



CONEDU

XI Congresso Nacional de Educação

Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Educação Emocional (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Tatiana Cristina Vasconcelos

ISBN: 978-65-5222-071-4





Educação Emocional (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Tatiana Cristina Vasconcelos
Organização





Educação Emocional (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação emocional/ Organizadores, Paula Almeida de Castro, Tatiana Cristina Vasconcelos. – Campina Grande: Realize eventos, 2026.

393 p. : il. (v.4)

E-book.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.000

ISBN 978-65-5222-071-4

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

21. ed. CDD 370.153

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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



COMISSÃO CIENTÍFICA

ANA MARIA SOTERO PEREIRA
BRUNA CARVALHO
EVELINE DA SILVA MEDEIROS BATISTA
IRANETE DE ARAÚJO MEIRA
IRINALDO CAETANO MARQUES
JOSELITO SANTOS
MARCIA CRISTINA ARAÚJO LUSTOSA SILVA
MARIA DAS DORES TRAJANO RIBEIRO
MARIEUNICE PEREIRA CAMPOS DOS SANTOS
NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
RODINEY MARCELO BRAGA DOS SANTOS
ROSEMARY ALVES DE MELO
SYANA MONTEIRO DE ALNCAR RAMOS
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
TATIANA CRISTINA VASCONCELOS



PREFÁCIO

A Educação Emocional, outrora circunscrita a debates periféricos e frequentemente confundida com iniciativas pontuais de bem-estar, vem adquirindo centralidade nas discussões contemporâneas sobre educação, subjetividade e vida social. Esse movimento não é fortuito: ele responde às complexas demandas de um tempo marcado pela intensificação das vulnerabilidades humanas, pela reconfiguração das práticas educativas e pela necessidade urgente de pensar a formação integral como experiência ética, estética e política.

Em meio a essas tensões, torna-se incontornável reconhecer que a ideologia neoliberal, ao infiltrar-se nos discursos e práticas escolares, tende a mecanizar e tecnicizar o sujeito, reduzindo-o a um conjunto de competências performáticas e mensuráveis.

Nesse contexto, o humano é convocado a alinhar-se a metas, índices e protocolos que desconsideram a densidade afetiva da existência, transformando a escola em espaço de constante vigilância e produtividade. A centralidade atribuída às avaliações externas e às políticas educacionais orientadas por resultados, frequentemente inspiradas em modelos gerenciais importados do setor empresarial, reforça uma lógica tecnocrática que reduz a complexidade dos processos formativos a indicadores numéricos, rankings e metas de desempenho.

Tais políticas, ao priorizarem métricas padronizadas e currículos prescritivos, tornam-se cúmplices de práticas pedagógicas que privilegiam competências operacionais em detrimento da formação integral, limitando o papel da escola à preparação para testes e ignorando a riqueza emocional, cultural e social que compõe a vida dos sujeitos.

Nesse cenário, as diferenças são tratadas como desvios a serem corrigidos, e não como expressões legítimas da pluralidade humana. Estudantes que não se encaixam no modelo idealizado, seja por trajetórias diversas,



ritmos distintos, contextos de vulnerabilidade ou modos singulares de ser, estar, sentir e aprender, acabam excluídos simbolicamente por políticas que prometem equidade, mas reforçam desigualdades estruturais.

Interpelar essa lógica é reconhecer que a Educação Emocional não emerge como adendo periférico às práticas escolares, mas como crítica contundente a uma racionalidade pública que esvazia o sentido da educação, reafirmando que formar sujeitos não é treiná-los para performar, mas acompanhá-los na construção sensível, ética e plural de modos de existir.

A Educação Emocional emerge não como contraponto ingênuo, mas como resistência crítica: ela afirma a centralidade das emoções, da sensibilidade e da experiência compartilhada, devolvendo à educação sua tarefa essencial de humanizar, cultivar vínculos e possibilitar que cada sujeito exista para além das engrenagens que tentam reduzi-lo. Educar emoções não significa domesticá-las, mas reconhecê-las como parte constitutiva da condição humana, como campo de sentido e como linguagem que traduz, tensiona e reinventa a relação dos sujeitos consigo, com o outro e com o mundo.

É nesse horizonte que o Grupo de Trabalho Educação Emocional do CONEDU se consolidou como espaço de encontro, investigação e criação. O expressivo número de submissões desta edição – mais de 150 trabalhos, advindos de diferentes regiões, campos disciplinares, perspectivas teóricas e experiências formativas – evidencia a vitalidade do tema e o desejo coletivo de compreender as emoções não apenas como objeto de estudo, mas como potência formadora.

Nesta pluralidade, convivem pesquisas sobre saúde mental, práticas docentes, metodologias ativas, arte, esportes, espiritualidade, infância, juventude, vulnerabilidades sociais, tecnologias, currículo, inclusão e tantos outros caminhos epistemológicos-teóricos- metodológicos que mostram que a Educação Emocional não cabe em delimitações rígidas: ela transborda.



Os trabalhos aqui reunidos ampliam essa tessitura ao revelar que educar emocionalmente é cultivar um exercício contínuo de presença, escuta e responsabilização. Cada pesquisa, relato, intervenção pedagógica, análise reflexiva ou proposta metodológica parte de um lugar singular, mas converge para um compromisso comum: compreender como os afetos atravessam o cotidiano educacional e como podem produzir modos mais éticos, dialógicos e humanizadores de existir com os outros na escola, na família e em tantos outros espaços-tempos. Assim, o GT reafirma sua vocação como *lócus* de acolhimento e rigor acadêmico, no qual a sensibilidade não se opõe à ciência, mas a ela se articula como dimensão epistemológica.

Que este e-book, portanto, possa testemunhar a potência das ideias, das práticas e das vivências que se inscrevem no campo da Educação Emocional. Que ele inspire outras pesquisas, outras vozes, outras experiências que reconheçam, nas emoções, um terreno fértil para pensar a educação como processo integral, dialógico e comprometido com a dignidade humana. E que, ao celebrar a pluralidade dos trabalhos aqui apresentados, reafirmemos que sentir, compreender e transformar são movimentos inseparáveis na construção de uma educação mais justa e profundamente humana.

Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos

Docente do Departamento de Educação (UEPB)



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.001

**O IMPACTO DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM: APOIO
PSICOLÓGICO NA CLASSE HOSPITALAR..... 12**

Adriane Vidal Vaz

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.002

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NAS
APRENDIZAGENS E NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS
ESTUDANTES..... 33**

Gilberto Romeiro de Souza Júnior

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.003

**LEVANTAMENTO CIENCIOMÉTRICO SOBRE A SAÚDE MENTAL
DE UNIVERSITÁRIOS: IMPACTOS, DESAFIOS E MEDIDAS DE
INTERVENÇÃO..... 44**

Juliana Fiorese

Ana Claudia Gama Barreto

Fabiana Dayse Magalhães Siman

Vanessa Holanda Righetti de Abreu

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.004

**HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA: UM ESTUDO DE
CASO SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE ENGENHARIA
DE UMA IES PÚBLICA DA BAHIA..... 68**

Ney Maximus Correia Silva Freitas

Sthéfane Brito Sousa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.005

**OFICINAS PEDAGÓGICAS: TECENDO SABERES ENTRE RETALHOS,
MEMÓRIAS E SAUDADE..... 88**

Valdilanne Guimarães Pereira



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.006

**POR UMA CULTURA DE PAZ NO IFPB CAMPUS CAMPINA GRANDE:
ARTE E CULTURA COMO FERRAMENTAS NA PREVENÇÃO À
VIOLÊNCIA ESCOLAR 104**

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues

Márcia Gardênia Lustosa Pires

Laudicéia Araújo Santana

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.007

**ADOCIMENTO MENTAL E ENSINO SUPERIOR: IMPACTOS NA
SAÚDE PSICOLÓGICA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO
AGRESTE PARAIBANO 126**

Marília Pereira Dutra

Rosely Ferreira dos Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.008

**“NÃO FIQUEM PREOCUPADOS COM O DIA DE AMANHÃ” (MT
6.34A): OS IMPACTOS DA VIDA ACADÊMICA NA ‘SAÚDE MENTAL’
DE TEÓLOGOS E TEÓLOGAS EM FORMAÇÃO 149**

Ana Carolina Paranhos Assunção

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.009

ECOTURISMO E SUSTENTABILIDADE EM NOVA OLINDA-CE 167

Analina Lima Sales

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.010

**ESPAÇO CRIATIVO E SUBJETIVAÇÃO DE ADOLESCENTES DE UMA
ESCOLA PÚBLICA 186**

Maria Lígia de Aquino Gouveia

Jailma Belarmino Souto

Andressa Fernanda Albuquerque Barbosa da Silva

Iêna Verônica Lucena Gomes



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.011**A PRÁTICA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL E AS AÇÕES
DESENVOLVIDAS SOBRE O BULLYNG: INTERVENÇÕES EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE
PÍCUÍ-PB.....202***Emanuel Gilson Dantas***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.012****A INFLUÊNCIA FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO
COMPORTAMENTAL DA CRIANÇA 223***Joice Fernanda Pinheiro**Taynara Silva de Oliveira**Loidiane Alves Silva**Andrea Carla Bastos Pereira***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.013****EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA 237***Irinaldo Caetano Marques**Paula Almeida de Castro**Tatiana Cristina Vasconcelos***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.014****SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA: CENAS DA
IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO PSICOSSOCIAL NA REDE DE
EDUCAÇÃO BÁSICA DE UM MUNICÍPIO 254***Gislenny Alves**Edvaldo Cesar do Nascimento***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.015****PEDAGOGIA DO SENTIDO COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO
EMOCIONAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/
ES: ENTRE SABERES E FAZERES 273***Tatiana Cristina Vasconcelos**Joselito Santos**Irinaldo Caetano Marques*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.016**PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E SAÚDE MENTAL: CAMINHOS
PARA SE PENSAR EDUCAÇÃO E SAÚDE.....291***Ana Cecilia Campos Babosa***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.017****O PROJETO DE VIDA QUE TAMBÉM ME TRANSFORMOU:
APRENDIZADOS DE UM EDUCADOR.....313***Luiz Eduardo Torres dos Santos**José Rogério Vieira Evangelista***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.018****PROFESSOR READAPTADO E A SUBJETIVIDADE: PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL.....333***Terezinha de Jesus Peres Gondim***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.019****COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA: MARCOS
LEGAIS, CONTEXTOS E PRETEXTOS.....347***Rosangela Rodrigues de Souza***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.020****PANDEMIA SILENCIOSA: COMO O TRANSTORNO DE ANSIEDADE
GENERALIZADA (TAG) AFETA O DESEMPENHO DA NOVA GERAÇÃO.370***Jamilly Guimarães Alves da Costa**José Cavalcanti de Lucena Neto**Maria Heloísa Brandão Silva**Bruno Pontes da Costa*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.001

O IMPACTO DAS EMOÇÕES NA APRENDIZAGEM: APOIO PSICOLÓGICO NA CLASSE HOSPITALAR

Adriane Vidal Vaz¹

RESUMO

Crianças e adolescentes em internação hospitalar têm sua rotina escolar interrompida, o que pode ocorrer de forma breve, prolongada ou até permanente. Esse distanciamento das relações sociais pode resultar em prejuízos significativos e atrasos no desenvolvimento escolar, além de impactos emocionais e psicológicos que podem dificultar a aprendizagem. A classe hospitalar surge como um espaço fundamental para garantir a continuidade do processo educacional e minimizar os efeitos negativos da hospitalização na trajetória acadêmica e emocional desses alunos. O apoio psicológico auxilia na compreensão e gestão das emoções, contribuindo para o bem-estar desses estudantes. O impacto das emoções na aprendizagem é estudado por pesquisadores como Daniel Goleman, que destaca a inteligência emocional como fator essencial no processo educativo. No ambiente hospitalar, onde o estresse, a ansiedade e o medo são frequentes, intervenções psicológicas podem auxiliar na regulação emocional, proporcionando um ambiente mais favorável ao aprendizado. Estratégias como a implementação de atividades lúdicas, suporte socioemocional e técnicas de enfrentamento podem promover a autonomia e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Este estudo elege como objetivo compreender o trabalho desenvolvido na classe hospitalar e analisar as contribuições do apoio psicológico no processo de recuperação,

1 Mestre em Educação, Psicóloga, Professora em Classe Hospitalar - RJ, adriane.vvaz@gmail.com.

uma vez que o direito à educação precisa ser respeitado mesmo diante de circunstâncias adversas, como as limitações geradas por enfermidades. Adotou-se a pesquisa qualitativa como procedimentos metodológicos e a revisão de literatura como instrumento de coleta de dados. Com base nos dados obtidos, foi possível observar a contribuição positiva da classe hospitalar na vida dos alunos/pacientes, de maneira a distanciá-los um pouco do clima hostil do hospital e ainda mantê-los participativos e cientes do tratamento necessário nesta fase da vida.

Palavras-chave: classe hospitalar, educação, saúde, psicologia hospitalar.

INTRODUÇÃO

Como enfatiza Freire (1996), a educação tem a finalidade essencial de impulsionar o ser humano para além de sua condição atual, promovendo seu desenvolvimento, transformação e a construção de um futuro mais pleno de sentido. Para o autor, educar não se resume à transmissão de informações; trata-se de um processo de capacitação que permite ao indivíduo superar limites e criar novas possibilidades para si e para a sociedade. “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”, FREIRE (1996, p.59)

O verdadeiro propósito da educação, de acordo com o autor, é instigar as pessoas a ultrapassarem o que já conhecem e o que já são, fomentando não apenas a aquisição de saberes, mas a efetiva transformação pessoal e social. Destaca a educação como um processo dinâmico e contínuo, em que o indivíduo é permanentemente convidado a ampliar seus horizontes, enfrentar desafios e buscar novas perspectivas. E ainda, educar em ambientes de vulnerabilidade é garantir que a aprendizagem e a esperança se tornem parte do processo de cura.

A educação, portanto, não pode ser concebida como algo estático ou meramente reprodutivo; ela precisa ser viva, ativa, capaz de estimular a curiosidade, a reflexão crítica e o desejo incessante de aprender. Para Freire (1996), educar é também intervir no mundo: é um ato político que visa à transformação da realidade e à promoção da justiça social. A educação não apenas prepara para a vida, mas forma sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sob essa perspectiva, a prática educativa deve ser compreendida como um processo dinâmico e transformador, como destaca Freire (1996, p. 48): “Toda prática formativa tem como objetivo ir mais além de onde está. É exatamente essa possibilidade que a prática educativa tem: a de mover-se até. É isso que a gente chama de educação.”

Nesse sentido, analisar os espaços de atendimento educacional destinados a crianças em condições de saúde comprometida amplia a compreensão da educação como prática libertadora, pois provoca questionamentos acerca dos conceitos de saúde e doença, habilidade e fragilidade, equilíbrio e instabilidade, bem-estar e sofrimento, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a complexidade humana em suas múltiplas dimensões.

Rubem Alves (1999) afirma que “ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma, continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.” Essa reflexão pode ser associada à importância da educação no contexto hospitalar, onde o ato de ensinar e oferecer apoio emocional transforma a vida de crianças em tratamento, deixando marcas que ultrapassam o momento da hospitalização e se perpetuam no desenvolvimento de cada uma delas.

De acordo com Rolim (2015), embora pareçam opostos, esses temas fazem parte de um estado contínuo e se tornam ainda mais desafiadores diante de doenças graves, onde as exigências médicas prevalecem sobre as rotinas escolares. Nessa realidade, as carteiras da sala de aula dão lugar aos leitos hospitalares, transformando a experiência educacional em um contexto marcado por protocolos clínicos.

Dentro dessa perspectiva, esse estudo busca refletir sobre os espaços escolares e hospitalares em sua relação com o desenvolvimento de crianças em tratamento de saúde, e, elege como objetivo compreender o trabalho realizado na classe hospitalar, identificar os possíveis benefícios do apoio psicológico e analisar sua contribuição no processo de recuperação, reforçando a importância da educação como um direito fundamental, independentemente das limitações enfrentadas.

Para isso, utilizou-se da pesquisa qualitativa como procedimento metodológico e da revisão de literatura como instrumento de coleta de dados. Em uma abordagem que considera o desenvolvimento infantil em condições de saúde fragilizada a partir da noção de potencialidades, fundamentando-se nas contribuições de Goleman (2012), Fonseca (1999) e

Judith Beck (1997), ao destacar a importância de uma intervenção que vá além do tratamento médico convencional.

Nesse sentido, para indivíduos que enfrentam enfermidades físicas, a medicação desempenha um papel fundamental no alívio dos sintomas; no entanto, a atuação do psicoterapeuta possibilita a expressão das experiências vividas, auxiliando no controle das emoções e redução do estresse. O terapeuta busca, “através de uma variedade de formas, produzir a mudança cognitiva, mudança no pensamento e no sistema de crenças do paciente, visando promover mudança emocional e comportamental duradoura” (BECK, 1997, p.18), considerando a conexão entre corpo e mente, para compreensão mais ampla do processo de adoecimento.

Zimerman (2010, p.66) ressalta que, além do desenvolvimento da doença física, sentimentos como “[...] desamparo, medo, confusão, culpa, vergonha e até sentimento de humilhação por ter fraquejado, ter adoecido [...]” afetam significativamente o equilíbrio emocional do paciente. A combinação entre tratamentos médicos tradicionais e o suporte psicológico contribui para a melhoria da qualidade de vida daqueles que enfrentam doenças crônicas ou temporárias, promovendo não apenas o bem-estar físico, mas também a estabilidade emocional.

Nesse contexto, crianças e adolescentes que precisam ser internados para tratar uma enfermidade têm sua rotina escolar interrompida, seja por um curto período, por um tempo prolongado ou, em alguns casos, de forma definitiva. Esse afastamento do convívio social pode gerar dificuldades significativas, afetando o desenvolvimento escolar e causando impactos emocionais e psicológicos que interferem no aprendizado. Dessa forma, a classe hospitalar desempenha um papel essencial ao assegurar a continuidade da educação e reduzir as consequências negativas da hospitalização na formação acadêmica e no bem-estar desses estudantes.

O suporte psicológico exerce um papel fundamental na compreensão e no manejo das emoções, promovendo a resiliência e o bem-estar dos estudantes. Esse acompanhamento, realizado por profissionais da psicologia em parceria com educadores, auxilia na adaptação ao ambiente e

fortalece a motivação para aprender. Pesquisas, como as desenvolvidas por Judith Beck na terapia cognitiva, evidenciam que as emoções influenciam diretamente a concentração e a retenção de informações.

No contexto hospitalar, onde sentimentos como estresse, ansiedade e medo são comuns, a intervenção psicológica pode ajudar a regular as emoções, tornando o ambiente mais propício ao aprendizado. Estratégias como atividades lúdicas, suporte socioemocional e técnicas de enfrentamento contribuem para o desenvolvimento cognitivo e a autonomia dos alunos. Além disso, a colaboração entre professores, profissionais da saúde e familiares é essencial para formar uma rede de apoio que favoreça o bem-estar e ajude a superar os desafios da internação.

Dessa forma, a presença do suporte psicológico na classe hospitalar é indispensável para que a educação seja um instrumento de inclusão e fortalecimento. Garantir que crianças e adolescentes hospitalizados possam continuar seus estudos de maneira digna e acolhedora é um direito que deve ser preservado, mesmo diante das dificuldades impostas pelas condições de saúde.

METODOLOGIA

Diante da complexidade do tema, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, adotando uma perspectiva histórica e psicológica. De acordo com Trivinos (1987, p. 130), esse tipo de estudo se caracteriza por “[...] buscar as raízes, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados”. Essa abordagem permite uma análise aprofundada do objeto investigado, considerando suas conexões e impactos ao longo do tempo.

Seguindo os procedimentos técnicos, esta pesquisa é de natureza bibliográfica, caracterizada por Gil (2002, p. 54) como aquela que se desenvolve a partir de materiais já existentes, como livros e artigos científicos. O autor ressalta que esse tipo de investigação “[...] deve ser entendida não

como um roteiro rigoroso que se deva seguir, [...] mas sim como um roteiro, entre outros, elaborado com base na experiência de seu autor, cotejada com a experiência de outros autores nesse campo” (GIL, 2002, p. 59). Dessa forma, a pesquisa bibliográfica permite uma análise fundamentada em diferentes perspectivas e conhecimentos previamente consolidados.

Para aprofundar a compreensão deste estudo, foi necessário pesquisar e analisar documentos que possuem relação direta ou indireta com a educação hospitalar, caracterizando a pesquisa também como documental. Segundo Oliveira (2007, p. 69), esse tipo de estudo se distingue pela obtenção de informações a partir de diferentes registros, tais como “[...] relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

A abordagem metodológica foi estruturada em duas etapas. Na primeira, foram realizadas buscas por trabalhos científicos indexados em plataformas de acesso aberto, como o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: “classe hospitalar”, “educação”, “saúde” e “psicologia hospitalar”. A seleção dos textos foi feita com base, inicialmente, na escolha de autores amplamente reconhecidos na área de estudo. Após uma leitura preliminar dos resumos e das introduções dos trabalhos, optamos pela leitura completa daqueles que apresentavam maior relação com o tema central deste artigo. Dessa forma, os estudos forneceram contribuições teóricas e conceitos que possibilitam uma reflexão sobre a classe hospitalar e sua função no atendimento educacional às crianças em tratamento de saúde.

A pesquisa documental foi realizada em um segundo momento e incluiu a análise dos seguintes documentos: Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado (BRASIL, 1995), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações (BRASIL, 2002), a Lei nº 11.104, que estabelece a obrigatoriedade de brinquedotecas nos espaços de saúde (BRASIL, 2005), e a Lei nº 13.716, que garante

o atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde (BRASIL, 2018).

É importante ressaltar que os estudos bibliográficos e os documentos consultados sobre o tema forneceram a base teórica e os fundamentos conceituais essenciais para o desenvolvimento deste texto, sendo um passo fundamental na elaboração do artigo. As análises críticas das informações obtidas foram decisivas para a construção deste trabalho. Para uma melhor organização dos resultados, o texto foi estruturado em três partes interligadas. Na primeira, apresentamos a importância da educação em ambiente hospitalar abordando sentimentos que em muitos casos surgem e a importância do apoio psicológico para os alunos internados.

Em seguida, exploramos dois temas fundamentais para a atuação em contextos educacionais hospitalares. O primeiro, “Cuidar e Ensinar: O Encontro da Saúde com a Educação”, destaca a importância da integração entre práticas pedagógicas e cuidados com a saúde, ressaltando o papel do educador como parte de uma equipe multidisciplinar. Na sequência, abordamos o tema “Gerenciando Emoções nas Classes Hospitalares: Apoio Psicológico”, que trata das estratégias de acolhimento e suporte emocional oferecidas às crianças e adolescentes hospitalizados, evidenciando a relevância do acompanhamento psicológico nesse ambiente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A hospitalização constitui uma realidade vivida por uma parcela expressiva da população infantil. O processo de aceitação e cuidado de uma criança com doença crônica representa um grande desafio para a família, sobretudo quando é preciso um longo período de internação. Nessas circunstâncias, além de gerar uma sensação de impotência diante da situação, surgem sentimentos de angústia quanto às reais possibilidades de futuro para a criança.

Dessa forma, torna-se essencial promover uma abordagem integral, contemplando tanto o diagnóstico quanto os aspectos terapêuticos,

sempre com base nas necessidades específicas de cada criança. A integralidade não deve ser compreendida apenas como um conceito estabelecido constitucionalmente ou como uma diretriz normativa do Sistema Único de Saúde (SUS). As ações em saúde precisam estar alinhadas às particularidades de cada situação, considerando práticas que envolvam a intersubjetividade e o diálogo, nos quais os profissionais estabelecem relações com os indivíduos de maneira sensível e atenta.

Essa concepção promove um cuidado profissional mais humanizado, voltado para uma compreensão ampliada das necessidades que envolvem tanto a saúde física quanto a mental. Ao refletirmos sobre a assistência à criança hospitalizada sob a ótica da atenção integral, não podemos restringir o cuidado às intervenções medicamentosas ou aos procedimentos de reabilitação técnica.

O ambiente hospitalar não deve ser percebido pela criança ou pelo adolescente em situação de enfermidade apenas como um espaço associado à dor e ao sofrimento. É fundamental que, nesse contexto, sejam garantidas oportunidades para o desenvolvimento de atividades lúdicas, pedagógicas e recreativas, uma vez que o processo de hospitalização não deve interromper ou comprometer o desenvolvimento infantil. Além de promover bem-estar e minimizar os impactos da hospitalização, essas atividades desempenham um papel importante no enfrentamento emocional da criança.

A oferta de atividades recreativas e/ou lúdicas no ambiente de internação hospitalar é crucial ao enfrentamento do adoecimento e à aceitação positiva do tratamento, mas não substitui a necessidade de atenção pedagógico-educacional, pois seu potencial de intervenção é mais específico, mais individualizado e volta-se às construções cognitivas e à construção do desenvolvimento psíquico. (FONSECA, 1999, p.24)

A partir dessa compreensão, o cuidado à saúde da criança precisa contemplar suas múltiplas necessidades, que vão além do aspecto físico e englobam dimensões emocionais, sociais, familiares, culturais e ambientais. Nesse sentido, é imprescindível a inclusão de uma proposta

assistencial que incorpore ações pedagógicas e educacionais durante o período de hospitalização.

CUIDAR E ENSINAR: O ENCONTRO DA SAÚDE COM A EDUCAÇÃO

A escola representa um espaço no qual a criança, além de desenvolver competências cognitivas, constrói vínculos sociais significativos. Estar afastado desse ambiente de interação pode ser extremamente desgastante para a criança ou o adolescente hospitalizado, que necessita sentir-se ativo, inserido e envolvido em atividades compatíveis com as vivências de seus pares. Em casos de doenças crônicas, muitos jovens permanecem meses — ou até anos — afastados da escola, distantes do processo de escolarização.

Com o objetivo de evitar a interrupção do processo de escolarização de crianças submetidas à hospitalização, a partir da década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), juntamente com a Resolução nº 41/95, que trata dos direitos das crianças e adolescentes hospitalizados, passou a reconhecer esses sujeitos como titulares de direitos. Esse reconhecimento marcou o início de um movimento voltado à formulação de políticas públicas específicas para esse público.

Embora o ECA não mencione diretamente as classes hospitalares, o direito à educação é assegurado em qualquer circunstância, o que fundamenta juridicamente a oferta de ensino em contextos de internação hospitalar. Esse direito está previsto no artigo 53 da referida legislação, que estabelece: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990, art.53)

A Resolução nº 41/1995 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que complementa o ECA ao abordar especificamente os direitos durante a hospitalização, garante o acesso à educação mesmo em contexto de internação. Conforme estabelece o Princípio 9 da referida resolução:

A criança e o adolescente têm direito à educação durante a internação, mediante o acompanhamento das atividades escolares do seu grau de desenvolvimento, com apoio da família e da escola de origem. (CONANDA, 1995, Princípio 9)

Essa resolução reforça a ideia de que a internação não deve ser motivo para rompimento com o processo educacional, legitimando e incentivando a implementação das classes hospitalares. Em 1994, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria Nacional de Educação Especial, estabeleceu atribuições referentes à garantia do direito à educação para crianças e adolescentes em situação de internação hospitalar. Tal diretriz foi consolidada com a criação da Política Nacional de Educação Especial, que instituiu formalmente o serviço de classes hospitalares como uma modalidade educacional legalmente reconhecida.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo (MEC) em 2008, traz uma referência direta à implementação das classes hospitalares como forma de garantir o direito à educação de estudantes em situação de internação. Conforme descrito no documento:

A classe hospitalar constitui uma estratégia da educação especial para assegurar a continuidade do processo de escolarização de alunos impossibilitados de frequentar a escola por motivo de tratamento de saúde, por período prolongado de internação hospitalar ou atendimento domiciliar. (MEC, 2008, p. 24)

Deixando claro o papel legal e pedagógico das classes hospitalares como modalidade prevista na política pública de Educação Especial, regulamentada por normas específicas, com o propósito de oferecer atendimento pedagógico e educacional a crianças e adolescentes hospitalizados. Parte-se do entendimento de que esses sujeitos, ao se distanciarem do ambiente escolar e da convivência social, tornam-se vulneráveis ao insucesso escolar e a possíveis impactos negativos em seu desenvolvimento global. Nesse contexto, os professores atuam no sentido de adaptar os conteúdos pedagógicos às necessidades dos alunos, buscando manter a articulação com o currículo das escolas de origem, de forma a facilitar sua reintegração ao ambiente escolar após a alta médica.

GERENCIANDO EMOÇÕES NAS CLASSES HOSPITALARES: APOIO PSICOLÓGICO

O modelo biopsicossocial de saúde, adotado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1978), juntamente com os avanços tecnológicos na medicina, favoreceu a inclusão de diversos profissionais não médicos nas instituições de saúde. Entre esses profissionais está o psicólogo, que além de atuar na área da saúde mental, passou a ter um papel ampliado, considerando a inter-relação entre mente e corpo. Sua atuação abrange a promoção da saúde de forma integral, reconhecendo que o bem-estar mental impacta diretamente a condição física e o processo de recuperação dos indivíduos.

Em consonância com essa perspectiva, a medicina tem direcionado maior atenção aos fatores psicológicos que influenciam a doença e suas consequências para o indivíduo, com o objetivo de melhorar sua qualidade de vida (Tovian, Rozensky e Sweet, 2003). A assistência psicológica pode oferecer contribuições significativas na área da pediatria. Nessa especialidade, questões relacionadas ao desenvolvimento físico e mental de crianças e adolescentes, no contexto da saúde e da doença em crianças, adolescentes e suas famílias, são temas centrais de atenção (Miyazaki, 2001).

Segundo Roberts et al. (1988), essa área engloba diversos temas que investigam a relação entre o bem-estar físico e emocional de crianças e jovens, incluindo a compreensão, avaliação e intervenção em transtornos do desenvolvimento; a análise e tratamento de dificuldades comportamentais e emocionais associadas a doenças; o papel da psicologia no atendimento pediátrico; a promoção da saúde e do desenvolvimento; e a prevenção de enfermidades e lesões na infância e adolescência.

A relevância da psicologia na pediatria está atrelada à possibilidade de reduzir tanto o tempo e a frequência de internações quanto os custos dos tratamentos médicos. Para isso, a psicologia deve utilizar metodologias de avaliação já consolidadas, que incluem entrevista clínica, observação, aplicação de testes psicológicos e outros instrumentos adequados ao ambiente hospitalar (Rozensky, Sweet e Tovian, 1997).

Nesse contexto, compreender e promover as habilidades socioemocionais torna-se essencial, pois elas dizem respeito ao conjunto de competências que permitem aos indivíduos lidar de forma saudável com as próprias emoções, estabelecer relações interpessoais positivas, tomar decisões responsáveis e enfrentar desafios com resiliência. Essas habilidades englobam aspectos como empatia, autocontrole, comunicação, cooperação e resolução de problemas, sendo fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social desde a infância.

Nas crianças, as habilidades socioemocionais estão intimamente ligadas à sua capacidade de interagir com os outros, expressar pensamentos e sentimentos, estabelecer vínculos afetivos e lidar com fracassos e perdas. Esse desenvolvimento favorece a resiliência diante dos desafios (FRUYT, 2016). Pavarini et al. (2011, p. 141) destacam que, ao aprenderem a reconhecer e compreender suas emoções, as crianças conseguem evitar reações impulsivas de raiva e agressividade frente a frustrações ou ameaças, além de buscar apoio, colaboração e desenvolver formas mais sofisticadas de interação social.

