desenvolve ações de forma preventiva, antecipando reflexões aos pais e aos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem por meio da construção de espaços de diálogos e o planejamento e execução de formações que abordam questões didáticas – metodológicas mais apropriadas para a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Psicopedagogia, Competências Socioemocionais, Educação Básica, Ensino Médio.

<sup>1</sup> Mestra em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde. Psicopedagoga Clínica, Institucional e Hospitalar. Especialista em Gestão e Coordenação Escolar. Pós-graduada em nível de especialização em História do Brasil com ênfase em História do Ceará. Licenciada em História. Professora efetiva da rede estadual de ensino do Ceará. Neste momento, atua como Coordenadora Escolar na EEEP Presidente Roosevelt. E-mail: patricia.rodrigues1@prof.ce.gov.br

## THE INSTITUTIONAL PSYCHOPEDAGOGY AND THE DEVELOPMENT OF SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN THE LAST STAGE OF BASIC EDUCATION

### ABSTRACT

This article aims to contribute to reflections and discussions on the performance of the psychopedagogue in addressing socio-emotional skills among adolescents in the last stage of Basic Education. In its methodological path, developed from a literature review, the work highlights the main characteristics of the institutional psychopedagogue professional performance based on authors such as Bossa (2019) and Serra (2012). It conceptualizes socio-emotional skills according to the BNCC, as well as it proposes psychopedagogical strategies that encourage the development of socio-emotional skills among high school adolescents. In the exercise of role, the institutional psychopedagogue acts as a mediator in the face of learning and behavioral disorders identified at school. This professional develops preventive actions, anticipating reflections to parents and teachers about the teaching and learning process through the construction of spaces for dialogue and the planning and execution of training that address didactic issues – more appropriate methodologies for the school community.

**Keywords:** Psychopedagogy, Socioemotional Skills, Basic Education, High School.



## INTRODUÇÃO

No exercício da sua função, o psicopedagogo institucional atua como um mediador diante dos transtornos de aprendizagem e de comportamento identificados na escola. Este profissional desenvolve ações de forma preventiva, antecipando reflexões aos pais e aos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem por meio da construção de espaços de diálogos e o planejamento e execução de formações que abordam questões didático-metodológicas mais apropriadas para a comunidade escolar.

O tema das competências socioemocionais foi introduzido no currículo da educação básica no Brasil a partir da construção da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e tem suscitado mudanças nas organizações metodológicas nas escolas em todo o país. Ao atuar no planejamento e execução de ações que visem o desenvolvimento das competências socioemocionais, o psicopedagogo institucional estará desenvolvendo, de acordo com a BNCC, habilidades que, se bem trabalhadas entre professores, pais, alunos e gestores, qualificarão o processo de aprendizagem tornando-o mais significativo.

Esta investigação visa destacar a atuação do psicopedagogo institucional no desenvolvimento das competências socioemocionais em escolas de Ensino Médio e identificar as principais características da atuação profissional do psicopedagogo institucional, bem como conceituar as competências socioemocionais e propor estratégias psicopedagógicas que estimulem o desenvolvimento das habilidades socioemocionais entre adolescentes no Ensino Médio.

O percurso metodológico desta pesquisa esteve alicerçado no desenvolvimento de uma averiguação bibliográfica, dialogando com autores e documentos institucionais que abordam a temática, tais como: Abed (2014), Bossa (2019), Brasil (2017), Saviani (1999), dentre outros, destacando a importância da abordagem das competências socioemocionais por profissionais da psicopedagogia institucional.

## A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NO CONTEXTO ATUAL

A escola, enquanto instituição de formação acadêmica, ainda se apresenta como o principal centro de excelência para a educação de crianças e jovens no Brasil. Afora todos os problemas estruturais, políticos e institucionais da atuali-

dade, é na escola e, de forma especial, na educação pública que se constitui a formação educacional da maioria dos jovens brasileiros.

Passamos por “(...) uma época bastante hostil para encarar um projeto democrático de educação pública e de verdadeira inclusão no mundo do conhecimento.” (KRAWCZYK, 2014, p. 95). Porém, não faltam experiências no Brasil que demonstram a dedicação dos diversos profissionais que labutam diuturnamente para que os jovens que frequentam as escolas públicas tenham acesso as melhores possibilidades de aprendizagem e, com isso, melhores oportunidades nesse mundo tão desigual.

É esse o grande desafio da educação brasileira: garantir a aprendizagem significativa para todas as crianças e jovens que frequentam os bancos escolares. Ao falarmos de aprendizagem, nos remetemos a Saviani (1999) quando ele destaca que esse processo se dá de forma espontânea, dentro de um ambiente estimulante e permeado de uma relação viva entre educadores e educandos; e esse processo nem sempre se faz de forma tão harmoniosa, existindo diversos obstáculos que podem comprometer o desenvolvimento do educando.

Nesse contexto, compreendemos que cada um se desenvolve de forma ímpar. São nas experiências de vida que nós humanos construímos novos conceitos e formamos, por meio de novas experiências, a nossa personalidade. Assim, também é na escola aonde a aprendizagem vai se constituindo a partir das vivências e experiências de cada estudante de forma individual.

Porém, diversos obstáculos podem comprometer esse processo, tornando o indivíduo incapaz de identificá-los ou analisá-los a ponto de, sozinho, suplantar as dificuldades enfrentadas e retomar o caminho do desenvolvimento, sendo importante uma intervenção especializada que identifique o problema e norteie caminhos.

Assim, destacamos a figura do psicopedagogo, um profissional especializado que pode contribuir com o professor e com a escola para que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais eficaz, igual e inclusivo, analisando, diagnosticando e propondo tratamentos específicos diante das dificuldades do educando. Sobre a relação da psicopedagogia com o processo de aprendizagem, Bossa (2019) destaca que:

A Psicopedagogia nasceu de uma necessidade: contribuir para a busca de soluções para a difícil questão do problema de aprendizagem. É complexa a rede de fatores que interferem no processo de aprendizagem. A Psicopedagogia vem caminhando no sen-

tido de contribuir para a melhor compreensão desse processo. (BOSSA, 2019, p. 18).

Assim, entendemos que a psicopedagogia tem como objeto primordial a atuação nas questões inerentes à aprendizagem humana, atentando-se às suas características, aos problemas que possam limitá-la e aos fatores internos e externos que se apresentem, durante o processo, como obstáculos ao seu desenvolvimento, bem como os caminhos que possam suplantar as dificuldades de cada indivíduo que passe por sua intervenção.

No Brasil, o seu surgimento é relativamente novo em relação a outros centros como a Europa, onde os primeiros trabalhos voltados para essa área remontam o século XIX. Aqui, o seu desenvolvimento é influenciado por estudiosos argentinos que, também influenciados pelas experiências europeias, efetivaram trabalhos voltados para as dificuldades de aprendizagem em suas escolas.

A bem da verdade, os estudos da psicopedagogia têm se concentrado nas primeiras fases do desenvolvimento humano, e no Brasil, os cursos de formação são ofertados a nível de pós-graduação, espalhados pelo país e oferecidos desde a década de 1970. É importante destacar que a sua gênese se encontra na junção de três grandes teorias: Psicanálise (Freud), Psicologia Genética (Piaget), Psicologia Social (Pichon-Rivière). (SERRA, 2012, p. 6)

No seu percurso histórico, a psicopedagogia se dividiu em duas áreas: clínica e institucional. A primeira, por definição, busca um caminho individualizado e curativo. Já a segunda, ocupa-se de espaços institucionais como escola, empresas ou hospitais. Ocupando-se das questões diretamente ligadas à aprendizagem na escola, a psicopedagogia institucional abre espaços para buscar soluções que, muitas vezes, a escola por si só não consegue resolver. Bossa (2019) comenta que:

o trabalho psicopedagógico, portanto, pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo. A escola, afinal, é responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano. (BOSSA, 2019, p. 144).

Deste modo, o trabalho do psicopedagogo na escola deve se pautar na observação e avaliação dos possíveis problemas cognitivos dos alunos, estimulando o desenvolvimento de intervenções coletivas, ou seja, que envolvam professores, alunos e as famílias na busca de identificar e dirimir os obstáculos que impossibilitam o processo de aprendizagem.

Atuando inicialmente como observador dos vários aspectos institucionais que circundam o funcionamento escolar, o trabalho do psicopedagogo se torna essencial na integração de toda a equipe pedagógica buscando melhorias em seu desenvolvimento, não só da equipe escolar, mas do projeto educacional da escola como um todo.

Consideramos a atuação psicopedagógica um trabalho essencial para que a escola enfrente os desafios modernos do processo de ensino e aprendizagem. Vivemos numa época em que não são somente as relações físicas que permeiam a vida em sociedade, mas também as virtuais. Hoje temos a interferência da internet, que muito tem contribuído para aproximar as pessoas, mas que também gerencia fatores de afastamento social. Isso implica diretamente nas questões que envolvem a formação familiar e escolar.

Em um mundo cada vez mais globalizado e informatizado, o desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva se apresenta cada vez mais como o grande desafio das escolas na atualidade. Os professores sozinhos já não são mais suficientes no gerenciamento das aulas, conteúdos e processos avaliativos. A matemática da nota, conceito básico para mensurar a aprendizagem, não tem e nunca teve um fim em si mesmo no processo educativo.

Dito isto, é fundamental destacar a necessidade de um profissional especializado na instituição escolar que contribua significativamente para prevenir e intervir nas dificuldades dos estudantes no processo de formação escolar, buscando inibir de forma contundente o fracasso, na escola e na vida, por meio de ações psicopedagógicas planejadas e executadas de acordo com as demandas de cada educando.

Tratar sobre a importância do psicopedagogo na escola é também falar sobre a importância da oferta de um processo de ensino e aprendizagem que esteja em sintonia com a realidade de cada aluno em suas especificidades. É falar da importância de perceber as necessidades de formação continuada dos professores diante das inúmeras transformações do processo educacional e principalmente é falar sobre a importância de um diálogo transparente, afetivo e firme com as famílias sobre o papel desenvolvido por cada um dos atores envol-

vidos no processo de aprendizagem do educando. De acordo com Cruvinel (2014, p. 98):

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, e surgiu devido a necessidade de compreender os problemas de aprendizagem. Ela se coloca em um território situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las.

Desta maneira, no exercício da sua função, o psicopedagogo institucional atua como um mediador diante dos transtornos de aprendizagem e de comportamento identificados na escola. Este profissional desenvolve ações de forma preventiva, antecipando reflexões aos pais e aos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem por meio da construção de espaços de diálogos e o planejamento e execução de formações que abordam questões didático-metodológicas mais apropriadas para a comunidade escolar.

É papel do psicopedagogo desenvolver um olhar aprofundado sobre a rotina escolar na busca pela identificação dos obstáculos que impedem a evolução do processo de aprendizagem. Uma vez identificados estes obstáculos, cabe ao psicopedagogo traçar um planejamento estratégico de intervenção que consiga dirimi-los e impedi-los que voltem a se desenvolver dentro da instituição.

Às vezes e muitas vezes, os bloqueios no processo de aprendizagem, apresentam-se em forma de transtornos individuais de aprendizagem que são mais facilmente identificados quando o aprendente é inserido dentro de uma rotina escolar e desafiado em seu percurso formativo de forma mais intensa. Cabe, nesta situação, ao psicopedagogo institucional mediar entre o aprendente, os professores e a família a busca por intervenções efetivas que possam sanar e prevenir o aparecimento de novo transtornos e ou a reinstalação dos mesmos.

Doravante, o psicopedagogo institucional, quando bem formado e atualizado em suas funções, tem um importante papel no desenvolvimento de ações que visam à efetividade da aprendizagem durante o percurso formativo do aprendente.

## AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DO OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

O mundo contemporâneo tem imposto diversos desafios aos educadores e escolas. Com um crescente avanço das tecnologias e da internet, o saber parece estar ao alcance de todos obrigando a escola a buscar integrar-se às mudanças e, assim, continuar mantendo o posto de lócus por excelência da formação sistematizada das juventudes.

Diante disso, parece não ser mais possível conceber a ideia de que a escola só precisa se preocupar com o saber sistematizado nos conteúdos propostos em cada disciplina do currículo. Hoje é preciso ir além. É preciso compreender a formação de uma forma mais ampla, diversa e, ao mesmo tempo, singular. Ou seja, cada indivíduo carrega em si uma gama de emoções, conhecimentos e aptidões, bem como seus traumas, dilemas e dificuldades.

Nessa perspectiva, compreendemos que a educação nesse mundo moderno passa pela compreensão, por parte dos educadores, e da escola enquanto instituição, da importância da inserção das competências socioemocionais no cotidiano escolar, inserindo-a dentro do processo de ensino e aprendizagem de forma a possibilitar uma formação de acordo com as capacidades de cada educando.

Mas o que são as competências socioemocionais? Podemos caracterizá-las como uma gama de habilidades utilizadas nas mais diversas ocasiões da nossa vida. Assim, as formas de como nos relacionamos com os nossos semelhantes, de como nos adaptamos às condições impostas pela vida social ou escolar e a maneira de como nos comunicamos podem ser exemplos de competências socioemocionais que podem nos habilitar para a vida dentro e fora da escola.

Assim como preconizado no documento que institui a Base Nacional Comum – BNCC, as competências estão presentes durante todo o processo de formação humana e educacional de cada ser, onde as experiências emocionais podem contribuir para o crescimento social e emocional e o desenvolvimento do autoconhecimento, fortalecendo a capacidade de lidar consigo e com os outros.

Importante destacar que a inserção das competências socioemocionais no processo de ensino e aprendizagem não extingue as atividades estritamente cognitivas, essa área ainda se faz de grande importância na vida dos educandos.



O que se faz interessante na atual conjuntura é conciliar a aprendizagem cognitiva com as competências socioemocionais para que estas possam contribuir para o desenvolvimento integral do educando no seu percurso de formação.

A partir da aprovação da nova BNCC, o conceito competência ganha força, sendo definida nesse documento como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 8).

Conforme a sua definição, as competências se apresentam como conhecimentos e habilidades que atuam diretamente nas situações de aprendizagem cognitivas e socioemocionais. Sendo um documento normativo, a BNCC oferece os direcionamentos para o percurso formativo da educação brasileira tendo, no seu bojo, o objetivo de promover o acesso igualitário e a permanência de crianças e jovens na escola.

Deste modo, as propostas apresentadas na BNCC vêm ao encontro das mudanças geracionais promovendo a implantação de diretrizes que respondam aos anseios da sociedade moderna, incluindo a ideia de competências socioemocionais que auxiliarão a escola e os educadores para o desenvolvimento de competências que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem dos educandos.

Neste sentido, são elencadas na BNCC dez competências que perpassam todo o circuito formativo da educação básica contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos educandos. Essas competências se entrelaçam aos conhecimentos sistematizados contribuindo para a formação integral proposto pelo documento.

A aplicação das competências socioemocionais no currículo tem como fundamento básico a compreensão que a vida moderna apresenta diversos desafios aos jovens, sejam eles do ponto de vista do domínio das tecnologias ou o processamento das informações, cada vez mais dinâmicas e efêmeras. Para que possam suplantar esses desafios, faz-se necessário o reconhecimento das diversas características da cultura, da sociedade e de si mesmos.

Contudo, é de fundamental importância destacar que as competências gerais mantêm uma integração didática durante todo o processo de formação das crianças e jovens em todas as etapas de formação. Assim, se articulam “na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB”. (BRASIL, 2017, p. 9).



Apresentamos no quadro abaixo, as dez competências gerais preconizadas na BNCC.

### Quadro 1. Competências Gerais da Educação Básica

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
01	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
02	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
03	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
04	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
05	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
06	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
07	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
08	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
09	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil, 2017.

A noção de habilidades e competências apresentada nesse documento, incluindo a noção de competências socioemocionais, tem como objetivo principal auxiliar na formação de cidadãos que sejam capazes solucionar problemas dialogando e respeitando o coletivo social a partir do domínio de suas emoções.

Nesse contexto, a instituição escolar durante muito tempo foi a única detentora e formadora das diversas gerações, onde o conhecimento era adquirido basicamente por meio dos bancos escolares. Atualmente, essa característica da escola não se faz mais com tanta eficácia, haja vista que o educando tem acesso a conteúdos de forma independente da escola.