Cabe aos adultos, de acordo com Goleman (2012, p. 11) “auxiliar as crianças no desenvolvimento da autoconsciência e autoconfiança, no controle de suas emoções e impulsos negativos, além de estimular sua empatia”. No contexto hospitalar, é frequente que a criança experimente sentimentos como medo, ansiedade e angústia devido à internação. Uma maneira eficaz de oferecer suporte é por meio do diálogo, do uso de jogos e da mediação com a literatura, contribuindo para que ela crie estratégias para lidar tanto com a doença quanto com suas emoções e sentimentos.

O desenvolvimento da inteligência emocional requer que as emoções sejam trabalhadas para que as crianças aprendam a enfrentar medos, angústias e frustrações de maneira saudável e, no caso de crianças em internação hospitalar, lidar com o desconforto físico e as dores recorrentes. De acordo com Consolini (2017), aquelas que estão em idade escolar tendem a ser as mais impactadas pela impossibilidade de frequentar a escola e interagir com seus colegas.

Crianças internadas, muitas vezes, enfrentam diariamente a dor, a fragilidade da saúde e os efeitos do tratamento. Livros e jogos são ferramentas importantes no enfrentamento da doença. “Através do jogo, a criança expressa simbolicamente suas fantasias, desejos e experiências vividas” (KLEIN, 1997, p. 27). A brincadeira serve como um alívio da pressão do tratamento diário, pois no mundo imaginário, a criança pode ser ou fazer o que quiser. “Ao brincar, a criança projeta seus medos, angústias e conflitos internos para o exterior, controlando-os por meio da ação” (ABERASTURY, 1992, p. 15).

Muitas vezes, os adultos não percebem a profundidade emocional do brincar infantil. Como afirmou Winnicott (2008, p. 162): “Embora seja fácil entender que as crianças brincam por prazer, é muito difícil para os adultos perceberem que as crianças brincam para lidar com angústias, controlar ideias ou impulsos que causam sofrimento se não forem administrados”. Segundo Pasqualini (2010), a criança imita as ações que observa em seu cotidiano. De acordo com Goleman:

As brincadeiras, feitas repetidas vezes, permitem que as crianças revivam o drama em segurança, como brincadeira. Isso oferece duas rotas de cura: de um lado, a memória repete o contexto de baixa ansiedade, dessensibilizando-a e permitindo que um conjunto de respostas não traumatizadas se associem a ela. Outra rota de cura é que, na mente delas, as crianças podem magicamente dar à tragédia outro resultado, melhor. (GOLEMAN, 2012, p. 222-223).

A intervenção do adulto durante o brincar é fundamental. Ao se envolver, questionar e desafiar a criança, o professor ou psicólogo contribui para que ela compreenda melhor o mundo ao seu redor. A brincadeira, então, serve como um suporte inicial para o estabelecimento de relações emocionais, favorecendo o desenvolvimento das interações sociais (WINNICOTT, 2008). Através do jogo, a criança dá significado às experiências cotidianas e adquire conhecimentos que a ajudarão a interagir com o ambiente em que vive. “Quando brinca, a criança está tão imersa no inconsciente que não é necessário orientá-la a excluir as interferências conscientes. A

técnica do brincar oferece uma grande quantidade de material e acessa camadas profundas da mente” (KLEIN, 1997, p. 86). Assim, as atividades lúdicas se tornam ferramentas importantes para as crianças no desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais.

Santa Roza (1997) ressalta que a vivência da doença pode ser traumática, intensificando a ansiedade e o medo em relação ao que está por vir, como o tratamento, a progressão da doença ou a hospitalização. Villela e Archangelo (2014) afirmam que o suporte emocional pode fornecer apoio para a compreensão e processamento das emoções, reconhecendo e validando os sentimentos das crianças.

Harter e Whitesell (1989) classificam os estágios de compreensão das emoções mistas nas crianças: até os cinco anos, elas conseguem reconhecer uma emoção de cada vez, mesmo que sejam parecidas; aos sete anos, já conseguem identificar duas emoções simultaneamente, desde que sejam opostas e direcionadas ao mesmo objeto; por volta dos oito anos, reconhecem dois sentimentos semelhantes voltados para diferentes alvos; aos 10 anos, entendem a possibilidade de ter sentimentos opostos ao mesmo tempo, desde que sejam voltados para alvos distintos. Apenas por volta dos 11 ou 12 anos, as crianças conseguem entender e descrever sentimentos conflitantes em relação a um mesmo propósito.

As consequências do adoecimento e do tratamento em crianças internadas exigem atenção contínua ao desenvolvimento das habilidades emocionais. A vulnerabilidade emocional pode levar a reações variadas no enfrentamento da doença, sendo necessário suporte e orientação para que elas se tornem capazes de lidar com frustrações, angústias e medos (SILVA; BELLATO; ARAÚJO, 2013).

Dessa forma, compreendendo-se a complexidade das respostas emocionais frente à doença e a importância do suporte adequado, torna-se possível analisar como determinados contextos podem contribuir positivamente para o enfrentamento dessas dificuldades. A análise realizada, fundamentada na revisão de literatura e na abordagem qualitativa, permitiu constatar que os espaços escolares adaptados ao contexto hospitalar desempenham

um papel essencial no desenvolvimento integral de crianças em tratamento de saúde. A presença da classe hospitalar não apenas possibilita a continuidade do processo educacional, evitando rupturas acadêmicas, mas também contribui para o fortalecimento emocional desses alunos, favorecendo sua autoestima, senso de normalidade e projeto de vida.

Observou-se que a atuação integrada do professor e do psicólogo nas classes hospitalares promove benefícios significativos para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças e adolescentes internados. O apoio psicológico se revelou um recurso imprescindível para o enfrentamento das angústias, medos e incertezas geradas pela hospitalização, proporcionando aos alunos um espaço de escuta, acolhimento e ressignificação de suas experiências de adoecimento.

Além disso, os resultados indicam que o suporte emocional oferecido no ambiente escolar-hospitalar não apenas colabora com o processo de aprendizagem, mas também exerce influência positiva no processo de recuperação clínica, uma vez que emoções equilibradas favorecem maior adesão ao tratamento e melhor qualidade de vida durante o período de internação.

Dessa forma, o estudo evidencia que a classe hospitalar, quando integrada a práticas pedagógicas humanizadas e ao suporte psicológico qualificado, torna-se um espaço de resistência, de continuidade do desenvolvimento humano e de promoção da esperança, reafirmando o direito à educação e à dignidade mesmo em situações de extrema vulnerabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs refletir sobre a importância dos espaços escolares e hospitalares no desenvolvimento de crianças em tratamento de saúde, evidenciando o impacto das emoções na aprendizagem e a relevância do apoio psicológico no contexto da classe hospitalar. A pesquisa possibilitou compreender que o atendimento educacional em ambiente hospitalar,

aliado à atuação do psicólogo, é fundamental para garantir não apenas a continuidade da escolarização, mas também o acolhimento emocional e o fortalecimento da identidade do aluno-paciente.

Constatou-se que crianças e adolescentes submetidos a internações prolongadas enfrentam restrições físicas e sociais significativas, o que compromete diretamente suas possibilidades de acesso à educação formal em uma etapa crucial do desenvolvimento humano. Entretanto, a legislação brasileira assegura o direito à educação para todos, inclusive para aqueles em tratamento hospitalar.

A integração entre os sistemas de saúde e educação, promovendo a articulação entre escola e hospital, revela-se uma estratégia promissora no enfrentamento de processos históricos de exclusão. Essa articulação não se limita à cooperação entre instituições; propõe a ressignificação dos espaços de aprendizagem, reconhecendo que o direito à educação não deve ser suspenso em razão do estado de saúde.

A presença de práticas pedagógicas humanizadas, em conjunto com o suporte psicológico, mostrou-se eficaz tanto para minimizar os impactos emocionais do adoecimento quanto para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos hospitalizados. Entre leitos e mesas em sala de aula, constrói-se um espaço educativo que respeita as particularidades clínicas dos estudantes, preservando seus direitos fundamentais, como o acesso ao conhecimento, à dignidade e à construção da identidade estudantil.

Garantir o acesso à educação para crianças em condição de saúde comprometida é uma exigência ética e social. Negar esse direito significa perpetuar a exclusão educacional e acentuar experiências de fracasso escolar. O atendimento por meio de classes hospitalares reconhece e valoriza as potencialidades dos estudantes, impulsionando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento emocional e social.

Nesse cenário, destaca-se a importância da corresponsabilidade entre os profissionais da saúde e da educação. Estes têm papel central na mediação entre o cuidado clínico e o processo pedagógico, assegurando uma abordagem integral ao paciente em idade escolar.

Reconhecer o hospital como espaço legítimo de ação educativa amplia o conceito de cuidado em saúde, ao incorporar dimensões como autoestima, bem-estar psicológico e manutenção dos vínculos sociais.

A pesquisa demonstrou que a atuação conjunta de professores e psicólogos nas classes hospitalares favorece a adaptação da criança à rotina de internação e garante a continuidade do processo de escolarização, prevenindo rupturas no vínculo com a escola de origem — elemento crucial para a proteção emocional e cognitiva dos estudantes.

A prática pedagógica no hospital, embora repleta de desafios, requer escuta sensível, flexibilidade e atenção às necessidades emocionais e educacionais dos alunos-pacientes. Trata-se de uma ação que vai além da transmissão de conteúdos: constitui um espaço de acolhimento, ressignificação e reconstrução de sentidos.

Assim, evidencia-se que a presença do professor e do psicólogo no ambiente hospitalar é imprescindível para o sucesso educacional e emocional das crianças em situação de internação. Apesar dos limites da presente pesquisa, é possível afirmar que o modelo de atendimento em classe hospitalar é eficaz, relevante e necessário, tanto para a continuidade do aprendizado quanto para o fortalecimento emocional das crianças e de seus acompanhantes.

Espera-se que este trabalho contribua para a ampliação das reflexões e práticas voltadas à humanização dos processos formativos em contextos hospitalares, fortalecendo a interdisciplinaridade entre educação e saúde, e promovendo uma abordagem inclusiva e sensível às singularidades humanas.

Por fim, conclui-se que investir na articulação entre saúde e educação é essencial para promover o desenvolvimento integral de crianças em situação de vulnerabilidade. O apoio psicológico nas classes hospitalares não é apenas suporte emocional; é também um agente ativo na promoção da aprendizagem, no enfrentamento do adoecimento e na construção de novas possibilidades para o futuro.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. São Paulo: Artes Médicas, 1992.
- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BECK, J. S. *Terapia cognitiva: teoria e prática*. Trad. S. Costa. Porto Alegre: Art-med, 1997. (Obra original publicada em 1995).
- BRASIL. *Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente*. 2. ed. atual. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.
- BRASIL. *Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995: Dispõe sobre os direitos da criança e do adolescente hospitalizados*. Brasília: Imprensa Oficial, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- CONSOLINI, Deborah. Crianças com doenças crônicas. *Sidney Kimmel Medical College of Thomas Jefferson University*, jul. 2017.
- FONSECA, E. S. A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100009. Acesso em: 15 fev. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRUYT, Filip de. Lapidando emoções. 2016. Disponível em: <http://revistaneuroeducacao.com.br/filip-de-fruyt-lapidando-emocoes/>. Acesso em: 16 fev. 2025.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- HARTER, S.; WHITESELL, N. Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In: SAARNI, C.; HARRIS, P. (Org.). *Children's understanding of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 81-116.
- KLEIN, Melanie. *A psicanálise de criança*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

MIYAZAKI, M. C. O. S. Asma na infância: pesquisa e prática clínica em Psicologia Pediátrica. In: ZAMIGNANI, D. R. (Org.). *Sobre comportamento e cognição: a aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos*. Santo André, SP: Arbytes Editora, 2001. v. 3, p. 19-24.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

PAVARINI, Gabriela; LOUREIRO, Carolina Piazzarollo; SOUZA, Débora de Holanda. Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 24, n. 1, p. 135-143, 2011.

ROBERTS, M. C.; LA GRECCA, A. M.; HARPER, D. C. Journal of Pediatric Psychology: another stage of development. *Journal of Pediatric Psychology*, v. 13, p. 1-5, 1988.

ROLIM, C. L. A. Entre escolas e hospitais: o desenvolvimento de crianças em tratamento hospitalar. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 129-144, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v26n3/0103-7307-pp-26-03-0129>. Acesso em: 15 fev. 2025.

ROZENSKY, R. H.; SWEET, J. J.; TOVIAN, S. M. *Psychological assessment in medical settings*. New York: Plenum, 1997.

SANTA ROZA, E. Um desafio às regras do jogo. In: SANTA ROZA, E.; REIS, E. S. (Org.). *Da análise na infância ao infantil na análise*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997. p. 161-188.

SILVA, A. H.; BELLATO, R.; ARAÚJO, L. Cotidiano de família que experiencia a condição crônica por anemia falciforme em dois adolescentes. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 15, n. 2, p. 437-446, 2013.

TOVIAN, S. M.; ROZENSKY, R. H.; SWEET, J. J. A decade of clinical psychology in medical settings: the short longer view. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, v. 10, n. 1, p. 1-8, 2003.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLELA, Fábio C. B.; ARCHANGELO, Ana. *A escola significativa e o professor diante do aluno*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

WINNICOTT, W. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ZIMERMAN, D. E. *Os quatro vínculos na psicanálise e em nossas vidas*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.002

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NAS APRENDIZAGENS E NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Gilberto Romeiro de Souza Júnior¹

RESUMO

O objetivo central do presente estudo é apresentar as principais abordagens teóricas acerca das contribuições da educação emocional nas aprendizagens e no desenvolvimento integral dos estudantes no contexto da educação básica. Para isso, partiu-se da constatação de que as mudanças e novas exigências em habilidades e competências requeridas aos indivíduos em pleno século XXI têm colocado desafios à educação, tendo em vista às necessidades de adoção de novas bases e princípios visando não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também o emocional, atendendo a perspectiva de uma educação integral. Diante disso, nos últimos anos têm ganhado relevância no campo educacional o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos inovadores centrados no desenvolvimento das aprendizagens significativas que tenham como foco a formação da integralidade dos estudantes a qual abrange desde os aspectos cognitivos até os comportamentais. Como proposta metodológica, adotou-se a realização de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como base livros, artigos científicos e documentos normativos acerca da temática abordada.

Palavras-chave: Aprendizagem, Desenvolvimento, Educação, Emoções, Estudantes.

1 Doutor em Sociologia (UFPB); Especialista em docência (IFMG).

INTRODUÇÃO

Diante das mudanças na sociedade, nos últimos anos, que tem requerido novas formas de relacionamento social e novas configurações no mundo do trabalho, o sistema educacional tem sido impactado diretamente a partir da adoção de novos processos de ensino-aprendizagem. Como constatado por Morin (2000) as constantes mudanças, em curso, provocaram um movimento que tem possibilitado repensar a funcionalidade das instituições sociais, dentre elas a escola.

Com isso, tem ganhado relevância na educação, sobretudo, a básica, o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos com foco nas emoções, tendo em vista os desafios postos aos estudantes na contemporaneidade para as habilidades inter e intrapessoais. É nesse sentido que a escola, enquanto espaço de aprendizagens e trocas interativas, está modificando suas atividades e práticas, a fim de focar nas habilidades e competências socioeducacionais, visando um melhor desenvolvimento futuro de seus educandos nos âmbitos social, pessoal e profissional.

A fim de abordar preliminarmente a temática proposta no artigo destaca a seguinte pergunta norteadora: quais são as principais contribuições da educação emocional para as aprendizagens e o desenvolvimento integral dos estudantes da educação básica?

Visando responder a esse questionamento central, procurou-se dividir o artigo da seguinte forma, além dessa Introdução e das Considerações Finais, em dois tópicos de discussão: o primeiro intitulado “Apontamentos acerca das contribuições da educação socioemocional”, “Abordagens das competências socioemocionais e da BNCC e as implicações ao desenvolvimento integral dos estudantes”.

APONTAMENTOS ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Com as constantes mudanças na sociedade em virtude do avanço do capitalismo global e econômico houve, concomitantemente, impac-

tos significativos nas formas e estratégias de pensar o funcionamento das instituições sociais, e, dentre elas, a escola. Consequentemente, esse novo movimento que impacta a dinâmica mais geral, tem exigido novas formas de vivência no ambiente escolar, novas estratégias para o processo de ensino-aprendizagem e a relação aluno-professor.

Uma das estratégias pensadas e estudadas tem sido a aplicação das habilidades socioemocionais enquanto caminho e estratégia eficaz para uma aprendizagem significativa e de sucesso para os alunos que estão na Educação Básica. Dessa forma, Abed (2014, p.9; 11) destaca:

(...) busca-se alternativas para preparar as crianças e os jovens de hoje para um futuro incerto que se abre à nova frente. É urgente e necessário que os paradigmas que sustentam a prática pedagógica se adequem ao novo estudante e à nova realidade em que vivemos.

(...) não se trata de descuidar dos conteúdos da base comum curricular, mas resgatar os demais aspectos, reintegrando-o em suas múltiplas facetas constitutivas. Alunos, professores, diretores, coordenadores, merendeiras, família, todos, têm emoções e estabelecem vínculos com o conhecimento e com as pessoas.

Abre-se, portanto, um leque de oportunidades para se discutir as contribuições das emoções na aprendizagem dos estudantes, utilizando-se do termo “habilidades socioemocionais” para (re)pensar as propostas pedagógicas, as metodologias de ensino, a didática docente, dentre outros elementos. É válido enfatizar que no âmbito científico e acadêmico, as abordagens e concepções em torno da relação entre emoções, cognição e processo de socialização começam a ganhar ênfase a partir da segunda metade do século XX, quando começa-se a ter uma perspectiva pautada na ideia de que a função da escola está muito além da transmissão de conhecimento (ABED, 2014).

A fim de resgataremos algumas contribuições teóricas sobre o tema da educação para o futuro e integralidade e formação humana, Morin (2000, p. 15) destaca:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo se tornado impossível apreender o que significa o ser humano. É preciso restaurá-la de modo que, cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.

Diante dessa reflexão proposta por Morin (2000) é possível pensar nos desafios acerca da educação na contemporaneidade atrelada ao desenvolvimento integral do homem. Os novos parâmetros estruturais da sociedade exigem uma nova perspectiva formativa de modo a atender aos diversos aspectos da natureza humana (físico, biológico, psíquico, cultural e social). Com isso, torna-se necessário o envolvimento dos sentimentos e das emoções no processo de ensino-aprendizagem. De fato, essa tem sido uma nova forma de pensar uma educação diferenciada pautada nos novos paradigmas do século XXI em contrapartida aos parâmetros que perduraram nos anos e séculos anteriores.

Ou seja, parte-se de uma crítica da educação fragmentária em que esteve, durante muito tempo, voltada apenas para aquisição de conhecimentos cognitivos repassados pelos professores, não havendo abertura para novas práticas pedagógicas centradas na integralidade dos estudantes. Com o avanço da sociedade e das tecnologias, esse tipo de educação tem se mostrado insatisfatória, pelo fato de que tem se tornado uma grande demanda e necessidade se trabalhar no ambiente escolar os aspectos emocionais (SANTOS, 2000).

Como afirma Casassus (2009) apud Almeida (s/d), possuir um ambiente e uma estrutura adequada para se trabalhar e desenvolver plenamente o fator emocional, a partir da relação professor-aluno, tem se revelado um quesito fundamental para uma aprendizagem significativa e para as situações que, por ventura, os estudantes se deparem. Com isso, o papel do professor também tem acompanhado essas mudanças, as quais tem requerido a adoção de estratégias que promovam a aquisição de conhe-

cimentos que favoreçam a condição de ser humano enquanto um ser múltiplo e complexo (MORIN, 2011).

ABORDAGENS DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DA BNCC E AS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Consideramos relevante conceituar as competências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazendo uma breve contextualização e apreciação crítica. As competências socioemocionais ganham destaque com o recente advento da BNCC, homologada em 2017. A BNCC é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC deve ser usada para orientar os currículos e as propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas de todo o Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

Este documento é orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que visam guiar o ensino brasileiro para uma formação humana integral, construtora de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

Pelo exposto, o termo *competências* de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diz respeito “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). Nesse sentido, as chamadas habilidades socioemocionais estão incorporadas no desenvolvimento de dez competências gerais que

consubstanciam no âmbito pedagógico e é possível identificá-las de forma interdisciplinar na introdução da BNCC:

1. 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.
2. 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.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. 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.

9. 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 (BRASIL, 2017, p. 10).

Com relação às competências gerais previstas na BNCC, no próprio texto da Base indica que as competências socioemocionais estão entrelaçadas às competências gerais, e articulam-se com a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de valores e atitudes conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – lei 9394/96. Dentre as dez competências expressas na BNCC, quatro delas são dedicadas ao desenvolvimento das competências socioemocional, são elas: competência 7 que trata da “Autogestão”; competência 8 onde prioriza o “Autocuidado e o Autoconhecimento”; competência 9 que busca o desenvolvimento da “Empatia e Cooperação”; e por fim, competência 10 prioriza o desenvolvimento da “Autonomia”.

Quadro 1- Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular

Competências socioemocionais	Descrição
Autogestão	• O controle dos impulsos • A gestão do estresse. • A autodisciplina. • A automotivação. • A definição de metas • O controle dos impulsos. • A gestão do estresse. • A autodisciplina. • A automotivação. • A definição de metas. • O planejamento. • A organização.

Competências socioemocionais	Descrição
Autocuidado e o Autoconhecimento	• A autopercepção. • A identificação das emoções. • A autoavaliação (reconhecer pontos fortes e fracos). • A autoconfiança. • A autoeficácia.
Empatia e Cooperação	• A percepção social. • A comunicação. • A assertividade. • A construção de relacionamentos saudáveis. • O trabalho em equipe.
Autonomia	• A identificação de problemas. • A análise de situações diversas. • A responsabilidade ética. • A resolução de problemas. • A avaliação de resultados. • A reflexão cotidiana.

Fonte: Quadro organizado pelos autores de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2021.

E ainda, de acordo com a BNCC, a educação socioemocional aliada com o cognitivo deve visar a formação integral direcionada ao pleno desenvolvimento do estudante. É sabido que o papel da educação é formar educandos em uma dimensão que vai muito além de dominar os conteúdos requeridos nas disciplinas. Corroborando com Abed (2014, p.14):

A função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhe possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade.

O resultado de trabalhar o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais remetem aprendizagens que incentivem a formação de um sujeito mais preparado para enfrentar os desafios da sociedade, sendo sujeitos mais criativos, autônomos, responsáveis e pro-

tagonistas (NORA, *et al.*, 2018). Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao assegurar o compromisso com a educação integral, reitera:

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Nessa perspectiva, as aprendizagens propostas devem contribuir para o desenvolvimento dos alunos em competências gerais que contemplam diferentes dimensões do humano, desde a valorização de elementos culturais e digitais até os aspectos socioemocionais como autoconhecimento, reconhecimento de emoções, empatia, diálogo, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, pensamento crítico e determinação. Além disso, a educação do século XXI deve considerar o desenvolvimento de competências socioemocionais de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com uma educação que produza seres mais sábios e felizes, capazes de responder às exigências sociais contemporâneas (ABED, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da proposta do artigo, percebeu-se a importância e os impactos do trabalho com as competências socioemocionais na formação integral dos estudantes da Educação Básica. Trata-se, de adotar no espaço escolar do século XXI, uma nova forma de ensino e aprendizagem pautada na integralidade do ser humano, pautando-se nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. Sabe-se que esses pressupostos já constam nos documentos educacionais, sobretudo, na Base Comum Curricular

Nacional, mas ainda precisam ser melhor desenvolvidos e praticados pelas escolas que trabalham com a educação básica.

Com isso, faz-se necessário que o desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes seja promovido no ambiente escolar numa perspectiva que também envolva a participação e contribuições da família e da comunidade externa, levando-as a estarem inseridas continuamente na dinâmica dos trabalhos escolares. Além disso, é preciso investir no corpo docente para que construa em si as condições eficazes para realizar um trabalho pedagógico de ensino-aprendizagem com intencionalidade e que tenha as emoções como um dos eixos norteadores.

Por fim, enfatiza-se que um modelo educacional voltado para o desenvolvimento das competências socioemocionais nos seus estudantes promove e contribui significativamente para a aquisição das competências necessárias para enfrentar uma sociedade complexa e em constantes mudanças, na melhoria das atitudes, no comportamento e na saúde (física e mental) dos estudantes, além dos impactos no desenvolvimento escolar.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. Tese. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2013, 562 p.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Coordenação de Edições Técnicas, Senado Federal, Brasília. 3. ed., 2019.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

ELEVA. Plataforma de Ensino. **Habilidades Socioeducacionais**: como eles impactam os alunos?. 2020. Disponível em: <https://blog.elevaplataforma.com>.

br/habilidades-socioemocionais-como-elas-impactam-o-aluno/. Acesso em 11 Nov. 2020.

IAS – Instituto Ayrton Senna. **Competências socioemocionais**: material de discussão, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002, 130 p.

RODRIGUES, Bete. **A importância das habilidades socioeducacionais**. 2020. Disponível em: <https://unoieducacao.com/2019/02/08/a-importancia-das-habilidades-socioemocionais/#conteudo>. Acesso em 11 Nov. 2020.

TESSARO, Fernanda; LAMPERT, Claudia Daiana. Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. **Revista Psicologia escolar e educacional**, vol. 23, Maringá-PR, 2019.

THADEU, Victor. **A importância do ensino socioemocional para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2019. Disponível em: <https://edocente.com.br/importancia-do-ensino-socioemocional-para-bncc/>. Acesso em 11 Nov, 2020.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.003

LEVANTAMENTO CIENCIOMÉTRICO SOBRE A SAÚDE MENTAL DE UNIVERSITÁRIOS: IMPACTOS, DESAFIOS E MEDIDAS DE INTERVENÇÃO

Juliana Fiorese¹Ana Claudia Gama Barreto²Fabiana Dayse Magalhães Siman³Vanessa Holanda Righetti de Abreu⁴

RESUMO

A saúde mental dos universitários tem sido amplamente estudada devido ao seu impacto no desempenho acadêmico e na qualidade de vida. Fatores como estresse, ansiedade e depressão influenciam diretamente a adaptação ao ambiente acadêmico, tornando essencial compreender suas causas e consequências. Neste contexto, realizou-se um levantamento cienciométrico de artigos sobre saúde mental no ensino superior, analisando como esses fatores afetam o percurso acadêmico. A pesquisa foi conduzida em platafor-

- 1 Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), jupedruzzi@gmail.com;
- 2 Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Psicóloga da Seção de Atenção à Saúde e Assistência Social (SASAS), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ana.c.barreto@ufes.br;
- 3 Doutora em Ciências Fisiológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente do Departamento de Farmácia do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), fabiana.meira@ufes.br;
- 4 Doutora em Biologia Vegetal pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Departamento de Biologia e da Pós-graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS), e docente da Pós-graduação em Biologia Vegetal, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), vanessa.h.abreu@ufes.br.

mas digitais, incluindo BDTD, Portal de Periódicos da Capes, SciELO e Web of Science, com as palavras-chave “ansiedade”, “depressão”, “estresse” e “ensino superior”, adotando abordagem exploratória e descritiva. Foram revisados estudos nacionais e internacionais publicados nos últimos 16 anos, considerando aspectos como qualidade de vida, rede de apoio social, desempenho acadêmico e estratégias institucionais de assistência psicológica, totalizando 30 trabalhos analisados. Os resultados indicam que transtornos mentais são prevalentes entre universitários e associados a fatores socioeconômicos, acadêmicos e emocionais. A falta de apoio emocional e dificuldades financeiras intensificam o estresse, contribuindo para maior evasão. Por outro lado, estratégias de prevenção e promoção do bem-estar, como apoio psicossocial e atividades físicas, demonstram eficácia na redução dos sintomas. Conclui-se que a promoção da saúde mental no ensino superior exige políticas institucionais que fortaleçam suporte emocional e acadêmico, além do desenvolvimento de estratégias preventivas que minimizem os impactos da ansiedade e depressão, favorecendo a permanência e o sucesso dos estudantes.

Palavras-chave: Ansiedade, Depressão, Ensino superior, Estresse, Transtornos mentais comuns.

INTRODUÇÃO

O agravamento dos problemas de saúde mental entre universitários tornou-se uma preocupação crescente, com impactos diretos sobre o desempenho acadêmico e a qualidade de vida. A elevada prevalência de ansiedade, depressão e estresse nessa população tem impulsionado, em escala global, a busca por estratégias que promovam o bem-estar psíquico no ambiente universitário (Wijbenga *et al.*, 2024; Meintjes, 2024). Entretanto, os serviços de apoio psicológico disponíveis nas instituições de ensino ainda são insuficientes, o que reforça a necessidade de ações preventivas e intervenções efetivas (Marcotte *et al.*, 2024).

O ingresso na universidade representa um período de intensas transformações pessoais e sociais, exigindo dos estudantes novas habilidades de adaptação às demandas acadêmicas e emocionais (Rosendo *et al.*, 2022; Ramos *et al.*, 2018). Dificuldades nesse processo podem resultar em estresse, ansiedade, depressão e até evasão, especialmente entre aqueles que enfrentam vulnerabilidades socioeconômicas (Dias, 2022).

Pesquisas apontam que fatores como histórico familiar, estilo de vida e desempenho acadêmico são determinantes para o surgimento de sintomas emocionais (Gao; Ping; Liu, 2020), enquanto o suporte social e a afetividade exercem papel protetor fundamental (Barros; Peixoto, 2022).

Diante do exposto, emergem questões centrais: como a ansiedade, a depressão e o estresse têm sido abordados nas pesquisas sobre saúde mental de universitários? Assim, este trabalho teve como objetivo realizar um levantamento cienciométrico, com corte temporal dos últimos 16 anos (2009 a 2025), sobre a produção científica que trata sobre ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários, analisando as evidências disponíveis quanto às suas causas, manifestações e consequências para o desempenho acadêmico e a qualidade de vida, além de identificar estratégias institucionais e psicossociais voltadas à promoção da saúde mental no ensino superior.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica foi realizada através do levantamento de teses, dissertações e artigos científicos sobre ansiedade, depressão e estresse no ensino superior, abrangendo o período de 2009 a 2025. Inicialmente, foram analisados trabalhos publicados entre 2009 e 2022, disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir da busca pelas palavras-chave “ansiedade, depressão, estresse e ensino superior”. Das 30 pesquisas localizadas, cinco foram excluídas devido a arquivos inacessíveis ou duplicados. Entre as 25 remanescentes, após a análise de resumos, introduções e conclusões, oito foram selecionadas por sua aderência à temática.

Em seguida, a busca foi ampliada para o portal de periódicos da Capes, utilizando as mesmas palavras-chave, resultando na identificação de 59 publicações. Após a aplicação de filtros e a exclusão de artigos repetidos ou com foco exclusivo em docentes e funcionários, cinco artigos publicados entre 2020 e 2023 foram incorporados à amostra.