Porém, novos desafios se apresentam na escola. O conteúdo ainda é importante, mas não é mais o suficiente. Os desafios que a escola se defronta atualmente dizem respeito muito mais à sociedade do que à escola em si. Embora concorde que a escola seja o reflexo da sociedade em que está inserida. Assim, as relações sociais, o *bullying*, as várias formas de violência (inclusive doméstica) contribuem para que crianças e jovens levem para dentro da escola as suas ansiedades, disfunções psicológicas, como baixa autoestima, depressão, dentre outros.

Portanto, a escola passa a ter outras preocupações que vão para além do processo de ensino e aprendizagem. Juntamente com as famílias e a sociedade precisa buscar alternativas para que os estudantes possam suplantar essas condições adversas de forma a encontrar o equilíbrio mental e emocional por meio das competências, que os instrumentalizam para encarar as mais diversas situações em que estão expostos dentro e fora da escola.

Dentro da perspectiva de desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar, destacamos a importância da atuação do psicopedagogo institucional. Este profissional, como já salientado anteriormente, atua identificando as dificuldades de aprendizagem e as possibilidades de contorná-las, bem como atua no desenvolvimento das relações interpessoais qualificando as relações entre os atores envolvidos com a comunidade escolar no processo de aprendizagem.

Configura-se como uma das funções do psicopedagogo atuar nas instituições de ensino, desenvolvendo estratégias que impulsionam a construção de um ambiente escolar direcionado para oferta uma aprendizagem significativa na formação emocional e cidadã do aprendente. Bossa (2019) destaca que:

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade

educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem. (BOSSA, 1994, p. 47).

Ao atuar no planejamento e execução de ações que visem o desenvolvimento das competências socioemocionais, o psicopedagogo institucional estará desenvolvendo, de acordo com a BNCC, habilidades que, se bem trabalhadas entre professores, pais, alunos e gestores, qualificarão o processo de aprendizagem tornando-o mais significativo.

## **ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS NA APLICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS ENTRE ADOLESCENTES NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA**

Desta maneira, diante da necessidade exposta pela nova BNCC em estimular o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências no intuito de formar cidadãos críticos e socialmente responsáveis durante o percurso formativo da educação básica, surge a eminência do desenvolvimento das competências socioemocionais em todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, respeitando suas especificidades, de forma que o desenvolvimento destas competências socioemocionais esteja inserido na proposta pedagógica da escola e seja capaz de agregar todos os envolvidos, assim como destaca Abed (2014):

Alunos, professores, diretores, coordenadores, bibliotecários, merendeiros, familiares... Todos na escola têm emoções e estabelecem vínculos – com os conhecimentos e com as pessoas. Portanto, reinserir as habilidades socioemocionais na proposta pedagógica das escolas é considerar os seres que compõem a escola em sua integralidade. (ABED, 2014, p. 11)

As competências socioemocionais surgem, na literatura, organizadas em cinco grandes categorias identificadas por Abed (2014) como: Abertura a experiências; Conscienciosidade; Extroversão; Amabilidade; e Estabilidade

emocional. Podemos perceber a presença de indicativos para o desenvolvimento de uma educação socioemocional em todas as competências e habilidades a serem desenvolvidas a partir da nova BNCC, porém destacamos para efeito de ilustração cinco competências em que a educação socioemocional se torna mais evidente. São elas: as competências 6, 7, 8, 9 e 10.

#### Quadro 2. Definição e localização das competências Socioemocionais na BNCC

Competências	Definição de acordo com Abed (2014)	Localização na BNCC (Brasil, 2017)
Abertura a Experiência	“estar disposto e interessado pelas experiências – curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender...”	Competência 06 Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Conscienciosidade	“ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem – perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade...”	Competência 07 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Extroversão	“orientar os interesses e energia para o mundo exterior – autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo...”	Competência 10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
Amabilidade	“atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa – tolerância, simpatia, altruísmo...”	Competência 09 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências	Definição de acordo com Abed (2014)	Localização na BNCC (Brasil, 2017)
Estabilidade Emocional	“demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais – autocontrole, calma, serenidade...”	Competência 08 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com auto-crítica e capacidade para lidar com elas.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

As competências socioemocionais, quando aplicadas no ambiente escolar, colaboram para a construção de um espaço de aprendizagem favorável ao desenvolvimento integral do educando. Neste sentido, destacamos a necessidade de aprimorar as estratégias de desenvolvimento das competências socioemocionais na escola a partir da atuação do psicopedagogo institucional.

A indicação de abordagem das competências socioemocionais por meio de documentos normativos que ampliam a sua execução é uma proposta nova na realidade da educação básica ofertada no Brasil. Muitos docentes enfrentam dificuldades no desenvolvimento de ações com foco nesta demanda, sendo urgentes ações de formação continuada para estes profissionais sobre este tema, que favoreçam o planejamento de aulas específicas para este fim.

Diante deste cenário, o psicopedagogo institucional, apropriado da proposta pedagógica da escola, da real situação da comunidade escolar e embasado nas competências socioemocionais estabelecida na BNCC, reúne as condições necessárias para o planejamento e execução de ações formativas com foco no fortalecimento dos docentes sobre esta temática.

Ações como minicursos, palestras, oficinas, intervenções nas jornadas pedagógicas e em horários de planejamento e orientações específicas para a elaboração de aulas e projetos que visem a abordagens concretas das subjetividades presentes nas competências socioemocionais são exemplos de possibilidades de atuação do psicopedagogo no processo formativo da comunidade docente.

Apresentamos uma proposta de ação formativa para professores com foco na competência socioemocional “Amabilidade” – que está presente na competência 9 da BNCC, cujo foco é, dentre outras habilidades, o desenvolvimento da empatia, do respeito e do diálogo por meio de uma roda de conversa denominada “oficina de sentimentos”.

### Quadro 3. Proposta de ação formativa com professores da educação básica

Oficina de sentimentos	
Ação	Estimular a expressão verbal de sentimentos próprios e a percepção do outro por meio do exercício da fala e da escuta ativa. Nesta ação, os professores são convidados a falar sobre o que estão sentindo dando vazão aos seus sentimentos e estabelecendo laços de confiança e respeito com os demais colegas. É possível falar sobre fatos e situações não sendo permitido identificar pessoas.
Objetivo	Favorecer a expressão dos sentimentos e o autoconhecimento com base no diálogo e na empatia. Proporcionar aos professores o exercício de ações que podem ser desenvolvidas em sala de aula e ofertadas aos alunos.
Período	2 h/a
Público-alvo	Professores do Ensino Médio.
Metodologia	Acolher os professores na sala com músicas que promovam um ambiente de acolhimento e interação de acordo com o perfil do grupo; Apresentar o objetivo do encontro e as regras para o desenvolvimento da roda de conversa; Introduzir o tema do encontro por meio da exibição do trailer do filme <i>Divertidamente</i> ; Pedir para que cada um dos professores escolha e relate um fato ocorrido com eles no período das últimas duas semanas e que, na opinião deles, merece destaque; Estimular a participação e a interação de todos na roda de conversa; Refletir com os professores sobre a importância de elaborar e verbalizar sentimentos, bem como a importância do exercício da escuta ativa para o desenvolvimento da empatia, do diálogo e do respeito; Encerrar o encontro com a exibição do clipe da música “No lugar do outro”, da cantora Clara.
Recursos	Notebook; Projetor; Caixa de som; Playlist de músicas para o acolhimento; Trailer do filme <i>Divertidamente</i> ; Clipe oficial da música “No lugar do outro”. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AkqfgEIMguQ">https://www.youtube.com/watch?v=AkqfgEIMguQ</a>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

A proposta desta ação, como já mencionado em seu planejamento, visa proporcionar aos professores o exercício prático do autoconhecimento e da percepção do outro por meio da escuta. É importante que os professores vivenciem experiências que os coloquem diante da prática do desenvolvimento das competências socioemocionais, uma vez que não foram estimulados durante a sua formação escolar e universitária, tendo em vista que esta demanda não



estava presente no currículo da educação básica e superior no Brasil no período anterior a 2017.

Frente à comunidade discente, o psicopedagogo institucional pode desenvolver, junto aos professores, aulas que abordem o tema das competências socioemocionais com os alunos de forma objetiva por meio de ações sistematizadas na escola. Como proposta, apresentamos o planejamento de uma ação voltada para uma turma de alunos do 1º Ano do Ensino Médio, como o objetivo de abordar e estimular o exercício das competências e habilidades, “Extroversão, Amabilidade e Estabilidade Emocional”, observadas na BNCC por meio das competências 8, 9 e 10.

**Quadro 4. Proposta de aula com foco nas competências socioemocionais para estudantes no Ensino Médio**

Ação	Roda de Conversa sobre autoconhecimento e integração com o outro
Objetivo	Possibilitar um ambiente descontraído e estimular a desinibição e a interação entre os adolescentes. Serão trabalhadas características como: análise crítica, iniciativa, lucidez, relacionamento interpessoal, empatia e descontração.
Período	2 h/a
Público-alvo	Alunos do 1º Ano do Ensino Médio.
Metodologia	1. Boas vindas e acolhimento; 2. Dinâmica: Verdade ou Mentira; Durante esta ação os alunos serão convidados a fazer três afirmações sobre si mesmo, duas delas serão verdades e uma mentira. Os demais participantes deverão descobrir qual das afirmações é falsa. Após a realização dessa etapa, todos são convidados a compartilhar com o grupo suas impressões e curiosidades sobre a atividade, exercitando o diálogo em torno da empatia, da confiança, do respeito, da confiabilidade e da aceitação de si e do outro. 3. Exibição do vídeo oficial da música “Passarinhos”, de Emicida; “Na produção, Vanessa e Emicida são livreiros que ajudam um garoto engraxate a mudar de vida através da literatura, escondendo alguns livros em sua caixinha de trabalho, que logo são espalhados entre os amigos do rapaz e despertam o interesse dos meninos pela leitura.” <a href="https://heloisatolipan.com.br/toliblogenergia-boa-emicida-e-vanessa-da-mata-lancam-o-videoclipe-da-parceria-passarinhos-assista-aqui/">https://heloisatolipan.com.br/toliblogenergia-boa-emicida-e-vanessa-da-mata-lancam-o-videoclipe-da-parceria-passarinhos-assista-aqui/</a> A proposta de abordagem deste vídeo se fundamenta na ideia de que os estudantes não devem deixar as oportunidades de formação e obtenção de conhecimento passar sem que eles aproveitem essas chances de transformação, destacando a ideia de ampliação das possibilidades de emancipação em grupo. Eles não devem perder as oportunidades de voar, e voar em bando feito passarinhos. 4. Encerramento; Agradecimentos e despedida.

Recursos	Notebook; Projetor; Caixa de som; Playlist de músicas para o acolhimento; Clipe oficial da música "Passarinhos".
----------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Na prática da psicopedagogia institucional, o psicopedagogo pode atuar na escola promovendo encontros coletivos e ou individuais com os pais para a abordagem do tema das competências socioemocionais com foco no aluno integrando toda a comunidade escolar. Também por abordar temas, como a organização e o planejamento de estudo em casa com o apoio dos pais, em um convite a integração e aproximação da família com a escola. O profissional da psicopedagogia pode aprofundar o exercício das habilidades relacionadas às competências "Conscienciosidade e Amabilidade" em um encontro com os pais destinado à abordagem do rendimento acadêmico dos estudantes.

É importante destacar a necessidade de sensibilização dos pais ou responsáveis perante apresentação de resultados de processos avaliativos. Este diálogo deve ser alicerçado entre a família e a escola, de formar a construir de maneira integrada uma consciência cidadã de formação integral do estudante diante das etapas dos processos de aprendizagem.

Dentro deste cenário, e diante do exposto, faz-se necessário destacar que o profissional da psicopedagogia institucional reúne as competências necessárias para impulsionar, por meio do exercício das habilidades socioemocionais, na escola, ações com foco na família que visem o aprofundamento da autoconfiança, da resiliência, do altruísmo, dentre outras, estimulando as famílias a enxergarem o processo avaliativo como uma etapa do processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme constamos no decorrer desse estudo, a psicopedagogia, que se debruça a estudar as questões ligadas à aprendizagem envolvendo aspectos relacionados à afetividade e às condições cognitivas, representada aqui pela figura do psicopedagogo institucional, pode ser um grande impulsionador, dentro do ambiente escolar, das competências socioemocionais. Ações desenvolvidas por estes profissionais, com foco na formação de professores, estudantes e famílias durante todo o processo de formação escolar, são de fundamental importân-

cia para o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais que repercutem em toda a comunidade escolar e na sociedade.

Assim, podemos perceber a importância do psicopedagogo institucional como o profissional capaz de desenvolver as competências socioemocionais no interior do ambiente escolar, haja vista que possui formação adequada e métodos que contribuem de forma significativa e assertiva no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que não se pautem basicamente nos conteúdos, mas que levem em consideração os aspectos psicoemocionais e psicossociais numa perspectiva de construção do conhecimento pelos próprios educandos.

Desta forma, o psicopedagogo institucional, ao trazer elementos que podem aprimorar os caminhos trilhados pelos educandos no processo de formação e as escolhas metodológicas dos professores durante esse mesmo processo, envolve toda a comunidade escolar de forma a fazer com que elementos antes dissonantes na educação sejam colocados como fundamentais para o desenvolvimento educacional, afetivo e humano de estudantes e professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**. São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf> Acesso em: 18 set. 2024.

BOSSA, Nadia Aparecida **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática/Nadia A. Bossa. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 set. 2024.

CRUVINEL, Alice Conceição Rosa. A necessidade do psicopedagogo na escola. **Cadernos da Fucamp**, v. 13, n. 19, 95-105, 2014.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e**

**ensino médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SAVIANI, Derneval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S)

SERRA, Dayse Carla Gênero. **Teorias e práticas da psicopedagogia institucional.** 1. ed., rev. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.010

## ENSINAR-APRENDER ENQUANTO ATOS DE AFETO: O QUE PENSAM ESTUDANTES E PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS?

Tatiana Cristina Vasconcelos<sup>1</sup>  
Joselito Santos<sup>2</sup>  
Rodiney Marcelo Braga dos Santos<sup>3</sup>  
Irinaldo Caetano Marques<sup>4</sup>

### RESUMO

O ensino e a aprendizagem são processos complexos e interativos, nos quais o conhecimento se estabelece a partir da confiança e reconhecimento do diálogo na relação eu-tu. O aspecto crucial desses atos é o encontro, a reciprocidade e a relação respeitosa entre professor e aluno, no contexto da construção do conhecimento e das experiências vividas. A dimensão afetiva entre professores e estudantes influencia significativamente o processo educativo, e a educação emocional emerge como componente essencial para a formação integral dos estudantes, promovendo um ambiente onde a afetividade é valorizada. Este estudo teve como objetivo investigar as percepções de estudantes e professoras universitárias sobre o ensino e a aprendizagem enquanto atos de afeto. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com entrevistas semi-estruturadas envolvendo 10 estudantes e 5 professoras de uma universidade pública, analisadas pela técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

1 Doutora em Educação (UERJ). Mestre em Psicologia (UFPB). Especialista em Psicopedagogia (UCM). Especialista em Neuropsicologia (UNILEYA). Licenciada (UFPB) e Bacharela em Psicologia (UNFIP), Docente da UEPB e do Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI-UEPB. [tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br](mailto:tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br);

2 Doutor. Professor do Centro Universitário UNIFIP. Campina Grande – PB. [jslito2012@gmail.com](mailto:jslito2012@gmail.com);

3 Doutor em Logística da Universidade Federal de Roraima. Professor do Instituto Federal da Paraíba. [rodiney.santos@ifpb.edu.br](mailto:rodiney.santos@ifpb.edu.br) ;

4 Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI da Universidade Estadual da Paraíba - PB, [irinaldo.m@estudante.uepb.edu.br](mailto:irinaldo.m@estudante.uepb.edu.br).

Os resultados revelaram que tanto estudantes quanto professoras reconhecem a importância da afetividade no ensino-aprendizagem. Professoras destacaram que uma relação afetiva positiva facilita a transmissão do conhecimento e promove confiança e respeito mútuo. Estudantes relataram maior motivação e engajamento quando percebem genuína preocupação de suas professoras com seu aprendizado e bem-estar. Ambos os grupos enfatizaram que a afetividade complementa e enriquece o rigor acadêmico. A pesquisa também destacou a importância da educação emocional, mostrando que o desenvolvimento de habilidades emocionais é crucial para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes. Professores que incorporam a educação emocional em suas práticas pedagógicas formam indivíduos mais equilibrados e resilientes. Conclui-se que é essencial que as instituições educacionais promovam um ambiente que valorize e incentive relações afetivas positivas entre professores e estudantes, reconhecendo a importância da dimensão afetiva e da educação emocional no processo educativo.

**Palavras-chave:** Afetividade, Processos Ensino-aprendizagem, Educação Emocional, Relação professor-aluno, Ensino Superior.



## INTRODUÇÃO

Os processos de ensino-aprendizagem, sob uma abordagem sócio-interacionista, são vistos como fenômenos dinâmicos e multidimensionais, nos quais o desenvolvimento humano emerge da constante interação entre a pessoa e o contexto sociocultural em que ele se insere. A aprendizagem é, portanto, um processo contínuo e complexo, sustentado não apenas por fatores intrapsíquicos e neurológicos, mas também pelos elementos afetivos e cognitivos que se entrelaçam nas relações sociais e nas práticas pedagógicas. Esses fatores, ao serem integrados ao ambiente, tornam-se fundamentais na construção e reorganização do conhecimento, promovendo uma constante adaptação do sujeito ao seu meio.

Dentro dessa perspectiva, a aprendizagem não ocorre de forma isolada ou restrita à aquisição de informações. Ela é mediada por recursos simbólicos – como a linguagem e as representações culturais – e materiais – como os instrumentos e tecnologias educativas. Essa mediação, realizada de modo intencional e estruturado pelas práticas pedagógicas, torna possível que a pessoa transforme suas experiências cotidianas em conhecimento significativo, promovendo um saber que é compartilhado e renovado através da interação social (Vasconcelos, 2020). A abordagem sócio-interacionista considera, portanto, que a relação entre professores e alunos, bem como entre pares, é central para a construção de um conhecimento que seja ao mesmo tempo ativo e contextualizado.

As práticas pedagógicas, nessa abordagem, devem não apenas transmitir conhecimentos, mas também incentivar a troca ativa e o diálogo crítico. Ao construir um ambiente de cooperação e respeito, o ensino promove o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam o saber acadêmico, favorecendo a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A aprendizagem, sob esse enfoque, é uma atividade que valoriza a participação, o diálogo e a co-construção de saberes, permitindo ao sujeito adaptar-se a um mundo em constante transformação, absorvendo, resignificando e aplicando o conhecimento.

Esse processo, ao articular aspectos internos (intrapsíquicos) e externos (sociais e culturais), permite que o aprendizado seja não só um acúmulo de informações, mas uma prática de interpretação e transformação da realidade. Dessa forma, a abordagem sócio-interacionista redefine o papel da educação, destacando-a como uma via essencial para o desenvolvimento humano. Ela não

só capacita a pessoa para lidar com os desafios do ambiente em que vive, mas também o encoraja a participar ativamente na construção do conhecimento coletivo. Diversas concepções epistemológicas, ao longo do tempo, contribuíram para enriquecer essa visão, cada uma acrescentando dimensões e nuances sobre a relação do ser humano com o saber e com a comunidade em que vive.

A afetividade no processo de ensino-aprendizagem desempenha um papel central na criação de vínculos e na construção de conhecimento (Araújo e Mota, 2020). Esses vínculos afetam diretamente o engajamento dos estudantes, promovendo um ambiente em que o aprendizado se torna significativo e, portanto, mais eficaz (Wallon, 1968; Vygotsky, 2000). Ao considerar o processo educativo como um ato de afeto, entendemos que o ensino não pode se resumir à mera transmissão de conteúdos; ele deve ser permeado por trocas afetivas e sociais que envolvem tanto os aspectos emocionais quanto os cognitivos (Freire, 1996).

Segundo Freire (1996), a prática educativa envolve afetividade, respeito e um diálogo constante entre professores e alunos. Esse diálogo não apenas facilita o aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, considerando-os em sua totalidade, incluindo suas emoções e experiências pessoais. Esse tipo de interação gera um ambiente em que o aluno se sente valorizado e incentivado a aprender, o que pode levar a uma maior autonomia e senso crítico.

A afetividade no processo de ensino-aprendizagem representa um dos pilares fundamentais para a formação integral do aluno, especialmente no contexto da educação básica. A psicogênese da pessoa completa, conforme desenvolvida por Henri Wallon, reforça a indissociabilidade entre os aspectos afetivos, cognitivos e motores no desenvolvimento humano, enfatizando que o aprendizado não é um processo puramente racional, mas também profundamente emocional.

A afetividade não apenas influencia o modo como o aluno percebe e interage com o conhecimento, mas também molda a relação entre aluno e professor, que é mediada por vínculos emocionais e sociais (Lisboa, 2024). A interação afetiva, então, surge como um componente indispensável para que o ensino atinja níveis mais significativos, favorecendo uma relação de confiança e engajamento na aprendizagem.

Nesta pesquisa, buscou-se investigar as percepções de estudantes e professores universitários acerca do papel da afetividade no ensino-aprendizagem, abordando como esses vínculos emocionais impactam a construção do conhe-

cimento. Partindo da compreensão de que a educação vai além da simples transmissão de conteúdos, esta investigação reflete sobre o ensino como um ato de afeto, que inclui a valorização do estudante em sua totalidade, considerando tanto suas potencialidades quanto suas dificuldades. A escolha por um enfoque qualitativo e descritivo possibilitou captar as nuances dessa relação afetiva, evidenciando como a prática pedagógica mediada pelo afeto pode transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço mais humanizado e propício ao desenvolvimento.

A abordagem metodológica envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com 10 estudantes e 5 professoras de uma universidade pública. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), permitindo uma compreensão aprofundada das vivências e percepções dos participantes sobre a afetividade na educação.

Os achados da pesquisa evidenciam que os processos de ensino-aprendizagem, entendidos como atos de afeto, são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes. A interação afetiva, ao se integrar ao rigor acadêmico, proporciona uma educação emocional que fortalece a resiliência e o equilíbrio dos indivíduos. Esse ambiente afetivo motiva os estudantes a se engajarem mais profundamente no aprendizado, promovendo o desenvolvimento de habilidades emocionais, como empatia e autoconfiança, que serão úteis ao longo de toda a vida.

Assim, a prática pedagógica fundamentada na afetividade não apenas facilita a transmissão de conhecimentos, mas também contribui para uma formação integral dos estudantes. Ao reconhecer e incentivar ambientes que valorizem o afeto, as instituições educativas criam espaços onde os estudantes se sentem seguros para explorar e crescer como seres humanos completos. Dessa forma, a afetividade se consolida como um alicerce essencial para uma educação que transcende o saber técnico, preparando cidadãos emocionalmente competentes e prontos para enfrentar desafios com equilíbrio e resiliência.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem de Wallon sobre o desenvolvimento emocional destaca que a afetividade e a cognição são indissociáveis, especialmente no contexto escolar (Galvão, 1995). Ele explica que a afetividade é essencial para o desenvolvimento infantil, influenciando a maneira como os alunos interagem com o

ambiente escolar e com os objetos de conhecimento. As emoções e o ambiente afetam a maneira como o aluno se envolve e compreende o conteúdo, mostrando que o aprendizado não ocorre apenas na mente, mas também no corpo e nas emoções.

A psicogênese da pessoa completa, proposta por Henri Wallon, oferece uma visão profunda sobre o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando que a formação humana não se dá apenas pelo desenvolvimento cognitivo, mas pela integração harmoniosa de todos os aspectos da pessoa, incluindo os domínios motor, afetivo e cognitivo (Ferreira e Acioly-Régner, 2010). Wallon considera que a afetividade, enquanto componente essencial do desenvolvimento, está presente desde os primeiros anos de vida e permanece ativa ao longo de toda a formação, influenciando a maneira como cada indivíduo percebe e interage com o conhecimento.

A afetividade e a cognição não são elementos separados, mas funcionam de maneira interdependente, moldando o desenvolvimento integral do sujeito. Em um ambiente educacional, essa interdependência torna-se crucial, pois a afetividade permite que o aluno se sinta valorizado e seguro para explorar e aprender (Lima, 2006). A criação de um ambiente afetivo e acolhedor nas relações pedagógicas fortalece o vínculo entre professor e aluno, permitindo que o aprendizado ocorra de forma mais significativa e profunda.

A teoria walloniana destaca que a interação com o meio social é essencial para que a pessoa desenvolva suas habilidades e construa conhecimento. Nesse contexto, a afetividade funciona como um elo entre o aluno e o conteúdo, mediado pela presença do professor, que desempenha o papel de facilitador dessa relação (Mahoney e Almeida, 2005). Essa mediação, quando realizada com afeto e compreensão, contribui para que o estudante se engaje e se sinta motivado a participar do processo de ensino-aprendizagem de maneira ativa.

Wallon também enfatiza que o desenvolvimento da pessoa é um processo dialético, com movimentos que envolvem integração e conflito entre os domínios funcionais. Nos momentos de prevalência afetiva, como na infância, a aprendizagem se constrói a partir de reações emocionais intensas, que, quando acolhidas e trabalhadas pedagogicamente, favorecem a internalização do conhecimento (Wallon, 2007). Dessa forma, a afetividade não só complementa, mas também orienta o desenvolvimento cognitivo, proporcionando um aprendizado que faz sentido e está em sintonia com as necessidades e interesses do aluno.

A presença da afetividade na educação não apenas facilita a transmissão de conhecimentos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades emocionais, fundamentais para a formação integral dos alunos. Quando o professor considera as emoções dos estudantes e utiliza estratégias pedagógicas que reconhecem essa dimensão, ele contribui para a construção de um ambiente de respeito e cooperação, no qual o aprendizado é vivenciado como um ato de afeto e respeito mútuo (Kubo e Botomé, 2001).

Para Wallon, a educação deve ser vista como um processo que envolve a pessoa completa, onde os aspectos emocionais e racionais interagem continuamente. A afetividade proporciona uma base para a formação de vínculos positivos com o conhecimento, e o envolvimento emocional do aluno torna o aprendizado mais eficaz e duradouro (Ferreira e Acioly-Régnier, 2010). Nesse sentido, o papel do professor vai além do ensino de conteúdos; ele se torna um agente de transformação, que auxilia na construção da identidade e do desenvolvimento integral do estudante.

Wallon sugere que o educador deve estar atento às manifestações emocionais dos alunos, pois estas revelam muito sobre o seu processo de aprendizagem e sua relação com o ambiente escolar. Esse cuidado afetivo contribui para que o aluno se sinta acolhido e respeitado em sua individualidade, favorecendo uma relação de confiança e permitindo que o processo educativo seja experienciado de maneira construtiva e positiva (Leite e Tagliaferro, 2005).

Ademais, a Psicogênese da Pessoa Completa nos lembra que o aprendizado é um processo vivo e dinâmico, que não pode ser dissociado dos aspectos emocionais e sociais do aluno. Ao compreender que a afetividade é um elemento essencial no ensino, podemos desenvolver práticas pedagógicas que não apenas ensinam, mas também cuidam e promovem o bem-estar do estudante, formando, assim, indivíduos mais resilientes e preparados para enfrentar os desafios da vida. A educação, então, torna-se um ato de humanização, que reconhece e valoriza a totalidade do ser (Wallon, 1986). O papel do professor nesse processo é fundamental, pois ele atua como mediador entre o conteúdo e o aluno, utilizando-se da afetividade para facilitar o aprendizado. Rodrigues (2019) ressalta que, ao desenvolver uma relação afetiva positiva com seus alunos, o professor contribui para um ambiente mais harmonioso e colaborativo, no qual o aprendizado pode ocorrer de forma natural e prazerosa. Esse ambiente promove a confiança e a motivação, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Vygotsky (2000) enfatiza a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo, considerando que o aprendizado ocorre no espaço interpessoal antes de ser internalizado. Para ele, a mediação do professor e os vínculos afetivos estabelecidos em sala de aula criam condições para que os alunos desenvolvam novas habilidades e conhecimentos. Assim, o professor não apenas ensina, mas também aprende com os alunos, construindo juntos o conhecimento em um processo contínuo e recíproco.

Em um contexto de respeito e afeto, o aluno é capaz de enfrentar os desafios da aprendizagem com mais segurança, pois sabe que tem o apoio e o incentivo do professor. Scoz (1994) explica que, em muitos casos, problemas de aprendizagem estão relacionados à falta de afetividade, o que pode gerar sentimentos de insegurança e desvalorização. Quando o aluno sente que o professor se importa genuinamente com seu progresso, ele tende a se envolver mais ativamente no processo de aprendizado.

A afetividade também possibilita que o professor compreenda as necessidades individuais dos alunos, ajustando sua prática pedagógica de acordo com as peculiaridades de cada um. Como observam Leite e Tagliaferro (2005), essa sensibilidade para com as particularidades dos alunos contribui para o sucesso da aprendizagem, pois o professor se torna mais atento às dificuldades e aos pontos fortes de cada estudante, promovendo uma educação mais personalizada e inclusiva.

Além disso, a afetividade no ensino promove uma relação de confiança e respeito, permitindo que o professor explore métodos pedagógicos que estimulem a participação ativa dos alunos. Como ressaltam Kubo e Botomé (2001), o aprendizado se dá por meio de uma complexa interação entre comportamentos e sentimentos, tornando essencial que o professor considere esses aspectos em suas práticas. A afetividade, portanto, torna-se um facilitador no processo educativo, proporcionando um ambiente seguro para a expressão e o desenvolvimento dos estudantes.

A educação, ao ser entendida como um ato de amor e respeito, conforme Paulo Freire (1996), vai além da simples transmissão de conhecimento. Ela se transforma em um processo humanizador, em que professor e aluno são agentes ativos na construção de uma aprendizagem significativa. A prática educativa, portanto, deve sempre buscar o desenvolvimento integral dos alunos, cultivando uma relação afetiva que os inspire e motive a explorar o conhecimento de forma autônoma e crítica.



A compreensão da afetividade como elemento essencial do processo de ensino-aprendizagem exige que as instituições educativas valorizem a formação contínua de professores nesse aspecto. Afinal, a formação docente deve ir além das competências técnicas, incluindo o desenvolvimento de habilidades emocionais que permitam ao professor lidar com a complexidade das relações em sala de aula, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem que considere o aluno em sua totalidade (Ribeiro, 2010).

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois visa explorar e compreender percepções e experiências subjetivas dos participantes sobre a afetividade no ensino e na aprendizagem. A abordagem qualitativa permite uma investigação aprofundada das percepções e experiências dos participantes, possibilitando um entendimento mais rico e detalhado dos aspectos emocionais envolvidos no processo educativo.

A pesquisa foi realizada em uma universidade pública brasileira, proporcionando um contexto acadêmico onde as relações entre professores e alunos podem ser investigadas em ambientes formais de ensino superior.

Participaram do estudo 10 estudantes e 5 professoras da universidade, selecionados por conveniência, o que significa que foram escolhidos de acordo com a acessibilidade e disponibilidade para contribuir com a pesquisa. Os estudantes estão matriculados em cursos variados e possuem idades entre 18 e 25 anos, refletindo diferentes fases e experiências acadêmicas. As professoras possuem experiência docente que varia entre 5 e 20 anos, e todas têm envolvimento ativo em processos de ensino-aprendizagem no nível superior, o que lhes confere uma perspectiva rica sobre a educação e a afetividade no ensino.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semi-estruturada, por possibilitar uma exploração mais flexível das percepções dos participantes. As perguntas abordaram temas como a influência da afetividade no ensino-aprendizagem, a relevância da educação emocional e as experiências pessoais dos participantes em relação a esses aspectos.

A coleta de dados foi realizada em encontros presenciais ou virtuais, conforme a disponibilidade dos participantes. Cada entrevista teve duração média de 45 minutos e foi registrada em áudio, com a devida autorização dos entrevistados. O ambiente da coleta foi preparado para promover uma atmosfera



confortável e respeitosa, visando facilitar o diálogo e permitir que os participantes compartilhassem suas experiências de maneira sincera e espontânea.

As entrevistas foram transcritas e analisadas segundo a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A análise foi conduzida em três fases: (1) pré-análise, na qual as transcrições foram organizadas e preparadas para a leitura; (2) exploração do material, que envolveu a codificação dos temas e categorias emergentes, e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, onde foram extraídas conclusões a partir das categorias identificadas, com o objetivo de compreender como os participantes percebem e vivenciam a afetividade e a educação emocional no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa foi realizada em conformidade com as normas éticas estabelecidas para estudos com seres humanos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo-lhes anonimato e confidencialidade. Além disso, foi assegurado que eles poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou necessidade de justificativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na análise das entrevistas, os resultados foram organizados em quatro categorias temáticas principais: Afetividade na Relação Professor-Aluno, Motivação e Engajamento Estudantil, Afetividade e Rigor Acadêmico e Educação Emocional e Formação Integral. Essas categorias refletem as percepções das participantes sobre a importância do afeto no processo de ensino-aprendizagem e ilustram o papel central da afetividade na construção de um ambiente acadêmico positivo e produtivo.

### AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Nos processos de ensino-aprendizagem, o ato de afeto transcende a mera transmissão de conhecimento, transformando-se em um elemento essencial para criar laços de confiança e respeito. As professoras entrevistadas enfatizaram que o estabelecimento de uma relação afetiva com os alunos contribui significativamente para o sucesso educativo, pois um ambiente afetivo favorece não apenas a absorção dos conteúdos, mas também a segurança emocional para que os estudantes se expressem e participem mais ativamente.

Uma das docentes mencionou que, “quando há essa conexão afetiva, os alunos se abrem mais para o aprendizado. Eles se sentem mais seguros para questionar, para expor suas dúvidas, e isso fortalece a confiança entre nós”, destacando como a confiança gerada por uma relação de afeto torna o processo educativo mais fluido e participativo.

No contexto do ensino, o conceito de “ato” ganha uma dimensão mais profunda quando permeado pelo afeto. Um ato de afeto no processo de ensino-aprendizagem é uma ação intencional e significativa, que vai além de um simples gesto ou palavra; é um compromisso que implica considerar o estudante em sua totalidade, com respeito e cuidado por suas individualidades e necessidades.

Não se trata apenas de “dar aula” ou “compartilhar conhecimento”, mas de cultivar um espaço em que o aluno se sinta compreendido, respeitado e valorizado. Esse ato de afeto se reflete, por exemplo, no olhar atento do professor que percebe as dificuldades e progressos dos estudantes, no apoio oferecido em momentos de desafio e na celebração conjunta das conquistas, pequenas ou grandes.

Outro depoimento de uma professora ilustra bem essa abordagem: “Quando o aluno sente que é respeitado e valorizado, ele passa a ver o professor não apenas como transmissor de conteúdo, mas como alguém que se importa com seu desenvolvimento.” Esse relato revela que, para os alunos, o afeto torna o processo de ensino mais significativo, pois se sentem acolhidos e incentivados a construir seu próprio aprendizado com autonomia e segurança. Esse “ato de afeto” deixa de ser um gesto isolado para se constituir como um componente essencial da prática pedagógica, fundamentando as interações em um laço de confiança e reciprocidade que potencializa o aprendizado.

A afetividade, como ato no processo de ensino, implica reconhecer o aluno em sua subjetividade, o que envolve aceitar e valorizar suas emoções, incertezas e peculiaridades. Ao acolher o aluno como pessoa único, o professor não apenas facilita o aprendizado, mas também promove uma educação mais humanizadora e inclusiva, onde o ato de aprender é experienciado em um contexto de trocas autênticas e valorização mútua. Esse tipo de interação vai ao encontro da visão de Wallon, para quem o desenvolvimento humano é indissociável do ambiente afetivo e social, e que um ato educativo verdadeiramente afetivo é aquele que respeita o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Dessa forma, o ato de afeto se torna, na prática pedagógica, um ponto de partida para uma educação que visa o desenvolvimento integral do estudante, oferecendo um espaço em que a aquisição de conhecimento se alia ao crescimento emocional. Ao integrar o afeto ao ato de ensinar, o professor constrói uma ponte entre o conteúdo e a experiência vivida do aluno, tornando a aprendizagem mais significativa e transformadora.

## MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO ESTUDANTIL

A afetividade, enquanto ato intencional e relacional, surge como um elemento que potencializa a motivação e o engajamento dos estudantes universitários. Segundo Araújo e Mota (2020), a motivação é um fator determinante para o bom desempenho acadêmico, pois ela vai além do mero interesse pelos conteúdos, envolvendo a relação significativa que o aluno estabelece com o professor e o ambiente de ensino. Na pesquisa, os estudantes revelaram que a percepção de uma preocupação genuína por parte de suas professoras cria um contexto no qual o aprendizado se torna mais prazeroso e estimulante. Uma estudante relatou: “Quando vejo que a professora realmente se importa, que ela pergunta se estamos entendendo, se estamos bem, isso me motiva a dar o meu melhor nas aulas.” Esse relato evidencia como a afetividade do professor impacta diretamente a disposição do aluno em se envolver com o aprendizado, alinhando-se ao que Araújo e Mota (2020) destacam sobre o vínculo afetivo como um motivador intrínseco no contexto universitário.

Outro estudante expressou como a afetividade da professora o inspira a se comprometer mais com o estudo: “Saber que minha professora se preocupa com o meu bem-estar me faz querer corresponder, estudar mais, me dedicar.” Esse tipo de engajamento emocional, como discutido por Araújo e Mota (2020), promove uma aprendizagem ativa e significativa, pois os alunos não apenas absorvem conteúdos, mas se sentem pessoalmente investidos no processo. Essa conexão afetiva possibilita que o aprendizado transcenda o domínio acadêmico e se torne uma experiência de crescimento pessoal. Os autores afirmam que, quando o ambiente educacional é pautado por um compromisso afetivo, o estudante encontra maior significado nas atividades de aprendizagem, o que facilita tanto a retenção do conhecimento quanto a construção de uma postura mais autônoma e participativa.

A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000), abordada por Araújo e Mota (2020), também sugere que a motivação dos estudantes pode ser fortemente influenciada pelo senso de pertencimento e pela percepção de um apoio genuíno em seu ambiente de ensino. Nesse sentido, os atos de afeto demonstrados pelas professoras cumprem uma função essencial: ao proporcionar um ambiente de acolhimento e valorização, elas reforçam as necessidades de pertencimento e competência dos estudantes, essenciais para a motivação intrínseca. Para os alunos, o afeto demonstrado pelas professoras atua como um incentivo para se dedicarem aos estudos, já que se sentem reconhecidos e apoiados em sua jornada acadêmica.

As professoras entrevistadas também reconhecem o impacto de suas atitudes afetivas sobre a motivação dos estudantes. Uma docente comentou que, “ao demonstrar interesse pelo bem-estar dos alunos, percebo que eles se dedicam mais e participam com mais interesse.” Esse relato reforça a importância de que o professor atue de forma empática, validando o aluno como pessoa e incentivando-o a explorar seu potencial com confiança. A teoria de Araújo e Mota (2020) sugere que essa reciprocidade de afeto e motivação é essencial para que o aprendizado seja não apenas um processo de aquisição de informações, mas uma experiência relacional de autoconstrução e crescimento mútuo.

Nesse contexto, a afetividade também desempenha um papel importante na diminuição da evasão escolar, tema discutido por Araújo e Mota (2020). Ao se sentirem valorizados e percebendo que suas necessidades emocionais são atendidas, os estudantes encontram maior sentido em permanecer na instituição e em suas atividades acadêmicas. Assim, a afetividade torna-se uma ferramenta de retenção, ao reduzir as barreiras emocionais que poderiam levar ao desinteresse e ao abandono dos estudos.

A afetividade, portanto, atua como um catalisador para o desenvolvimento da motivação e do engajamento dos estudantes, sendo um ato de construção relacional que fortalece a experiência educacional e promove uma formação integral. A percepção de um cuidado afetivo por parte dos professores transforma o ensino-aprendizagem em um espaço de reciprocidade e de pertencimento, proporcionando aos alunos não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a experiência de serem vistos e valorizados em sua trajetória acadêmica (Araújo e Mota, 2020).

## AFETIVIDADE E RIGOR ACADÊMICO

Na relação entre afetividade e rigor acadêmico, professoras e estudantes concordam que o afeto não elimina a exigência, mas a complementa, criando um ambiente propício para um aprendizado equilibrado e significativo. Segundo Lisboa (2024), a afetividade atua como uma metodologia norteadora, onde a formação teórica e prática se entrelaçam, moldando não apenas o conhecimento, mas também o caráter e a motivação do aluno. Uma professora entrevistada comentou: “O afeto e o rigor podem e devem andar juntos. A afetividade cria um ambiente propício, mas isso não significa que o aluno não será desafiado ou que o conteúdo será simplificado.” Esse relato enfatiza a possibilidade de se manter altos padrões acadêmicos ao mesmo tempo em que se oferece suporte emocional, facilitando um aprendizado que é tanto exigente quanto acolhedor.

Os estudantes também reconheceram a importância desse equilíbrio, demonstrando que, quando o rigor é embasado em uma relação afetiva, ele é percebido de maneira mais positiva e motivadora. Um dos alunos relatou: “A relação com a professora é de respeito e também de exigência. Ela me desafia a melhorar, mas sinto que há uma base afetiva por trás dessa exigência, o que faz toda a diferença.” Esse depoimento sugere que o aluno se sente impulsionado a se esforçar, não apenas para cumprir metas acadêmicas, mas também para corresponder ao cuidado demonstrado pelo professor.

De acordo com Lisboa (2024), essa combinação de afeto e rigor educacional é essencial para formar alunos autônomos e críticos, pois o aprendizado ocorre em um contexto de confiança e respeito mútuo, onde o professor é visto como um aliado no processo de crescimento.

Lisboa (2024) argumenta que essa interação entre afeto e rigor não diminui a seriedade dos conteúdos, mas, ao contrário, os enriquece, criando um cenário em que o conhecimento se torna mais significativo. Em um ambiente acolhedor, o aluno se sente à vontade para explorar, questionar e enfrentar desafios, sabendo que seu esforço é valorizado.

As professoras reforçam essa visão, indicando que, ao oferecer apoio emocional, elas conseguem alcançar um engajamento mais profundo dos alunos. “Quando há uma relação afetiva, eu noto que os alunos se sentem mais à vontade para buscar ajuda, para se expor nas dificuldades. Eles sabem que, mesmo com o rigor, existe compreensão e respeito por parte do professor.” Esse aspecto afetivo, então, é uma base que sustenta e fortalece o rigor, criando uma

relação pedagógica que ultrapassa a simples transmissão de informações e promove uma construção conjunta de saberes.

Além disso, a afetividade contribui para que o rigor acadêmico seja entendido como uma expressão de cuidado, onde a exigência reflete o desejo de ver o aluno evoluir e se superar. Lisboa (2024) observa que o afeto se configura como uma ponte que aproxima o professor do aluno, permitindo uma mediação mais efetiva entre o conteúdo e o estudante.

Esse tipo de relação faz com que o aluno perceba o rigor não como uma imposição ou cobrança autoritária, mas como um incentivo para alcançar seu potencial. Essa dinâmica favorece uma educação mais humanizadora e inclusiva, onde o aluno é valorizado como um sujeito integral, cujas competências acadêmicas e emocionais são desenvolvidas em harmonia.

Assim, a afetividade e o rigor acadêmico não são categorias opostas, mas complementares, fortalecendo a relação educativa. Quando professores adotam uma postura afetiva, o rigor é naturalmente integrado como parte do processo, e não como um fator de exclusão ou punição.

O ambiente criado por essa integração permite que o estudante se desenvolva academicamente, mas também emocionalmente, construindo uma base de confiança e respeito que favorece tanto o seu desempenho quanto seu desenvolvimento pessoal.

Conforme discutido por Lisboa (2024), o afeto no contexto educacional promove uma prática pedagógica que valoriza o aluno em sua totalidade, respeitando suas individualidades e oferecendo desafios adequados ao seu desenvolvimento. O equilíbrio entre afeto e rigor fortalece o laço pedagógico, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva de forma mais autêntica e significativa. Dessa maneira, a relação pedagógica torna-se um ato de cuidado que enriquece o percurso acadêmico e prepara o aluno para enfrentar os desafios com autoconfiança e resiliência.

## EDUCAÇÃO EMOCIONAL E FORMAÇÃO INTEGRAL

A educação emocional surgiu como uma categoria relevante, destacando-se nas falas das professoras que veem essa prática como essencial para a formação de indivíduos mais equilibrados e resilientes. Ao incorporarem a educação emocional em suas práticas, as professoras relataram perceber que os estudantes se tornam mais preparados para enfrentar desafios pessoais e aca-



dêmicos. Uma professora mencionou: “Acredito que ensinar o aluno a lidar com suas emoções faz parte da nossa missão. Estamos formando pessoas que terão de lidar com diversas pressões e desafios, então, dar-lhes essa base é crucial.” Os estudantes também valorizaram essa abordagem, com uma aluna dizendo: “Aprender a lidar com minhas emoções e ver o exemplo das professoras me ajudou a me tornar mais forte, mais preparada para o futuro.”

Esses resultados indicam que a afetividade no ensino-aprendizagem e a inclusão da educação emocional são aspectos fundamentais para promover uma formação integral dos estudantes. A pesquisa evidenciou que a abordagem afetiva não só motiva os alunos e favorece o aprendizado, mas também contribui para a construção de indivíduos mais resilientes e emocionalmente preparados para os desafios da vida.

Os resultados da pesquisa sobre afetividade no ensino-aprendizagem confirmam a interdependência entre afeto e cognição, amplamente discutida por autores como Wallon e Vygotsky. A afetividade, segundo Wallon, é central para o desenvolvimento da “pessoa completa” e contribui para uma compreensão mais ampla do ser humano em contextos educacionais, onde o processo de ensino-aprendizagem vai além de aspectos puramente cognitivos para envolver o emocional e o social. Tal abordagem se mostra fundamental na formação de um ambiente de aprendizado acolhedor e motivador, onde os estudantes se sentem valorizados e confiantes em suas interações com o professor (Ferreira e Acioly-Régnier, 2010).

Na perspectiva de Wallon, o desenvolvimento humano se dá em um processo dialético que articula afetividade e cognição, onde um ambiente afetivo positivo possibilita a emergência de experiências significativas de aprendizagem. Como afirmado por Ferreira e Acioly-Régnier (2010), um vínculo afetivo com o professor facilita a construção do conhecimento, permitindo que o aluno internalize o saber de maneira mais envolvente e menos fragmentada. Esse vínculo afetivo, destacado também nos relatos dos professores, corrobora a importância de práticas pedagógicas que respeitem o estudante em sua totalidade, atendendo não apenas a suas necessidades acadêmicas, mas também emocionais (Lima, 2006).

A afetividade também promove uma motivação intrínseca entre os estudantes, como indicado nos dados coletados. Quando o professor se engaja emocionalmente, isso reforça o interesse e o compromisso dos alunos, algo observado em estudos recentes que indicam o impacto dos afetos positivos no

engajamento estudantil (Machado, 2021). Em um ambiente onde o afeto é valorizado, o estudante é encorajado a participar e explorar o aprendizado, o que facilita um processo de ensino mais participativo e dinâmico (Leite e Tagliaferro, 2005).

Além disso, a combinação de rigor acadêmico com práticas afetivas se destaca como um aspecto relevante nas relações pedagógicas. Os professores, ao equilibrarem afeto e exigência, promovem um ambiente em que o aluno se sente respeitado e, ao mesmo tempo, desafiado a alcançar seu potencial máximo. Essa prática reforça a teoria de que a afetividade não enfraquece a educação, mas, pelo contrário, fortalece a capacidade do estudante em lidar com desafios acadêmicos e pessoais (Scoz, 1994).

Outro ponto discutido refere-se à importância da educação emocional no contexto escolar, pois esta prepara o estudante para lidar com suas emoções e fortalece sua resiliência, como enfatizado por Paula e Guimarães (2020) em suas análises. Um ambiente educacional que valoriza a educação emocional não apenas instrui, mas também forma cidadãos emocionalmente equilibrados, capazes de superar adversidades e enfrentar os desafios da vida com mais autonomia e segurança (Mahoney e Almeida, 2005).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que a afetividade deve ser reconhecida como um elemento pedagógico essencial, pois enriquece o processo de ensino-aprendizagem e promove uma educação mais humana e inclusiva. As relações afetivas estabelecidas entre professor e aluno não apenas facilitam a aprendizagem, mas também contribuem para a formação integral da pessoa. Ao considerar a importância da afetividade, as instituições educativas podem avançar em práticas pedagógicas mais inclusivas e efetivas, alinhadas às necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes.

Tanto estudantes quanto professoras reconhecem o impacto positivo de uma abordagem afetiva no ensino-aprendizagem, favorecendo um ambiente de confiança, respeito mútuo e valorização da pessoa. A afetividade emerge não apenas como um meio de facilitar a absorção de conteúdos, mas também como um componente que enriquece a experiência acadêmica, promovendo maior engajamento e motivação.