Complementarmente, a investigação estendeu-se às bases SciELO e Web of Science, com a utilização das palavras-chave em inglês: anxiety, depression, stress e Higher Education. Na SciELO, considerando o intervalo de 2017 a 2023, foram encontrados 34 artigos, dos quais seis foram selecionados após análise de títulos, resumos e textos completos. Na Web of Science, a busca inicial resultou em 785 publicações, posteriormente reduzidas a 449 após a aplicação de filtros de acesso aberto e tipo de documento. Após refinamentos por categorias temáticas e leitura de títulos e resumos, sete artigos publicados entre 2014 e 2024 foram selecionados.

Por fim, uma busca atualizada foi realizada para o ano de 2025, resultando na identificação de 21 estudos. Após filtragem e seleção por relevância, quatro artigos foram incorporados à análise final. Assim, a pesquisa reuniu, ao todo, 30 trabalhos publicados entre 2009 e 2025, compondo um recorte temporal de 16 anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desses 30 trabalhos publicados entre 2009 e 2025, há pesquisadores que abordaram em suas pesquisas a saúde mental na educação, especialmente no Ensino Superior, sendo eles: Souza (2009), Morton; Mergler; Boman (2014), Galvão *et al.* (2017), Sandre (2017), Amaro (2018), Bastos (2018), Baik; Larcombe; Brooker (2019), Costa *et al.* (2020), Galvão *et al.* (2020), Mendonça (2020), Silva Junior (2020), Barbosa (2021), Fonseca *et al.* (2021), Fragelli; Fragelli (2021), Muniz; Garrido (2021), Sahão; Kienlen (2021), Ampuero-Tello *et al.* (2022), Dias Júnior *et al.* (2022), Milagres (2022), Andrade *et al.* (2023), Conley *et al.* (2023), Duraku; Davis; Hamiti (2023), Barros; Peixoto (2023), Donnelly; Penny; Kynn (2024), Marcotte *et al.* (2024), Wijbenga *et al.* (2024), Almeida *et al.* (2025), Gere; Salimi (2025), Olson *et al.* (2025), Wang *et al.* (2025). A seguir, serão apresentados seus estudos.

O trabalho de Souza (2009) representa um marco inicial nesse campo de investigação ao analisar a qualidade de vida relacionada à saúde (QVRS) de estudantes de Enfermagem. O autor evidenciou que sintomas depressivos e níveis moderados de ansiedade estão fortemente associados ao momento do curso e às condições sociodemográficas dos discentes, principalmente entre aqueles que se encontram próximos à conclusão da graduação. A transição para o mercado de trabalho foi identificada como um período crítico, em que sentimentos de insegurança e sobrecarga emocional se intensificam, comprometendo a percepção de bem-estar e a motivação acadêmica.

Complementarmente, Morton, Mergler e Boman (2014) ampliaram o olhar para o papel de variáveis psicológicas positivas, como otimismo e autoeficácia, no enfrentamento do estresse acadêmico. Os autores demonstraram que estudantes com maiores índices de otimismo apresentaram melhor adaptação à universidade e menor predisposição a sintomas depressivos, indicando que a percepção de controle sobre as próprias ações constitui um importante fator de proteção. Esses resulta-

dos dialogam com os achados de Ampuero-Tello *et al.* (2022), que, anos depois, reafirmam a relevância da autoeficácia acadêmica na redução do sofrimento psíquico, mostrando que tais variáveis transcendem contextos culturais e institucionais.

O estudo de Galvão *et al.* (2017), por sua vez, evidencia a sobreposição entre sintomas emocionais e alterações comportamentais. Ao investigar o padrão de sono e o uso de álcool entre universitários, os autores verificaram que hábitos inadequados, como privação de sono e consumo frequente de substâncias, estão associados ao aumento dos níveis de ansiedade, estresse e depressão. O comprometimento do descanso e o desequilíbrio entre demandas acadêmicas e tempo de lazer emergem como fatores que afetam diretamente o funcionamento emocional dos estudantes, comprometendo sua capacidade de concentração e aprendizagem.

Em convergência com esse panorama, Sandre (2017) observou, em amostra de estudantes de Odontologia, que o afastamento do convívio familiar e a ausência de hábitos saudáveis impactam negativamente o bem-estar. Os resultados sugerem que a adaptação à vida universitária é influenciada não apenas por fatores cognitivos, mas também por condições afetivas e relacionais, como suporte social e estabilidade emocional. A falta de autonomia financeira e a pressão por desempenho foram apontadas como elementos agravantes do estresse no início da graduação.

Com foco no vínculo entre saúde mental e motivação acadêmica, Amaro (2018) constatou que sintomas depressivos afetam diretamente o engajamento e o rendimento dos estudantes. A análise revelou que a religiosidade e a espiritualidade podem funcionar como mediadores positivos, atenuando os efeitos da depressão sobre a motivação, embora não sejam suficientes para neutralizar totalmente o impacto emocional. Essa associação demonstra a complexidade dos determinantes psicossociais no ambiente universitário, onde fatores subjetivos e institucionais se entrelaçam na construção da experiência de aprendizagem.

A pesquisa de Bastos (2018) reforça essa visão multidimensional ao investigar a relação entre sintomas de depressão, habilidades sociais e

uso de substâncias em calouros. Os achados indicaram prevalência relevante de sofrimento psíquico, especialmente entre adolescentes e jovens mulheres. Bastos destaca que o ingresso no ensino superior representa um ponto de vulnerabilidade emocional, o que demanda políticas de acolhimento e programas institucionais voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, prevenindo agravos e evasão.

Os estudos de Baik, Larcombe e Brooker (2019) trouxeram uma contribuição inovadora ao incorporar a percepção dos próprios estudantes sobre o que consideram necessário para o fortalecimento da saúde mental no ambiente universitário. A partir de milhares de respostas, os autores identificaram demandas concretas, como a necessidade de professores mais empáticos, melhor comunicação institucional, currículos flexíveis e redes de apoio psicológico acessíveis. Essa pesquisa, de caráter participativo, rompe com o paradigma tradicional de investigação centrado apenas em mensurações psicométricas, introduzindo uma abordagem dialógica e inclusiva que valoriza a voz estudantil.

Em contexto brasileiro, Costa *et al.* (2020) exploraram a prevalência de sintomas de ansiedade, depressão e estresse entre estudantes de Medicina da UFRN. O estudo identificou taxas elevadas desses transtornos e destacou o papel da sobrecarga acadêmica, da competitividade e da exposição a experiências emocionalmente exigentes como determinantes do sofrimento. Além disso, o uso frequente de substâncias e o sono irregular reforçam o impacto do estilo de vida sobre o equilíbrio psicológico. Os autores sugerem a necessidade de estratégias institucionais sustentáveis que promovam a saúde mental, integrando ações pedagógicas, preventivas e clínicas.

No mesmo período, Galvão *et al.* (2020) retomam a investigação sobre os fatores que influenciam o bem-estar, destacando a felicidade como indicador relevante da qualidade de vida acadêmica. O estudo revelou correlação negativa entre níveis de felicidade e sintomas de ansiedade, estresse e depressão, indicando que o sofrimento mental está intimamente ligado à insatisfação com o contexto universitário e às condições

de vida estudantil. Essa perspectiva amplia o debate sobre saúde mental, ao incorporar dimensões positivas como satisfação e engajamento – aspectos muitas vezes negligenciados nas abordagens tradicionais.

Em linha semelhante, Mendonça (2020) combinou métodos quantitativos e integrativos para compreender os níveis de sofrimento emocional entre estudantes de Enfermagem e identificar intervenções eficazes. A autora constatou a prevalência dos três transtornos (ansiedade, depressão e estresse) e sistematizou evidências de práticas promissoras, como grupos de apoio, oficinas de habilidades socioemocionais e programas de *mindfulness*. Essa articulação entre diagnóstico e intervenção confere à pesquisa uma contribuição aplicada, mostrando caminhos para transformar os achados científicos em políticas de cuidado efetivas. Silva Junior (2020), ao analisar comportamentos de risco e vivências acadêmicas de ingressantes em Psicologia e Fonoaudiologia, identificou sintomas graves, incluindo ideação suicida. A pesquisa revela que estudantes mais jovens, com baixa integração social e dificuldade de adaptação, são os mais vulneráveis ao sofrimento emocional. O autor defende políticas de acolhimento mais amplas e contínuas, sobretudo nos primeiros períodos da graduação, momento em que o isolamento e a pressão por desempenho se mostram mais intensos.

Até este ponto da literatura (2009–2020), nota-se uma transição relevante no enfoque dos estudos. As primeiras pesquisas priorizam a mensuração de sintomas e a caracterização de perfis de risco, enquanto os trabalhos mais recentes passam a incluir aspectos protetivos e práticas institucionais de promoção da saúde mental. Essa mudança reflete uma evolução conceitual: o estudante deixa de ser visto apenas como sujeito adoecido e passa a ser reconhecido como agente ativo de seu processo de bem-estar.

A seguir, a segunda parte abordará as pesquisas publicadas entre 2021 e 2025, aprofundando a análise das tendências contemporâneas, estratégias de enfrentamento e contribuições metodológicas para o campo da saúde mental no ensino superior.

O conjunto de estudos publicados a partir de 2021 evidencia o amadurecimento das investigações sobre saúde mental universitária, com maior diversidade metodológica, ampliação geográfica das amostras e enfoque em estratégias de enfrentamento psicossocial. Essa etapa marca um movimento de consolidação da temática, refletindo a inserção da saúde mental como pauta prioritária nas políticas de ensino superior em diferentes países.

Barbosa (2021) amplia essa discussão ao correlacionar satisfação acadêmica e sintomas psicológicos, revelando que estudantes com baixa satisfação institucional tendem a apresentar maior propensão à ansiedade e à depressão. Esses resultados foram observados em contexto de ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, o que ressalta a importância das condições estruturais e do apoio institucional no bem-estar estudantil.

A pesquisa de Fonseca *et al.* (2021) representa um marco na compreensão do impacto da pandemia de Covid-19 sobre os estudantes universitários. Realizado em Angola, o estudo identificou níveis elevados de ansiedade, depressão e estresse, especialmente entre mulheres e estudantes dos cursos de Administração e Psicologia. O confinamento, o ensino remoto e a ruptura nas rotinas sociais contribuíram para agravar sintomas pré-existentes, reforçando a vulnerabilidade dos jovens diante de crises globais. Esses resultados dialogam com Barbosa (2021), ao demonstrar como o contexto pandêmico intensificou sentimentos de solidão, desmotivação e sobrecarga emocional.

Em outro eixo de análise, Fragelli e Fragelli (2021) conduziram uma revisão sistemática de estudos longitudinais, categorizando fatores associados aos transtornos mentais comuns (TMCs) em universitários. Os autores identificaram dois grandes grupos de determinantes: os fatores ambientais e sociais (como experiências adversas, relações interpessoais fragilizadas e uso de tecnologias) e os fatores pessoais (como crenças autodepreciativas, vergonha e traços de personalidade). Essa sistematização contribui para compreender a complexidade multifatorial da saúde

mental estudantil e reforça a importância de políticas integradas que considerem tanto aspectos individuais quanto estruturais.

Ainda em 2021, Muniz e Garrido propuseram uma abordagem qualitativa, explorando como a transição para a vida universitária repercute na saúde física e mental. Os depoimentos dos participantes revelaram transformações profundas nos hábitos cotidianos — incluindo sono, alimentação e lazer — associadas a sentimentos de esgotamento e insegurança. O estudo destaca a influência dos determinantes sociais da saúde, como renda, moradia e suporte familiar, na construção do bem-estar durante a graduação, aproximando a discussão da realidade socioeconômica brasileira.

A revisão de Sahão e Kienen (2021) complementa esse panorama ao mapear variáveis que interferem na adaptação universitária, enfatizando o papel da rede de apoio e das estratégias pedagógicas. As autoras concluem que a integração acadêmica e o acesso à informação sobre recursos institucionais são essenciais para reduzir sintomas de ansiedade e depressão. A ausência desses elementos, por outro lado, contribui para a sensação de desamparo e para a evasão. Essa abordagem reforça a necessidade de se repensar a relação entre acolhimento, pertencimento e saúde mental, reconhecendo a dimensão coletiva do sofrimento estudantil.

O estudo de Ampuero-Tello *et al.* (2022), com uma ampla amostra de 3.525 graduandos peruanos, identificou a autoeficácia acadêmica como um dos mais relevantes fatores de proteção frente ao sofrimento psíquico. Estudantes com maior percepção de competência apresentaram níveis reduzidos de ansiedade e depressão. A pesquisa, ao enfatizar a crença na própria capacidade de lidar com as exigências do ensino superior, aproxima-se dos achados clássicos de Morton, Mergler e Boman (2014), demonstrando a consistência dessa variável ao longo dos anos e em diferentes contextos socioculturais.

Ainda em 2022, Dias Júnior *et al.* analisaram sintomas de ansiedade entre estudantes de Medicina e Enfermagem em uma universidade pública do Sul de Minas Gerais, observando que as demandas dos cursos

da área da saúde – associadas à alta carga horária e ao contato precoce com situações de sofrimento humano – amplificam o risco emocional. O estudo reforça a importância de estratégias preventivas, sobretudo em cursos marcados por exigências emocionais intensas.

No mesmo período, Milagres (2022) desenvolveu uma abordagem quanti-qualitativa para compreender as dimensões pessoais, interpessoais e institucionais que atravessam a experiência universitária. Os resultados revelaram lacunas pertinentes no acesso aos serviços de apoio psicológico e na efetividade das ações de acolhimento, evidenciando a necessidade de políticas mais amplas e intersetoriais. A pesquisa também aponta que o bem-estar estudantil está diretamente relacionado à qualidade do vínculo com docentes e colegas, destacando o papel do ambiente social como mediador da saúde mental.

No campo das estratégias pedagógicas inovadoras, Andrade *et al.* (2023) relataram o uso da dramatização como ferramenta educativa para o enfrentamento do estresse e do sofrimento emocional em estudantes de Enfermagem. A técnica promoveu identificação, empatia e reflexão sobre a própria saúde mental, revelando-se um instrumento eficaz de educação emocional. Essa experiência destaca a importância de metodologias ativas que aproximem o estudante dos temas relacionados ao cuidado de si e à escuta sensível.

Com uma abordagem longitudinal e quantitativa de larga escala, Conley *et al.* (2023) analisaram trajetórias de bem-estar psicológico entre estudantes do primeiro ao quarto ano da graduação. Os autores identificaram perfis distintos de ajustamento, com grupos que mantêm estabilidade emocional e outros que apresentam declínio progressivo ao longo do curso. As conclusões apontam para a necessidade de intervenções precoces e personalizadas, capazes de identificar estudantes em risco antes da manifestação de sintomas graves, um desafio que permanece presente em diversas instituições.

Em perspectiva multicultural, Duraku, Davis e Hamiti (2023) investigaram estudantes do Kosovo, destacando as barreiras socioculturais que

dificultam o acesso ao apoio psicológico. A pesquisa revelou que, embora o estigma em torno dos transtornos mentais esteja em declínio, ainda persiste a falta de informação sobre serviços disponíveis, o que limita a busca por ajuda. A ausência de cultura institucional voltada ao cuidado psicológico emerge como um dos principais obstáculos à promoção da saúde mental no ensino superior.

Barros e Peixoto (2023), por sua vez, introduzem uma discussão essencial sobre os impactos da política de cotas na saúde mental dos estudantes. O estudo revelou que alunos cotistas enfrentam vulnerabilidades múltiplas – econômicas, raciais e sociais – que se traduzem em maior incidência de sofrimento emocional. No entanto, quando há políticas de acolhimento e fortalecimento da identidade, observa-se melhora notável nos indicadores de bem-estar. Os autores reforçam que o suporte psicológico deve ser articulado a políticas de inclusão e permanência, de modo a reduzir desigualdades estruturais no ambiente universitário.

O trabalho de Donnelly, Penny e Kynn (2024) sistematizou evidências sobre o impacto de intervenções baseadas em atividade física e terapias alternativas na saúde mental de universitários. A revisão identificou efeitos positivos em mais da metade dos estudos analisados, destacando a eficácia de práticas como meditação, contato com animais terapêuticos e exercícios regulares na redução de sintomas depressivos e ansiosos. A pesquisa aponta que o incentivo à atividade física deve ser incorporado às políticas de promoção do bem-estar, associando corpo e mente em uma perspectiva integrada de cuidado.

Complementarmente, Marcotte *et al.* (2024) desenvolveram um programa preventivo com 307 participantes, focado no manejo da ansiedade, reestruturação cognitiva e definição de metas pessoais. Os resultados evidenciaram redução substancial dos sintomas de depressão e estresse no grupo experimental, reforçando o potencial de intervenções estruturadas de caráter educacional e terapêutico dentro das universidades.

A pesquisa de Wijbenga *et al.* (2024) contribuiu de maneira original ao explorar a relação entre sofrimento emocional e desempenho acadê-

mico, mediada pelas habilidades de funcionamento executivo (HFE). Os autores demonstraram que déficits nas HFE – como organização, autorregulação e planejamento – amplificam os efeitos negativos de ansiedade e depressão sobre o rendimento. Assim, estratégias que desenvolvem essas habilidades podem atuar como ferramentas de mitigação do impacto emocional, favorecendo o sucesso acadêmico. Em 2025, Almeida *et al.* abordaram a relação entre estilo de vida e saúde mental em 745 estudantes portugueses. Apesar de apresentarem hábitos relativamente saudáveis, os participantes exibiram níveis moderados de depressão e estresse. O estudo identificou diferenças de gênero, com homens exibindo melhores indicadores psicológicos e mulheres maior adesão a comportamentos saudáveis, revelando a complexidade das interações entre saúde, gênero e bem-estar.

A investigação de Gere e Salimi (2025) introduziu um olhar interseccional ao examinar homens negros em universidades historicamente negras (HBCUs) nos Estados Unidos. Os resultados mostraram baixos níveis de alfabetização em saúde mental e alto estigma associado à busca por ajuda. Esses achados evidenciam a influência de fatores socioculturais e raciais na formação de atitudes frente ao sofrimento psíquico, apontando para a urgência de políticas antirracistas e culturalmente sensíveis nos serviços de apoio psicológico.

Olson *et al.* (2025) ampliam essa discussão ao analisar o estresse e o burnout em 947 estudantes de diferentes áreas do conhecimento na Alemanha. O estudo revelou que, embora os cursos de Medicina sejam frequentemente associados ao adoecimento psíquico, os índices de esgotamento são igualmente altos em áreas como Engenharia e Informática, sugerindo que o problema é sistêmico e não restrito a determinadas profissões. O engajamento acadêmico, entretanto, apareceu como fator de proteção, mediando parcialmente o impacto do estresse sobre o bem-estar.

Por fim, Wang *et al.* (2025) reforçam a dimensão comportamental da saúde mental ao investigar a influência dos hábitos de vida – como sono, alimentação e prática física – sobre o sofrimento psicológico entre

universitários chineses. Os autores concluem que intervenções voltadas à promoção de estilos de vida saudáveis podem reduzir significativamente os níveis de ansiedade e depressão, ressaltando o papel educativo das instituições de ensino na prevenção do adoecimento mental.

Os estudos analisados entre 2009 e 2020 evidenciam que a saúde mental dos universitários é influenciada por múltiplos fatores – socioeconômicos, institucionais e emocionais – que se entrelaçam ao longo da formação acadêmica. Souza (2009) destacou que sintomas de ansiedade e depressão se intensificam à medida que os estudantes avançam na graduação, especialmente entre aqueles em fase de transição para o mercado de trabalho, indicando sobrecarga emocional e queda na motivação.

Morton, Mergler e Boman (2014) reforçam a importância de fatores psicológicos positivos, como otimismo e autoeficácia, que contribuem para a adaptação e reduzem sintomas depressivos – achados que se mantêm coerentes com Ampuero-Tello *et al.* (2022), que posteriormente confirmam o papel da autoeficácia como fator protetor transversal a diferentes contextos.

Galvão *et al.* (2017) observaram que hábitos inadequados, como privação de sono e uso frequente de álcool, estão associados a níveis mais altos de estresse, ansiedade e depressão, corroborando Sandre (2017), que relacionou a ausência de hábitos saudáveis e o afastamento familiar à redução do bem-estar. Ambos apontam que o equilíbrio entre vida acadêmica e lazer é essencial para a estabilidade emocional.

Amaro (2018) demonstrou que sintomas depressivos prejudicam o engajamento e o desempenho acadêmico, mas que religiosidade e espiritualidade podem funcionar como mediadores de enfrentamento, embora sem eliminar os efeitos emocionais. Bastos (2018) acrescenta que a entrada no ensino superior é um período de vulnerabilidade, especialmente para mulheres e jovens calouros, reforçando a necessidade de políticas de acolhimento e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Baik, Larcombe e Brooker (2019) trouxeram a perspectiva dos próprios estudantes, apontando a empatia docente, currículos flexíveis e redes de apoio como pilares para o fortalecimento da saúde mental. Costa *et al.* (2020) corroboram ao indicar a sobrecarga acadêmica e o ritmo intenso dos cursos da área da saúde como causas de ansiedade e depressão, destacando a importância de ações institucionais sustentáveis.

Galvão *et al.* (2020) e Mendonça (2020) associam baixos níveis de felicidade à maior incidência de sofrimento emocional, demonstrando que a ausência de satisfação com a vida acadêmica aumenta os sintomas de ansiedade e depressão. Mendonça também evidencia a efetividade de práticas preventivas, como *mindfulness* e grupos de apoio, para reduzir o sofrimento psíquico.

Silva Júnior (2020) identificou sintomas graves, como ideação suicida, especialmente entre estudantes mais jovens com dificuldades de adaptação e pouca integração social. Em síntese, os estudos dessa primeira fase apontam que a saúde mental dos estudantes é determinada por fatores interdependentes — econômicos, emocionais e institucionais — e que a presença de apoio social e práticas de autocuidado são determinantes para o equilíbrio psíquico e o sucesso acadêmico.

A literatura publicada entre 2021 e 2025 revela um amadurecimento nas discussões sobre saúde mental universitária, com foco ampliado nas estratégias de enfrentamento e nas políticas institucionais. Barbosa (2021) relaciona a baixa satisfação institucional a níveis mais elevados de ansiedade e depressão, evidenciando o impacto do ensino remoto durante o período pandêmico. De modo convergente, Fonseca *et al.* (2021) também identificaram altos índices desses transtornos, potencializados pelo isolamento social, sobretudo entre mulheres. Esse quadro dialoga com os achados de Fragelli e Fragelli (2021), que organizaram os fatores de risco em dimensões ambientais e pessoais, ressaltando a complexidade multifatorial que caracteriza o sofrimento psíquico entre universitários.

Muniz e Garrido (2021) e Sahão e Kienen (2021) reforçam que a adaptação à universidade é permeada por alterações nos hábitos de vida e

pela importância das redes de apoio. A integração acadêmica, o acesso a informações e a comunicação institucional são apontados como fatores que reduzem os sintomas emocionais e fortalecem o sentimento de pertencimento.

Ampuero-Tello *et al.* (2022) demonstraram que estudantes com maior percepção de autoeficácia apresentam níveis reduzidos de ansiedade e depressão, enquanto Dias Júnior *et al.* (2022) destacaram o impacto da carga emocional nos cursos da área da saúde, indicando a necessidade de intervenções precoces. Milagres (2022) identificou lacunas nos serviços de apoio psicológico e mostrou que o vínculo com colegas e professores é decisivo para o bem-estar e a permanência acadêmica.

Andrade *et al.* (2023) relataram experiências bem-sucedidas com dramatização como estratégia de educação emocional, e Conley *et al.* (2023) evidenciaram que a trajetória universitária envolve flutuações de bem-estar e sofrimento, variando conforme gênero e ano do curso. Duraku, Davis e Hamiti (2023) acrescentam que o estigma e a falta de cultura institucional de cuidado dificultam a busca por ajuda psicológica, sobretudo em contextos socioculturais mais rígidos.

Barros e Peixoto (2023) enfatizam as vulnerabilidades múltiplas vivenciadas por estudantes cotistas e a importância de políticas inclusivas que articulem apoio psicológico e permanência. Donnelly, Penny e Kynn (2024) verificaram que atividades físicas e práticas alternativas reduzem sintomas de ansiedade e depressão, ao passo que Marcotte *et al.* (2024) comprovaram a eficácia de programas preventivos voltados ao manejo emocional e à reestruturação cognitiva.

Wijbenga *et al.* (2024) identificaram que déficits nas habilidades de funcionamento executivo intensificam os efeitos negativos da ansiedade sobre o desempenho acadêmico, sugerindo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à autorregulação e planejamento. Almeida *et al.* (2025) associaram estilo de vida saudável a melhores indicadores psicológicos, mas observaram diferenças de gênero no padrão de sofrimento. Gere e Salimi (2025) trouxeram uma abordagem interseccional,

mostrando que o estigma e a baixa alfabetização em saúde mental entre homens negros limitam a busca por ajuda.

Olson *et al.* (2025) ampliaram a discussão ao mostrar que o burnout afeta estudantes de todas as áreas, não apenas das ciências da saúde, e que o engajamento acadêmico atua como fator protetor. Por fim, Wang *et al.* (2025) confirmaram que hábitos de vida equilibrados — sono, alimentação e atividade física — reduzem significativamente os níveis de ansiedade e depressão, reforçando o papel educativo das universidades na promoção da saúde mental.

De modo geral, os resultados dessa segunda etapa evidenciam uma transição das análises puramente diagnósticas para propostas de intervenção. As pesquisas recentes valorizam o protagonismo estudantil, o fortalecimento de redes de apoio, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a integração entre práticas pedagógicas e saúde mental. A consolidação dessas estratégias indica um avanço conceitual importante: o estudante passa a ser reconhecido como agente ativo do próprio bem-estar, e não apenas como sujeito em sofrimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das trinta produções científicas publicadas entre 2009 e 2025 evidencia um quadro amplo e multifacetado sobre a saúde mental dos estudantes universitários. Ansiedade, depressão e estresse figuram de forma recorrente como os principais indicadores de sofrimento psíquico, influenciados por fatores econômicos, acadêmicos, emocionais e institucionais. As pesquisas iniciais concentraram-se na identificação de sintomas e perfis de risco, enquanto os estudos mais recentes evoluíram para abordagens interventivas, enfatizando práticas de prevenção, promoção do bem-estar e fortalecimento das redes de apoio.

Os resultados apontam que o sofrimento emocional dos universitários não decorre apenas de condições individuais, mas também de estruturas educacionais rígidas, competitivas e excludentes, que impõem pressões

constantes sobre desempenho e produtividade. O contexto pandêmico de 2020 a 2022 intensificou esses desafios, evidenciando a importância da integração entre suporte institucional e vínculos sociais para a manutenção da saúde mental.

Autores destacam a necessidade de políticas de acolhimento e escuta ativa, voltadas à inclusão e à permanência estudantil. E demonstram a eficácia de intervenções preventivas e programas voltados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais para mitigar o sofrimento psíquico. Em contrapartida, certas pesquisas evidenciam as desigualdades estruturais e culturais que ainda limitam o acesso ao cuidado psicológico e reforçam a necessidade de políticas antidiscriminatórias e de ampliação dos serviços de apoio.

Constata-se, portanto, que a promoção da saúde mental no ensino superior requer uma abordagem sistêmica, que considere as dimensões pedagógicas, emocionais e sociais do processo educativo. Práticas institucionais como o incentivo ao autocuidado, o estímulo à prática de atividades físicas, a oferta de espaços de escuta e a capacitação de docentes para o reconhecimento de sinais de sofrimento psíquico são estratégias eficazes para fortalecer o bem-estar e prevenir a evasão.

Além disso, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, aliada a políticas de assistência estudantil e programas de apoio à aprendizagem, mostra-se decisiva para a formação de ambientes acadêmicos mais saudáveis e humanizados. Ampliar turmas noturnas e híbridas, criar grupos de apoio psicopedagógico e adotar metodologias ativas de ensino são medidas que favorecem a adaptação e o sucesso acadêmico.

Por fim, recomenda-se a continuidade de estudos que aprofundem a compreensão das relações entre saúde mental, perfil social e desempenho acadêmico, incorporando novas metodologias e populações diversas. A consolidação de políticas institucionais baseadas em evidências — que articulem acolhimento, prevenção e promoção do bem-estar — constitui passo essencial para a construção de uma universidade mais inclusiva,

sustentável e emocionalmente equilibrada, capaz de garantir o desenvolvimento integral de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Raquel Simões de; RODRIGUES, Andreia; TAVARES, Sofia; BARRETO, João F.; MARQUES, António; TRIGUEIRO, Maria João. Mental health and lifestyle factors among higher education students: a cross-sectional study. **Behavioral Sciences**, Basel, v. 15, n. 3, p. 1-19, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15030253>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-328X/15/3/253>. Acesso em: 6 abr. 2025.

AMARO, Elisângela de Assis. **A influência da espiritualidade, religiosidade, ansiedade e depressão na motivação dos acadêmicos de uma universidade federal**. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Atenção à Saúde) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ufbm.edu.br/bitstream/tede/723/5/Dissert%20Elisangela%20A%20Amaro.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

AMPUERO-TELLO, Nayeli Lucía; ZEGARRA-LÓPEZ, Angel Christopher; PADIL-LALÓPEZ, Dharma Ariana; VENTURO-PIMENTEL, Dafne Silvana. Academic self-efficacy as a protective factor for the mental health of university students during the covid-19 pandemic. **Interacciones**, Lima, v. 8, e289, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.24016/2022.v8.289>. Disponível em: <https://revistainteracciones.com/index.php/rin/article/view/289>. Acesso em: 26 mai. 2024.

ANDRADE, Bruna Pereira de; SOUZA, Raiza Amanda Gonçalves de; SILVA, Helvis Eduardo Oliveira da; SILVA, Maria Vitória Ribeiro da; COSTA, Claudiana de Alcântara; SILVA, Kelly Vanessa Leite Gomes da. Promoção da saúde mental entre universitários: relato de experiência. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, Rio de Janeiro, v. 97, n. 1, e023015, p. 1-9, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31011/reaid-2023-v.97-n.1-art.1428>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BAIK, Chi; LARCOMBE, Wendy; BROOKER, Abi. How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective. **Higher Education Research and Development**, London, v. 38, n. 4, p. 674-687, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2019.1576596>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BARBOSA, Nathalia Bianca Aparecida Sposito. **Ansiedade, depressão, estresse e satisfação com as vivências acadêmicas de estudantes de graduação em Gerontologia**. 2021. 72 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15519>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BARROS, Rebeca Neri de; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves. Integração ao ensino superior e saúde mental: um estudo em uma universidade pública federal brasileira. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 27, n. 3, p. 609-631, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dfc-GTywRV3srdNG7NVTvG4K/?format=pdf=pt>. Acesso em: 10 maio 2024.

BARROS, Rebeca Neri de; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves. Saúde mental e cotas: um estudo comparativo entre estudantes universitários no Brasil. **Psicologia – Ciência e Profissão**, Brasília, v. 43, p. e255410, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003255410>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/dkMcCNqbqhJtF4QyFLm4Lfv/?format=html=pt>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BASTOS, Elton Faria. **Características associadas à sintomatologia de depressão em primeiranistas**. 2018. 68 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/156020>. Acesso em: 10 maio 2024.