Com vistas à aplicação empírica desses resultados, recomenda-se que as práticas pedagógicas no ensino superior sejam mais intencionalmente voltadas para a integração da afetividade, incluindo estratégias que incentivem o desenvolvimento emocional e a construção de vínculos positivos entre professores e alunos. Esse enfoque pode contribuir significativamente para a formação de estudantes mais resilientes, autônomos e preparados para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais. Para a comunidade científica, este estudo fortalece a necessidade de expandir as análises sobre o papel do afeto na educação, especialmente em contextos onde o rigor acadêmico é frequentemente privilegiado em detrimento das relações humanas.

Além disso, este trabalho abre caminho para novas investigações que ampliem o entendimento da afetividade em contextos variados de ensino, incluindo sua influência em diferentes disciplinas e em ambientes virtuais. Estudar como o afeto pode ser cultivado em contextos de ensino a distância ou em disciplinas de alta complexidade cognitiva pode enriquecer ainda mais a prática pedagógica, contribuindo para que o ato de ensinar-aprender seja cada vez mais compreendido como uma construção relacional e afetiva.

Assim, conclui-se que ensinar-aprender enquanto atos de afeto é um processo transformador que beneficia não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos envolvidos. Este estudo convida docentes, discentes e instituições a reconhecerem e valorizarem o papel da afetividade, promovendo uma prática educativa que, ao integrar os aspectos cognitivos e emocionais, contribua para a formação de sujeitos mais completos e preparados para a vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Leandro Dias de; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. Motivação para aprender na Formação Superior em Saúde. **Psico-USF**, v. 25, n. 2, p. 297-306, 2020.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Educação e afetividade: uma proposta de humanização do processo educativo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 103-123, 2001.

LEITE, S. S. N.; TAGLIAFERRO, M. Educação e desenvolvimento emocional: contribuições de Henri Wallon para a educação infantil. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 411-426, 2005.

LIMA, P. G. Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. Engenheiro Coelho, SP: UNASPRESS, 2006.

LIMA, Paulo Gomes. ENSINAR-APRENDER: O EU E O OUTRO NO ENCONTRO DO NÓS. **Ensaios Pedagógicos**, v. 4, n. 1, p. 1-2, 2020.

LISBOA, Laira Bregolato. Afetividade No Ensino Superior. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 16, n. 2, 2024.

LOPES, Maria Júlia Machado; DAS NEVES PEDRUZZI, Alana. O afeto na relação Professor e Estudante e sua influência no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e10310917775-e10310917775, 2021.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, R. T. A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem: considerações a partir de Henri Wallon. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 15-22, 2005.

SOARES, Luísa Maria. **Educação Emocional e Desenvolvimento Socioemocional**: práticas na Educação Infantil. Brasília: Instituto de Educação Infantil, 2019.

TAVARES, Maria Eliene Pessôa Assunção; SOUZA, Maria José Alves de; LIMA, Márcia Xavier de Moura. Afetividade: Fator Indispensável à Aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 25710-25717, nov. 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n11-228.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Estampa, 2007.

WALLON, H. Do ato ao pensamento: ensaio sobre a psicologia da criança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **A Psicogênese da Pessoa Completa**. Lisboa: Vega, 1975.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.011

# AFETIVIDADE, LUDICIDADE E EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria das Dores Trajano Ribeiro<sup>1</sup>

Tatiana Cristina Vasconcelo<sup>2</sup>

Ronald William Vidal Araujo<sup>3</sup>

## RESUMO

A Educação Infantil é um período crucial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Este estudo tem como objetivo geral investigar a importância da afetividade, ludicidade e educação emocional na Educação Infantil. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, analisando artigos científicos, livros e outras fontes relevantes publicados entre 2018 e 2023. Os resultados indicam que a afetividade é fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças, pois estabelece vínculos de confiança e segurança com os educadores, facilitando a aprendizagem e o bem-estar. A ludicidade, por sua vez, se destaca como uma estratégia eficaz para engajar as crianças em atividades educativas, promovendo a expressão criativa e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Brincadeiras, jogos e atividades lúdicas permitem que as crianças explorem suas emoções e desenvolvam competências como empatia, cooperação e resolução de conflitos. A educação emocional, integrada ao currículo da Educação Infantil, mostrou-se essencial para ajudar as crianças a reconhecerem e regularem suas emoções, compreenderem os sentimentos dos outros e desenvolverem um senso de autoconhecimento. Atividades que envolvem histórias, músicas e dramatizações são especialmente eficazes para ensinar habilidades emocionais de maneira envolvente e significativa. A pesquisa revelou que ambientes

1 Mestranda do Curso de Educação pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, maria.dores.trajano.ribeiro@aluno.edu.br;

2 Doutora em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, tatianavasconcelos@serviador.uepb.edu.br

3 Graduando do Curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, cronald.araujo@aluno.uepb.edu.br;

educativos que promovem a afetividade e a ludicidade criam uma atmosfera positiva e acolhedora, na qual as crianças se sentem valorizadas e motivadas a aprender. Em conclusão, a integração de afetividade, ludicidade e educação emocional na Educação Infantil é crucial para o desenvolvimento holístico das crianças. Essas abordagens não apenas facilitam o aprendizado acadêmico, mas também promovem o crescimento emocional e social, preparando as crianças para os desafios futuros. Portanto, é fundamental que educadores e instituições de ensino reconheçam e implementem essas práticas em seus currículos, garantindo um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor para todas as crianças.

**Palavras-chave:** Afetividade, Ludicidade, Educação Emocional, Educação Infantil.



## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma fase fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, englobando dimensões cognitivas, emocionais e sociais, as quais formam a base para suas interações futuras e para o aprendizado ao longo da vida. A literatura sobre o tema evidencia que práticas pedagógicas baseadas na afetividade, ludicidade e educação emocional são essenciais para a promoção de um ambiente escolar acolhedor e estimulante, onde as crianças possam desenvolver-se de maneira plena e saudável (Goleman, 2011; Bisquerra, 2000).

A Educação Infantil desempenha um papel essencial na formação inicial de crianças, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades socioemocionais e motoras. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa etapa educativa visa proporcionar experiências de aprendizado que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos físicos, emocionais e sociais (BRASIL, 2017). Neste sentido, o brincar, um dos direitos de aprendizagem defendidos pela BNCC, é fundamental, pois permite que a criança explore e entenda o mundo ao seu redor de forma lúdica, construindo habilidades necessárias para interações futuras e para a aprendizagem formal (Silva et al., 2021).

A afetividade é um aspecto central na Educação Infantil e contribui para a construção de vínculos seguros entre a criança e seus educadores. Esses vínculos são essenciais para criar um ambiente acolhedor que encoraja a criança a participar e se envolver nas atividades educativas, sentindo-se segura para explorar e aprender. De acordo com Santos e Souza (2024), a educação emocional na primeira infância é um caminho eficaz para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação e para o fortalecimento do bem-estar emocional das crianças, o que facilita o aprendizado e as interações sociais.

Além disso, a ludicidade desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, facilitando o processo de aprendizagem por meio do jogo e da interação. Vygotsky (1998) argumenta que a criança aprende de maneira mais eficaz quando interage ativamente com o ambiente, explorando e manipulando objetos, o que acontece amplamente durante as atividades lúdicas. O brincar, portanto, não apenas diverte, mas também ensina, permitindo à criança internalizar conceitos e desenvolver o pensamento crítico e a criatividade (Silva et al., 2021).

Outro aspecto relevante é o desenvolvimento da inteligência emocional, que envolve o ensino de habilidades para reconhecer e gerenciar emoções, um tema amplamente abordado por teóricos como Goleman (1995) e que é de extrema relevância na Educação Infantil. Santos e Souza (2024) apontam que as crianças que recebem estímulos para desenvolver a inteligência emocional tornam-se mais capazes de estabelecer relacionamentos saudáveis e resolver conflitos de forma pacífica. A educação emocional, então, ajuda a preparar as crianças para lidar com suas emoções e as dos outros, criando uma base para um desenvolvimento social equilibrado.

A BNCC também reforça a importância de uma prática pedagógica integrada e inclusiva, onde todos os aspectos do desenvolvimento infantil são considerados. Para a Educação Infantil, a BNCC organiza o currículo em Campos de Experiência, que englobam as interações e as brincadeiras como eixos centrais, promovendo a formação integral da criança. Essa estrutura curricular valoriza a criança como protagonista de seu aprendizado e encoraja o desenvolvimento de habilidades variadas, desde a expressão corporal até o entendimento emocional e social (BRASIL, 2017).

Em termos de prática educativa, a metodologia deve valorizar o potencial individual de cada criança, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem. A construção de um ambiente rico em interações e estímulos é essencial, pois permite que as crianças experimentem, se expressem e compartilhem experiências com seus colegas e educadores. A BNCC, nesse sentido, orienta a criação de atividades que respeitem e promovam a individualidade, ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades coletivas e de cooperação (BRASIL, 2017).

O papel do educador na Educação Infantil é, portanto, de facilitador e mediador do conhecimento, promovendo um ambiente seguro e desafiador ao mesmo tempo. Esse educador deve ser preparado para identificar e responder às necessidades emocionais e cognitivas das crianças, considerando a complexidade da fase infantil e a importância do desenvolvimento integral. A formação continuada e o apoio pedagógico são fundamentais para que o educador possa atuar de forma eficaz, criando um ambiente educativo que realmente favoreça o desenvolvimento pleno das crianças (Morais, 2022).

A relação entre escola e família também é um aspecto essencial na Educação Infantil, pois ambos os contextos são fundamentais para o desenvolvimento da criança. A participação da família nas atividades escolares fortalece o aprendizado e ajuda a criar uma rede de apoio que incentiva o crescimento

saudável. Essa parceria escola-família é vista como crucial pela BNCC, pois a escola deve complementar e potencializar os valores e aprendizagens iniciados no ambiente familiar, oferecendo uma educação que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e orientada para o desenvolvimento integral (Silva et al., 2021).

A Educação Infantil constitui uma etapa educativa indispensável para a formação do indivíduo, onde os aspectos afetivo, lúdico e emocional são integrados ao processo de aprendizado. A BNCC fornece diretrizes claras para uma educação que valorize o desenvolvimento integral, promovendo a afetividade, a ludicidade e a educação emocional como componentes fundamentais para uma formação de qualidade. Esses princípios visam preparar as crianças para se tornarem indivíduos emocionalmente equilibrados, socialmente adaptados e cognitivamente preparados para os desafios futuros.

Ademais, a afetividade, segundo teóricos da psicopedagogia, atua como um elo de confiança e segurança entre educador e aluno, criando uma relação que favorece a motivação, a autoestima e o interesse pelas atividades educativas. A ludicidade, por sua vez, proporciona um meio pelo qual as crianças exploram o mundo à sua volta e expressam suas emoções, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais importantes, como cooperação, empatia e resolução de conflitos (Tessaro e Lampert, 2019).

Afetividade, ludicidade e educação emocional na Educação Infantil são aspectos centrais para o desenvolvimento integral das crianças. Segundo estudos de Wallon e Vygotsky, a afetividade desempenha um papel essencial no processo de construção de vínculos entre professor e aluno, estabelecendo relações de confiança e segurança que incentivam o engajamento e a motivação das crianças para aprender (Rodrigues, 2018; Ferreira e Ribeiro, 2019). Esse vínculo afetivo é mais do que uma simples conexão emocional; ele facilita o processo de aprendizagem e permite que a criança desenvolva habilidades emocionais e sociais fundamentais para seu crescimento pessoal e social (Tavares, 2019).

A ludicidade, por sua vez, é uma ferramenta essencial para engajar as crianças em atividades educativas que envolvem jogos, brincadeiras e experiências criativas. Como afirma Luckesi, a ludicidade proporciona uma experiência plena e enriquecedora para o desenvolvimento infantil, possibilitando que as crianças explorem suas emoções e habilidades de forma divertida e envolvente (Luckesi, 2018). Ao promover a socialização e a empatia, as atividades lúdicas facilitam o desenvolvimento de competências socioemocionais e incentivam a resolução de conflitos de maneira colaborativa. Além disso, a ludicidade integra

aspectos emocionais e cognitivos, promovendo um aprendizado que considera o bem-estar integral da criança.

No contexto da educação emocional, os estudos ressaltam a importância de ensinar às crianças, desde cedo, como reconhecer e regular suas emoções. A educação emocional auxilia as crianças no desenvolvimento do autoconhecimento e na compreensão das emoções dos outros, competências fundamentais para a formação de indivíduos emocionalmente saudáveis e socialmente responsáveis (Soares, 2019). A utilização de métodos como histórias, dramatizações e músicas na educação emocional ajuda as crianças a lidar com frustrações, expressar sentimentos e construir uma base sólida para interações sociais positivas.

Portanto, a integração de afetividade, ludicidade e educação emocional na Educação Infantil se mostra essencial para criar um ambiente escolar acolhedor e estimulante. Essas práticas não apenas facilitam o aprendizado acadêmico, mas também promovem o desenvolvimento emocional e social das crianças, contribuindo para uma educação mais inclusiva e humanizada, na qual elas se sintam valorizadas e motivadas. Dessa forma, educadores e instituições de ensino devem priorizar essas abordagens em seus currículos, visando ao desenvolvimento integral das crianças e preparando-as para os desafios da vida com empatia e segurança emocional.

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a importância desses três elementos — afetividade, ludicidade e educação emocional — no contexto da Educação Infantil. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo bibliográfico, abrangendo artigos, livros e outras fontes publicadas entre 2018 e 2023, que abordam a inserção dessas práticas no currículo escolar e seu impacto no desenvolvimento integral das crianças.

Justifica-se a escolha desse tema pela necessidade de promover um ambiente de aprendizado que vá além do ensino de conteúdos acadêmicos, abrangendo aspectos emocionais que capacitam as crianças para enfrentar desafios e se relacionar de maneira saudável com os outros. A integração de práticas afetivas e lúdicas é especialmente relevante no cenário educacional contemporâneo, em que há um crescente reconhecimento da importância das competências socioemocionais para o sucesso escolar e para a formação cidadã.

A metodologia adotada envolveu uma análise de produções acadêmicas relevantes, buscando identificar as contribuições de diferentes autores sobre a

afetividade, ludicidade e educação emocional na Educação Infantil. Essa abordagem permitiu uma compreensão ampla e atualizada das práticas e benefícios dessas estratégias pedagógicas.

Em linhas gerais, os resultados indicaram que a afetividade no ambiente escolar contribui para a criação de vínculos de confiança, facilitando a aprendizagem e o bem-estar emocional das crianças. A ludicidade se mostrou uma estratégia eficaz para engajar os alunos em atividades significativas, promovendo a expressão criativa e o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, como empatia e cooperação. Já a educação emocional, ao integrar atividades lúdicas e interativas, ajuda as crianças a reconhecerem e regularem suas emoções, desenvolverem autoconhecimento e compreenderem os sentimentos dos outros, formando uma base sólida para seu crescimento pessoal e social.

Em síntese, esta pesquisa conclui que a integração de afetividade, ludicidade e educação emocional na Educação Infantil é crucial para o desenvolvimento holístico das crianças. Essas abordagens contribuem para um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor, onde as crianças se sentem valorizadas e motivadas, não apenas no âmbito acadêmico, mas também em seu crescimento emocional e social. Essa perspectiva reforça a importância de que educadores e instituições de ensino incorporem essas práticas em seus currículos, criando um espaço de aprendizado que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios futuros com autonomia e segurança.

## METODOLOGIA

A metodologia do presente artigo foi estruturada com base em uma pesquisa bibliográfica, a fim de investigar a importância da afetividade, ludicidade e educação emocional na Educação Infantil. A escolha pela pesquisa bibliográfica se justifica pela necessidade de aprofundar o conhecimento teórico sobre esses temas, permitindo a análise de uma ampla gama de estudos acadêmicos, artigos científicos, livros e outras fontes relevantes publicadas entre 2018 e 2023. Esse recorte temporal visa garantir que as discussões estejam atualizadas e em sintonia com as práticas e abordagens pedagógicas contemporâneas.

Para a coleta de dados, foram consultadas bases de dados acadêmicas como Scielo, Google Scholar e Periódicos Capes, buscando-se estudos que abordassem as relações entre afetividade, ludicidade e educação emocional no desenvolvimento infantil. A seleção das obras foi orientada por palavras-chave

como “afeto na educação infantil”, “ludicidade e aprendizagem”, “educação emocional na primeira infância” e “desenvolvimento socioemocional”. Os textos selecionados foram analisados qualitativamente, visando identificar padrões, contribuições e abordagens que embasam e promovem essas práticas no contexto da Educação Infantil.

A análise dos dados coletados utilizou técnicas de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), permitindo a categorização e interpretação dos achados de forma sistemática. As categorias principais que emergiram durante a análise foram “afetividade no ambiente escolar”, “ludicidade como prática pedagógica” e “educação emocional para o desenvolvimento integral”. A análise seguiu um procedimento rigoroso de leitura, codificação e interpretação das informações, garantindo a validade e a confiabilidade dos resultados apresentados.

Como a pesquisa não envolveu a coleta de dados diretamente de seres humanos, não houve necessidade de aprovação em comitê de ética, nem de consentimento para uso de imagens ou de direitos de imagem. Todas as informações utilizadas neste estudo foram provenientes de fontes públicas e devidamente referenciadas, respeitando os princípios éticos da pesquisa acadêmica e a integridade dos autores consultados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa bibliográfica evidenciam a relevância de três aspectos fundamentais para a Educação Infantil: afetividade, ludicidade e educação emocional. A partir dos estudos analisados, foi possível identificar que cada um desses aspectos desempenha um papel distinto e complementar no desenvolvimento integral das crianças.

A afetividade se mostra central para o estabelecimento de vínculos entre o professor e o aluno, proporcionando um ambiente acolhedor que facilita tanto o aprendizado quanto o bem-estar emocional das crianças. Esse vínculo afetivo, discutido em autores como Wallon e Vygotsky, é visto como um pilar da educação infantil, pois cria condições para que as crianças sintam-se seguras e confiantes para interagir e aprender.

O ambiente de afetividade também possibilita que as crianças se desenvolvam socialmente, aprendendo a construir relações de confiança e respeito com os outros. Ferreira e Ribeiro (2019) apontam que, ao se sentirem seguras,



as crianças direcionam suas energias para o aprendizado, demonstrando maior motivação e engajamento nas atividades pedagógicas. Esse contexto afetivo não é apenas uma característica desejável, mas essencial para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma significativa. A pesquisa evidencia que a afetividade, ao possibilitar um ambiente de confiança e acolhimento, contribui diretamente para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais importantes para as crianças.

Além disso, o relacionamento afetivo entre professores e alunos tem um efeito preventivo em questões emocionais e comportamentais. Quando as crianças têm a oportunidade de construir vínculos afetivos positivos com seus professores, elas estão mais propensas a desenvolverem empatia e a lidar melhor com os desafios emocionais que possam surgir. Tavares (2019) reforça que a afetividade permite que as crianças aprendam a lidar com sentimentos de frustração e ansiedade de maneira saudável, uma habilidade que se reflete positivamente no desenvolvimento de uma atitude resiliente frente às dificuldades.

Outro aspecto relevante observado foi a importância da ludicidade como estratégia pedagógica para a Educação Infantil. A ludicidade é apontada por diversos autores como um meio de engajar as crianças nas atividades educativas, promovendo a expressão criativa e incentivando o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais. Segundo Luckesi (2018), a ludicidade proporciona uma experiência completa e enriquecedora, pois permite que as crianças explorem suas emoções e potencialidades de forma espontânea e prazerosa. As brincadeiras e os jogos têm a capacidade de transformar o ambiente escolar em um espaço de descoberta e aprendizado, onde as crianças podem vivenciar e expressar suas emoções de forma segura.

Ao incluir atividades lúdicas no currículo da Educação Infantil, os professores facilitam o desenvolvimento de competências essenciais, como a empatia e a cooperação. A ludicidade, ao permitir interações sociais, estimula nas crianças a capacidade de trabalhar em grupo e de lidar com conflitos de maneira positiva.

Essa abordagem promove o desenvolvimento de habilidades como a cooperação e a resolução de problemas, fundamentais para o convívio social. A ludicidade, assim, vai além de ser apenas uma atividade recreativa; ela assume o papel de mediadora no processo educativo, contribuindo para a construção de uma aprendizagem que integra o aspecto emocional com o cognitivo.

No contexto das atividades lúdicas, foi observado que as crianças são incentivadas a expressar suas ideias e sentimentos, promovendo o desenvolvi-

mento da autonomia e da criatividade. As brincadeiras permitem que as crianças explorem suas capacidades de forma integral, desenvolvendo tanto a coordenação motora quanto a inteligência emocional.

Para Luckesi (2018), essa plenitude de experiência oferecida pela ludicidade é uma das formas mais eficazes de promover a aprendizagem na infância, pois respeita o ritmo e as necessidades individuais de cada criança. O ambiente lúdico, além de estimulante, proporciona momentos de alegria e integração que são essenciais para a formação de uma atitude positiva em relação ao aprendizado.

A terceira categoria abordada nos resultados foi a educação emocional e sua importância no desenvolvimento integral das crianças. A educação emocional auxilia as crianças a reconhecerem e regularem suas próprias emoções, além de desenvolverem habilidades para compreender os sentimentos dos outros.

Segundo Soares (2019), essa prática é crucial para o desenvolvimento de competências socioemocionais, que se refletem em interações sociais mais positivas e na construção de um ambiente escolar saudável. A educação emocional, ao ser integrada ao currículo da Educação Infantil, ajuda as crianças a desenvolverem autoconhecimento e a controlarem impulsos, facilitando a convivência e a cooperação com os colegas.

As práticas de educação emocional incluem atividades como dramatizações, músicas e contação de histórias, que proporcionam às crianças um meio envolvente para aprender sobre suas emoções. Essas atividades são eficazes para introduzir conceitos como empatia, autocontrole e resiliência, habilidades fundamentais para o convívio social e para a resolução de conflitos.

A educação emocional, portanto, oferece uma estrutura para que as crianças possam identificar e expressar seus sentimentos de maneira saudável, o que contribui para a formação de indivíduos mais equilibrados emocionalmente.

Outro achado importante da pesquisa foi a relevância da educação emocional para o desenvolvimento de um senso de autoconhecimento nas crianças. Ao aprenderem a identificar suas emoções, as crianças desenvolvem a capacidade de reconhecer seus próprios limites e potencialidades, promovendo uma postura de autoaceitação e confiança.

Soares (2019) destaca que o autoconhecimento, fomentado pela educação emocional, é essencial para que as crianças construam uma autoestima positiva, aspecto que se reflete na forma como interagem e lidam com os desafios do cotidiano escolar.

Adicionalmente, a educação emocional promove um ambiente onde as crianças podem desenvolver habilidades de regulação emocional, como o controle da impulsividade e a gestão de sentimentos intensos. Essas competências são especialmente relevantes para o convívio social, pois ajudam as crianças a resolverem conflitos de maneira pacífica e a colaborarem com os colegas em atividades coletivas. Esse desenvolvimento socioemocional, ao ser iniciado na primeira infância, estabelece uma base sólida para interações futuras, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Os achados indicam que, ao integrar a afetividade, a ludicidade e a educação emocional, a Educação Infantil pode oferecer um ambiente educativo mais humanizado e inclusivo. Essa abordagem favorece a construção de um espaço onde o desenvolvimento acadêmico e o emocional caminham juntos, promovendo o bem-estar integral das crianças.

A afetividade, a ludicidade e a educação emocional não são práticas isoladas, mas aspectos interdependentes que, ao serem incorporados ao cotidiano escolar, criam condições ideais para o aprendizado e a socialização.

Afetividade, ludicidade e educação emocional são temas centrais no desenvolvimento da educação infantil, pois contribuem diretamente para a formação integral da criança. A afetividade, segundo Junqueira e Oliveira (2024), desempenha um papel fundamental ao estabelecer um ambiente de confiança entre o professor e o aluno, criando laços emocionais que favorecem a aprendizagem. Quando o ambiente escolar é afetivo, as crianças se sentem seguras para expressar suas emoções e explorar o conhecimento de maneira mais espontânea e colaborativa. Esse vínculo emocional não apenas auxilia na compreensão do conteúdo, mas também promove o bem-estar e a autoestima das crianças, facilitando a integração delas no ambiente escolar.

Além da afetividade, a ludicidade é outra dimensão importante na educação infantil, promovendo o engajamento das crianças através de atividades divertidas e interativas. Conforme discutido por Junqueira e Oliveira (2024), as brincadeiras e os jogos são elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e emocional, permitindo que as crianças aprendam de forma descontraída.

A ludicidade oferece uma abordagem educativa que alia o prazer ao aprendizado, possibilitando que a criança experimente situações de cooperação e resolução de conflitos enquanto desenvolve suas habilidades socioemocionais. Dessa forma, o brincar se torna uma ferramenta pedagógica essencial, pois facilita o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do senso crítico.

A educação emocional também se destaca como uma prática essencial na formação de crianças emocionalmente equilibradas e socialmente competentes. Segundo Junqueira e Oliveira (2024), essa abordagem ajuda a criança a reconhecer e regular suas próprias emoções, além de desenvolver habilidades de empatia e compreensão dos sentimentos dos outros. A educação emocional, integrada ao currículo da educação infantil, permite que as crianças construam um repertório de habilidades socioemocionais que serão fundamentais para a vida em sociedade. Atividades como contação de histórias, dramatizações e músicas são recursos eficazes para que as crianças aprendam a lidar com suas emoções de forma lúdica e significativa.

Esses três elementos — afetividade, ludicidade e educação emocional —, quando combinados, contribuem para a criação de um ambiente educativo mais acolhedor e humanizado. Junqueira e Oliveira (2024) ressaltam que o professor exerce um papel fundamental como mediador desse ambiente, pois é responsável por fomentar um clima de empatia e respeito, o que potencializa o desenvolvimento das crianças.

Em um ambiente em que a afetividade é promovida, as crianças não apenas se sentem mais seguras, mas também demonstram maior motivação e interesse nas atividades propostas. Esse contexto afetivo impacta positivamente o desempenho escolar e fortalece a relação da criança com o aprendizado.

Os autores também apontam que a ludicidade possibilita o desenvolvimento integral das crianças ao proporcionar um espaço de liberdade e criatividade. Nas brincadeiras, as crianças exploram suas potencialidades, enfrentam desafios e constroem suas próprias estratégias de resolução de problemas. Dessa forma, a ludicidade não apenas entretém, mas também promove o desenvolvimento de competências essenciais para a vida, como cooperação, paciência e resiliência. Em ambientes lúdicos, as crianças se sentem mais à vontade para experimentar e criar, o que fortalece o vínculo entre a aprendizagem e o prazer.

Além disso, a educação emocional na infância é uma preparação valiosa para os desafios futuros, pois oferece ferramentas para que as crianças aprendam a lidar com o estresse e a frustração. De acordo com Junqueira e Oliveira (2024), quando a educação emocional é integrada ao currículo, as crianças começam a desenvolver desde cedo um repertório de habilidades emocionais que facilita a convivência e a colaboração.

A prática de atividades que promovem o autoconhecimento e a regulação emocional é essencial para que as crianças compreendam o valor das interações

sociais positivas, aprendendo a respeitar as diferenças e a gerenciar conflitos de forma construtiva.

A pesquisa bibliográfica realizada pelos autores revela ainda que o uso de práticas afetivas e lúdicas contribui para um ambiente mais inclusivo e democrático. Em um espaço em que o afeto e a ludicidade são valorizados, as crianças sentem-se respeitadas em sua individualidade e passam a participar de maneira ativa e interessada nas atividades. A afetividade e a ludicidade, portanto, não são apenas complementos do ensino acadêmico, mas sim elementos estruturantes que transformam a experiência educativa em um processo prazeroso e significativo.

Os autores sugerem que os educadores busquem aprimorar suas práticas pedagógicas, incorporando cada vez mais esses elementos no cotidiano escolar. Junqueira e Oliveira (2024) destacam a importância de formar professores preparados para lidar com as dimensões emocional e social da educação infantil, pois são esses profissionais que criarão ambientes seguros e estimulantes para as crianças. Dessa forma, o preparo e a sensibilização dos educadores em relação à afetividade, ludicidade e educação emocional são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

A afetividade, a ludicidade e a educação emocional se complementam e são indispensáveis para uma educação infantil que valorize o desenvolvimento integral das crianças. O estudo de Junqueira e Oliveira (2024) confirma que essas práticas têm impacto direto no bem-estar e no aprendizado, preparando as crianças para se tornarem indivíduos emocionalmente equilibrados e socialmente integrados. Portanto, a incorporação desses elementos no currículo da educação infantil não apenas facilita a aprendizagem, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais humana e acolhedora.

A pesquisa revelou que essas práticas promovem um desenvolvimento mais equilibrado, onde as crianças são incentivadas a se expressar, a cooperar e a se relacionar de forma saudável. Essa educação integral contribui para o desenvolvimento de habilidades que são essenciais para a vida em sociedade, preparando as crianças para os desafios futuros com resiliência e empatia.

Ao combinar afetividade, ludicidade e educação emocional, o ambiente escolar se transforma em um espaço de acolhimento e de incentivo à autonomia, favorecendo a formação de indivíduos confiantes e emocionalmente estáveis.

Esses resultados sugerem que a adoção de práticas afetivas, lúdicas e emocionais na Educação Infantil não apenas beneficia as crianças, mas também

impacta positivamente o ambiente escolar como um todo. Ao valorizar o desenvolvimento emocional, as instituições de ensino criam uma cultura de respeito e cooperação, onde cada criança se sente valorizada e parte integrante da comunidade escolar. Essa abordagem pedagógica torna-se, assim, um fator essencial para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, que considera as múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

Os dados desta pesquisa confirmam que a afetividade, a ludicidade e a educação emocional são elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Essas práticas, ao serem integradas ao currículo escolar, criam um ambiente de aprendizado que valoriza tanto o aspecto acadêmico quanto o emocional, promovendo uma educação que vai além da instrução formal e que prepara as crianças para uma vida de interações positivas e conscientes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa reafirmam a importância de integrar afetividade, ludicidade e educação emocional no currículo da Educação Infantil para promover o desenvolvimento integral das crianças.

A partir da análise bibliográfica, ficou evidente que a afetividade entre professor e aluno cria um ambiente seguro e acolhedor, essencial para o aprendizado e o bem-estar emocional. Estudos de autores como Wallon e Vygotsky enfatizam que essa relação afetiva estimula a motivação das crianças e fortalece a interação com o ambiente escolar, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Esse vínculo afetivo, portanto, deve ser valorizado e estimulado como uma prática constante nas instituições de ensino, favorecendo a criação de relações interpessoais baseadas na confiança e no respeito mútuo.

A ludicidade, identificada como uma prática pedagógica essencial, também se mostrou fundamental para engajar as crianças em atividades educativas que promovem a criatividade, a cooperação e o aprendizado. A utilização de jogos e brincadeiras permite que as crianças explorem suas emoções e habilidades em um ambiente de descoberta e interação.

Como demonstrado pelos estudos de Luckesi, a ludicidade oferece uma experiência educativa rica e prazerosa, onde o aprendizado ocorre de forma natural e significativa. Dessa forma, recomenda-se que educadores adotem prá-



ticas lúdicas como uma metodologia central na Educação Infantil, pois estas não apenas facilitam a assimilação de conteúdos, mas também promovem a socialização e o desenvolvimento emocional das crianças.

A educação emocional, por sua vez, emerge como uma prática indispensável para o desenvolvimento do autoconhecimento e da regulação emocional das crianças. Os dados sugerem que ensinar habilidades emocionais desde a infância ajuda as crianças a reconhecer e gerenciar suas próprias emoções, promovendo uma convivência mais harmoniosa e colaborativa.

Atividades como dramatizações, músicas e contação de histórias mostraram-se eficazes na introdução de conceitos de autocontrole, empatia e resiliência, que são essenciais para a vida em sociedade. Assim, a educação emocional deve ser integrada de forma sistemática ao currículo escolar, promovendo um ambiente onde as crianças possam crescer emocionalmente equilibradas e preparadas para enfrentar os desafios futuros.

Para a comunidade científica, este estudo sugere que a abordagem integrada de afetividade, ludicidade e educação emocional na Educação Infantil pode servir como um modelo para políticas educacionais e práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas. A pesquisa aponta a necessidade de novos estudos empíricos que investiguem os impactos de longo prazo dessas práticas no desenvolvimento infantil, bem como pesquisas que explorem metodologias específicas para a implementação efetiva desses três elementos no cotidiano escolar.

Além disso, abre-se o diálogo sobre o papel formativo dos educadores e a necessidade de capacitação contínua para lidar com o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Em conclusão, este estudo destaca que uma educação que valoriza o desenvolvimento integral das crianças, incluindo suas dimensões emocional e social, contribui para uma formação mais completa e inclusiva, preparando-as de maneira eficaz para os desafios da vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Rita de Cássia Coronheira; RIBEIRO, Madalena Varzinha Ferreira Melo Costa. **Afetividade e Aprendizagem na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Educação, 2019.