CONLEY, Colleen S.; HUGUENEL, Brynn M.; SHAPIRO, Jenna B.; KIRSCH, Alexandra C. Developmental trajectories and predictors of psychological well-being and distress across the college years. **The Journal of Higher Education**, London, v. 94, n. 6, p. 792-821, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/00221546.2023.2171213>. Acesso em: 18 set. 2024.

COSTA, Deyvison Soares da; MEDEIROS, Natany de Souza Batista; CORDEIRO, Rayane Alves; FRUTUOSO, Everton de Souza; LOPES, Johnnatas Mikael; MOREIRA, Simone da Nóbraga Tomaz. Sintomas de depressão, ansiedade e estresse em estudantes de medicina e estratégias institucionais de enfrentamento. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 44, n. 1, p. 1-10, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.1-20190069>. Acesso em: 8 set. 2023.

DIAS JÚNIOR, Sérgil Alves; SOARES, Evelise Aline; RESCK, Zélia Marilda Rodrigues; NOGUEIRA, Denismar Alves; MONTEIRO, Cristiane Aparecida Silveira; TERRA, Fábio de Souza. Ansiedade em acadêmicos de enfermagem e de medicina de uma universidade pública: estudo transversal. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 27, p. 81-94, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19131/rpesm.326>. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602022000100081&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 maio 2024.

DONNELLY, Samantha; PENNY, Kay; KYNN, Mary. The effectiveness of physical activity interventions in improving higher education students' mental health: a systematic review. **Health Promotion International**, Oxford, v. 39, n. 2, abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1093/heapro/daae027>. Acesso em: 26 maio 2024.

DURAKU, Zamira Hyseni; DAVIS, Holly; HAMITI, Era. Mental health, study skills, social support, and barriers to seeking psychological help among university students: a call for mental health support in higher education. **Frontiers in Public Health**, Lausanne, v. 11, p. 1220614, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1220614>. Acesso em: 26 maio 2024.

FONSECA, Amândio Jamba Pedro da; TUR, Ramiro Gross; CANHANGA, Anastácio Pascoal Ebandi; MORAIS, Maurício Firmino. Ansiedade, depressão e estresse de estudantes universitários devido à retomada das aulas em tempo de pandemia. **Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 21, n. 3, p. 405-428, DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.46439>. Acesso em: 26 maio 2024.

FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira; FRAGELLI, Ricardo Ramos. Por que estudantes universitários apresentam estresse, ansiedade e depressão?: uma rapid review de estudos longitudinais. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, e029593, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.29593>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/29593>. Acesso em: 26 maio 2024.

GALVÃO, Ana Maria; PINHEIRO, Marco; ANTÃO, Celeste; GOMES, Maria José; ANES, Eugénia. A felicidade como catalisadora dos níveis de ansiedade, depressão e stress no ensino superior. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. esp. 7, p. 31-35, 2020. DOI: <https://doi.org/10.19131/rpesm.0244>. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pi-

d=S1647-21602020000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 8 set. 2023.

GALVÃO, Ana; PINHEIRO, Marco; GOMES, Maria José; ALA, Sílvia. Ansiedade, estresse e depressão relacionados com perturbações do sono-vigília e consumo de álcool. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. esp. 5, 8- 12, 2017. DOI: <https://doi.org/10.19131/rpesm.0160>. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602017000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 26 maio 2024.

GERE, Bryan; SALIMI, Nahal. Mental health literacy, stigma, and help-seeking behavior among black male college students in historically black universities. **American Journal of Men's Health**, Thousand Oaks, v. 19, n. 1, p. 1-13, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/15579883251318214>.

MARCOTTE, Diane; STARRS, Claire J.; CHICOINE, Josianne; LAPIERRE, Simon. Effects of main components of a targeted prevention program for depressive and anxious symptoms during the transition to higher education. **European Review of Applied Psychology**, Toulouse, v. 74, n. 2, abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.erap.2024.100981>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MENDONÇA, Gheysa Alves. **Níveis de depressão, ansiedade e estresse em estudantes de Enfermagem e intervenções para manejo**. 2020. 78 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.22.2020.tde-17032021-104041>. Acesso em: 17 maio 2025.

MILAGRES, Viviane Martins Ferreira. **Atenção psicossocial no ensino superior: implicações para as vivências acadêmicas dos estudantes de graduação**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022. Disponível em: <https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/ebfc937e-0490-46ee-94d7-afa802bcfc50/content>. Acesso em: 26 maio 2024.

MORTON, Stephen; MERGLER, Amanda; BOMAN, Peter. Managing the transition: the role of optimism and self-efficacy for first-year Australian university students. **Australian Journal of Guidance and Counselling**, Spring Hill, v. 24, n. 1, p. 90- 108, 2014. DOI: 10.1017/jgc.2013.29. Acesso em: 17 maio 2025.

MUNIZ, Gustavo de Barros Araújo; GARRIDO, Edleuza Nery. Mudanças de hábitos e saúde dos estudantes após ingresso na universidade. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 235-245, 2021. DOI: 10.17267/2317-3394rpds.v10i2.3443. Acesso em: 30 ago. 2024.

OLSON, Niels; OBERHOFFER-FRITZ, Renate; REINER, Barbara; SCHULZ, Thorsten. Stress, student burnout and study engagement – a cross-sectional comparison of university students of different academic subjects. **BMC Psicologia**, Heidelberg, v. 13, p. 293, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02602-6>. Acesso: 6 abr. 2025.

RAMOS, Fabiana Pinheiro; JARDIM, Adriano Pereira; GOMES, Ana Carla Pantoja; LUCAS, Juliana Nascimento. Desafios na trajetória acadêmica e apoio psicológico ao estudante universitário: contribuições de dois projetos de extensão. **Revista Guará**, Vitória, v. 9, p. 57-67, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30712/guara.v6i9.15783>. Acesso em: 28 maio 2024.

SAHÃO, Fernanda Torres; KIENEN, Nádia. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 25, p. 1-13, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021224238>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SANDRE, Amanda Santos de. **Estilo de vida e vivências acadêmicas de alunos ingressantes em um curso de Odontologia**. 2017. 54 f. Dissertação (Mestrado em Odontologia Preventiva e Social) – Universidade Estadual Paulista, Araçatuba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4f8ea522-bc6d-41ce-89b7-d2f7f5418e48/content>. Acesso em: 26 maio 2024.

SILVA JUNIOR, Sérgio Caetano da. **Saúde mental e física, comportamentos de risco e vivências acadêmicas de primeiranistas de Psicologia e Fonoaudiologia**. 2020. 67 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/silvajunior_sc_me_mar.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

SOUZA, Ismelinda Maria Diniz Mendes. **Qualidade de vida relacionada à saúde de estudantes do curso de graduação em Enfermagem da Universidade Fede-**

ral de Uberlândia. 2009. 67 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde)
– Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12656>. Acesso em: 17 maio 2025.

WANG, Yan; ZHANG, Jiayu; HUANG, Lihua; LI, Xiaonan; ZHONG, Yyanyan. Association between healthy lifestyle choices and mental health among students: a cross-sectional study. **BMC Public Health**, London, v. 25, p. 1-10, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-025-21482-4>. Acesso em: 17 maio 2025.

WIJBENGA, Lisette; VELDE, Jorien van der; KOREVAAR, Eliza L.; REIJNEVELD, Sijmen A.; HOFSTRA, Jacomijn; WINTER, Andrea F. de. Emotional problems and academic performance: the role of executive functioning skills in undergraduate students. **Journal of Further and Higher Education**, Abingdon, v. 48, n. 2, p. 196- 207, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2300393>. Acesso em: 17 maio 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.004

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA: UM ESTUDO DE CASO SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE ENGENHARIA DE UMA IES PÚBLICA DA BAHIA

Ney Maximus Correia Silva Freitas¹Sthéfane Brito Sousa²

RESUMO

Este estudo aborda o papel da extensão acadêmica na formação integral de engenheiros no Instituto Federal da Bahia (IFBA) - Campus Vitória da Conquista, com uma pesquisa quali-quantitativa que explora como a interação entre ensino, pesquisa e extensão influencia o desenvolvimento de competências técnicas, sociais e pessoais dos estudantes. A metodologia incluiu uma revisão sistemática da literatura sobre o tema e análise documental dos projetos de extensão desenvolvidos, caracterizando as ações extensionistas e seus impactos na formação dos estudantes. Uma coleta de dados por meio de questionários aplicados a estudantes revelou percepções sobre a importância e os desafios da extensão acadêmica. Os resultados indicam que a participação em projetos de extensão é fundamental para o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da profissão de engenheiro, como resolução de problemas complexos, trabalho em equipe, comunicação eficaz, liderança, pensamento crítico, criatividade e responsabilidade

1 Doutor em Ensino. Pedagogo e Filósofo. Professor de Direito do Instituto Federal da Bahia - Campus Vitória da Conquista - BA, acimarney@gmail.com;

2 Graduanda do curso de Engenharia Ambiental do do Instituto Federal da Bahia - Campus Vitória da Conquista - BA, sthefanebrito122003@gmail.com;

social. A experiência em projetos reais permite aos estudantes aplicarem os conhecimentos teóricos adquiridos, desenvolvendo habilidades práticas e enfrentando situações complexas e multidisciplinares. A pesquisa também demonstra que a extensão acadêmica fortalece a relação entre a instituição e a comunidade, promovendo a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de soluções para problemas locais. Os projetos de extensão no IFBA - Vitória da Conquista abordam temas como desenvolvimento sustentável, comunicação e oratória, igualdade de gênero, inclusão digital, saúde e meio ambiente, impactando positivamente a comunidade e contribuindo para o desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Artigo completo, Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

INTRODUÇÃO

A formação de engenheiros, tradicionalmente ancorada em um modelo centrado no ensino teórico, tem experimentado uma transformação significativa nas últimas décadas. A crescente demanda por profissionais capazes de solucionar problemas complexos e de atuar de forma interdisciplinar em contextos dinâmicos e globalizados tem impulsionado a busca por novas abordagens pedagógicas que integrem teoria e prática. Nesse cenário, o tripé ensino-pesquisa-extensão emerge como um paradigma educacional que visa formar profissionais mais completos e engajados com a sociedade.

A extensão universitária, como terceira função institucional, embora de surgimento mais recente, permanece como um objeto de estudo menos aprofundado em comparação com o ensino e a pesquisa. A produção científica predominante concentra-se na genealogia da extensão e na sua inserção no contexto universitário. No entanto, há uma carência de investigações que examinem a materialização dos projetos extensionistas, suas práticas cotidianas e os efeitos que exercem sobre a formação dos estudantes e a consolidação de campos do saber. Essa lacuna revela a necessidade de aprofundar a compreensão da extensão universitária em sua dimensão prática.

As raízes da extensão universitária encontram-se nas primeiras instituições de ensino superior europeias, onde ações de caráter social, como campanhas de saúde e assistência a comunidades marginalizadas, demonstravam a preocupação em estreitar os laços entre a academia e a sociedade. Essas iniciativas pioneiras revelam a extensão universitária como uma resposta histórica à necessidade de democratizar o acesso ao conhecimento e reduzir as desigualdades sociais (Rocha, 2001).

A extensão universitária, como um dos pilares desse tripé, desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes. Ao promover a interação entre a academia e a comunidade, a extensão possibilita a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala

de aula, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da profissão, como a capacidade de resolução de problemas, o trabalho em equipe e a comunicação eficaz.

No Instituto Federal da Bahia (IFBA) - Campus Vitória da Conquista, a extensão acadêmica tem se consolidado como uma prática institucionalizada, com uma gama diversificada de projetos que envolvem os estudantes em atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação. Através desses projetos, os alunos têm a oportunidade de desenvolver soluções inovadoras para problemas reais da comunidade, contribuindo para o desenvolvimento regional e social.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão: qual a influência da extensão acadêmica na formação dos estudantes de engenharia do IFBA - Vitória da Conquista, considerando o impacto do tripé ensino-pesquisa-extensão? Este estudo tem como objetivo principal analisar a percepção dos estudantes sobre a importância da extensão acadêmica na sua formação profissional, identificando as principais competências desenvolvidas através da participação em projetos de extensão. Além disso, busca-se avaliar o impacto dos projetos de extensão no desenvolvimento regional e social, bem como identificar os desafios e as oportunidades para o fortalecimento da prática extensionista no campus.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como a extensão acadêmica contribui para a formação integral do engenheiro, preparando-o para os desafios do mercado de trabalho e para atuar de forma ética e responsável na sociedade. Ao investigar a percepção dos estudantes sobre a importância da extensão, este estudo contribui para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre o papel da extensão na formação profissional, subsidiando a formulação de políticas institucionais que fortaleçam a prática extensionista no IFBA - Campus Vitória da Conquista.

A revisão da literatura sobre o tema revela a importância crescente da extensão universitária na formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento. Estudos anteriores demonstram que a participação em

projetos de extensão contribui para o desenvolvimento de competências como:

- **Capacidade de resolução de problemas complexos:** Ao se depararem com desafios reais da comunidade, os estudantes desenvolvem habilidades para identificar problemas, analisar diferentes soluções e implementar ações eficazes.
- **Trabalho em equipe:** A participação em projetos de extensão exige a colaboração entre diferentes atores, como estudantes, professores, técnicos e membros da comunidade, o que favorece o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe e liderança.
- **Comunicação eficaz:** A necessidade de apresentar os resultados dos projetos para diferentes públicos, como a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, exige o desenvolvimento de habilidades de comunicação oral e escrita.
- **Pensamento crítico:** A análise de dados, a tomada de decisões e a avaliação de resultados são atividades que estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico.
- **Criatividade e inovação:** A busca por soluções originais para problemas complexos incentiva o desenvolvimento da criatividade e da inovação.
- **Responsabilidade social:** A participação em projetos de extensão desperta nos estudantes o senso de responsabilidade social e a consciência da importância de utilizar seus conhecimentos para contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população.

Para alcançar os objetivos propostos, será utilizada uma metodologia de pesquisa quali-quantitativa. A coleta de dados será realizada através de:

- **Revisão sistemática da literatura:** Será realizada uma revisão sistemática da literatura sobre a extensão universitária e sua relação

com a formação de engenheiros, com o objetivo de identificar as principais tendências e lacunas na pesquisa.

- **Análise documental:** Serão analisados os projetos de extensão desenvolvidos no IFBA - Campus Vitória da Conquista, com o objetivo de identificar as temáticas abordadas, os resultados alcançados e os impactos na formação dos estudantes.
- **Aplicação de questionários:** Serão aplicados questionários aos estudantes participantes dos projetos de extensão, com o objetivo de coletar dados sobre a percepção dos estudantes sobre a importância da extensão, as competências desenvolvidas e os desafios enfrentados.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para um melhor entendimento do papel da extensão acadêmica na formação de engenheiros, evidenciando os benefícios da participação em projetos de extensão para o desenvolvimento de competências profissionais e para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com a sociedade. Além disso, os resultados poderão subsidiar a formulação de políticas institucionais que fortaleçam a prática extensionista no IFBA - Campus Vitória da Conquista, incentivando a participação dos estudantes em projetos de extensão e promovendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para este estudo combina a revisão bibliográfica, o estudo de caso e a análise quali-quantitativa. A escolha por uma abordagem mista visa garantir a compreensão ampla e detalhada das práticas de extensão universitária, possibilitando tanto a análise dos aspectos teóricos como a investigação empírica por meio de entrevistas com professores e alunos envolvidos em projetos de extensão.

A primeira etapa deste trabalho consiste em uma revisão bibliográfica, que se caracteriza pela análise de livros, artigos científicos e outros

materiais publicados sobre o tema da extensão universitária. Segundo Marconi e Lakatos (2021), a revisão bibliográfica é uma etapa essencial em pesquisas acadêmicas, pois permite ao pesquisador conhecer o que já foi produzido sobre o tema, identificar lacunas no conhecimento e embasar teoricamente o estudo. Dessa forma, uma revisão bibliográfica utilizada nesta pesquisa tem como objetivo fornecer uma compreensão sólida das diferentes teorias e abordagens relacionadas à extensão universitária e sua contribuição para a formação de engenheiros.

Além da revisão bibliográfica, foi adotado o estudo de caso, que, conforme Yin (2016), é uma estratégia metodológica utilizada para investigar características dentro de seus contextos reais, especialmente quando as fronteiras entre as características e o contexto não estão claramente delimitadas. O estudo de caso foi escolhido porque permite uma análise aprofundada de projetos de extensão específicos relacionados as engenharias ofertadas pela IES, observando os impactos práticos e os desafios enfrentados pelos cursos. Para este estudo, foram selecionados os projetos desenvolvidos no período de 2018 a 2024, como exemplo de práticas extensionistas que visam à formação acadêmica e ao desenvolvimento social.

Para a coleta de dados primários, foi utilizada a Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), uma metodologia que permite compreender as percepções dos indivíduos por meio da construção de discursos que representam coletivamente o pensamento de um grupo de pessoas. O DSC, conforme Lefèvre e Lefèvre e Teixeira (2000), é uma técnica qualitativa que busca expressar, de forma sintética e organizada, os discursos dos sujeitos, agrupando ideias centrais semelhantes em uma única fala. Este método é particularmente adequado para analisar as percepções de professores e alunos envolvidos em projetos de extensão, uma vez que possibilita a identificação de consensos e divergências em suas opiniões.

As entrevistas semiestruturadas foram a principal ferramenta para a coleta de dados qualitativos, permitindo uma maior flexibilidade na condução da pesquisa. De acordo com Minayo (2013), as entrevistas

semiestruturadas permitem que o pesquisador explore tantas questões previamente definidas quanto a novos temas que emergem ao longo da conversa, o que enriquece a coleta de dados. Os participantes das entrevistas foram 20 (vinte) alunos que participam dessas atividades de extensão. As entrevistas buscaram entender a percepção dos assuntos sobre a relevância dos projetos de extensão na formação acadêmica e profissional, suas motivações para participar e os desafios enfrentados no desenvolvimento dessas atividades.

Destarte, a análise dos dados coletados foi realizada por meio de uma abordagem quali-quantitativa, que permite a triangulação dos dados, combinando informações estatísticas com interpretações qualitativas. Segundo Creswell (2010), o estudo quali-quantitativo possibilita uma análise mais rica e abrangente, uma vez que une o rigor da análise quantitativa com a profundidade da análise qualitativa. No presente estudo, a parte quantitativa foi baseada na análise de 100 (cem) questionários aplicados aos alunos dos projetos de extensão, enquanto a parte qualitativa da análise dos discursos, foram encontrados nas 20 (vinte) entrevistas.

Neste sentido, a análise quantitativa baseou-se em técnicas estatísticas descritivas, como frequência e porcentagem, para identificar padrões de participação, satisfação e impacto dos projetos de extensão na formação dos alunos. Já a análise qualitativa, realizada por meio do DSC, permitiu a identificação de temas centrais nos discursos dos entrevistados, como a importância da aprendizagem prática, a interação com a comunidade e os desafios operacionais enfrentados pelos projetos.

A pesquisa aplicada foi uma abordagem utilizada para garantir que os resultados obtidos fossem diretamente relacionados aos problemas práticos enfrentados pelos participantes dos projetos de extensão. Gil (2019) define pesquisa aplicada como aquela que visa gerar conhecimentos para aplicação prática, direcionada à solução de problemas específicos. Nesse sentido, a presente pesquisa busca não apenas compreender os efeitos da extensão universitária, mas também propor ações concretas para aprimorar sua implementação na IES.

Desta forma, uma das limitações da pesquisa qualitativa, conforme apontada por Flick (2008), é a subjetividade aplicada à interpretação dos dados, o que pode influenciar a validade dos resultados. No entanto, o uso de triangulação de métodos, como a combinação de entrevistas e questionários, contribui para a confiabilidade das pesquisas. Além disso, a pesquisa aplicada visa garantir que os resultados possam ser úteis na elaboração de políticas institucionais específicas para o fortalecimento de projetos de extensão nas universidades.

Outrossim, a escolha pela revisão bibliográfica e pelo estudo de caso é justificada pela necessidade de compreender a extensão universitária em múltiplas dimensões: teórica e prática. A revisão bibliográfica oferece o embasamento conceitual, enquanto o estudo de caso permite observar como essas teorias se manifestam na prática, especialmente no contexto de projetos de extensão específicos para a engenharia.

Desta maneira, a opção pelo Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) nas entrevistas é fundamentada em sua capacidade de sintetizar opiniões coletivas, oferecendo uma visão mais ampla das percepções dos participantes. A utilização de entrevistas semiestruturadas possibilita flexibilidade e profundidade na coleta de dados, permitindo ao pesquisador explorar questões relevantes que surgem durante o processo de investigação (Minayo, 2013).

Dessarte, a análise quali-quantitativa foi escolhida para fornecer uma visão mais completa dos dados, combinando a objetividade dos números com a riqueza interpretativa dos discursos. Isso é particularmente importante em pesquisas sociais e educacionais, onde a subjetividade dos atores envolvidos desempenha um papel crucial. A pesquisa aplicada, por sua vez, garante que os resultados obtidos possam ter uma aplicação prática, promovendo mudanças e melhorias em projetos de extensão universitária.

Em suma, a combinação desses métodos de coleta e análise de dados fornece uma abordagem robusta e multifacetada, que não apenas busca compreender as questões estudadas, mas também soluções práticas para os desafios identificados. Essa abordagem integrada reflete a

complexidade dos projetos de extensão e sua importância na formação dos engenheiros e no impacto social gerado pelas universidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos neste estudo foram apresentados de maneira clara e objetiva, com o auxílio de recursos visuais como tabelas, gráficos e quadros para facilitar a análise e compreensão dos dados coletados. A combinação desses instrumentos possibilita uma organização eficaz das informações, tornando a apresentação mais sistemática e acessível para a interpretação. A seguir, serão detalhados os principais resultados desta pesquisa.

Cinco tabelas foram elaboradas para organizar e apresentar os dados encontrados de forma detalhada e estruturada. As tabelas são essenciais para a categorização dos projetos de extensão desenvolvidos, o perfil dos participantes, bem como para a classificação das percepções de alunos.

Esta tabela apresenta a classificação dos projetos de extensão em diferentes categorias, de acordo com seu foco temático, tais como: desenvolvimento tecnológico, capacitação comunitária e inovação social.

Tabela 1: Categorias de Projetos de Extensão

Categoria do Projeto	Descrição	Percentual de Projetos (%)
Desenvolvimento Tecnológico	Projetos focados em tecnologias e inovação para engenharia	60
Capacitação Comunitária	Projetos destinados à qualificação profissional e desenvolvimento pessoal da comunidade	25
Inovação Social	Projetos com foco na inclusão social e melhoria da qualidade de vida das comunidades	15

Fonte: o próprio autor

A análise dos dados revelou que 60% dos projetos são voltados para o desenvolvimento tecnológico, refletindo a forte orientação das universi-

dades e institutos brasileiros para a inovação e a formação de engenheiros com competências técnicas avançadas. Como apontado por Silva (2019), os projetos de extensão são fundamentais para a conexão entre teoria e prática, proporcionando aos alunos uma experiência integrada e contextualizada.

O perfil dos alunos envolvidos em projetos de extensão foi categorizado com base em critérios como idade, gênero, curso de graduação e tempo de participação.

Tabela 2: Perfil dos Participantes

Critério	Categoria	Percentual de Participantes (%)
Curso de Graduação	Engenharia Elétrica	50
	Engenharia Ambiental	28
	Engenharia Civil	22
Gênero	Masculino	55
	Feminino	45
Tempo de Participação	Menos de 1 ano	60
	De 1 a 2 anos	30
	Mais de 2 anos	10

Fonte: o próprio autor

A tabela destaca que 50% dos participantes são do curso de Engenharia Elétrica, confirmando a predominância desse curso nas atividades extensionistas da instituição. Para Lima e Oliveira (2020), a participação de alunos de engenharia em projetos de extensão aumenta significativamente suas habilidades técnicas e sociais, contribuindo para sua formação integral.

Nesta tabela, são apresentados os dados relativos às competências técnicas e transversais desenvolvidas pelos alunos ao longo dos projetos.

Tabela 3: Competências Desenvolvidas pelos Alunos

Competência	Porcentagem de Alunos (%)	Descrição
Trabalho em Equipe	85	Capacidade de colaborar e contribuir em diversas equipes

Competência	Porcentagem de Alunos (%)	Descrição
Resolução de Problemas	85	Habilidade em analisar e solucionar problemas práticos e complexos
Liderança	75	Competência em guiar e motivar equipes
Comunicação Eficaz	70	Facilidade em comunicar-se de forma clara e assertiva
Pensamento Crítico	65	Capacidade analítica e crítica para tomada de decisões
Criatividade e Inovação	60	Habilidade em criar soluções originais para os desafios enfrentados

Fonte: o próprio autor

Os dados revelam que 85% dos participantes identificaram melhorias nas competências de trabalho em equipe e resolução de problemas, enquanto 75% afirmaram desenvolvimento de habilidades de liderança. Esses resultados corroboram os achados de Sousa (2018), que afirmam que a extensão universitária desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências interpessoais, complementando a formação acadêmica tradicional.

A Tabela 4 traz os dados sobre a satisfação dos alunos com as metodologias ativas aplicadas nos projetos.

Tabela 4: Satisfação com Metodologias Ativas

Avaliação dos Alunos	Porcentagem (%)	Descrição
Muito Satisfeito	50	Consideraram as metodologias muito eficazes no processo de aprendizagem
Satisfeito	40	Afirmaram que as metodologias foram desenvolvidas com certeza para seu aprendizado
Indiferente	5	Não percebem impacto significativo na aprendizagem
Insatisfeito	5	Considera que as metodologias ativas não foram eficazes

Fonte: o próprio autor

Os resultados indicam que 90% dos alunos consideraram as metodologias ativas como um fator positivo no processo de aprendizagem,

destacando a importância da abordagem prática e participativa. Conforme Ferreira (2021), as metodologias ativas transformam o aluno em protagonista do seu próprio aprendizado, estimulando o pensamento crítico e a autonomia.

A última tabela mostra a classificação dos impactos sociais dos projetos de extensão, com base nas percepções dos alunos.

Tabela 5: Relação entre Projetos de Extensão e Impacto Social

Impacto Social Avaliado	Porcentagem de Alunos (%)	Descrição
Desenvolvimento Social Significativo	80	Projetos com impacto visível na melhoria da comunidade
Desenvolvimento Social Moderado	15	Impacto médio, com contribuições menos abrangentes
Desenvolvimento Social Insuficiente	5	Projetos sem resultados expressivos para a comunidade envolvida

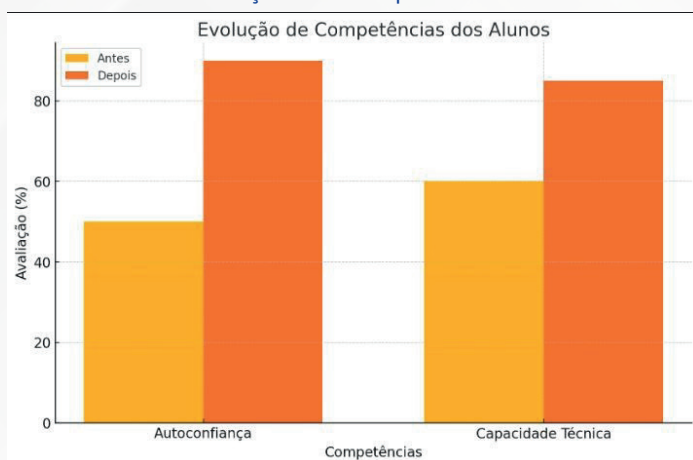
Fonte: o próprio autor

Observamos que 80% dos participantes acreditam que os projetos estão melhorando significativamente para o desenvolvimento social das comunidades atendidas. Em conformidade com os estudos de Freitas (2019), a extensão universitária, ao conhecimento articular acadêmico e às demandas sociais, promove mudanças concretas e reforços nas comunidades envolvidas

Três gráficos foram criados para ilustrar a evolução das competências dos alunos, a satisfação com os métodos de ensino e a relação entre os projetos de extensão e o impacto social gerado.

Este gráfico apresenta a evolução das competências técnicas e interpessoais dos alunos ao longo do tempo de participação nos projetos de extensão.

Gráfico 1: Evolução de Competências dos Alunos

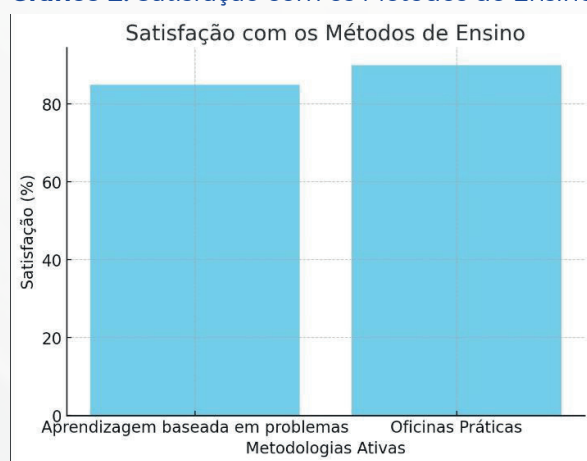


Fonte: o próprio autor

Os dados indicam um crescimento contínuo nas habilidades técnicas, com um aumento de 40% nas avaliações de autoconfiança e capacidade técnica após um ano de envolvimento. Neste sentido, para Silva e Santos (2018), a extensão oferece um ambiente de aprendizagem prático, que possibilita o desenvolvimento de competências que seriam adquiridas apenas em sala de aula.

O segundo gráfico ilustra o nível de satisfação dos alunos com as metodologias ativas adotadas nos projetos.

Gráfico 2: Satisfação com os Métodos de Ensino

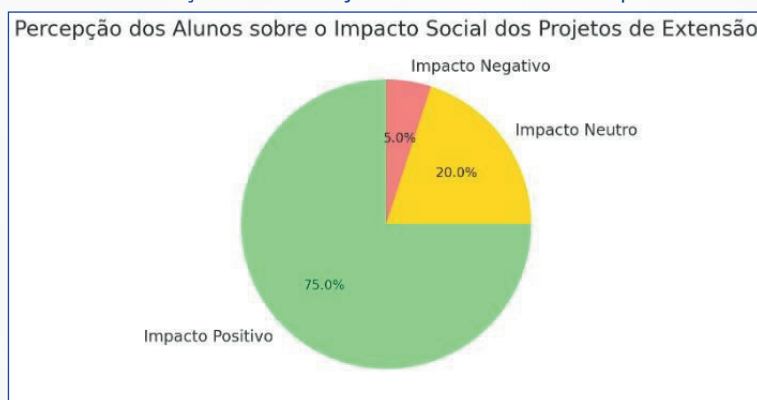


Fonte: o próprio autor

Cerca de 85% dos alunos avaliaram positivamente o uso de metodologias como a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e práticas de oficinas. Estes resultados reforçam a importância das abordagens participativas no ensino superior, conforme proposto por Almeida e Fonseca (2020), as metodologias ativas permitem aos alunos uma participação mais eficaz no processo de aprendizagem, o que resulta em maior envolvimento e assimilação de conteúdos.

Este gráfico demonstra a percepção dos alunos sobre o impacto social dos projetos de extensão.

Gráfico 3: Relação entre Projetos de Extensão e Impacto Social



Fonte: o próprio autor

Mais de 75% dos entrevistados acreditam que os projetos geraram efeitos positivos nas comunidades atendidas, fortalecendo a interação entre a instituição e a sociedade. De acordo com Borges (2020), Buffa e Canales (2007), os projetos de extensão são fundamentais para integrar o ensino superior às necessidades da sociedade, promovendo o desenvolvimento social e econômico.

Quatro quadros foram utilizados para organizar e sintetizar as principais considerações sobre os desafios enfrentados na implementação dos projetos de extensão.

Quadro 1: Principais Considerações sobre Projetos de Extensão

Aspecto	Descrição
Formação Acadêmica	A extensão promove uma formação integral, aplicando conhecimentos teóricos de maneira prática.
Impacto nas Comunidades	Projetos de extensão beneficiam as comunidades locais, reforçando a interação entre academia e sociedade.
Experiência Prática	Possibilita aos alunos uma experiência de aprendizagem abrangente, unindo teoria e prática.

Fonte: o próprio autor

Este quadro resume as principais conclusões obtidas a partir dos dados encontrados, incluindo a importância dos projetos de extensão para a formação acadêmica dos alunos e o impacto gerado nas comunidades. Segundo apontado por Carvalho (2019), a extensão universitária possibilita a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, oferecendo uma experiência de aprendizado completa.

Quadro 2: Comparação entre Cursos

Instituição	Apoio Institucional	Impacto Social dos Projetos	Desenvolvimento de Competências
Curso Eng. 1	Elevado	Alto impacto em projetos comunitários e sociais.	Foco em competências técnicas e sociais.
Curso Eng. 2	Moderado	Impacto médio com foco em capacitação e inovação.	Habilidades técnicas e trabalho em equipe.
Curso Eng. 3	Baixo	Baixo impacto devido a menor apoio e incentivo.	Foco em conhecimento teórico.

Fonte: o próprio autor

No segundo quadro, são comparados os resultados dos projetos de extensão em diferentes cursos de engenharia da IES pesquisada. A comparação revela que os cursos com maior apoio institucional apresentam resultados mais expressivos em termos de impacto social e desenvolvimento de competências. Esses dados corroboram os estudos de Lima (2018) e Carbonari e Pereira (2007), que identificam uma retrospectiva direta entre o suporte institucional oferecido aos projetos de extensão e os resultados obtidos em termos de formação acadêmica e impacto comunitário.

Quadro 3: Desafios na Implementação dos Projetos de Extensão

Desafio	Descrição
Falta de Recursos Financeiros	Insuficiência de políticas públicas para a implementação e continuidade dos projetos.
Integração entre Ensino e Extensão	Dificuldades na integração das atividades de extensão aos currículos acadêmicos, dificultando a prática extensionista no ensino.
Envolvimento Limitado de Docentes	Participação restrita de professores, principalmente a articulação entre os diferentes componentes curriculares e o adequado suporte institucional que quase sempre é limitado.

Fonte: o próprio autor

O terceiro quadro organiza os principais desafios enfrentados na implementação dos projetos, tais como a falta de recursos financeiros, a escassa integração entre ensino e extensão, e o envolvimento limitado de alguns docentes. Conforme Silva (2017) e Melo Neto (2004), os desafios da extensão universitária no Brasil estão diretamente relacionados à falta de políticas públicas adequadas e à deficiência de financiamento.

Quadro 4: Propostas para Melhorar a Prática Extensionista

Proposta	Descrição
Incentivo à Participação Docente e Discente	Promoção de maior engajamento dos professores e alunos em projetos de extensão.
Integração entre Currículos e Extensão	Estabelecimento de uma conexão mais forte entre os conteúdos curriculares e as atividades extensionistas, de forma contínua.
Políticas Institucionais Fortalecidas	Criação de políticas mais robustas para valorizar a extensão e promover a formação de cidadãos conscientes e preparados.

Fonte: o próprio autor

O último quadro traz sugestões de ações para melhorar a prática extensionista, como o incentivo à participação discente e docente, maior integração entre os currículos acadêmicos e os projetos de extensão, e políticas institucionais mais robustas. Conforme sugerido por Oliveira (2020) e Saviani (1981), é essencial que as universidades integrem a extensão ao currículo acadêmico de forma estruturada, promovendo uma formação

de cidadãos mais preparada para enfrentar os desafios sociais e profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de extensão universitária desempenham um papel fundamental na formação integral dos alunos, ao proporcionar experiências práticas que articulam teoria e prática. A análise dos dados revelou que os projetos de extensão não apenas são necessários para o desenvolvimento de competências técnicas e interpessoais, mas também exercem um impacto significativo nas comunidades atendidas. Os alunos envolvidos nessas iniciativas relatam um aumento específico em habilidades como trabalho em equipe, resolução de problemas e liderança, que são essenciais para sua formação acadêmica e profissional.

Entretanto, a implementação eficaz dos projetos de extensão enfrenta desafios que devem ser abordados. A falta de recursos financeiros, a escassa integração entre as atividades de ensino e extensão, e o envolvimento limitado de alguns docentes são barreiras que podem comprometer os resultados esperados. É imperativo que as instituições de ensino superior busquem um maior apoio institucional e adotem políticas públicas que favoreçam a prática de extensão.

Além disso, as propostas apresentadas visam aprimorar a prática extensionista, ressaltando a necessidade de incentivar a participação de alunos e docentes, integrar os currículos acadêmicos com os projetos de extensão, e promover políticas institucionais robustas. Essas medidas são cruciais para garantir que a extensão universitária cumpra sua função social, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico das comunidades, fortalecendo a relação entre as instituições de ensino e a população.

Portanto, as atividades de extensão não devem ser vistas apenas como um complemento à formação acadêmica, mas como um componente essencial da educação superior que possibilita a formação de cidadãos

mais críticos e comprometidos com as demandas sociais contemporâneas. É fundamental que as instituições continuem a investir e inovar nessa área, promovendo uma educação mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A; FONSECA, B. D. Metodologias ativas no ensino superior: um caminho para a aprendizagem significativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 78, pág. 123-145, 2020.

BORGES, C. R. Projetos de extensão e seu impacto social nas comunidades: um estudo de caso. **Revista de Extensão Universitária**, v. 1, 2020.

BUFFA, E.; CANALES, P. R. Extensão: meio de comunicação entre universidade e comunidade. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n.1, p. 157-169, jan./jun. 2007.

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. C. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, Itatiba, v. 10, n. 10, p. 23-28, 2007.

CARVALHO, J. S. A importância da extensão universitária na formação integral dos alunos. **Educação e Sociedade**, v. 150, 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. – 3 ed. – Porto Alegre: ARTMED, 2010

FERREIRA, MR **Metodologias ativas: o aluno como protagonista do aprendizado**. **Ensino e Aprendizagem**, v. 3, 2021.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Artmed, 2008.

FREITAS, A. C. S. A relação entre extensão universitária e desenvolvimento social. **Cadernos de Estudos**, v. 2, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** . 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LEFÈVRE, Fernando e LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti e TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. **O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa**. 1. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LIMA, R. S.; OLIVEIRA, T. P. A Formação integral dos alunos de engenharia por meio de projetos de extensão. **Revista Brasileira de Educação em Engenharia**. 2020.

LIMA, P. C. O papel da extensão universitária no desenvolvimento social. **CADERNOS de Sociologia**. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MELO NETO, J. F. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. João Pessoa: Ed. Universitária; UFPB, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade - Série Manuais Acadêmicos**. 1ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

ROCHA, R. M. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. IN: FARIA, D. S. de. (Org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SAVIANI, D. **Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista**. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 8, p. 61-73, mar. 1981.

SILVA, J. A. A conexão entre teoria e prática em projetos de extensão. **Revista de Educação e Tecnologia**, v. 4, 2019.

SILVA, J. A; SANTOS, M. T. **Extensão como ambiente de aprendizagem: desafios e perspectivas**. **Educação e Formação**, v. 1, 2018.

SOUSA, L. R. O desenvolvimento de competências interpessoais através da extensão universitária. **Revista Psicologando**, v. 2, 2018.

SILVA, P. R. Os desafios da extensão universitária no Brasil: políticas públicas e financiamento. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 3, 2017.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. 1ª ed. Penso, 2016

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.005

OFICINAS PEDAGÓGICAS: TECENDO SABERES ENTRE RETALHOS, MEMÓRIAS E SAUDADE

Valdilanne Guimarães Pereira¹

RESUMO

Este artigo apresenta um relato sobre as experiências construídas durante as oficinas pedagógicas realizadas com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - anos iniciais em uma escola pública, localizada na cidade de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro. A proposta pedagógica buscou, de forma específica, produzir narrativas individuais, estimular a criatividade, revelar as interfaces do cotidiano escolar e produzir colaborativamente uma colcha de retalhos. Para tal, organizamos encontros direcionados à expressão artística e à reflexão. Com isso, ouvimos as narrativas e as interpretações dos estudantes matriculados na unidade de ensino, identificando as vivências escolares que despertaram a saudade em cada participante da oficina pedagógica. Neste processo, valorizamos a expressão artística por meio de uma estratégia lúdica que fomentou o registro dos sentimentos e das emoções. Assim sendo, as produções dos estudantes foram ferramentas essenciais para identificar a importância das ações diversificadas realizadas na unidade escolar. Além disso, potencializaram a coletividade por meio de um trabalho construído entre retalhos, memória e saudade.

Palavras-chave: Oficinas Pedagógicas, Educação Emocional, Ensino Fundamental I.

1 Mestre do CMPDI da Universidade Federal Fluminense - UFF, valdilanneguimaraes@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar um relato de experiência com atividades dinâmicas desenvolvidas durante o projeto anual intitulado *Prosas e Afetos: escritórias do cotidiano escolar*. As oficinas pedagógicas foram realizadas com alunos da rede pública do município de São Gonçalo, localizado no Estado do Rio de Janeiro, nos meses de outubro e novembro de 2024. Neste período, as atividades foram implementadas com cinco alunos de cada turma da unidade escolar, totalizando aproximadamente sessenta estudantes de quatro a onze anos de idade.

A coordenadora, responsável pelo planejamento e execução da ação educativa, tinha como objetivo fomentar a “escritória” das crianças por meio da expressão artística. Este estudo foi realizado com estudantes, em sua maioria, moradores de zona de vulnerabilidade social que por vezes não têm a oportunidade de vivenciar experiências significativas fora da escola.

Nesse sentido, a proposta pedagógica buscou, de forma específica, produzir narrativas individuais, estimular a criatividade, revelar as interfaces das vivências escolares e produzir colaborativamente a colcha de retalhos.

As oficinas pedagógicas, fomentadas pela coordenadora, foram vivenciadas pelos estudantes a partir das seguintes etapas: explicação da ação, desenho artístico, contação da história e apresentação da colcha de retalhos.

Com isso, organizamos dois planejamentos direcionados à expressão artística e à reflexão. Portanto, nos dias dezesseis, vinte e quatro de outubro e treze de novembro ocorreram as oficinas na escola. Esses encontros proporcionaram momentos de integração e construção coletiva.

Dessa maneira, tornamos o espaço pedagógico mais acolhedor para o desenvolvimento integral de cada criança, oferecendo ao grupo de estudantes a possibilidade de explorar as vivências significativas, interagir com seus pares e trocar informações (Zapparoli, 2014).

Em outubro, realizamos dois encontros com o mesmo intuito, visto que a apresentação da proposta e produção artística demandaram mais tempo para a execução. Assim, esta oficina foi planejada para os estudantes expressarem suas reflexões por meio de narrativas e desenhos.

Para Zaparolli (2014, p. 107),

Já se sabe que suas atividades não precisam mais ser desenvolvidas por meio de treinos repetitivos e sem sentido, pois tanto quanto a criança sem deficiência, o aluno com deficiência necessita sentir prazer ao executar as atividades, além de necessitar perceber um significado, uma função real da mesma.

A autora destaca assim, a importância da implementação de propostas lúdicas que despertem o interesse e a participação de todos. “É o estudante que argumenta, questiona e que tem autonomia em aprender” (Relvas, 2012, p.54). Nesse primeiro planejamento, os professores intensificaram o processo dialógico, motivando a participação ativa e autônoma dos participantes. Como afirma Relvas (2012, p. 54), “O papel do professor é provocar desafios, promover ações reflexivas e permitir o diálogo entre emoções e afetos em um corpo orgânico e mental que é o ‘palco’ destas reações.”

Em contrapartida, no mês de novembro desenvolvemos uma oficina voltada à reflexão e à análise do trabalho colaborativo. Inicialmente, discutimos os saberes apresentados na história indutora de reflexão e conseqüentemente, analisamos o trabalho construído colaborativamente.

Nesse processo de construção do conhecimento, a coordenadora pedagógica potencializou a diversidade de práticas escolares, pois de acordo com Zaparolli (2014, p. 107),

As diferentes formas de expressão (oral, plástica, gestual, simbólica) muitas vezes eram tolhidas pelo professor. A expressão oral, por exemplo, muitas vezes era utilizada para “matar tempo” sem nenhuma intenção pedagógica. Hoje já se sabe que, por meio da troca oral (principalmente quando estão em grupo), os alunos compartilham ideias, expõem seus pontos de vista, percebem que pessoas pensam diferente dela, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e linguagem.

A dinâmica escolhida pela coordenadora, incentivou, assim, uma atuação efetiva dos discentes, garantindo um processo de aprendizagem mais atrativo, criativo e integrativo. Nesta ocasião, os estudantes tiveram o primeiro contato com a colcha de retalhos, produção coletiva do grupo. Assim, este artigo, consiste em expor os resultados das oficinas realizadas com estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos anos iniciais.

Neste estudo, os desenhos, as produções artísticas dos estudantes, foram ferramentas essenciais para identificar a importância das ações diversificadas realizadas na unidade escolar. Para Relvas (2012, p. 57), “O estudante tem de encontrar significado no que estuda; do contrário, o cérebro, como fiel escudeiro da aprendizagem significativa, deve encontrar coerência na informação que recebe, senão a deleta.”

Portanto, a implementação das oficinas pedagógicas na unidade de ensino potencializaram a coletividade por meio de um trabalho construído entre retalhos, memória e saudade. Como define Relvas (2012, p. 78),

É por meio de uma educação integral que o educando poderá, pelo conhecimento cognitivo, compreender o mundo que o cerca, pois compreenderá a si mesmo, terá um comportamento como ator participante, responsável e justo na construção de seu tempo de sua sociedade.

METODOLOGIA

A proposta metodológica utilizada neste estudo caracterizou-se pela pesquisa com as interfaces de um cotidiano rico em memórias afetivas (Alves, 2001). Nesse contexto, elaboramos um conhecimento crítico a partir das relações cotidianas, analisando as ações práticas dos estudantes participantes das oficinas.

De fato, este estudo buscou ampliar a construção do conhecimento para além da perspectiva científica, demonstrando a riqueza escondida nas práticas pedagógicas (Alves, 2001). Com esta atividade descobrimos a importância das trocas, relações e implementação de propostas diferenciadas na escola.

Dessa forma, a observação atenta foi adotada durante a realização das propostas pedagógicas para identificar as memórias afetivas construídas, até então, na unidade escolar. Com a escuta ativa, analisamos o cotidiano e buscamos compreender a importância das práticas criativas na escola, enaltecendo os marcos de cada trajetória escolar.

Para a realização efetiva deste estudo, utilizamos dois encontros com estudantes, participantes da proposta pedagógica. Utilizamos o primeiro encontro para explicar a ação e produzir o registro artístico. O segundo foi caracterizado pela contação de história e apresentação da colcha colaborativa.

No primeiro encontro, a coordenadora explicou a atividade para o grupo de estudantes demonstrando a importância da participação coletiva na realização do projeto pedagógico anual.

Com isso, ouvimos as narrativas e as interpretações sobre vivências pedagógicas que despertaram a saudade ao longo do ano letivo. Para tal, foi solicitado a participação crítica dos estudantes ao pensarem em momentos marcantes do cotidiano. Nesta oficina foi realizada a seguinte pergunta: “Você sente saudade de alguma atividade pedagógica realizada na unidade escolar?”

Em seguida, os estudantes compartilharam suas vivências por meio de narrativas enriquecedoras, tecendo saberes entre retalhos, memórias e saudade. As narrativas demonstraram, assim, a importância das atividades dinâmicas realizadas em âmbito escolar.

Nessa ocasião, os estudantes foram convidados a registrar um acontecimento marcante do cotidiano escolar num quadrado de tecido cru com aproximadamente 15cmx15cm. Durante a prática, os mesmos tiveram acesso ao paninho próprio para desenhos e canetinhas coloridas.

Dessa forma, a pesquisadora obteve os registros necessários para descrever as produções, os sentidos e as memórias apresentadas pelos estudantes.

No segundo encontro, a coordenadora realizou a contação da história A colcha de retalhos, dos autores Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro

com alguns alunos participantes da proposta inicial. Neste mesmo dia, os estudantes foram convidados a compartilhar seus pensamentos, reflexões e interpretações.

Por fim, os estudantes tiveram acesso à colcha de retalhos, trabalho pedagógico produzido por todos de forma colaborativa.

Nesse processo, a coordenadora pedagógica adquiriu um papel muito relevante no processo de construção do conhecimento ao estimular os alunos e promover a reflexão crítica sobre as memórias pessoais adquiridas em âmbito escolar.

Sendo assim, para Alves (2003),

“(...) precisamos nos ver, como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconsertados, deixar para trás ou criticar com forças mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em outubro, foi realizado o primeiro contato com os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais matriculados em uma escola pública no município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro.

Como abordado inicialmente, cinco estudantes de cada turma tiveram acesso à proposta pedagógica realizada nos dias 16 de outubro e 24 de outubro. A atividade foi desenvolvida com pequenos grupos, no máximo duas turmas em cada ocasião, totalizando dez estudantes por encontro. De acordo com Lopes, Brito, Rezende (2024, p. 11),

As oficinas foram pensadas, refletidas e praticadas para alcançar as crianças em situações distintas, buscando vivenciar o que era compartilhado, fortalecendo os laços e convívio mútuo das crianças com as outras crianças e com os educadores.

Entendemos, assim, a necessidade de esclarecer a proposta, ouvir as crianças e dar o tempo adequado para registrarem suas ideias no tecido, muitos estudantes não sabiam o que era uma colcha de retalhos e tiveram o primeiro contato com esta ideia. Diante deste contexto, entendemos que as oficinas pedagógicas implementadas na escola trouxeram muitos benefícios para o grupo escolar, fomentando uma boa relação entre os pares e a troca de conhecimentos.

Durante as oficinas, foi possível observar a importância da escuta na elaboração dos trabalhos pedagógicos, assim como, a valorização da participação autônoma de cada criança. Portanto, a organização do pensamento através da fala foi favorável à produção dos desenhos artísticos, que de fato, demonstraram a riqueza de uma memória marcada pelas lembranças das propostas pedagógicas desenvolvidas até então no espaço escolar.

Nesses encontros as crianças foram protagonistas, falaram sobre seus sentimentos e suas emoções. De fato, destacaram o que realmente importa e traz significado dentro da dinâmica escolar demonstrando no registro artístico suas marcas positivas.

Como afirmam Lopes e Mafra (2024, p. 06),

As lembranças levam o indivíduo de volta ao seu passado que permanece vivo em sua memória, e a história do passado vivido é representada através de imagens, como pinturas, fotografias, objetos e lugares que fizeram parte de um tempo, de um acontecimento ou de uma cultura.

Com efeito, as oficinas pedagógicas realizadas em âmbito escolar promoveram uma análise pessoal sobre os acontecimentos da trajetória escolar, mostrando o quanto as atividades dinâmicas são importantes para a formação humana de cada indivíduo. Entre retalhos, memória e saudade, os estudantes revelaram lembranças significativas de suas vivências ao longo dos últimos anos letivos.

Para Lopes e Mafra (2024, p. 07),

A memória do indivíduo depende dos relacionamentos que estabeleceu com a família, com o meio em que viveu e as experiências que teve, principalmente na infância e no período escolar.

Portanto, as experiências proporcionadas pela unidade escolar tiveram, assim, um importante papel na vida dos estudantes. Esta atividade revelou a necessidade de valorizar ações pedagógicas diversificadas que despertem o interesse das crianças e a vontade de aprender.

Nessa ocasião, foi notória a envolvimento e o engajamento dos estudantes participantes da ação. Todos compartilhavam com os outros a alegria de fazer parte daquela atividade pedagógica e ficavam extremamente felizes com o resultado das produções artísticas.

Para Lopes, Brito, Rezende (2024, p. 14), “A possibilidade de convivência entre diferentes sujeitos é muito enriquecedora para todos os envolvidos, trocando e produzindo conhecimentos.”

Diante desse contexto entendemos que a escola é uma instituição responsável por potencializar vivências significativas e coletivas, pois “As memórias do período escolar, revividas nas lembranças de professores e de seus métodos de ensino, acompanha muitas pessoas durante toda a vida.” (Lopes e Mafra, 2024, p. 07).

Nesta proposta, além de apresentarem narrativas sobre suas vivências, os estudantes também realizaram registros artísticos com suas experiências individuais. Algumas crianças não quiseram registrar acontecimentos e sim, pessoas que foram importantes durante sua trajetória escolar.

Dessa maneira, foi possível observar a importância dos professores e das suas ações neste processo de formação. De acordo com Lopes e Mafra (2024, p. 16),

A memória da educação, entrelaçada aos métodos de ensino, convida a refletir sobre o impacto da escola e das práticas pedagógicas na vida dos alunos, e as marcas que estes carregam consigo.

O registro apresentado a seguir demonstra as marcas de um processo pedagógico positivo, no qual a professora torna-se inspiração para a aluna.

De fato, este desenho revela a importância dos professores no processo de formação humana de cada cidadão.

Figura 1 - Produção artística



Fonte: Acervo da Orientadora Pedagógica (2024)

A proposta pedagógica da primeira oficina estimulava a produção artística de um acontecimento especial vivenciado na unidade de ensino, a maioria dos participantes seguiu a dinâmica e realizou a atividade conforme orientação. Porém, alguns discentes demonstraram uma autonomia para a flexibilização da ação.

Este fato foi encarado como algo positivo pela coordenadora, pois os mesmos revelaram um engajamento para além da participação prevista. Como educadores, precisamos entender que os estudantes também têm suas escolhas, sentimentos e interesses. Isto indica a importância de ser escola como uma instituição favorável à construção coletiva.

Para Lopes e Mafra (2024, p. 15),

Registrar fatos e eventos importantes é uma forma de as pessoas preservarem a história. Entendemos que os registros, escritos ou imagéticos, sempre terão o poder de retorno e de trazer à lembrança de um tempo passado. Por isso a impor-

tância de salvaguardar objetos, imagens e todas as formas de registros, para que a história não se perca e a memória seja renovada a cada encontro com um ícone ou representação de significativa importância.

A primeira oficina despertou a reflexão e o registro dos estudantes. Nesta ocasião, muitos expressaram seus sentimentos e comunicaram o que de fato faz sentido na unidade escolar.

Com a construção da colcha de retalhos, percebemos, assim, a importância das práticas diversificadas proporcionadas pela unidade escolar. Nos registros dos participantes das oficinas pedagógicas observamos, principalmente, desenhos de vivências realizadas com o coletivo, tais como: circo, passeios, cinema, banho de mangueira e professores que marcaram sua trajetória pessoal.

Figura 2 - Produção de desenhos em tecidos



Fonte: Acervo da Orientadora Pedagógica (2024)

Percebe-se, nesta dinâmica, que as lembranças das experiências vividas em âmbito escolar estão baseadas nas práticas diversificadas e nas professoras que desenvolveram um trabalho diferenciado com seus grupos de ensino.

Assim, os desenhos ricos em detalhes e cores evidenciaram as vivências do grupo. Além disso, as trocas realizadas por eles na escrita de palavras ou mensagens no tecido potencializam a escrita de cada um.

Dessa maneira, entendemos que as oficinas pedagógicas abrangem diversos aspectos da formação humana e proporcionam uma aprendizagem significativa. Além de destinar o protagonismo aos estudantes.

De acordo com Lopes, Brito, Rezende (2024, p. 14), “As responsabilidades partilhadas na concepção e condução das atividades são importantes, compreendendo que as descobertas e aprendizados acontecem de forma coletiva.”

No dia 13 de novembro, realizamos a segunda oficina pedagógica. Neste encontro, a coordenadora pedagógica apresentou a história “A colcha de retalhos” escrita por Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro.

Em seguida, foi realizada uma roda de conversa sobre as informações aprendidas com a história. Os estudantes puderam assim, compartilhar suas interpretações e aprofundar seus conhecimentos com relação aos sentimentos e emoções.

Figura 2 – Livro: A colcha de retalhos



Fonte: Acervo da Orientadora Pedagógica (2024)

Por fim, os estudantes conheceram o resultado do trabalho coletivo, a tão sonhada Colcha de Retalhos, construída com suas memórias e saudades.

Inicialmente, os estudantes procuraram seus registros na colcha, ficaram extremamente felizes com o resultado do trabalho. Não demorou muito, vários braços foram estendidos em direção à colcha demonstrando para todos a sua arte. Assim, observaram com muita atenção os desenhos produzidos pelos outros estudantes e perceberam a força do trabalho colaborativo realizado na instituição.

Os pequenos artistas revelaram, assim, o protagonismo no desenvolvimento e apresentação da atividade. Entendemos que a arte é um importante recurso para as crianças expressarem seus sentimentos, por isso baseamos o desenvolvimento das oficinas pedagógicas em estratégias lúdicas e encantadoras.

Figura 3 - Colcha de retalhos, uma produção coletiva



Fonte: Acervo da Orientadora Pedagógica (2024)

De fato, buscamos reconhecer, em nosso relato, pesquisas que pudessem demonstrar a riqueza de um trabalho planejado e executado com comprometimento pela educação pública.

Nesse processo, fomentamos a expressão artística e a oralidade dos estudantes por meio de uma proposta pedagógica lúdica.



Está ocasião proporcionou, assim, o registro de sentimentos e emoções, além de, evidenciar a importância das ações diversificadas em âmbito escolar. Nesta atividade, demonstramos, também, a importância do letramento no processo de ensino aprendizagem, utilizando a leitura como estratégia pedagógica para a construção de valores e saberes na unidade.

Os estudantes da escola pública, localizada em zona de vulnerabilidade social, tiveram, nesse contexto, a oportunidade de vivenciar experiências significativas e expressarem suas ideias. Portanto, intensificamos o diálogo e a construção coletiva valorizando a participação ativa do outro em cada processo de formação humana.

Como destaca Paulo Freire (2013, p. 35),

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do 'faça o que mando e não o que eu faço'. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade de exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Diante desta reflexão, as produções artísticas dos participantes das oficinas revelaram a importância das propostas diversificadas desenvolvidas em âmbito escolar. Mostraram a diversidade das ações realizadas ao longo dos últimos anos letivos e os impactos positivos para a comunidade escolar. Assim como, a importância da atuação docente dinâmica e criativa frente aos desafios pedagógicos diários.

Porém, demonstraram, também, o silenciamento das propostas desenvolvidas em sala de aula, que constantemente, não marcam a trajetória dos alunos. O que reafirma, a utilização, em grande maioria de práticas tradicionais.

Para Freire, (2013, p. 38-39), "A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar, ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos". Segundo o autor, o professor precisa oferecer possibilidades para a construção de um conhecimento reflexivo e crítico.

“A tarefa do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (Freire, 2013, p. 39).

A elaboração das oficinas pedagógicas, buscou, assim, desafiar os estudantes promovendo a reflexão e análise das ações no cotidiano escolar. Esta atividade intensificou o diálogo e a troca de saberes, além da expressão artística de todos entre retalhos, memória e saudade.

Segundo Freire (2013, p. 39), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Por este motivo, esta atividade foi implementada tendo em vista a aprendizagem lúdica, a relação com o outro, a troca de conhecimentos e a produção coletiva.

Efetivamente, buscou-se incluir todos os participantes em uma proposta cheia de sentido. Sendo assim, trouxe para o cotidiano uma reflexão sobre a ação, ou seja, uma análise das vivências pedagógicas.

Segundo Cunha (2018, p. 34), a afetividade “Propicia condições para o aluno desenvolver o seu potencial criativo”. Isto destaca, a importância do planejamento de experiências significativas em âmbito escolar. “Quando amamos o que fazemos, nosso cérebro libera um neurotransmissor, a dopamina, que produz a sensação de prazer” (Cunha, 2018, p.35). Acredito que por esta condição, todos os participantes das propostas tenham demonstrado uma intensa alegria ao longo da realização das oficinas. Os alunos mostraram um intenso envolvimento nas práticas pedagógicas propostas, assim como, habilidades artísticas e comunicativas. De acordo com Cunha (2018, p. 36),

É certo, porém, que a prática de esportes, artes cênicas, desenho, pintura, música e literatura outorgam predicados lúdicos ao espaço escolar, pois dialogam com o prazer. Na verdade, quando há prazer no processo de ensino e aprendizagem, há ludicidade. Não importa a atividade que realizamos. O lúdico significa fazer por gosto, dar gosto ao que se faz também por obrigação. Nele encontra-se um componente essencial na educação: o afeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas pedagógicas realizadas no Ano Letivo de 2024 trouxeram muitos benefícios para os docentes, participantes do estudo.

Nos encontros de formação, os alunos compartilharam, por meio da oralidade e da prática artística, seus conhecimentos e suas memórias. No final deste processo de aprendizagem, ficaram inspirados com a produção coletiva realizada de maneira colaborativa.

A Colcha de Retalhos dos estudantes da unidade de ensino localizada em zona de vulnerabilidade social demonstrou suas vivências e experiências no/do cotidiano escolar. Destacando a importância das mesmas na formação integral dessas crianças.

Além disso, o resultado do trabalho acabou inspirando outros discentes a realizarem a mesma proposta com os seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2001. p. 13-38.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/ dos/com os cotidianos.

Revista Teias, v.4. n. 7, p. 8, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967/16939> Acesso em: 03 de janeiro de 2025.

BARROSO da Silva Junior, P., SILVA Locatelli, A., De MELO Barbosa, T. (2024). Letramento literário e contação de histórias: da teoria à prática com um relato experiência do Programa de Residência Pedagógica. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, 10, 19447. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19447> Acesso: 05 de outubro de 2025.

CUNHA, Eugênio. Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. 7ª. ed. - Rio de Janeiro: **Walter Editora**, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 45ª ed - Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2013.

LOPES, P. L. N., MOREIRA de Souza, BRITO, A. P., & Ribeiro de Rezende, J. (2024). GerminAR-TE: oficinas com infâncias, arte e natureza que semeiam outras relações, outras convivências e outros mundos possíveis. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, 10, 19437. Disponível em: <https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.19437> Acesso: 25 de agosto de 2025.

LOPES, F. R., & SOUZA Mafra, J. R. (2024). Os métodos de ensinar e de aprender e suas relações com a história e a memória da educação. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, 10, 19419. Disponível em: <https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.19419> Acesso: 10 de setembro de 2025.

RELVAS. Marta Pires. Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: **Wak Editora**, 2012.