GIMÉNEZ, Mercedes Blanchard et al. Afetividade na educação infantil: um estudo de caso à luz de Paulo Freire, Piaget e Wallon. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 32, n. 1, p. 245-258, 2021.

LUCCHESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas na Educação Infantil**: uma abordagem prática. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018.

MUNIZ, Diriciane; COELHO, MARIA GONÇALVES. A roda de conversa com foco na dimensão do sentir: uma proposta de educação emocional para a educação infantil. **A Inserção da Educação Emocional a partir da Roda de Conversa na Educação Infantil**, 2024.

PORTELA PRADO CORRÊA, A.; SANTOS, A. R.; SOUZA, K. B. Inteligência Emocional Da Criança Na Educação Infantil. **Revista Formadores**, [S. l.], v. 21, n. 3, 2024. DOI: 10.25194/rf.v21i3.2132. Disponível em: <https://adventista.emnuvens.com.br/formadores/article/view/2132>. Acesso em: 27 out. 2024.

RODRIGUES, Júlia Maria. **Afetividade e Desenvolvimento Infantil**: Teorias de Wallon e Vygotsky. Rio de Janeiro: Editora Psicologia Escolar, 2018.

SANTOS JUNQUEIRA-SALVADOR, Maria José; DE OLIVEIRA-SALVADOR, Suelene Lacerda. Sucesso na ação—o impacto da afetividade e ludicidade no conhecimento. **Revista Educação & Ensino-ISSN 2594-4444**, v. 8, n. 1, 2024.

SOARES, Luísa Maria. **Educação Emocional e Desenvolvimento Socioemocional**: práticas na Educação Infantil. Brasília: Instituto de Educação Infantil, 2019.

TAVARES, Maria Eliene Pessoa Assunção; SOUZA, Maria José Alves de; LIMA, Márcia Xavier de Moura. Afetividade: Fator Indispensável à Aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 25710-25717, nov. 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n11-228.

WALLON, Henri. **A Psicogênese da Pessoa Completa**. Lisboa: Vega, 1975.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT18.012

# PERCEPÇÕES DE PEDAGOGAS EM FORMAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Thayná Souto Batista <sup>1</sup>  
Tatiana Cristina Vasconcelos <sup>2</sup>  
Irinaldo Caetano Marques <sup>3</sup>

## RESUMO

Programas de educação emocional são essenciais para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes na educação básica. As escolas exercem um papel ativo no desenvolvimento emocional de crianças e jovens, influenciado pelo meio. A educação emocional (EE) já é praticada em alguns países, como Estados Unidos, Cingapura e Reino Unido, sendo nomeada como A Ciência do Eu ou Alfabetização Emocional. No Brasil, escolas a integram por meio de programas de resolução criativa de conflitos e competência social. Nesse contexto, o presente estudo objetivou analisar as percepções sobre a inclusão da educação emocional no currículo escolar entre professores em formação do curso de pedagogia. A metodologia adotou uma abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas, realizadas com 30 professoras em formação em uma instituição de Ensino Superior no Brasil. As entrevistas abordaram a compreensão sobre educação emocional, experiências pessoais e profissionais, importância no currículo e desafios de implementação. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas por meio de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados revelaram percepções positivas sobre a inclusão da educação

1 Mestranda do Curso de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, E-mail: thayna.souto.batista@aluno.uepb.edu.br;

2 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ, tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br;

3 Mestrando do curso de mestrado profissional em Educação Inclusiva- PROFEI da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, irinaldo.m@aluno.uepb.edu.br.

emocional no currículo escolar. As participantes reconheceram a importância de desenvolver competências socioemocionais nos alunos, destacando benefícios como: redução de absenteísmo, bullying e promoção de um ambiente escolar mais saudável. As professoras ressaltaram a necessidade de maior preparo e formação específica, além de estratégias e materiais apropriados para cada faixa etária. A formação emocional contínua dos docentes foi considerada fundamental. Os desafios identificados incluíram falta de recursos, resistência da comunidade escolar e necessidade de maior apoio institucional e políticas de formação que valorem o afetivo tanto quando o cognitivo na escola. Esses resultados reforçam a importância de investir na formação emocional dos professores e na inclusão da educação emocional no currículo escolar, visando ao desenvolvimento integral dos alunos e à criação de um ambiente educacional mais positivo e acolhedor

**Palavras-chave:** Educação Emocional, Formação de Professores, Pedagogia, Desenvolvimento Integral

## INTRODUÇÃO

A inclusão da educação emocional (EE) no currículo escolar emerge como uma necessidade cada vez mais evidente para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. No cenário contemporâneo, marcado por desafios emocionais e sociais, a escola assume um papel ativo e essencial no apoio ao desenvolvimento emocional dos estudantes, atuando como um espaço de aprendizagem não apenas cognitiva, mas também afetiva. Esse contexto reforça a importância de programas de EE, que promovem o autoconhecimento, a gestão das emoções e a empatia, elementos essenciais para a construção de uma convivência saudável e harmoniosa no ambiente escolar.

Nos últimos anos, programas de educação emocional têm ganhado relevância em diferentes países, como Estados Unidos, Cingapura e Reino Unido, onde são denominados “A Ciência do Eu” ou “Alfabetização Emocional”. Esses programas têm se mostrado eficazes na promoção do bem-estar emocional e no desenvolvimento de competências socioemocionais. No Brasil, embora a prática ainda seja limitada, há escolas que já integram a educação emocional em suas propostas pedagógicas, especialmente através de programas voltados para a resolução criativa de conflitos e o desenvolvimento de habilidades sociais. Tais iniciativas indicam um movimento crescente em direção à inclusão da EE como um componente importante do currículo escolar.

Segundo Goleman (2011), a educação emocional possibilita o desenvolvimento de habilidades como autocontrole, empatia e resiliência, essenciais para o bem-estar e para a convivência social. A integração dessas competências no currículo escolar não apenas melhora o ambiente de aprendizado, mas contribui também para a saúde mental dos alunos, auxiliando-os a lidar com desafios emocionais e acadêmicos, o que é especialmente relevante em contextos escolares de grande diversidade emocional e social (Possebon, 2020).

A partir dos estudos de Mayer e Salovey (2012), a EE é vista como um processo contínuo de aprendizado sobre as próprias emoções e sobre como lidar com as emoções dos outros. Os autores apontam que, ao desenvolver a competência emocional, os alunos aprendem a administrar emoções como raiva e frustração, o que impacta positivamente suas relações interpessoais e a capacidade de resolver conflitos (Goleman, 2019). No Brasil, essa abordagem ainda é incipiente em comparação a países como os Estados Unidos e o Reino Unido,

onde a educação emocional já é praticada de forma mais estruturada (Tessaro, Lampert, 2019).

Além do conceito de inteligência emocional, Bisquerra (2000) defende a EE como uma prática que contribui para a prevenção de problemas emocionais e sociais, evitando comportamentos autodestrutivos e facilitando a interação positiva entre os alunos. Ele descreve a educação emocional como uma ferramenta para melhorar os vínculos sociais, ampliando a qualidade de vida e promovendo uma escola mais colaborativa e acolhedora. Dessa forma, ao serem educados emocionalmente, os alunos podem desenvolver maior autoconsciência e empatia, fundamentais para uma educação inclusiva e eficaz (Silva, 2024).

Os desafios para a implementação da EE no contexto escolar são variados. Carvalho (2022) discute a falta de recursos e de formação adequada para os educadores como barreiras significativas, destacando a necessidade de apoio institucional e de políticas públicas que incentivem a capacitação dos professores. A formação docente, nesse sentido, deve incluir habilidades socioemocionais que capacitem os educadores a mediar conflitos e a ensinar as emoções de maneira eficaz. Assim, a preparação dos professores emerge como um ponto essencial para que a EE seja aplicada de forma significativa (Tessaro e Lampert, 2019; Silva, 2024).

Outro ponto fundamental é o caráter preventivo da EE, que, segundo Damásio (2017), ajuda a prevenir o surgimento de transtornos psicológicos ao proporcionar aos alunos ferramentas para lidar com o estresse e com as pressões do cotidiano escolar. Em seus estudos, Damásio aponta que a EE contribui não só para o bem-estar emocional, mas também para o desempenho acadêmico, visto que alunos emocionalmente equilibrados tendem a se concentrar melhor e a aprender de forma mais eficaz. Isso reforça a necessidade de integrar a educação emocional desde a infância, construindo uma base sólida para o desenvolvimento emocional ao longo da vida.

A integração da psicologia na escola também é defendida por Tessaro e Lampert (2019), que descrevem atividades lúdicas e reflexivas como metodologias eficazes para o desenvolvimento da inteligência emocional. Eles relatam que, em um programa de atividades operativas, crianças de nove a dez anos puderam explorar suas emoções em grupo, desenvolvendo competências de autocontrole e empatia. Essa abordagem, segundo os autores, é uma forma de garantir que as crianças tenham um espaço seguro para discutir e aprender sobre suas emoções, fortalecendo as bases para uma vida emocional saudável.



Outro aspecto importante é a abordagem proposta por Possebon (2018), que defende a educação emocional como um processo de construção contínua, essencial para a formação de vínculos afetivos e para a promoção de uma educação que valorize tanto o aspecto cognitivo quanto o afetivo dos estudantes. Possebon argumenta que a educação emocional atua como um suporte para que os alunos possam desenvolver autoconhecimento e capacidade de regulação emocional, habilidades estas que favorecem um ambiente escolar harmonioso e propício ao aprendizado.

A literatura aponta, portanto, para a necessidade de uma mudança de paradigma na educação, conforme Wedderhoff (2007) discute ao tratar a educação emocional como um componente psicopedagógico fundamental. Ele destaca que a escola, ao atuar na formação emocional, contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo competências que transcendem o ambiente escolar e impactam a vida adulta. Wedderhoff argumenta que, ao desenvolver competências emocionais, os alunos se tornam mais preparados para enfrentar os desafios da vida contemporânea, em que as habilidades emocionais são essenciais para o sucesso pessoal e profissional.

A inclusão da educação emocional na escola, segundo Bisquerra (2000), requer um enfoque transdisciplinar, que integre diferentes áreas do conhecimento e valorize a diversidade emocional dos alunos. A abordagem transdisciplinar permite uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades emocionais dos alunos, promovendo um espaço escolar mais empático e acolhedor. Dessa forma, a EE não é apenas uma prática educativa, mas um movimento para a humanização da escola, onde o desenvolvimento emocional é valorizado tanto quanto o cognitivo, construindo uma educação mais completa e significativa.

A partir desse panorama, o presente estudo busca compreender como pedagogas em formação percebem a inclusão da educação emocional no currículo escolar. Focando em futuras professoras, a pesquisa explora suas perspectivas sobre a relevância da EE para o desenvolvimento das crianças e as possíveis contribuições para o ambiente escolar. Esse olhar é fundamental, pois os educadores são mediadores de processos que transcendem o conteúdo acadêmico, atuando diretamente na formação socioemocional dos alunos e, assim, moldando a cultura e o clima escolar.

Com o objetivo de investigar essas percepções, este trabalho adotou uma abordagem qualitativa, realizando entrevistas semiestruturadas com trinta professoras em formação de uma instituição de Ensino Superior brasileira. As

entrevistas abordaram aspectos fundamentais, como o entendimento das futuras professoras sobre o conceito de educação emocional, suas experiências pessoais e profissionais, a importância da EE no currículo e os desafios para sua implementação. Esse delineamento metodológico, com foco nas percepções individuais e coletivas, proporciona uma compreensão aprofundada dos significados que essas pedagogas atribuem à EE e aos seus impactos na educação básica.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo uma organização e interpretação detalhada dos conteúdos discursivos das entrevistas. A partir dessa análise, emergiram percepções positivas sobre a inclusão da educação emocional no currículo escolar. As participantes destacaram benefícios potenciais, como a redução do absenteísmo e do bullying, além da promoção de um ambiente escolar mais acolhedor e saudável, onde as crianças se sentem seguras para expressar suas emoções e desenvolver habilidades socioemocionais.

Outro aspecto relevante identificado nas entrevistas foi a percepção de que a inclusão da EE exige um preparo específico dos professores. As participantes mencionaram a necessidade de formação contínua e de desenvolvimento de competências emocionais próprias, reconhecendo que o domínio das próprias emoções é um pré-requisito para a atuação eficaz na educação emocional dos alunos. Esse preparo, segundo as entrevistadas, inclui também o uso de estratégias e materiais adequados para cada faixa etária, apontando para a importância de um suporte institucional que valorize e promova o desenvolvimento emocional dos docentes.

No entanto, a implementação da educação emocional no currículo escolar não está isenta de desafios. As entrevistadas ressaltaram a falta de recursos, a resistência de alguns membros da comunidade escolar e a necessidade de maior apoio institucional. Esses fatores indicam que a inclusão da EE requer políticas de formação que valorizem o aspecto afetivo tanto quanto o cognitivo no ambiente escolar, além de iniciativas que incentivem a aceitação e o engajamento de toda a comunidade educacional.

Os resultados deste estudo reforçam a importância de investir na formação emocional dos professores e de promover a inclusão da educação emocional nos currículos escolares. Ao possibilitar um ambiente educacional mais positivo e acolhedor, a educação emocional contribui para o desenvolvimento integral

dos alunos, preparando-os não apenas para os desafios acadêmicos, mas também para a vida em sociedade.

A introdução deverá conter resumo teórico sobre o tema, apresentação da pesquisa, justificativa implícita, objetivos, síntese metodológica e resumo das discussões e resultados da pesquisa, além de apresentar uma síntese conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

## **METODOLOGIA**

Para responder aos objetivos propostos, a metodologia do presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, cuja finalidade é aprofundar a compreensão sobre as percepções de pedagogas em formação quanto à inclusão da educação emocional (EE) no currículo escolar. Essa abordagem foi escolhida por permitir a exploração detalhada das subjetividades e significados atribuídos pelas participantes ao tema da pesquisa, promovendo uma análise interpretativa dos dados coletados.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas como principal técnica de coleta de dados, considerando sua adequação para captar as percepções e experiências das futuras professoras sobre a educação emocional no contexto escolar. O delineamento metodológico do estudo envolveu a realização das entrevistas em uma instituição de Ensino Superior no Brasil, do município de Campina Grande – PB, onde trinta pedagogas em formação foram selecionadas para participar da pesquisa.

A escolha das participantes baseou-se em critérios como estar matriculada em disciplinas pedagógicas com enfoque em inclusão e desenvolvimento infantil e participar, no momento da coleta, de atividades formativas voltadas para a prática educacional.

As 30 participantes deste estudo são alunas de um curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior localizada no Brasil. Todas estão em formação para atuar na educação básica, com interesse em temas de desenvolvimento infantil, inclusão e competências socioemocionais. As professoras em formação, com idades variando entre 20 e 40 anos, representam uma diversidade de perfis

e contextos socioeconômicos e culturais, refletindo a heterogeneidade da realidade educacional brasileira.

A maioria das participantes já possui experiência prática em escolas, seja por meio de estágios obrigatórios ou atividades de monitoria e voluntariado, o que contribui para uma compreensão mais ampla sobre os desafios e demandas do ambiente escolar. Parte delas também trabalha ou já trabalhou como auxiliar em escolas públicas ou privadas, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa experiência prática foi considerada um diferencial para enriquecer as discussões e reflexões sobre a aplicação da educação emocional em contextos escolares reais.

Além disso, aproximadamente metade das participantes está inserida em disciplinas específicas voltadas para o desenvolvimento psicossocial e emocional dos alunos, o que as torna familiarizadas com os princípios básicos da educação emocional. Algumas delas expressaram forte interesse em áreas como psicologia educacional e pedagogia inclusiva, o que reforça sua inclinação em promover práticas de ensino que abordem não só o aspecto cognitivo, mas também o socioemocional.

Socialmente, as participantes pertencem a famílias de diferentes configurações e contextos culturais, incluindo tanto áreas urbanas quanto rurais, o que contribui para uma visão multifacetada sobre a inclusão da educação emocional no currículo. Esse aspecto reflete a diversidade de realidades encontradas em instituições de ensino do Brasil, onde muitas vezes o acesso a programas de educação emocional ainda é desigual, dependendo da região e dos recursos das escolas.