ZAPPAROLI, kelem. Estratégias lúdicas para o Ensino da Criança com Deficiência. 2 ed. - Rio de Janeiro: **Wak Editora**, 2014.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.006

POR UMA CULTURA DE PAZ NO IFPB CAMPUS CAMPINA GRANDE: ARTE E CULTURA COMO FERRAMENTAS NA PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA ESCOLAR

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues¹Márcia Gardênia Lustosa Pires²Laudicéia Araújo Santana³

RESUMO

Este estudo apresenta uma abordagem do projeto “Cultura de Paz”, desenvolvido no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) - *Campus* Campina Grande, como uma ação de extensão, que ocorre desde 2023. O projeto atua de forma preventiva, por meio das ações de um Grupo de Trabalho formado por uma equipe heterogênea e multissetorial, envolvendo servidores e estudantes, tendo como objetivo conscientizar os estudantes do *campus* sobre os impactos da violência escolar e apresentar ferramentas para o manejo assertivo das relações interpessoais, no âmbito escolar. A metodologia adotada, no presente estudo, é do tipo exploratória e descritiva e inclui procedimentos técnicos e operacionais da pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2002).

- 1 Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Psicólogo do IFPB - Campus Campina Grande, icaro.rodrigues@ifpb.edu.br;
- 2 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do IFPB - Campus Campina Grande. Coordenadora do Laboratório de Arte, Cultura e Juventude (LABORART). marcia.pires@ifpb.edu.br;
- 3 Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande; Professora do IFPB - Campus Campina Grande, laudiceia.santana@ifpb.edu.br.

Para desenvolver as ações do Projeto Cultura de Paz, a equipe realizou reuniões periódicas para estudar e discutir o tema violência escolar, assim como planejar as atividades a serem executadas na instituição. Como base teórica, o grupo se apoiou na seguinte literatura: Brasil (2023), Goleman (2011) e Morin (2000), dentre outros. Foram realizadas algumas ações, como: o café com poesia, no qual se criou um espaço físico onde os estudantes poderiam deixar mensagens positivas permanentes; a recepção dos estudantes ingressantes e o Sarau da Cultura de Paz que contemplou uma mostra de imagens e debates sobre cinema e literatura, além de apresentações musicais. Concluímos que as ações do projeto ecoaram de forma positiva no fortalecimento dos laços de amizade e na cooperação e colaboração entre alunos, servidores e funcionários terceirizados, contribuindo para criar um clima mais afetivo, bem como pela parceria firmada com o Sarau das Humanidades da UFCG e o Grupo Artístico Laboratório de Arte, Cultura e Juventude (LABORART) do *Campus Campina Grande*. Destaca-se o clima de afetividade e respeito durante a execução das ações e o fato de não haver, até o presente momento, registros de violência escolar em nosso *campus*.

Palavras-chave: Educação, Cultura de paz, Prevenção, Violência escolar, Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma abordagem do projeto “Cultura de Paz”, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *Campus* Campina Grande, como uma ação de extensão, que ocorre desde o ano de 2023, e que envolve diferentes membros da comunidade acadêmica, a saber: psicólogos, professores, gestores, técnicos e alunos da instituição.

A ideia do projeto se desenvolve no sentido de envidar esforços coletivos para enfrentar a problemática da violência escolar, uma vez que esta reflete um problema social mais amplo e complexo, que se espalha para os diversos âmbitos da vida em sociedade. O que se pode observar, a partir dos mais recentes eventos ocorridos e amplamente disseminados tanto pela mídia quanto pelas redes sociais, é que o ambiente escolar vem sendo afetado por uma onda de violência, que também se evidencia no cenário social mais amplo. O “1º Boletim Técnico Escola que Protege”⁴, apresenta um panorama das diferentes formas de violência que vem impactando de forma prejudicial o ambiente escolar.

O referido documento apresenta uma análise da violência nas escolas brasileiras, elaborada a partir dos dados fornecidos por fontes como: o Saeb e o Censo Escolar, do Ministério da Educação (MEC), a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Ministério da Saúde (MS), o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) e as pesquisas Munic, Estadic e Pnad Contínua, do IBGE.⁵

4 O “1º Boletim Técnico Escola que Protege” é uma produção do Ministério da Educação, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, com cooperação da Unesco no Brasil, com dados do ObservaDH, instituído pela Portaria MDHC nº 571/2023. Esse material foi elaborado em dezembro de 2024, em consonância com o Sistema Nacional de Acompanhamento à Violência nas Escolas - Snav regulamentado pelo Decreto nº 12.006/2024.

5 Para saber mais ver: BRASIL. Ministério da Educação. **1º Boletim Técnico Escola que Protege**: dados sobre violências nas escolas. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>

De acordo com o MEC (Brasil, 2024), os agressores, em 100% dos casos, são meninos/homens motivados por discursos de ódio, influenciados pelas comunidades on-line de violência extrema. Outro fator motivador destacado pelo relatório supramencionado, é que tais ações são inspiradas por ataques como o de Columbine, nos EUA. Esses episódios envolvem fatores como vingança, ideologias extremistas, busca por notoriedade, associados ao acesso flexibilizado a armas de fogo que reforçam a cultura armamentista que agrava o risco de violência.

Assim, face à realidade cada vez mais crescente de violência no contexto escolar, notadamente, em frente às ondas de ataques violentos às escolas no Brasil e da aparente incapacidade de se prevenir tais ações, além do foco na repressão e no policiamento das instituições, o *Campus Campina Grande* decidiu se posicionar sobre o tema, criando o Projeto “Cultura de Paz”⁶, por meio da Portaria 182/2023, de 16 de novembro de 2023, com duração de 12 meses, com uma comissão composta por uma servidores técnico-administrativos, docentes e representação estudantil, tendo como principal objetivo de “conscientizar os estudantes do IFPB *Campus Campina Grande* sobre os impactos da violência escolar e apresentar ferramentas para o manejo assertivo das relações interpessoais, no âmbito do *Campus Campina Grande*” (IFPB, 2023).

Desta feita, a justificativa de realização deste estudo se deve em virtude de percebermos a necessidade de se intervir, de forma educativa e preventiva nessa realidade, considerando que a escola tem papel central na formação humana integral dos indivíduos. Como afirma Saviani (2005) a especificidade da educação é referida a perpetuação dos elementos essenciais, necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, de forma a gerar uma segunda natureza, a natureza humana historicamente construída.

pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/escola-que-protege-publica-primeiro-boletim-tecnico. Acesso em: 25 out. 2025.

6 Portaria 182/2023 - DG/CG/REITORIA/IFPB, de 16 de novembro de 2023.

Na esteira deste pensamento, consideramos que a educação e a escola, são portanto, um campo fértil, para transformação dessa realidade desafiadora, uma vez que, nossa matéria prima são os seres humanos. Assim, corroboramos as ideias de Freire (1996, p. 53) quando infere “ [...] “inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

Partindo de tais pressupostos situamos que o projeto em tela busca atuar de forma preventiva, por meio do desenvolvimento de ações de um grupo de trabalho formado por uma equipe heterogênea e multissetorial, tendo como objetivo conscientizar os estudantes do *campus* sobre os impactos da violência escolar e apresentar ferramentas para o manejo assertivo das relações interpessoais, no âmbito escolar.

A seguir, apresentamos a metodologia do estudo e, na sequência, a fundamentação teórica, os resultados e conclusões do escrito.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no desenvolvimento das ações de pesquisa e extensão, do projeto cultura de paz, assim como no presente trabalho, contam com estudo do tipo exploratório e descritivo e, no que tange aos procedimentos técnicos e operacionais, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. As pesquisas exploratórias objetivam “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2002, p. 41).

Esse tipo de classificação, na qual privilegiamos a pesquisa exploratória, nos permite, de acordo com Gil (2002), uma aproximação conceitual. No entanto, cumpre esclarecer que, no que concerne aos procedimentos técnicos e operacionais, privilegiamos a pesquisa bibliográfica e documental que nos permitem acessar um material já elaborado, constituído por livros e artigos científicos, por exemplo, sobre o assunto investigado.

A pesquisa documental, por sua vez, possibilita ter acesso a documentos que constituem uma rica fonte de dados sobre o assunto pesquisado com baixo custo (Gil, 2002).

No que tange ao desenvolvimento das ações do Projeto Cultura de Paz, a equipe realizou, entre 2023 e 2024, reuniões periódicas para estudar e discutir a problemática da violência escolar, assim como para planejar as atividades a serem executadas na instituição.

Como base teórica, o grupo se apoiou na seguinte literatura: MEC (2024), Brasil (2023), Goleman (2011), Saviani (2005), Morin (2000) e Freire (1996), dentre outros. Foram desenvolvidas ações mobilizadoras da comunidade escolar, no ano de 2023, como: o café com poesia, no qual se criou um espaço físico onde os estudantes poderiam deixar mensagens positivas permanentes; recepção dos estudantes ingressantes e, em 2024, realizou-se a recepção dos alunos novatos e o Sarau da Cultura de Paz que contemplou uma mostra de imagens, assim como debates sobre cinema e literatura e apresentações musicais.

A seguir, apresentamos a Fundamentação Teórica do projeto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentamos a fundamentação teórica de nosso estudo, travando um diálogo com teóricos e estudiosos que debatem o campo educacional de forma crítica e comprometida com a transformação social. Para iniciar o debate indagamos: para que serve a escola?

A resposta a esse questionamento é essencial para a leitura e compreensão do fenômeno das causas da violência escolar e das formas de prevenção a estas ocorrências. Para o filósofo Kant (2011), há uma conexão intrínseca entre o fazer pedagógico e a disciplina, de forma que o ser humano é a única criatura que precisa ser educada, não somente no sentido da formação escolar, mas também de forma a aprender a não fazer o uso nocivo de suas forças, sendo essa uma tarefa intergeracional. Kant (2011), conclui que:

A disciplina é o que impede o homem de desviar-se de seu destino, de desviar-se da humanidade, por meio de suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido. A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento pelo qual se tira do homem sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação. (Kant, 2011, p. 12).

De forma complementar, Morin (2000) na obra os sete saberes necessários à educação do futuro, destaca que todo conhecimento é ameaçado pelo erro e pela ilusão (refletir-se-á em breve sobre como o pensamento extremista leva à violência escolar), de forma que a educação deve se voltar a identificar a origem dos erros, ilusões e cegueiras, que levam ao egocentrismo, ao etnocentrismo, à necessidade de autojustificativa e à tendência a colocar no outro a causa do mal.

Para tanto, um dos saberes da educação do futuro consiste em ensinar a compreensão humana, que é a compreensão entre as pessoas (processo de empatia) com vistas a obtenção da solidariedade intelectual e moral da humanidade (Morin, 2000).

Diante desses fundamentos filosóficos e sociológicos a respeito da educação é importante destacar que existem forças capazes de conter a perspectiva humanista da educação e dirigir o sentido do ambiente escolar para uma experiência entre os estudantes de sofrimento e ódio, conduzindo-os a atos de violência.

Para tanto, o relatório intitulado “Ataques às escolas no Brasil” (Brasil, 2023), produzido por um grupo de trabalho de especialistas em violência nas escolas, cujo relator foi o educador Daniel Cara, objetivou colaborar com a compreensão do fenômeno dos ataques às escolas no Brasil e apresentar caminhos para a ação do governo e para a formulação de políticas públicas, destacou que o extremismo é o principal elemento motivador para os ataques (Brasil, 2023).

Inserida neste mesmo campo de debate, a série Adolescência (Adolescência, 2025) aborda como o pensamento extremista, propagado pelas redes sociais, podem motivar crimes. O personagem Jamie Miller (Figuira

1), adolescente de 13 anos, comete um assassinato de uma colega de escola, por se sentir rejeitado por ela. O que está por trás desse assassinato submerge com a descoberta da cultura incel⁷, cujos membros costumam usar fóruns virtuais, como o *reddit*, compartilham visões distorcidas sobre as mulheres e as relações de gênero, associadas a atos extremistas, geralmente vinculados à extrema direita e à suprema branca, como se observa nos atentados em Isla Vista, na Califórnia, em 2014; e também os de Toronto e de Plymouth, ambos em 2021, cujos autores se autodenominavam *incels* (Willingham, 2025).

Figura 1 - Jamie demonstra agressividade no atendimento psicológico



Fonte: Adolescência (2025)

Ainda na mesma perspectiva, o relatório sobre ataques às escolas no Brasil (Brasil, 2023) destaca como causas dos episódios de violência extrema contra a escola os seguintes pontos: os discursos e práticas extremistas e de ódio pelas redes sociais digitais, que são disseminados sem o devido controle; a cultura armamentista e da violência como forma de lidar com os problemas sociais, além das práticas de *bullying* e do *cyberbullying* dentro do ambiente escolar; desigualdades sociais e políticas educacionais insuficientes, que refletem, por exemplo, em ambientes

7 O termo incel é a junção das palavras involuntário e celibato, *Involuntary Celibate* em inglês. Representa um homem heterossexual que culpa as mulheres pelos insucessos nas relações românticas (Willingham, 2025).



escolares nada acolhedores, resultando em cobrança por resultados, o uso de punição como método educativo, e formas diversas de preconceito e discriminação; a formação falha dos profissionais da educação, que não observam e não agem perante às violências no ambiente escolar (Brasil, 2023).

Como forma de prevenção, o relatório “Ataque às escolas no Brasil” (Brasil, 2023) aponta doze propostas, das quais se destacam aqui quatro delas:

[...] 6. melhorar a convivência e o ambiente de acolhimento nas instituições educacionais brasileiras, inclusive garantindo boa infraestrutura física e um espaço de interações dialógicas e inclusivas, com ênfase na gestão democrática, na promoção da convivência democrática e cidadã, e na resolução pacífica de conflitos;

7. garantir que as escolas possam funcionar a partir das determinações constitucionais e legais, com profissionais da educação valorizados, com adequadas formações inicial e continuada (inclusive sobre o tema em questão), e boas condições de trabalho;

8. promover políticas de saúde mental nas escolas, aumentando os investimentos na expansão e no fortalecimento da rede de atenção psicossocial, promovendo a saúde mental dos estudantes e dos profissionais da educação;

9. expandir espaços comunitários destinados ao lazer, à socialização, aos esportes e à cultura. (Brasil, 2023, p. 11).

No âmbito preventivo, como se observa nos pontos seis, oito e nove em Brasil (2023), o movimento Paz pela Arte, desenvolvido no estado de Nasarawa, na Nigéria, busca promover a cultura de paz e educação para a paz por meio da arte e da cultura, numa tentativa de desfocar os esforços pela paz somente dirigidos para a resolução de conflitos e voltá-los para uma forma sustentável (Onuorah, 2022, tradução nossa).

Segundo Onuorah (2022, tradução nossa) o movimento Paz pela Arte promove a paz por meio da criação de obras de arte pelas crianças e adolescentes, incluindo a arte mural na rua. As ações do movimento Paz pela Arte também contemplam visitas regulares a locais históricos dentro e fora do estado de Nasarawa, visando a contemplação da beleza e

diversidade do país, a promoção de um sentimento de ética coletiva, e o desenvolvimento da autoestima. Esses fatores protetivos são desencadeados quando as crianças e adolescentes participantes do projeto percebem que há mais possibilidades em seus futuros e, consequentemente, aprendem a lidar com os conflitos pacificamente, por intermédio da instrução de maneiras diversas de se comunicar.

Conclui Onuorah (2022) que:

Algumas pessoas tocaram na questão ao falar sobre harmonia e coordenação em trabalhos em grupo, segundo elas a arte os conectou e criou uma consciência das necessidades ao redor e a superação de preconceitos entre outras coisas. Quase todos eles também concordaram que ganharam abertura e se tornaram menos críticos por meio do trabalho criativo nos grupos. A mente aberta é considerada uma boa base para o trabalho de paz e educação. Tudo isso acontece por meio do simples ensino de ouvir e da necessidade de sentir a dinâmica do grupo ao trabalhar em um grupo de arte. (Onuorah, 2022, p. 195-196, tradução nossa).

Quando se observa a realidade dos Institutos Federais, como instituição de ensino promotora de cidadania, a Política de Assistência Estudantil é o documento que direciona ações de promoção da cultura de paz e de expressões culturais. No âmbito do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), um dos pontos da política de assistência estudantil é o Programa de Atenção à saúde do estudante.

Esse programa tem como metas o fomento do protagonismo estudantil na prevenção e promoção da saúde; o fortalecimento da autoestima; a ressignificação de valores e de atitudes socioculturais e pessoais por meio da multiplicação da produção de conhecimentos e expressões culturais; estímulo à cultura de paz como prevenção em saúde mental; prevenção do uso e do abuso de substâncias psicotrópicas; orientação sexual; desenvolvimento de atividades complementares ao currículo; diagnóstico das condições de saúde dos estudantes; estímulo de práticas de atividade física e cultural; viabilização do intercâmbio do IFPB com as unidades públicas de saúde e investimento na capacitação de atores sociais envol-

vidos com as ações deste programa (IFPB, 2018). O trabalho em questão também se apoia na perspectiva de que a arte e a cultura são mecanismos para a cultura de paz.

A seção 3 descreverá as ações da comissão do Projeto Cultura de Paz desenvolvidas entre 2023 e 2024, no IFPB - Campus Campina Grande.

3 O PROJETO CULTURA DE PAZ NA PRÁTICA: AÇÕES DESENVOLVIDAS NO IFPB - CAMPUS CAMPINA GRANDE

Apoiando-se na perspectiva de entrelaçamento entre arte, cultura e cultura de paz, a comissão do Projeto Cultura de Paz promovia reuniões periódicas presenciais e dispunha de um grupo de *whatsapp* para apresentar e discutir propostas de ação a fim de atender à missão do projeto. Desta feita, o grupo avaliou que a arte e a cultura seria um meio pertinente de promoção da cultura de paz, tendo em vista que são expressões que unem pessoas diferentes e até divergentes.

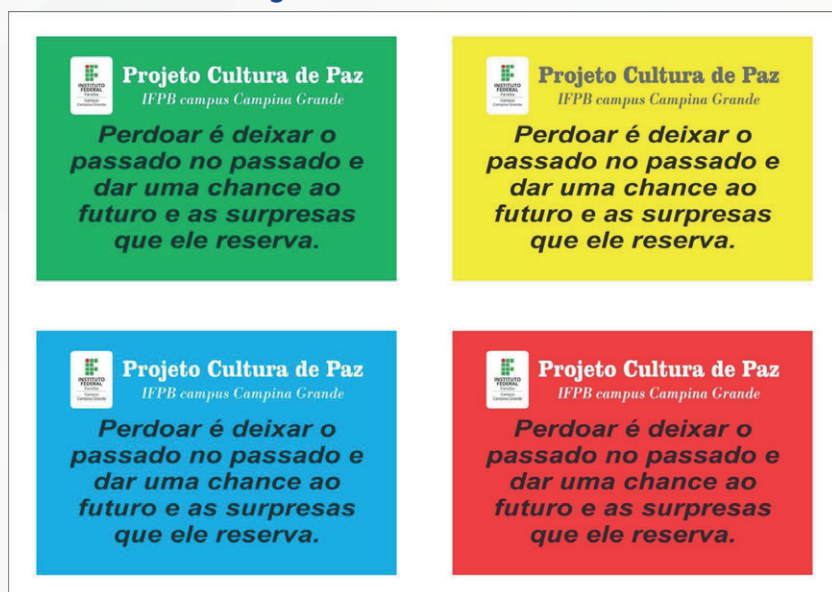
Assim, a primeira atividade desenvolvida foi denominada de “Café com afeto”, realizada no dia trinta e um de outubro de 2023, cujo objetivo seria acolher os estudantes durante os três turnos com afeto e algum tipo de alimentação, com o apoio de atividades artístico-culturais.

Para tanto foi organizado o seguinte cenário: optou-se por desenvolver a atividade proposta em uma área aberta do Campus, próxima à recepção, que se configurava como o principal espaço de trânsito para entradas e saídas do *campus*, que dispunha de estrutura prévia com barracas (mesas e tendas), que eram utilizadas durante a feira agroecológica do *campus*. Em uma destas barracas, foi armado um varal de poesias relacionadas à cultura de paz. Também foram selecionadas e confeccionadas frases de acolhimento (Figuras 2 e 3), com o apoio da Gráfica do *campus*, que foram entregues aos estudantes.

Aos discentes também eram entregues bombons de chocolate, assim como estavam disponíveis garrafas de café e copos descartáveis. Também lhes eram dadas explicações sobre a fundamentação e objetivos do pro-

jeto cultura de paz, além de conversas diversas para acolher os estudantes e servidores nas necessidades que apresentavam no diálogo (Figura 4).

Figura 2 - Frase sobre Perdão

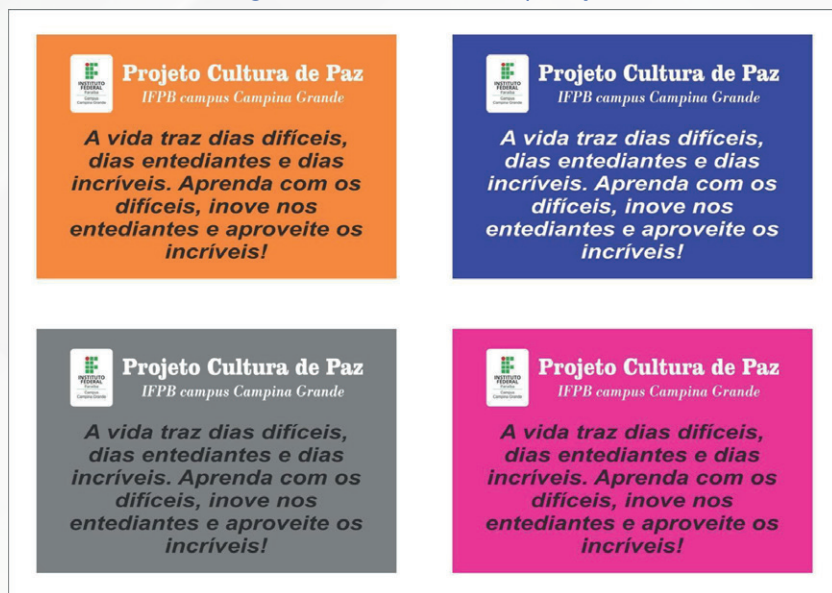


Fonte: Arquivos do Projeto (2023)

O perdão e a superação foram dois temas escolhidos pelos membros da comissão, pois se avaliou como conteúdos “libertadores” e promotores de saúde mental. Para a construção destas frases, partiu-se da concepção de sentido da vida (Frankl, 1989) que apresenta a vontade de encontrar sentido para a vida como característica intrinsecamente humana.

Desta feita, quando o ser humano fica exposto ao sofrimento, pode se desesperar por não conseguir transformar o sofrimento em realização, ou seja, sofre por não saber como transformar a dor em sentido/aprendizagem, caracterizando a busca por sentido como uma necessidade humana (Frankl, 1989). Coube, então, aos membros do projeto possibilitar essa percepção de sentido para a vida por intermédio dos textos em destaque.

Figura 3 - Texto sobre superação



Fonte: Arquivos do Projeto (2023)

Havia também, simultaneamente as ações supracitadas, a reprodução de músicas em uma caixa de som (no turno da noite, a reprodução da música foi substituída pela apresentação ao vivo de um estudante que interpretou canções por meio de karaokê) e também foi preparado um mural próximo ao local do acolhimento reservado a todos os membros da comunidade acadêmica, para que deixassem recados que considerassem acolhedores a quem transitava pelo *campus*, denominado de Mural da Cultura de Paz (Figura 5). Para esta ação, foram disponibilizados materiais de desenho e pintura. Neste muro, foi desenhado, previamente, o nome do projeto por meio de uma artista/estudante membro do LABORART (Laboratório de Arte, Cultura e Juventude) do *Campus* Campina Grande.

Destaca-se o “Café com afeto” como um momento de muita festividade e de acolhimento. Ressalta-se o depoimento de um discente que estava pensando em desistir do curso, mas que se sentiu acolhido nessa ação, ao relatar que “havia mudado o dia dele para melhor”, mudando, conseqüentemente, a ideia de desistir do curso.

Figura 4 - Acolhimento dos estudantes no Café com Afeto

Fonte: Arquivos do projeto (2023)

Figura 5- Mural da Cultura de Paz

Fonte: Arquivos do projeto (2023)

Os membros do projeto Cultura de Paz também contribuíram na recepção dos alunos ingressantes no início do ano letivo de 2024 (Figura 6), por meio de metodologia similar à utilizada no café com afeto: apre-



sentações musicais, fala de boas vindas e entrega de chocolates. Foram contemplados com essa ação os estudantes ingressantes no ano de 2024 e os familiares deles que também compareceram no primeiro dia de aula (primeiro de fevereiro de 2024).

A instituição compreende que o acolhimento dos ingressantes e seus respectivos familiares contribui para a integração entre a equipe escolar e os estudantes, fomentando a autoestima e a criação de laços de apoio social, necessários para uma convivência saudável e pacífica.

Figura 6 - Recepção dos estudantes ingressantes do ano letivo de 2024



Fonte: Arquivos do projeto (2024)

Outra atividade de prevenção de violência escolar e estímulo à cultura de paz, foi o Sarau da Cultura de Paz. Tendo como base o Sarau das Humanidades que ocorre mensalmente no Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que tem como curador o Psicólogo e Assessor de Arte e Cultura Eugênio Felipe, a equipe do projeto buscou inspiração para a execução de um Sarau no *Campus* de Campina Grande.

A comunicação para o evento ocorreu pelo envio de mensagens para os e-mails institucionais dos servidores do *campus*; pelo envio de mensa-

gens via Comunicador do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) para os estudantes e familiares; pela afixação de cartazes com o *card* do evento, em diversas áreas do campus e pela divulgação oral entre estudantes e servidores.

O referido Sarau ocorreu no dia vinte e nove de setembro de 2024 em dois espaços distintos do Campus Campina Grande (Duarte, 2024). Em parceria com a Coordenação da Biblioteca Poeta Zé da Luz, a partir das 18h30, promoveu-se a abertura do evento e o lançamento da Mostra Visual que contemplou obras de três estudantes Ana Lívia Lima Alves (@kiyomi_irumasgf), Anna Sadv Moura Diniz (@mrs_crow0) e Washington Renato dos Santos Xavier (@ART_WASHI) e do servidor do Campus Júlio César Ferreira Rolim (@vi.e.fotografei), que ficaram disponíveis durante sete dias após o lançamento (Figura 7).

Figura 7 - Mostra Visual e Abertura do Evento



Fonte: Arquivos do Projeto (2024)

Após a abertura do evento, o segundo momento do sarau foi realizado no Miniauditório do *Campus* Campina Grande. Essa etapa foi composta de abertura com apresentações musicais da estudante Emanuelle Vitória Gomes de Almeida Bezerra e do servidor e psicólogo do Campus Icaro



Arcênio de Alencar Rodrigues e sua convidada Clara Palácio Rodrigues. O espaço foi ornamentado pelo LABORART, com o tema da cultura de paz, que também apresentou uma performance de dança na abertura.

Após a abertura, o Sarau se desenvolveu com os seguintes momentos: Resenha MPB, conduzida pelo Historiador Sérgio Duarte, na qual letras de músicas foram analisadas; o “Papo a *Trois*” (Figura 8), apresentados pelo psicólogo Eugênio Felipe, o ator Gilmar Albuquerque e o ator e servidor do IFPB - *Campus Campina Grande* Júlio César Rolim, no qual se discutiu sobre teatro e poesia. Foram lidos e debatidos dois contos. Dentre eles, o intitulado “Conversa de Casal” (Rolim, 2021), que aborda conflitos na relação entre o casal Joana e Cláudio, elucidados pelos ruídos na comunicação entre ambos, já que enquanto Joana falava sobre situações de trabalho e da dificuldade da relação com Cláudio, este último não dava atenção às queixas da esposa, mas a seus desejos alimentares e esportivos.

O processo de comunicação também pode se configurar como uma ferramenta da cultura de paz. A Comunicação Não-Violenta destaca-se como técnica de resolução pacífica de conflitos. No prefácio da obra *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais* (Rosenberg, 2006), Arun Gandhi, neto de Mahatma Gandhi, lembra que a violência física é resultado da violência passiva, que é aquela proveniente de sofrimento emocional. Ressalta também que a mudança individual é fundamental para conter a violência e que a forma de comunicação e a linguagem utilizada nela é o primeiro passo para essa mudança.

Ainda no momento do Papo a *Trois*, outro conto do mesmo autor foi interpretado, agora relatando a experiência pessoal sobre a degustação de um acarajé. Neste texto, o protagonista, influenciado pela opinião de um amigo, experimenta acarajé, uma iguaria da culinária Baiana, várias vezes e em diferentes situações, na tentativa de encontrar algum que o satisfizesse, mesmo não tendo gostado das experiências anteriores, levando-o a repetidas frustrações gustativas (Rolim, 2020).

Elucida-se desse conto, o quão as pessoas podem ser influenciadas pelas outras a fazer algo que não avaliam como assertivo. Goleman (2011)

aponta que o desenvolvimento da inteligência emocional possibilita o autocontrole, que é o mecanismo que permite a contenção dos impulsos e da excitação, conduzindo o indivíduo à paciência. Então, pontua-se que o autocontrole e os demais pilares da inteligência emocional (autoconsciência, empatia e habilidades sociais) também conduzem à cultura de paz.

Figura 8 - Papo a Três



Fonte: Arquivos do Projeto (2024)

No final, houve o momento do Palco Aberto, no qual qualquer participante do Sarau, não previamente inscrito, poderia fazer qualquer tipo de apresentação artística. O estudante Fábio Lourenço da Silva⁸ (@lorenzzo-silvacantor), relatou que o Sarau da Cultura de Paz permitiu aos estudantes uma “fuga” do cotidiano acadêmico, além de interações com servidores, estudantes e convidados. Em sua apresentação no palco aberto, ele interpretou a canção Tente Outra Vez, de Raul Seixas.

Descreve Fábio sobre o Sarau da Cultura de Paz:

⁸ Utiliza o nome artístico de Lorenzo Silva.



O projeto Cultura de Paz trouxe um impacto bastante positivo para minha vida pessoal e acadêmica. Poder ter um momento de tranquilidade em meio aos processos acadêmicos, os vários dias de aula e trabalhos a serem apresentados, provas, enfim, foi algo transformador! Poder ter uma interação diferente com colegas de sala, de outras turmas, artistas, foi um momento muito mágico para mim. Espero que os saraus continuem e o projeto Cultura de Paz cresça cada vez mais!

O estudante também sugeriu aos organizadores do Sarau a realização de um Luau. O encerramento contou com um coffee-break, o qual propiciou um momento para conversas e descontração entre os participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma cultura de paz em nossa sociedade, de acordo com as Nações Unidas (1999, p 03), requer, além do compromisso com a solução pacífica dos conflitos, a adesão aos “princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações”.

Desta feita, o “Projeto Cultura de Paz”, em uma feliz parceria com os demais membros da comunidade escolar, vem buscando enfrentar as situações desafiadoras desses “novos” tempos. Os resultados desse engajamento, que tem como principais protagonistas os discentes de nossa instituição, fomenta momentos de trocas de afetos, acolhimento, envolvimento em atividades artísticas e culturais como saraus e na promoção de outras situações como rodas de conversas, dentre outras forma para promoção do diálogo e da interação social, trabalhando o respeito a diversidade na escola e, principalmente, alimentando boas práticas que possam contribuir para melhorar a saúde mental de nossos alunos e professores.

Uma das limitações do projeto foi o trabalho essencialmente prático sobre a cultura de paz. Neste sentido, observa-se que os processos de formação teórica da comunidade escolar também são essenciais para a

promoção da cultura de paz. Assim, a proposta de capacitação dos atores escolares (servidores, estudantes e familiares) pretende ser alcançada na próxima etapa.

Concluimos que as ações do projeto ecoaram de forma positiva no fortalecimento dos laços de amizade e na cooperação e colaboração entre alunos, servidores e funcionários terceirizados, contribuindo para criar um clima mais afetivo, bem como pela parceria firmada com o Sarau das Humanidades da UFCG e o Grupo Artístico Laboratório de Arte, Cultura e Juventude (LABORART) do *Campus* Campina Grande.

Destaca-se, igualmente, o clima de afetividade e respeito durante a execução das ações e o fato de não haver, até o presente momento, registros de violência escolar em nosso *campus*.

Neste ano de 2025, a equipe responsável pelo projeto vem se dedicando à construção do relatório de atividades que originou o presente trabalho, permitindo um aprofundamento nas leituras de documentos (artigos, leis, boletins informativos, etc.) que servem de base teórica para as ações do projeto e, notadamente, para a continuidade do mesmo. Pretendemos, neste segundo semestre, realizar mais uma ação com a proposta de um “Luau da Cultura de Paz”, além da oficialização do nosso projeto como atividade de extensão (fluxo contínuo) do *Campus* Campina Grande.

REFERÊNCIAS

ADOLESCÊNCIA. Direção: Philip Barantini. Produção: Warp Films, Matriarch Productions, Plan B Entertainment. Intérpretes: Owen Cooper; Stephen Graham; Ashley Walters; Christine Tremarco; Erin Doherty; Amelie Pease; Faye Marsay; Amari Bacchus. Roteiro: Stephen Graham e Jack Thorne. Reino Unido: Netflix, mar. 2025. 1 temporada.

BRASIL. Ministério da Educação. **1º Boletim Técnico Escola que Protege**: dados sobre violências nas escolas. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/escola-que-protege-publica-pri-meiro-boletim-tecnico>. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Final. Ataques às escolas no Brasil:** análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023, 140 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.p df>. Acesso em: 27 mar. 2025.

DUARTE, Marília. **IFPB Campus Campina promove o 1º Sarau da Cultura de Paz.** Site do IFPB, 2024. Disponível em: [IFPB Campus Campina promove o 1º Sarau da Cultura de Paz— Instituto Federal da Paraíba IFPB](#). Acesso em: 31 maio 2025.

FRANKL, VIKTOR E. **Um sentido para a vida:** psicoterapia e humanismo. 10 ed. Aparecida, SP: Editora Santuário, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). Ministério da Educação. **Portaria 182/2023 - DG/CG/REITORIA/IFPB, de 16 de novembro de 2023.**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB). Ministério da Educação. Conselho Superior. **Resolução n. 16 de 02 de agosto de 2018.** Dispõe sobre a convalidação da Resolução-AR nº 25, de 21/06/2018 que aprova a reformulação da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. 2018. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/sousa/assistencia-estudantil/documentos/resolucao-no-16-2018.pdf>. Acesso em 22 maio 2025.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Tradução de Francisco Cook Fontanella. 6. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz.**

Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz – parceria UNESCO-Associação Palas Athena 6 de outubro de 1999.

ONUORAH, Nwachukwu Akomaye. Peace education and art: a study of the emerging “Peace Education and Art” movement in Nasarawa State, Nigeria.

International Journal of Peace Studies and Conflict Resolution. vol. 2, n. 2, ago, 2022. ISSN: 2756-6099. Disponível em: <https://nijpcr.nou.edu.ng/wp-content/uploads/2022/08/NIJPCR-VOL-2-NO-2-CHAPTER-TH IRTEEN- ONUORAH.pdf>.

Acesso em: 20 maio, 2025.

ROLIM, Júlio César. Conversa de Casal. **Os Escritos Tortos:** espaço destinado à discussão de ideias, ou falta dela. Campina Grande, maio 2021. Disponível em: <http://osescritostortos.blogspot.com/2021/05/conversa-de-casal.html>. Acesso em: 06 jun. 2025.

ROLIM, Júlio César. Saga do Acarajé. **Os Escritos Tortos:** espaço destinado à discussão de ideias, ou falta dela. Campina Grande, nov. 2020. Disponível em: <http://osescritostortos.blogspot.com/2020/11/saga-do-acaraje.html>. Acesso em: 06 jun., 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

WILLINGHAM, A. J. O que é incel, termo citado na série “Adolescência”? **CNN Brasil Pop**. mar. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/o-que-e-incel-termo-citado-na-serie-adolescencia/>. Acesso em: 13 maio, 2025

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.007

ADOECIMENTO MENTAL E ENSINO SUPERIOR: IMPACTOS NA SAÚDE PSICOLÓGICA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO AGRESTE PARAIBANO

Marília Pereira Dutra¹
Rosely Ferreira dos Santos²

RESUMO

Esse trabalho se propôs a investigar o adoecimento mental de estudantes universitários do agreste paraibano. No que se refere ao ingresso dos discentes em Instituições de Ensino Superior, ocasionalmente, estes alunos deparam-se com algumas mudanças em termos da transição sofrida em seu entorno familiar, acadêmico e social. Atentando-se a estes fatores, nota-se que prejuízos emocionais se relacionam com essa rotina acadêmica elevada. Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi verificar se a continuidade na formação acadêmica impacta nos níveis de adoecimento mental sofrido pelos estudantes universitários, especificamente, avaliar os níveis de ansiedade e depressão de alunos de universidades públicas e privadas do agreste paraibano, e comparar se há diferença entre os níveis de adoecimento mental dos alunos de IES públicas e privadas e suas diferenças entre os gêneros. Para tanto, contou-se com a participação de 200 alunos de uma IES pública e de uma IES privada do agreste paraibano, com idades de 18 a 49 anos (Midade= 23,98; DP

-
- 1 Doutora do Curso de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mdutrapsi@gmail.com;
 - 2 Pós-graduanda do curso de Neuropsicologia da UNIPÊ - Centro Universitário - Campus João Pessoa - PB, roselyferreira09@gmail.com;

= 6,38). Os mesmos responderam aos instrumentos: Inventário de Depressão de Beck e Inventário de Ansiedade de Beck, como também, ao questionário sociodemográfico. Os resultados apresentaram que não houve relação entre a continuidade na formação acadêmica e os níveis de adoecimento mental dos estudantes, entretanto, observou-se que os níveis de ansiedade pontuados pelos estudantes se relacionaram de modo significativo e positivo com os seus níveis de depressão, ou seja, a elevação dos níveis de ansiedade implica, do mesmo modo, na elevação dos níveis de depressão. Além disso, demonstrou-se que estudantes do gênero feminino apresentaram maiores escores de ansiedade e de depressão quando comparadas aos estudantes do gênero masculino. Juntos, esses dados denotam a relevância de promover e reafirmar políticas em saúde mental para os estudantes universitários, a fim de minimizar e prevenir os agravantes psicológicos que compõem o adoecimento mental.

Palavras-chaves: Adoecimento Mental; Ensino Superior; Estudantes Universitários; Ansiedade; Depressão.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem-se notado um crescimento gradativo de Instituições de Ensino Superior (IES) no país, além de que a quantidade de novos cursos tem se elevado consideravelmente. Essas instituições contam, atualmente, com cursos de modalidade presencial e à distância, corroborando o ideal educacional de proporcionar uma educação igualitária e de qualidade, afirmando a inclusão social no meio estudantil por meio de políticas de incentivo e ações que buscam os avanços educacionais (Cunha *et al.*, 2014). No que se refere ao ingresso dos discentes em Instituições de Ensino Superior, ocasionalmente, estes alunos deparam-se com algumas mudanças em termos da transição sofrida em seu entorno familiar, acadêmico e social. De modo que, conforme Mota, Pimentel e Mota (2023), diversas são as rupturas evidenciadas neste segmento, uma vez que os estudantes se defrontam, em partes, com um ambiente ainda desconhecido por suas experiências pessoais.

Tal perspectiva transitória está entrelaçada, muitas vezes, a uma rotina estressora, ao afastamento dos integrantes familiares, do ciclo de contatos sociais, além das demandas obrigatórias da sua fonte de ensino, como as leituras diárias, as cargas horárias extras, os prazos de trabalhos acadêmicos e as avaliações exigidas. Atentando-se a esses fatores, nota-se que prejuízos emocionais se relacionam com essa rotina acadêmica elevada (Aquino *et al.*, 2022).

Em concordância com as variadas mudanças citadas acima, é de conhecimento geral que o ingresso no ensino superior pode significar eventuais sucessos na rotina acadêmica do estudante. Nota-se, entretanto, em conjunto a esse percurso, que os períodos iniciais da trajetória acadêmica podem estar entrelaçados a uma fase um tanto estressora para o discente ingressante. Conforme afirmam Cunha e Carrilho (2005), os anos iniciais que correspondem à inserção ao Ensino Superior são considerados uma etapa um tanto desafiadora, uma vez que, ao ser inserido neste ambiente, necessita-se de uma adaptação perante os novos desafios acadêmicos.

Afirmando os impasses enfrentados na inserção ao meio acadêmico, Monteiro e Soares (2023) validam as complexidades existentes e as possíveis dificuldades em detrimento da adaptação do estudante, enfatizando igualmente a falta de recursos internos para lidar com esses eventos adversos. Em contraste com a inserção deste discente, voltam-se os olhares para aqueles que estão concluindo seu percurso acadêmico, enfrentando as incertezas e as exigências do mercado de trabalho. Isso acaba por impactar negativamente esses indivíduos, agravando seu sofrimento (Jardim; Castro; Ferreira-Rodrigues, 2020).

Os fatores elencados acima, junto aos ideais acadêmicos e as transformações vivenciadas pela classe de alunos, revelam fatores de vulnerabilidade emocional sofridos por eles, considerando que a nova realidade, mediante ao papel exercido dentro do ambiente acadêmico, traz responsabilidades novas que podem acabar resultando no agravamento da saúde mental do alunado, principalmente quando as IES proporcionam um amparo psicológico deficitário (Mota; Pimental; Mota, 2023).

Para além, observa-se em um o aumento recorrente do sofrimento emocional vivenciado por estudantes universitários nos seus ambientes educacionais. Nesse contexto, nota-se uma presença consistente de dois transtornos psíquicos, em outras palavras, os transtornos mais prevalentes estão associados à ansiedade, caracterizada como uma reação de medo excessivo e antecipação a ameaças futuras, e à depressão, marcada pela presença persistente de humor triste ou irritável (DSM-5-TR, 2022).

Em consonância com esses dados, uma pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprece, 2019) releveu que cerca de 83,5% dos discentes relatam sofrer com algum tipo de desordem emocional, sendo a ansiedade o transtorno que afeta 6 a cada 10 alunos. Diante desses números alarmantes, surge uma preocupação crescente com a alta incidência de adoecimentos psíquicos, com destaque para o estresse, que também se manifesta de forma significativa nesse contexto. Isso levanta questões sobre o papel da rotina universitária e das interações interpessoais nesse processo de adoecimento, estimulando um

debate sobre como esses fatores podem contribuir para o agravamento da saúde mental dos indivíduos.

Frente a estas questões, pesquisas têm sido desenvolvidas nos campos universitários a fim de constatar a influência da formação acadêmica na vida dos discentes, buscando responder à relação entre a prevalência e os fatores associados à saúde mental dos discentes (Aquino *et al.*, 2022). No entanto, são escassos os estudos que abordam essas questões, especialmente os que buscam identificar diferenças entre instituições públicas e privadas nesse aspecto. Da mesma forma, são poucas as pesquisas que analisam o impacto da relação entre os períodos iniciais e os períodos finais dos cursos e o possível adoecimento mental dos estudantes universitários.

Nesse tocante, embora exista uma vasta literatura científica que aponta índices alarmantes de sintomas depressivos e ansiosos entre estudantes universitários (Alves *et al.*, 2021; Cristo, 2023; Junior *et al.*, 2020), a produção científica sobre essa questão, especificamente no Agreste paraibano, ainda é escassa. Diante disso, questiona-se: será que os estudantes universitários do agreste paraibano de IES públicas e privadas estão vivenciando o adoecimento mental em decorrência das suas experiências nessas instituições de ensino? Com o intuito de operacionalizar a variável adoecimento mental, foram avaliados os níveis de ansiedade e depressão dos estudantes universitários. Sendo assim, visando responder à indagação, o objetivo deste trabalho foi verificar se a continuidade na formação acadêmica impacta os níveis de adoecimento mental sofridos pelos estudantes de ensino superior.

Do mesmo modo, objetivou-se especificamente: avaliar os níveis de ansiedade e depressão de alunos de uma universidade pública e de uma faculdade privada do Agreste paraibano; comparar se há diferença entre os níveis de adoecimento mental desses estudantes e, por fim, comparar se há diferença entre o gênero dos estudantes participantes e os sintomas de ansiedade e depressão por eles experienciados.

Ademais, norteando a pesquisa realizada, hipotetizou-se que discentes universitários de diferentes instituições de ensino superior vivenciam

distintos níveis de ansiedade e depressão. Seguindo essa perspectiva, propõe-se testar as seguintes hipóteses: H¹ - estudantes universitários de períodos iniciais de graduação apresentem níveis menores de ansiedade ou depressão, quando comparados com estudantes universitários de períodos finais do mesmo curso (Aquino *et. al.*, 2022); H² - estudantes de universidades públicas demonstram ter níveis mais elevados de ansiedade ou depressão, quando comparados aos estudantes universitários da rede privada de ensino; H³: estudantes universitárias que se identificam com o gênero feminino apresentam maior probabilidade de experimentar diferentes níveis de ansiedade e depressão em comparação aos estudantes universitários que se identificam com o gênero sexo masculino. Haja vista as propensões culturais e biológicas que respaldam tal hipótese.

Dada a relevância social e acadêmica do tema, é fundamental que pesquisas como esta explorem os desafios vivenciados no ambiente acadêmico, especialmente aqueles que se concentram no Agreste paraibano. Até o momento, a maioria dos estudos tem se voltado para a capital do estado da Paraíba, e não existem investigações regionais sobre essa temática (Albuquerque, 2021; Silva, 2019; Souza, 2023), deste modo, constatando-se um débito na literatura referente ao tema mencionado.

Em concordância com tais afirmativas, expõe-se aqui uma preocupação pessoal e acadêmica, haja vista que a cada aumento no número de pesquisas relacionadas com a temática apresentada por este trabalho, eleva-se, do mesmo modo, o número de alunos que enfrentam as referidas vulnerabilidades emocionais dentro do ambiente de ensino superior.

METODOLOGIA

DELINEAMENTO

Este estudo adota uma abordagem correlacional, de caráter quantitativo, não experimental e de corte transversal, que visa analisar os níveis de ansiedade e depressão (nomeado como adoecimento mental) em estu-

dantes de diferentes cursos de instituições de ensino superior do Agreste paraibano, nomeadamente a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a Escola de Ensino Superior do Agreste Paraibano (EESAP).

PARTICIPANTES

Para a presente pesquisa, contou-se com a participação de 200 estudantes universitários das referidas instituições do Agreste paraibano: Universidade Estadual da Paraíba (N = 88) e Escola de Ensino Superior do Agreste Paraibano (N = 112), com idades variando de 18 a 49 anos (Midade= 23,98; DP = 6,38). A maior parte dos participantes declarou ser do sexo feminino (N=146), solteira (N = 167) e são estudantes de graduação (N = 185). Com relação à cidade de residência, a maior parte dos respondentes foi oriunda de Guarabira-PB (N=58). Além disto, participaram da pesquisa estudantes de variados cursos, sendo a maior amostra respondente de estudantes de Pedagogia da UEPB, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Instituições e cursos participantes

Curso	Instituição	Total de participantes (N)
Pedagogia	UEPB	26
Psicologia	EESAP	23
Enfermagem	EESAP	23
Direito	UEPB	22
Direito	EESAP	22
História	UEPB	14
Letras-Português	UEPB	11
Nutrição	EESAP	9
Farmácia	EESAP	9
Geografia	UEPB	9
Eng. Civil	EESAP	8
Fisioterapia	EESAP	6
Odontologia	EESAP	5
Administração	EESAP	2
Contabilidade	EESAP	3
Ed. Física	EESAP	3
Letras-Inglês	UEPB	2

Curso	Instituição	Total de participantes (N)
Jornalismo	UEPB	1
Design de Interiores	UEPB	1

Fonte: elaboração própria (2024)

Em relação aos períodos em que esses participantes encontram-se, a prevalência esteve voltada para os períodos finais, especificamente, o oitavo período das instituições citadas (N=40). Apesar do número elevado, apenas N= 7 dos respondentes estavam cursando o nono período.

INSTRUMENTOS

Inventário de Depressão de Beck (BDI). Instrumento desenvolvido para mensurar o nível de depressão vivenciado pelos respondentes. Essa escala de autorrelato foi desenvolvida por Beck e colaboradores (1961) e é composta por 21 itens que variam entre sintomas e atitudes (e.g., estou sempre triste e não consigo sair disso; tenho maior dificuldade em tomar decisões do que antes), como também, seu grau de intensidade, descritos em uma escala *Likert* varia de 0 (sendo considerado sem nível de gravidade) a 3 (sugere-se nível máximo de gravidade). De modo que, quanto maior for a pontuação, maior será o nível de depressão sofrido pelo respondente ($\alpha = 0,86$) (Anexo I).

Inventário de Ansiedade de Beck (BAI). Esta escala de autorrelato foi desenvolvida para mensurar a intensidade da ansiedade sofrida pelos indivíduos, ademais, o material abordado foi elaborado por Beck e colaboradores (1988), contando com 21 itens que fazem referência a descrições da ansiedade (e.g., incapaz de relaxar; medo de perder o controle). A escala refere-se a um instrumento tipo *Likert* no qual seus itens correspondem a diferentes níveis de ansiedade, sendo: absolutamente não (considera-se um nível baixo de ansiedade) e gravemente dificilmente pude suportar (configura-se como um nível máximo de ansiedade) ($\alpha = 0,92$) (Anexo II).

Questionário Sociodemográfico. Com o intuito de caracterizar a amostra participante, foram elaboradas questões voltadas ao gênero,

idade, estado civil, nível de escolaridade, cidade onde o participante reside, histórico clínico, período em que os discentes estão matriculados, o curso e, por fim, questionamentos quanto a presença dos sintomas de ansiedade e depressão dentro do ambiente acadêmico (Apêndice I).

PROCEDIMENTOS

Os dados foram coletados de forma *online*. Os participantes foram convidados a colaborar com o estudo por meio da divulgação de um *link* que foi disponibilizado nas redes sociais (e.g., *Instagram*, *WhatsApp*), ficando disponível para a coleta durante 10 dias. O formulário de pesquisa foi estruturado na plataforma *Google Forms*, com a inserção dos instrumentos apresentados anteriormente. Dessa maneira, a coleta teve início com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos discentes, o qual informava os participantes sobre o caráter confidencial, voluntário e anônimo do estudo. A duração média da participação foi de 15 minutos.

Salienta-se que o projeto de pesquisa foi previamente avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (CEP/UFPB), sob o protocolo CAAE nº 83243024.2.0000.5188. Assim, todas as recomendações éticas referentes a pesquisas com seres humanos foram respeitadas (Lei nº 14.874/2024).

ANÁLISE DE DADOS

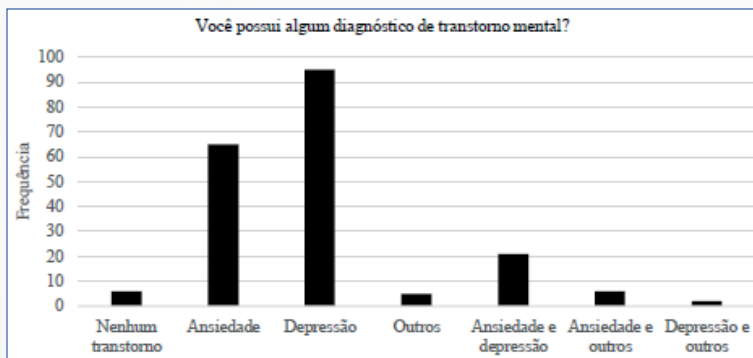
Os dados foram analisados através do software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), por meio do qual foi verificada a existência de relação entre as variáveis pesquisadas. Após efetuar as análises descritivas, verificou-se a normalidade dos dados. Para tanto, utilizou-se os testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk para analisar a normalidade dos escores de Ansiedade e de Depressão. Os resultados demonstraram que as variáveis “Ansiedade” ($K-S(200) = 0,090$, $p < 0,001$; $S-W(200) = 0,952$, $p < 0,001$)

e “Depressão” ($K-S(200) = 0,073$, $p = 0,011$; $S-W(200) = 0,973$, $p < 0,001$) não tinham distribuição normal. Desse modo, foram realizadas análises estatísticas não-paramétricas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que se refere aos resultados das análises estatísticas descritivas, observou-se que a frequência de discentes diagnosticados com algum transtorno mental foi relativamente alta: Ansiedade ($N= 65$), Depressão ($N= 95$), outros transtornos ($N= 5$), Ansiedade e Depressão ($N= 21$), Ansiedade e outros ($N= 6$), Depressão e outros ($N= 2$). Destaca-se que se obteve apenas $N=6$ respostas com relação a nenhum diagnóstico de transtorno. Esses resultados estão expressos na Figura 1.

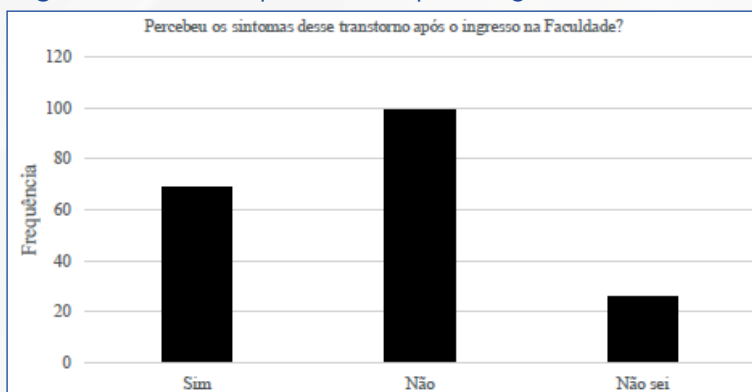
Figura 1 – Diagnóstico de Transtornos Mentais dos estudantes



Fonte: Elaboração própria (2024).

Permanecendo no contexto das análises estatísticas descritivas, quando questionado se os discentes perceberam os sintomas dos transtornos (ansiedade, depressão ou outros) após o ingresso na faculdade, $N=69$ estudantes diagnosticados confirmaram que perceberam uma piora dos transtornos após a inserção no ambiente acadêmico. Aponta-se que $N=26$ estudantes diagnosticados afirmaram não saber informar essa questão, enquanto $N= 99$ confirmaram não ter percebido os sintomas piorarem após a entrada na faculdade. Dados representados na Figura 2.

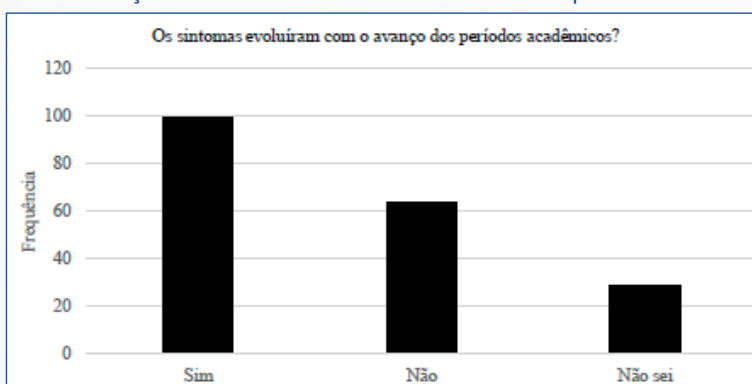
Figura 2 – Sintomas percebidos após o ingresso na faculdade



Fonte: Elaboração própria (2024).

Do mesmo modo, com relação aos sintomas dos transtornos que os estudantes informaram ter e se os mesmos evoluíram com o avanço dos períodos acadêmicos, N=99 estudantes afirmaram que perceberam os sintomas com o avanço dos períodos acadêmicos, assim como, N=64 estudantes expressaram que não perceberam os sintomas com o avanço dos períodos acadêmicos. Por fim, N=29 disseram não saber informar se os sintomas evoluíram com o avanço dos períodos acadêmicos (Figura 3).

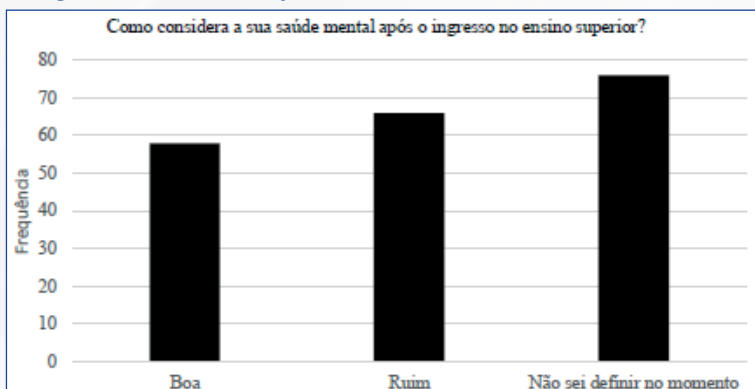
Figura 3 – Evolução dos sintomas de acordo com os períodos acadêmicos



Fonte: Elaboração própria (2024).

Evidenciou-se, também, que em relação a maneira como o aluno considera a sua saúde mental após ingressar em alguma IES, N= 58 consideraram a sua saúde mental como boa, enquanto N= 66 afirmaram estar ruim e N= 76 não souberam responder (Figura 4).

Figura 4 - Considerações sobre a sua mental do estudante



Fonte: Elaboração própria (2024).

4.1 CONTINUIDADE ACADÊMICA E ADOECIMENTO MENTAL

Para verificar a existência de relação entre a continuidade na formação acadêmica e os níveis de adoecimento mental dos estudantes (avaliado a partir dos níveis de ansiedade e depressão), foi realizada a análise de correlação de Spearman. Os resultados indicaram que não houve correlação significativa entre as variáveis continuidade na formação acadêmica e ansiedade e depressão. A única correlação significativa encontrada foi entre os níveis de ansiedade e os níveis de depressão, que revelou ser uma correlação moderada positiva, ou seja, à medida que os níveis de ansiedade aumentam, também tendem a aumentar os níveis de depressão entre os participantes. A Tabela 2 apresenta os resultados das correlações obtidas.

Tabela 2 - Ansiedade e Depressão na continuação da formação acadêmica

	Continuidade na formação	Ansiedade	Depressão
Continuidade na formação	-		
Ansiedade	-0,080n.s	-	
Depressão	-0,075n.s	0,667**	-

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nota: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; n.s. = relação não significativa.

4.2 TIPO DE INSTITUIÇÃO DE ENSINO E ADOECIMENTO MENTAL

Foi realizado um teste de Mann-Whitney com o objetivo de investigar em que medida os níveis de ansiedade ou depressão (adoecimento mental) se diferenciavam entre estudantes universitários de uma instituição de ensino pública e de uma instituição privada. Os resultados (ver Tabela 3) demonstraram que não houve diferença estatisticamente significativa nos níveis de ansiedade ($U = 4573,500$, $z = -0,873$, $p = 0,383$) e depressão ($U = 4203,500$, $z = -1,784$, $p = 0,074$) de estudantes de instituições pública e privada. Salienta-se que, com relação aos níveis de depressão, observou-se uma tendência a significância.

Tabela 3 - Estatísticas sobre adoecimento mental e o tipo de instituição de ensino superior

	Média	DP	Média do Rank
Ansiedade			
Pública	16,28	11,31	9198,50
Privada	14,74	10,09	10901,50
Depressão			
Pública	15,09	9,06	9568,50
Privada	12,80	7,91	10531,50

Fonte: Elaboração própria. Nota: DP = desvio-padrão.

4.3 GÊNERO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E ADOECIMENTO MENTAL

Para investigar em que medida os níveis de ansiedade ou depressão (adoecimento mental) se diferenciavam com relação ao gênero dos estudantes universitários, também foi realizado um teste de Mann-Whitney. Os resultados (ver Tabela 4) demonstraram que estudantes do gênero feminino apresentaram maiores escores de ansiedade ($U = 2790,500$, $z = -2,892$, $p = 0,004$) e de depressão ($U = 2882,500$, $z = -2,634$, $p = 0,008$), quando comparados com os estudantes do gênero masculino. Entre-

tanto, os tamanhos de efeito tanto para ansiedade ($r = -0,20$) quanto para depressão ($r = -0,19$) foram baixos (Field, 2018).

Tabela 4 - Estatísticas sobre adoecimento mental e o gênero do estudante

	Média	DP	Média do Rank
Ansiedade			
Feminino	16,64	10,48	15731,50
Masculino	11,70	10,13	4168,50
Depressão			
Feminino	14,88	8,45	15639,50
Masculino	10,62	7,77	4260,50

Fonte: Elaboração própria. Nota: DP = desvio-padrão.

DISCUSSÃO

Frente aos resultados obtidos, quando questionado se os estudantes perceberam os sintomas dos transtornos citados após o ingresso na faculdade, a maior parte afirmou que não percebeu, entretanto, destaca-se número de indivíduos que alegou ter percebido os sintomas após a entrada na IES. O resultado obtido evidencia que o ingresso no meio acadêmico pode ser, para alguns, um fator transformador quando se trata do adoecimento dessa parcela estudantil, haja vista que perante as novas vivências que esse indivíduo está sujeito, as vulnerabilidades podem igualmente serem expostas e tal fato explica-se não somente pelos determinantes acadêmicos (Jardim; Castro; Ferreira-Rodrigues 2020).

Ademais, no que se refere às considerações sobre a saúde mental do discente após a inserção no ensino superior, destacou-se que, fundamentalmente, a grande maioria ainda não sabe definir. Entretanto, ressalta-se a presença significativa de alunos que consideram a sua saúde mental ruim. Dessa forma, os dados refletem que o ambiente acadêmico, apesar dos seus aspectos positivos, pode apresentar um indicativo negativo se tratando da saúde mental (Oliveira et al., 2023).

Além dos resultados supracitados, com o intuito de atingir o objetivo geral deste estudo, foi realizada uma análise correlacional para investigar a

possível relação o avanço nos períodos cursados pelos participantes sobre os níveis de ansiedade e depressão por eles reportados. No entanto, os resultados não indicaram uma correlação estatisticamente significativa (a falta de significância pode ser atribuída ao tamanho da população). Assim, os dados sugerem que, embora os transtornos de ansiedade e depressão estejam presentes, não há uma relação direta com a continuidade no curso (refuta-se a 1ª hipótese). Essa afirmativa vai em concordância com os achados de Jardim, Castro e Ferreira-Rodrigues (2020), estes autores também não observaram haver diferenças relevantes entre os estudantes universitários e os seus sintomas de ansiedade e depressão.

Outros resultados encontrados neste estudo realçaram a relação moderada entre os níveis de ansiedade e depressão dos universitários. Em outras palavras, dentro dos resultados obtidos, percebeu-se que conforme aumentam os níveis de ansiedade, se elevam do mesmo modo os níveis de depressão. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5 TR, 2023) pontua a relação comórbida encontrada entre os transtornos de ansiedade e os transtornos depressivos, ou seja, ter um pode significar o desenvolvimento do outro, sendo separados apenas por seus critérios diagnósticos. Sendo assim, essa tendência nos confirma que, conforme elevam-se esses índices, surge também uma preocupação, uma vez que esse aumento influencia em uma possível piora para esse estudante.