Por fim, o grupo apresentou, em grande parte, uma visão positiva e engajada com a proposta de inclusão da educação emocional na prática docente, ainda que consciente dos desafios associados, como a necessidade de formação específica e a resistência institucional. Essas características tornam as participantes um grupo relevante para a investigação, pois suas percepções sobre a EE revelam tanto o potencial transformador quanto as barreiras que precisam ser superadas para sua implementação efetiva nas escolas brasileiras.

## PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

As entrevistas foram realizadas individualmente, em horários previamente agendados, visando proporcionar um ambiente confortável e reservado para

as respostas. As questões abordaram temas como o entendimento das participantes sobre educação emocional, experiências pessoais e profissionais em relação à EE, importância da inclusão da EE no currículo escolar e desafios percebidos para sua implementação. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, mediante o consentimento das participantes, e transcritas na íntegra para a análise dos dados.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, seguindo os passos propostos por Bardin (2011). Essa técnica foi escolhida pela sua adequação ao tratamento de dados qualitativos, permitindo a categorização e interpretação de unidades de sentido presentes nas falas das entrevistadas. O processo de análise consistiu nas etapas de leitura e organização inicial das transcrições, codificação e categorização dos conteúdos e interpretação dos dados com base em categorias temáticas definidas previamente, como “importância da EE no currículo”, “desafios de implementação”, “percepção do papel docente na EE” e “necessidade de formação emocional continuada”.

Todas as etapas da pesquisa respeitaram as diretrizes éticas em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil), que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, garantindo o respeito à autonomia e aos direitos das participantes. Foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual as participantes foram informadas sobre os objetivos do estudo, o caráter voluntário de sua participação, a garantia de anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas.

No desenvolvimento deste estudo, não foi realizado o uso de imagens das participantes ou de qualquer elemento visual que pudesse comprometer a identidade das envolvidas. A pesquisa focou exclusivamente em dados textuais obtidos a partir das entrevistas. Contudo, quaisquer materiais gráficos produzidos a partir da análise e discussão dos dados seguirão normas que preservam o anonimato das participantes e serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Esse conjunto de procedimentos e ferramentas metodológicas permitiu a coleta de dados rica em nuances, fornecendo uma base sólida para a interpretação das percepções das pedagogas em formação acerca da inclusão da educação emocional no currículo escolar.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa revelaram percepções amplamente positivas das professoras em formação sobre a inclusão da educação emocional (EE) no currículo escolar. As entrevistadas mostraram um entendimento aprofundado e alinhado ao que a literatura acadêmica aponta como benefícios da educação emocional, reconhecendo-a como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Para a maioria, a EE surge como um elemento indispensável na formação socioemocional dos alunos, especialmente em um contexto marcado por conflitos emocionais e sociais cada vez mais comuns.

Os resultados da pesquisa revelaram três principais categorias sobre as percepções de professoras em formação quanto à inclusão da educação emocional no currículo escolar: a importância e os benefícios da educação emocional para o desenvolvimento integral dos alunos, os desafios estruturais e institucionais para sua implementação e a necessidade de formação contínua e específica para os docentes.

As professoras em formação destacaram a EE como um elemento fundamental para promover habilidades como empatia, autocontrole e resiliência nos alunos, contribuindo para um ambiente escolar mais harmonioso e acolhedor. No entanto, apontaram obstáculos como a falta de recursos e apoio institucional, além da resistência de alguns membros da comunidade escolar, que priorizam conteúdos tradicionais. Por fim, ressaltaram a importância de capacitação constante para os professores, reconhecendo que o desenvolvimento emocional dos educadores é essencial para que possam atuar como mediadores eficazes no processo de aprendizagem emocional dos alunos.

Um dos aspectos mais destacados nas entrevistas foi a relevância da educação emocional para a criação de um ambiente escolar acolhedor e saudável. As participantes associaram a EE à redução de comportamentos indesejados, como bullying e violência escolar, apontando que um ambiente onde os alunos são incentivados a expressar e gerir suas emoções tende a promover uma convivência mais harmônica. Esse aspecto foi ressaltado por quase todas as entrevistadas, que afirmaram ver na EE uma forma de amenizar conflitos interpessoais, criando um espaço de maior segurança e respeito mútuo.

Além disso, as professoras em formação enfatizaram que a educação emocional pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências como empatia, resiliência e autocontrole nos alunos. Essas habilidades



foram identificadas como fundamentais para o sucesso não apenas acadêmico, mas também pessoal dos estudantes, capacitando-os a enfrentar desafios e lidar com frustrações de maneira mais equilibrada. Essa percepção está alinhada com a noção de que o desenvolvimento socioemocional é um pilar para o aprendizado de qualidade, apontado em estudos de educação emocional em países como Estados Unidos e Reino Unido.

Outro ponto relevante identificado foi a percepção das participantes sobre o papel do professor na mediação e promoção da educação emocional. A maioria das entrevistadas expressou que a EE não depende apenas de um currículo estruturado, mas também de uma postura acolhedora e empática do educador, que age como modelo de comportamento e de gestão emocional. Segundo as participantes, o professor deve estar emocionalmente preparado para lidar com suas próprias emoções, pois apenas assim será capaz de guiar os alunos em seu desenvolvimento emocional.

Em relação à formação para implementar a educação emocional, muitas entrevistadas apontaram a necessidade de preparação e desenvolvimento específico para que possam aplicar a EE de forma eficaz. Algumas destacaram que, durante a graduação, tiveram pouco ou nenhum contato com disciplinas específicas de desenvolvimento emocional, o que indicaria uma lacuna importante na formação docente. Elas ressaltaram o desejo de que os cursos de Pedagogia ofereçam uma abordagem mais abrangente e prática sobre educação emocional, preparando os futuros educadores para lidar com essa dimensão do ensino.

Outro resultado significativo foi a identificação de desafios estruturais que dificultam a implementação da educação emocional no cotidiano escolar. As professoras em formação mencionaram a falta de recursos e de apoio institucional como barreiras importantes. Em muitos casos, as entrevistadas relataram que as escolas, especialmente as públicas, enfrentam dificuldades financeiras e estruturais que limitam o desenvolvimento de atividades voltadas para a educação emocional. A carência de materiais didáticos e de espaços apropriados para atividades socioemocionais também foi apontada.

Além dos recursos materiais, as participantes destacaram a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a educação emocional nas escolas. Elas sugeriram que, para que a EE seja realmente incorporada aos currículos escolares, é fundamental que haja um apoio governamental e regulamentação que reconheça a importância da educação emocional no desenvolvimento dos alunos. Esse apoio seria crucial para garantir que todas as escolas, independentemente

de sua localização e recursos, possam oferecer atividades de educação emocional de forma regular e estruturada.

Outro aspecto mencionado foi a resistência da comunidade escolar, especialmente por parte de alguns gestores e famílias, em relação à inclusão da educação emocional no currículo. Algumas participantes relataram que há uma visão predominante de que a escola deve focar apenas no ensino de disciplinas tradicionais, como Matemática e Língua Portuguesa, o que leva a uma subvalorização das iniciativas voltadas ao desenvolvimento socioemocional. Esse preconceito com a EE, segundo as entrevistadas, precisa ser combatido com conscientização e formação contínua de toda a comunidade escolar.

Quanto aos benefícios observados pelas participantes, elas mencionaram que a educação emocional pode impactar diretamente o desempenho acadêmico dos alunos. Ao desenvolver habilidades como a autoconfiança e a capacidade de concentração, a EE proporciona um ambiente de aprendizado onde os alunos se sentem mais motivados e preparados para enfrentar desafios acadêmicos. Para muitas entrevistadas, a inclusão da EE poderia contribuir para a diminuição de problemas como absenteísmo e falta de engajamento escolar.

A inclusão da educação emocional foi também vista como uma oportunidade para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e interativas. As participantes destacaram que a EE permite uma abordagem de ensino mais participativa, onde os alunos são convidados a compartilhar suas experiências e vivências emocionais, promovendo um aprendizado coletivo e colaborativo. Essa perspectiva contribui para o desenvolvimento de um ambiente onde os estudantes são vistos como indivíduos integrais, cujas experiências emocionais influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

As professoras em formação reconheceram ainda que a EE possui um caráter preventivo, ajudando os alunos a desenvolverem estratégias para lidar com situações de estresse e ansiedade. Esse aspecto foi valorizado especialmente pelas participantes que já possuem experiência prática em escolas e que observaram os impactos negativos da falta de preparo emocional nos estudantes. Para elas, a EE poderia reduzir problemas de saúde mental entre crianças e adolescentes, proporcionando ferramentas para uma gestão mais saudável das emoções.

Outro fator mencionado nas entrevistas foi a importância de adaptar as atividades de educação emocional para as diferentes faixas etárias. As participantes ressaltaram que as estratégias de EE devem ser específicas para cada

grupo etário, respeitando o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos. Esse ponto foi considerado crucial para a eficácia da educação emocional, pois atividades inadequadas podem gerar resistência ou falta de interesse entre os estudantes.

As participantes também destacaram o papel das famílias no desenvolvimento emocional dos alunos. Segundo as entrevistadas, a educação emocional deve ser uma parceria entre a escola e a família, pois os valores e práticas promovidos na escola precisam ser reforçados no ambiente familiar. Algumas relataram que seria importante envolver os pais em atividades de EE, promovendo uma visão integrada e coerente entre os ambientes educacional e doméstico.

A formação continuada foi outro aspecto enfatizado. As entrevistadas acreditam que a educação emocional dos professores deve ser um processo constante, visto que o desenvolvimento emocional é dinâmico e desafiador. Para elas, o ideal seria que as instituições de ensino oferecessem programas de capacitação regular para o corpo docente, fortalecendo a capacidade dos professores de lidar com as demandas emocionais de seus alunos e suas próprias.

Por fim, as percepções das professoras em formação sobre a educação emocional revelaram uma compreensão madura e consciente da importância da EE para o desenvolvimento integral dos alunos e para a criação de um ambiente escolar positivo. Embora tenham identificado desafios e necessidades de apoio, as participantes demonstraram entusiasmo e compromisso em promover a educação emocional nas escolas. Esses resultados reforçam a relevância da EE no currículo escolar, apontando caminhos para a formação de professores mais preparados para atuar nas dimensões socioemocionais e cognitivas do ensino.

A análise dos resultados desta pesquisa evidencia o impacto positivo da educação emocional (EE) na formação integral dos alunos, conforme teorias de Goleman (2011) e Mayer e Salovey (2012), que destacam a EE como essencial para o desenvolvimento de habilidades como autocontrole e empatia. Observou-se que as pedagogas em formação reconhecem a educação emocional não apenas como um conteúdo adicional, mas como uma competência que deve ser integrada ao currículo escolar. Isso está em conformidade com Bisquerra (2000), que considera a EE uma ferramenta preventiva, ao ajudar alunos a lidar com suas emoções e melhorar as relações interpessoais, reduzindo comportamentos agressivos. Tais percepções das participantes corroboram a importância da educação emocional na construção de um ambiente escolar

positivo e mais acolhedor, sendo uma estratégia de enfrentamento ao bullying e ao absenteísmo, como mencionado nos resultados.

Outro ponto central dos resultados relaciona-se com a falta de recursos e a necessidade de uma formação contínua para os educadores, reforçando o papel das políticas públicas na promoção da EE. Segundo Carvalho (2022), a implementação efetiva da EE nas escolas requer apoio institucional e capacitação específica dos professores, o que também foi destacado pelas participantes da pesquisa. Essa demanda reflete a importância de políticas educacionais que incentivem a formação de professores em aspectos emocionais e não apenas cognitivos, permitindo que o educador atue como mediador das emoções dos alunos. Assim, como apontado por Possebon (2018), a formação de professores para a EE deve incluir metodologias que valorizem o desenvolvimento emocional, garantindo que os docentes estejam preparados para ensinar e atuar com empatia, tanto na gestão de conflitos quanto na promoção do bem-estar dos alunos.

A discussão também destaca a educação emocional como um pilar fundamental para o enfrentamento de transtornos emocionais e para o fortalecimento do aprendizado, em linha com os resultados de Damásio (2017) e Tessaro e Lampert (2019). As pedagogas em formação apontaram que a EE promove habilidades como resiliência e tolerância à frustração, que impactam positivamente o desempenho acadêmico e reduzem o estresse. Esses achados sugerem que o desenvolvimento de competências emocionais auxilia os alunos a manterem a atenção e o interesse nos estudos, comprovando o papel transformador da EE no contexto escolar. Esse aspecto é particularmente relevante no cenário contemporâneo, onde as escolas buscam formas de reduzir os índices de evasão escolar e de promover um ambiente de aprendizado mais motivador.

Por fim, o caráter preventivo e humanizador da educação emocional reforça seu potencial ético e transformador na educação. Como discutido por Wedderhoff (2007), a EE promove uma visão ampliada do ser humano e busca uma formação que vai além do conteúdo acadêmico, abarcando o desenvolvimento emocional dos alunos. Essa perspectiva, refletida nos resultados da pesquisa, indica que a EE contribui para uma educação que valoriza o ser humano em sua totalidade, promovendo um ambiente escolar que prioriza tanto a saúde emocional quanto a formação acadêmica. Em síntese, a inclusão da EE no currículo escolar não apenas responde aos desafios emocionais dos estu-

dantes, mas também representa uma ação ética e transformadora, promovendo uma educação mais inclusiva e sensível às demandas emocionais de cada aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo reafirmam a importância da educação emocional (EE) no contexto escolar como um componente essencial para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Os resultados revelaram que as pedagogas em formação reconhecem a relevância da EE não apenas para melhorar o ambiente de aprendizado, mas também para promover o bem-estar emocional dos alunos, uma conclusão que dialoga diretamente com teorias de autores como Goleman (2011) e Bisquerra (2000).

A partir das percepções das participantes, constatou-se que a inclusão de competências emocionais no currículo escolar pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e menos suscetível a problemas como bullying e absenteísmo. Além disso, o desenvolvimento de habilidades como resiliência e autocontrole foi apontado como um elemento que potencializa o desempenho acadêmico, ampliando a qualidade da educação de forma holística.

A aplicação empírica dos achados sugere que políticas públicas e práticas educacionais devem priorizar a formação contínua dos professores em competências emocionais, conforme defendido pelas pedagogas participantes e autores como Possebon (2018). O apoio institucional e a adequação de recursos para a EE são condições indispensáveis para que a prática efetiva seja implementada de maneira equitativa e sustentável nas escolas. Essas iniciativas podem transformar o ambiente escolar, capacitando os educadores a atuar não apenas no ensino de conteúdos acadêmicos, mas também como facilitadores do desenvolvimento emocional dos alunos, promovendo uma formação integral.

Dada a relevância dos temas explorados, este estudo também aponta para a necessidade de novas pesquisas na área de educação emocional. Investigações futuras poderiam aprofundar a análise dos impactos da EE em diferentes contextos escolares, explorando também as práticas e metodologias específicas que melhor se adaptam a realidades culturais e socioeconômicas diversas. Além disso, estudos longitudinais poderiam acompanhar o desenvolvimento emocional de estudantes ao longo dos anos escolares, contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos efeitos da EE no longo prazo.

Por fim, a discussão apresentada neste trabalho contribui para o avanço da educação emocional como um campo de estudo essencial no cenário educacional e científico, promovendo um diálogo que incentiva o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades emocionais dos alunos. Ao trazer luz à relevância da EE no currículo escolar, esta pesquisa abre caminho para o desenvolvimento de programas e políticas que valorizem a formação emocional dos estudantes e educadores, sugerindo uma educação mais inclusiva e humanizada para as futuras gerações.

## REFERÊNCIAS

BISQUERRA, Rafael. **Educação emocional e bem-estar**. São Paulo: Vozes, 2000.

CARVALHO, Márcia Aparecida Messias de. Educação emocional na escola. **Revista Multidisciplinar da FAUESP**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 37-43, ago. 2022.

DAMÁSIO, Antônio. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e das culturas. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 10. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. **Inteligência emocional**: teoria, pesquisa e aplicações. Porto Alegre: Artmed, 2012.

POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves; POSSEBON, Fabricio. Descobrir o afeto: uma proposta de educação emocional na escola. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 35, n. 110, p. 163-186, jan./abr. 2020.

SILVA, Genair Alves da. **Educação emocional e inteligência emocional na escola**: relevância e desafios frente à realidade educacional. 2024. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura.

TESSARO, Fernanda; LAMPERT, Claudia Daiane Trentin. Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, Passo Fundo, v. 23, e178696, 2019.

WEDDERHOFF, Carolina. Educação emocional: um enfoque psicopedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 67-82, 2007.