Em concordância com os dados apresentados, observou-se que a instituição de ensino a qual o aluno está matriculado não se relaciona de forma significativa com os níveis de ansiedade ou depressão que esse indivíduo esteja (ou não) vivenciando dentro do ambiente acadêmico. Entretanto, os dados revelam que existe uma diferença considerável se tratando dos níveis de depressão, ao apontar um índice maior para os alunos da universidade pública (acredita-se que uma amostra maior ou mais diversificada pode apresentar resultados mais significativos). Em suma, apesar dos dados não terem sido significativos, a presença dos níveis de depressão de alunos de IES pública serem maiores, corrobora com a

segunda hipótese deste estudo, além de estarem em concordância com o estudo realizado por Cristo (2023), no qual se confirma a elevada presença de sintomas depressivos em estudantes de IES pública.

Embora os índices de ansiedade e depressão apresentados pelos alunos das diferentes instituições não tenham mostrado diferenças significativas, observou-se que a maioria deles apresentou níveis classificados como leves. Isso indica a presença desses sintomas entre os discentes, confirmando uma tendência geral de adoecimento psicológico no grupo. Assim, embora o sofrimento psíquico tenha se manifestado de forma leve, há uma preocupação com a intensificação dos transtornos mentais na população estudada. Esse cenário pode, de acordo com Cristo (2023), servir como um alerta, considerando o potencial aumento dos sintomas ao longo do tempo.

Em relação às diferenças de gênero no contexto do adoecimento mental, os dados obtidos revelaram uma prevalência feminina. De modo que os resultados mostraram que as discentes apresentaram níveis mais elevados de ansiedade e depressão em comparação aos discentes do gênero masculino. Esse achado corrobora a terceira hipótese da presente pesquisa. Por conseguinte, estes dados se assemelham as evidências de um estudo realizado por Gomes et al. (2020) com universitários de uma instituição do interior paulista, no qual foi identificado que 43,7% das alunas sofriam de transtornos mentais comuns, frente a 34,6% dos alunos.

Tais elevações nos índices observados podem ser explicadas pelo fato de as mulheres estarem mais expostas a vulnerabilidades sociais e emocionais, tanto dentro quanto fora do sistema educacional. Com base nisso, entende-se que as mulheres, em seus diversos contextos, apresentam uma maior propensão ao adoecimento, seja físico ou mental. Fernandes et al. (2018) argumentam que essa tendência está relacionada a fatores biológicos, psicossociais e culturais, levando em conta as diferentes faces que o papel feminino assume e as exigências históricas impostas ao sexo feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se investigar o adoecimento mental interligado aos estudantes universitários do Agreste paraibano, buscando, especialmente, avaliar seus níveis de ansiedade e depressão. Os resultados obtidos retrataram que permanecer na instituição de ensino e avançar os períodos no curso em que está matriculado não estava significativamente relacionado ao adoecimento mental. Compreende-se que o objetivo geral neste estudo alcançado, entretanto, o resultado não significativo pode ser explicado pela quantidade não expressiva de alunos participantes e a discrepância entre si e entre os seus cursos, podendo ter interferido diretamente na obtenção de um resultado conclusivo.

Todavia, os estudantes investigados apresentaram médias de ansiedade e depressão consideradas como “leves”, ou seja, mediante os dados alcançados, observou-se que, embora as médias tenham se apresentado leve, há uma presença significativa de adoecimento mental em sua totalidade entre os estudantes universitários do Agreste paraibano em ambas as instituições. Esta afirmativa evidencia que a ansiedade e depressão estão presentes em diferentes contextos e reforça os enlaces entre o adoecimento mental e as suas implicações na vida dos discentes, da mesma forma, enfatiza a importância de fortalecer e elaborar práticas em saúde mental voltadas aos estudantes. Ademais, em face a uma das especificidades desta pesquisa, foi possível constatar que discentes matriculados em instituição pública se destacaram como tendo níveis mais consideráveis de ansiedade e depressão.

Observou-se, igualmente, a tendência elevada de mulheres sofrendo com níveis mais expressivos de ansiedade e depressão em comparação aos homens. Este achado mostra que alunas universitárias estão consideravelmente mais propensas a experienciar o adoecimento mental, seja qual for a IES em que esteja matriculada. Também reforça os ideais quanto as diferenças de gênero, os mecanismos que contribuem para a manutenção desses índices preocupantes e a sua frequência evolutiva.

Frente a essa questão, destaca-se a importância e a carência de ações previamente pensadas para esse público, norteadas por ações que não sejam generalistas, mas que tenham um olhar ético e não cristalizado.

No que diz respeito às limitações deste estudo, a amostra utilizada foi relativamente pequena, o que impediu a obtenção de resultados mais significativos. Além disso, a distribuição desigual das instituições participantes dificultou a comparação entre os cursos, uma vez que estes não estavam igualmente distribuídos. Destaca-se, também, a ausência de instrumentos específicos para avaliar exclusivamente os estudantes universitários (sem distinção de curso) e o adoecimento mental. Dessa forma, sugere-se que em estudos futuros sejam utilizadas amostras maiores e mais diversificadas, com o uso de instrumentos mais específicos. Por outro lado, dentre os pontos abordados como limitantes, pontua-se, igualmente, o fato desta pesquisa ter sido correlacional, o que não permite inferir causa e efeito. Sendo assim, sugere-se que futuros estudos sigam delineamentos experimentais e longitudinais para poderem aprofundar melhor a temática aqui tratada.

Por fim, considera-se que os resultados desta pesquisa podem servir como fundamento para futuros estudos e para o desenvolvimento de ações preventivas, voltadas à promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes, antes do surgimento de doenças. Além disso, tais ações podem contribuir para a promoção da saúde mental, por meio de diagnósticos adequados e tratamentos precoces, reduzindo os impactos negativos na vida acadêmica dos alunos. É igualmente crucial que políticas de saúde mental sejam implementadas nas instituições de ensino superior, com foco na prevenção e no manejo dos transtornos psíquicos, a fim de prevenir ou minimizar os agravantes relacionados à saúde mental dos universitários. Ressalta-se a urgência de se produzir e discutir a necessidade de estratégias de saúde mental no contexto universitário. Os estudos futuros poderão preencher as lacunas identificadas nesta pesquisa e oferecer novas perspectivas de apoio e intervenções no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. C. S. **Depressão E Seus Impactos Na Fisiologia E Desempenho Acadêmico De Universitários**. 2021. 31 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Biológicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/21830/1/FCSA13012022.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ALCANTRA, V. P.; VIEIRA, C. A. L.; ALVES, S. V. Perspectivas acerca do conceito de saúde mental: análise das produções científicas brasileiras. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 27, n. 01, p. 351-361, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Q3q7tgFtypyLXf9c9tRHMNr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 7 maio 2024.

ALVES, J. V. S. *et al.* Prevalence and factors associated with anxiety among university students of health sciences in Brazil: findings and implications. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 70, n. 2, p. 99-107, mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/6NYtJ9h8ZWhgQ7wX7HmPNHs/?format=pdf&lang=en> Acesso: 25 maio 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR). 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

AQUINO, A. de.; *et al.* Prevalência e Fatores Associados a Transtornos Mentais Entre Universitários da Área da Saúde: Revisão de Literatura. **Saúde em Redes**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 249-263, 2022. DOI: 10.18310/2446-4813.2022v8n1p249-263. Disponível em: <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/3192> Acesso em: 29 mar. 2024.

AUERBACH, R. P.; *et. al.*; WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 127 n.7, p. 623- 638, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/abn0000362>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BARROS, R. N.; PEIXOTO, A. L. A. Saúde Mental de Universitários: Levantamento de Transtornos Mentais Comuns em Estudantes de uma Universidade Brasileira. **Quaderns de Psicologia**. Barcelona, v. 25, n. 2, p. 1-19, 2023. DOI: 10.5565/rev/qpsicologia.1958 Disponível em: <https://www.researchgate>.

net/publication/372453631_Saude_Mental_de_Universitarios_Levanta-mento_de_Transtornos_Mentais_Comuns_em_Estudantes_de_uma_Universidade_Brasileira. Acesso em: 30 abr. 2024.

BECK, A. T.; EPSTEIN, N. B.; BROWN, G.; STEER, R. A. An Inventory for Measuring Clinical Anxiety: Psychometric Properties. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, [S.L.] v. 56, p. 893-897, dec. 1988. DOI: [10.1037//0022-006x.56.6.893](https://doi.org/10.1037//0022-006x.56.6.893). Disponível em: <https://doi.org/10.1037//0022-006x.56.6.893>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BECK, A. T.; STEER, R. A.; GARBIN, M. G. Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. **Clinical Psychology Review**, [S.L.] v. 8, n. 1, p. 77-100. 1988. DOI: [10.1016/0272-7358\(88\)90050-5](https://doi.org/10.1016/0272-7358(88)90050-5). Disponível em: [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(88\)90050-5](https://doi.org/10.1016/0272-7358(88)90050-5). Acesso em: 1 abr. 2024.

CRISTO, F. Estresse, Ansiedade e Depressão em Calouros de Uma Faculdade Pública no Nordeste, Brasil. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 1-20, 10 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPSP14901.pt>. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2023/08/1451179/document-1.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

CUNHA, L. C. V.; SILVA, A. R.; PLANTULLO, V. L.; PAIVA, D. L. Políticas públicas de incentivo à educação superior brasileira: acesso, expansão e equidade. **Iniciação - Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**. v. 4, n. 4, p. 1-15, dez. 2014. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-de-incentivo-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-superior-brasileira-acesso-expans%C3%A3o-e-equidade>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200004&lng=pt&nrm=iso. acessos em 23 jul. 2024.

FEIJÓ, L.; SILVA, D.; MARTINI, S.; FAGUNDES, A. Mental health among undergraduate psychology students from a private university in Southern Brazil: Saúde mental de estudantes de psicologia de uma universidade privada do Sul do Brasil. **Concilium**, [S. l.], v. 23, n. 19, p. 141-155, 2023. DOI: 10.53660/

CLM-2079-23P25. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/2079>. Acesso em: 23 jul. 2024.

FERNANDES, M. A. et al. Prevalence of anxiety disorders as a cause of workers' absence. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 2213-2220, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/reben/a/BJjn3CpqWBMPky8GNNGB-CBS/?lang=pt#>. Acesso em 13 nov. 2024.

FONAPRECE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Uberlândia: Fonaprece - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2019. 158 p. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>. Acesso em:

GOMES, et al. Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: abordagem epidemiológica sobre vulnerabilidades. **SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.)**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 1, p. 1-8, mar. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762020000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 nov. 2024.

HOFMANN, S. G. **Lidando com a ansiedade**: estratégias de TCC e mindfulness para superar o medo e a preocupação. Tradução: Sandra M. M. da Rosa; revisão técnica de André Luiz Moreno. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022. 171 p.

JARDIM, M. G. L.; CASTRO, T. S.; FERREIRA-RODRIGUES, C. F. Sintomatologia Depressiva, Estresse e Ansiedade em Universitários. **Psico-USF**, v. 25, n. 4, p. 645-657, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/fxPrQDMt7pJ-ZcdR5sckDfhP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2024.

JUNIOR, A. F. et al. Depression and Anxiety Symptoms in a Representative Sample of Undergraduate Students in Spain, Portugal, and Brazil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36, p. e36412, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e36412>. Acesso em: 15 abr. 2024.

LEAHNY, R. L. **Vença a Depressão Antes que Ela Vença Você**. Tradução: Sandra M. M. Rosa; revisão técnica de Bernard Rangé. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015. 284 p.

LEÃO, A. M. et al. Prevalência e Fatores Associados à Depressão e Ansiedade entre Estudantes Universitários da Área da Saúde de um Grande Centro Urbano do Nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 4, p. 55-65, out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/kyYq35bwk-ZKHpKRTjyqjMYz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MARTINS, F. **Na América Latina, Brasil é o país com maior prevalência de depressão**. [Brasília]: Ministério da Saúde, 22 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/na-america-latina-brasil-e-o-pais-com-maior-prevalencia-de-depressao>. Acesso em: 6 maio 2024.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Adaptação Acadêmica em Universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v 43. , e244065, p. 1-13. DOI: 10.1590/1982-3703003244065 10.1590/1982-3703003244065. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/BrZFDTTqKGFHK6zYRcBXR3K/?format=pdf>. Acesso em: 26 maio. 2024.

MORAIS, S. R. S.; LEÃO, G. D. B. COMPREENSÕES DE ADOECIMENTO PSÍQUICO SEGUNDO EDUCADORA AFASTADA DO TRABALHO EM JUAZEIRO-BA. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 7, n. 12, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/24>. Acesso em: 26 maio. 2024.

MOTA, A. A. S.; PIMENTEL, S. M.; MOTA, M. R. S. Expressões de sofrimento psíquico de estudantes da Universidade Federal do Tocantins. **Educação e Pesquisa**. v. 49, n. contínuo (2023). DOI: 10.1590/S1678-4634202349254990. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349254990>. Acesso em: 10 maio 2024.

OLIVEIRA, T. de; SANTANA, F. A. L.; BELEI-MARTINS, G. .; BOLSONI-SILVA, A. T. . Cultura do cuidado no ensino superior: A universidade, as políticas públicas e o Promove-Universitários. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, [S. l.], p. 208-227, 2023. DOI: 10.18761/vecc0100123. Disponível em: <https://www.revis-taperspectivas.org/perspectivas/article/view/986>. Acesso em: 23 jul. 2024.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Saúde mental**. Genebra: OMS, [2019?]. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1. Acesso em: 30 abr. 2024.

SILVA, O. O. **ANSIEDADE E ENVOLVIMENTO ACADÊMICO: UM ESTUDO COM ACADÊMICOS DE PSICOLOGIA**. 2019. 25 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18044/1/TCC%20Ansiedade%20e%20Envolvimento%20Acad%20c3%aamico%20-%20Os%20c3%a9as.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C.; MAIA, F. A.; SANTOS, Z. de A. Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/1783. Acesso em: 23 jul. 2024.

SOUZA, N. L. **SAÚDE MENTAL DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM**. 2023. 54 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29186/1/NLS27112023.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2024

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.008

“NÃO FIQUEM PREOCUPADOS COM O DIA DE AMANHÃ” (MT 6.34A): OS IMPACTOS DA VIDA ACADÊMICA NA ‘SAÚDE MENTAL’ DE TEÓLOGOS E TEÓLOGAS EM FORMAÇÃO

Ana Carolina Paranhos Assunção¹

RESUMO

Todas e todos nós, em algum momento de nossas vidas, somos chamados e chamadas a vivermos nossa verdadeira vocação. Acreditamos que este momento do chamado se concretiza quando sentimos “aquele frio da barriga” ou ao percebermos o nosso “coração acelerar” diante de tal circunstância. Ocasões como estas nos fazem refletir sobre o propósito da vocação e da profissão. Definições que, embora distintas, não há como serem separadas. No âmbito do protestantismo luterano brasileiro, a formação teológica acadêmica constitui a etapa que antecede o Período Prático de Habilitação ao Ministério e a Habilitação ao Ministério com Ordenação. Essa formação se dá, por meio de instituições de Ensino Superior, vinculadas ao Ministério da Educação e à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Durante o período do Bacharelado em Teologia, a formação salienta a importância da pregação do evangelho e da administração dos sacramentos, para que a fé possa ser despertada e alimentada e a comunidade cristã edificada. Apesar do domínio de teorias e técnicas teológicas, da qual se espera por parte do e da discente, observa-se um certo distanciamento das instituições responsáveis, no cuidado em relação à saúde mental de teólogos e teólogas em

1 Mestranda do Curso de Teologia das Faculdades EST - RS, ana@estudante.adl.org.br;

formação. Utilizando um referencial teórico baseado em autores e autoras como Brené Brown, Anselm Grün, Byung-Chul Han e Roseli M. Kühnrich de Oliveira, o estudo analisa como as doenças psicossomáticas, desencadeadas pelas condições e rotinas acadêmicas, impactam no processo de formação. Os resultados encontrados revelam que o tema ainda é visto como tabu no meio acadêmico luterano. As condições presentes no ambiente acadêmico podem alterar ou interferir nos e nas estudantes, como indivíduos, com os outros e com a própria formação. Há uma lacuna de materiais de cunho científico a respeito da temática, principalmente na dificuldade em articular a formação acadêmica luterana com a saúde mental.

Palavras-chave: Vocação, Saúde Mental, Profissão, Formação Acadêmica Teológica, Instituições Responsáveis.

INTRODUÇÃO

Em algum momento de nossas vidas, todos e todas nós, somos chamados e chamadas a vivermos nossa verdadeira vocação. Possivelmente este momento do chamado se manifesta ao sentirmos “aquele frio na barriga” ou quando ouvirmos o nosso “coração acelerar” diante de tal momento ou situação. Somos lembrados e lembradas pela passagem bíblica de Jeremias (1.4-8) de que, antes mesmo de sermos formados e formadas no ventre materno, Deus já nos conhece, nos escolhe e nos prepara para a nossa vocação: a de sermos profetas e profetizas no mundo da qual vivemos (BÍBLIA SAGRADA, 2010, p. 828).

O “frio na barriga” ou a sensação do “coração acelerar”, em muitas circunstâncias, é associada à vocação ou à profissão, especialmente, no imaginário popular. Vocação é “o chamado para fora e para o serviço social” (WACHHOLZ, 2017, p. 24). Ou seja, a palavra carrega o sentido de vocação, dado que o verbo correspondente é *vocacionar*, e não meramente chamar (BRAKEMEIER, 2020, p. 12).

Enquanto profissão, a mesma não é definida de forma absoluta, mas sim, pela maneira como a sociedade delimita o que é e o que não é profissional (FREIDSON, 1998, p. 55). Tal como, “profissão é ofício. É significativo que a profissão não seja equivalente ao exercício de qualquer atividade, e sim de atividade específica” (BRAKEMEIER, 2020, p. 12). Definições que, embora distintas, não há como serem separadas.

No âmbito do protestantismo brasileiro, a formação teológica constitui a etapa que antecede o ministério e a ordenação. Essa formação se dá, por meio de instituições de Ensino Superior, vinculadas ao Ministério de Educação (MEC) e à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). “A teologia protestante caracteriza-se pelo seu caráter analítico, ou seja, sua preocupação de entender e interpretar o ser humano, a sociedade, a Bíblia” (HOCH, 2009, p. 80). Portanto, a consciência crítica e o discernimento teológico configuram-se como os pilares dessa formação

O Ensino Superior é o sonho de muitas pessoas. Infelizmente, nem todas desfrutam dessa oportunidade. Para aqueles e aquelas que conseguem entrar, frequentar e concluir essa etapa, trata-se de um privilégio. Geralmente, é um período que marca a transição da juventude para a vida adulta. Em que se faz necessário, o afastamento da cidade natal e do seio familiar, a adaptação imediata a um novo cotidiano, em que são impostas exigências não vivenciadas até então e o “dar conta” das demais demandas, tanto acadêmicas como pessoais (NUNES; SILVA; SILVA; SOUZA; RICCI; ALVES, 2022, p. 121).

Durante o período do Bacharelado em Teologia, a formação contempla, em sua maioria, o que se faz necessário teoricamente saber para poder atuar no Ministério Eclesiástico da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. No entanto, observa-se que apesar de tantas teorias e técnicas aprendidas e dominadas, teólogos e teólogas em formação, são negligenciados e negligenciados, no que diz respeito a sua saúde mental. Ademais, não aprendemos e nem somos instruídos e instruídas a nos cuidarmos (OLIVEIRA, 2018, p. 47).

O presente estudo visa introduzir um diálogo frequentemente negligenciado na formação teológica: a análise dos impactos da vida acadêmica na saúde mental de teólogos e teólogas em formação. Almeja-se que, ao final deste estudo, as conclusões evidenciam a necessidade de as instituições acadêmicas priorizarem a saúde mental de teólogos e teólogas em formação, oferecendo meios e maneiras para atender e promover essa demanda.

METODOLOGIA

A ciência visa, essencialmente, à construção e compreensão de conhecimento, procurando estabelecer a veracidade dos fatos e a explicação dos fenômenos. Nesse aspecto, não se difere de outras formas de conhecimento. O diferencial do conhecimento científico reside, todavia, em sua característica intrínseca de verificabilidade. Para que um conheci-

mento seja considerado científico, é preciso identificar os procedimentos metodológicos e as técnicas que garantem a sua verificabilidade (GIL, 2008, p. 8).

Primeiro, não é **senso comum** - porque este se caracteriza pela aceitação não problematizada, muitas vezes crédula, do que afirmamos ou temos por válido. [...]. Disso não segue que o senso comum seja algo desprezível; muito ao contrário, é sobretudo com ele que organizamos nossa vida diária, mesmo porque seria impraticável comportarmo-nos apenas como a ciência recomenda, seja porque a ciência não tem recomendação para tudo, seja porque não podemos dominar cientificamente tudo. [...]. O conhecimento científico representa a outra direção, por vezes vista como oposta, de derrubar o que temos por válido; mesmo assim, em todo conhecimento científico há sempre componentes do senso comum, à medida que nele não conseguimos definir e controlar tudo cientificamente. *Segundo*, não é **sabedoria** ou **bom-senso** porque estes apreciam componentes como convivência e intuição, além da prática historicamente comprovada em sentido moral. [...]. *Terceiro*, não é **ideologia** - porque esta não tem como alvo central tratar a realidade, mas justificar posição política. Faz parte do conhecimento científico, porque todo ser humano, também o cientista, gesta-se em história concreta, politicamente marcada. [...]. Possivelmente, a referência mais adequada para entender ideologia é sua relação com o fenômeno do poder, tanto para mostrar como se diferencia, como também para mostrar como se iguala ao conhecimento científico. Diferencia-se porque, enquanto o conhecimento científico busca usar metodologias que - pelo menos na intenção - salvaguardam a captação da realidade, a ideologia dedica-se a produzir discurso marcado pela justificação. [...]. *Quarto*, não é **paradigma específico** - como se determinada corrente pudesse comparecer como única herdeira do conhecimento científico, muito embora lhes seja inerente essa tendência. Com maior realismo, o conhecimento científico é representado pela disputa dinâmica e interminável de paradigmas, que vão e voltam, somem e transformam-se. Com isso, podemos dizer que não é produto acabado, mas processo produtivo histórico, que não podemos identificar com métodos específicos, teorias datadas, escolas e culturas (DEMO, 2000, p. 22-25).

No estudo, a metodologia empregada é de natureza exclusivamente bibliográfica, fundamentando-se na coleta e análise de bibliografias, documentos de fontes primárias ou secundárias, incluindo livros e artigos

científicos que tratam da problemática em questão (MORESI, 2003, p. 10). Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia consistirá em um mapeamento bibliográfico e na coleta do material de estudo a partir das obras indicadas. Posteriormente, será realizada uma análise comparativa entre os dados levantados, visando à construção de conceitos e de respostas cientificamente embasadas para a questão central da pesquisa.

Em sua estrutura e finalidade, a pesquisa bibliográfica fornece à pessoa pesquisadora os subsídios e critérios metodológicos para a realização de um trabalho científico preciso e cuidadoso. Desse modo, não só permite o alcance aos objetivos propostos, como também qualifica a produção do conhecimento, ampliando a sua contribuição para a área de estudo (BOCCATO, 2006, p. 272).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o reformador Martinho Lutero (2016, p. 284) cada pessoa possui o seu papel específico na sociedade e na comunidade. Especialmente no âmbito comunitário, todas as pessoas cristãs são chamadas a exercer os sacramentos do Batismo e da Eucaristia, bem como, a pregação do Evangelho; o ouvir a confissão de pecados e o anunciar o perdão; julgar doutrinas, sobretudo em circunstâncias urgentes e necessárias.

Diante disso, “mesmo que qualquer pessoa possa, não significa que todas *devam*, ou que estejam simplesmente *aptas* a desempenhar essas funções publicamente” (JASKE; SELL, 2022, p. 191). É imprescindível que essas pessoas sejam devidamente habilitadas para assumir determinadas tarefas e responsabilidades. A propósito, a pessoa vocacionada é instrumento e administradora de Deus ou de Cristo (DREHER, 2011, p. 68).

- Vocês são o sal para a humanidade; mas, se o sal perde o gosto, deixa de ser sal e não serve para mais nada. É jogado fora e pisado pelas pessoas que passam. - Vocês são a luz para o mundo. Não se pode esconder uma cidade construída sobre um monte. Ninguém acende uma lamparina para colocá-la debaixo de um cesto. Pelo contrário, ela é colocada no lugar próprio para que ilumine todos os que estão em casa. Assim

também a luz de vocês deve brilhar para que os outros vejam as coisas boas que vocês fazem e louvem o Pai de vocês, que está no céu (SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL, 2010, p. 1.045).

Contudo, compete à comunidade cristã desempenhar um papel fundamental nesse processo inicial. É de sua responsabilidade despertar, reconhecer, incentivar e apoiar pessoas que visam ao ministério ordenado. Consequentemente, o ato de ordenação compete à presidência da igreja. “Onde vês isso, podes estar certo que aí está o povo de Deus e o santo povo cristão” (LUTERO, 2007, p. 413).

A fim de que ocorra a ordenação no âmbito ministerial, é preciso que aconteça “um chamado, uma bênção e uma missão da parte de Deus e da igreja” (GASSMANN; HENDRIX, 2022, p. 125-126). A partir do momento que a pessoa é ordenada, cabe a ela “reger uma comunidade com pregação e sacramentos, morar em meio a ela e a manter um lar temporal” (LUTERO, 2016, p. 312).

Em Romanos (10.17), o apóstolo Paulo afirma que a fé vem pelo ouvir (BÍBLIA SAGRADA, 2010, p. 1.249). É a Palavra que ordena e chama para anunciar, divulgar, vivenciar e proclamar. Lutero (2016, p. 76) defende “que, para o bem da comunidade, o ministério como ‘instituição de Cristo’ é uma necessidade”. Necessidade esta de ensinar o Evangelho e administrar os sacramentos, conforme o artigo V da Confissão de Augsburgo (GASSMANN; HENDRIX, 2002, p. 120)

O Ministério Eclesiástico com Ordenação foi instituído para que, por meio da pregação do evangelho e da administração dos sacramentos, a fé possa ser despertada e alimentada e a comunidade cristã edificada (IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL, 2002, p. 5). Onde mulheres são chamadas e homens são chamados para viverem sua vocação no âmbito da comunidade cristã, isto é, o de servir Jesus Cristo e à igreja (BRAKEMEIER, 2020, p. 20). Deste modo,

o ministério eclesiástico não acrescenta nenhuma superioridade espiritual ou o que o valha de caráter indelével. O encarregado dele, continuando igual a qualquer outro crente

batizado, tem somente uma função específica, que o diferencia, mas em absoluto o eleva (LUTERO, 2016, p. 77).

A ordenação para o ofício ministerial é indispensável para a Igreja, visto que se fundamenta no sacerdócio comum de todas as pessoas que creem (BUSS, 2015, p. 16). Essa “necessidade” do ministério como “instituição de Cristo”, visa o benefício da comunidade. Ademais, “na Igreja, [...], há um só ministério: o de testemunhar o Evangelho de Cristo, confiado à comunidade” (IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL, 2016, p. 10).

Mediante a narrativa do pecado, a mesma se desdobra em dois momentos de suma importância: no primeiro, o ser humano é confrontado por Deus com a realidade da morte; e em segundo, esse mesmo Deus o chama a cooperar em favor da vida. Essa cooperação, segundo o reformador, é mediada pelos três estamentos e ministérios (*oeconomia*, *politia* e *ecclesia*). Tais esferas englobam, de modo particular, a vida da pessoa cristã (WACHHOLZ, 2017, p. 20).

O primeiro estamento, o doméstico (*oeconomia*), envolve a família, o matrimônio e a produção/economia; o segundo, o político e secular (*politia*), abrange a sociedade e a política; e o terceiro, o da Igreja (*ecclesia*), refere-se ao seu aspecto terreno, institucional e ao ministério sacerdotal. Dessa forma, o indivíduo coopera na *oeconomia* (como servo, mãe, criada e pai), na *politia* (como autoridade, súdito e cidadão) e na *ecclesia* (como sacristão, capelão, servo ou ministro, ou seja, como receptor da Palavra). Essa estrutura deriva da condição humana de proceder do matrimônio, estar sujeito ao Estado e ser agraciado pelo Evangelho, ministrado por meio do sacerdócio (BAYER, 2007, p. 89).

De igual modo, o serviço realizado no âmbito dos estamentos desloca o ser humano de seu egocentrismo, conferindo-lhe significado social e santificação divina. Ademais, esse serviço santificado integra a inter-relação entre os estamentos (*Stände*), os ministérios (*Ämter*) e o conceito de chamamento/vocação (*Beruf/Berufung*). Para Lutero, “estamentos” são as três ordens primordiais, criadas e mantidas por Deus, como também o

papel social que cada indivíduo desempenha em sua esfera (WACHHOLZ, 2017, p. 22).

Em contrapartida, o percurso acadêmico é marcado por inúmeros desafios, os quais exigem do corpo discente uma contínua capacidade de adaptação e superação. Logo, os cursos geram ou proporcionam uma série de estressores (culturais, emocionais e financeiros) que, por serem percebidos de maneira individual, subjetiva e temporal, acabam por determinar a resiliência e as escolhas dos estudantes (RODRIGUES, 2021, p. 7). Aliás,

começar a estudar uma ciência pode ser mais exigente do que entrar numa casa estranha. Por vezes, é como chegar, pela primeira vez, a uma cidade que não se conhece. A pessoa percorre as ruas e avenidas principais e presta atenção nos nomes delas, observa suas curvas e retas, subidas e descidas. Olha para as praças, as lojas, os shoppings, os pedestres e os pontos de ônibus, em busca de referências. Sente uma mistura de fascínio e estranhamento. É prazeroso conhecer a cidade e sentir-se capaz de se movimentar nela com liberdade. Demora um pouco até que se tenha a sensação de familiaridade. As pessoas começam a sentir-se parte da cidade quando tem sua morada e estabelecem relações de amizade (MURAD, 2010, p. 12).

Em cada papel desempenhado, a saber, o ser humano invariavelmente desencadeia angústias primitivas, equivalentes às do início da vida. Isso decorre do fato de que, a adaptação a novas responsabilidades reativa sentimentos primitivos de incerteza e desamparo. Não obstante, o pensamento e a aprendizagem têm sua estrutura fundamentalmente ancorada nas experiências emocionais da primeira infância (NOGUEIRA-MARTINS; NOGUEIRA-MARTINS, 2018, p. 334).

Uma instituição de Ensino Superior é muito mais do que um simples centro de ensino. Tal instituição impacta a vida dos e das discentes ao expandir suas competências profissionais e interpessoais, bem como, o aprimoramento de suas capacidades cognitivas. Contudo, torna-se imprescindível atentar para a singularidade desse percurso, por repre-

sentar um período de intensa transição e transformação na trajetória acadêmica (NOGUEIRA, 2017, p. 8).

A palavra transição, especificamente, é definida pelo Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis como a ação ou o efeito de transitar; o estágio intermediário entre uma situação e outra; a mudança de uma condição a outra e a maneira de relacionar as ideias ou partes de um discurso.² Tal situação é extensível a todo e qualquer estudante que inicia o percurso no Ensino Superior. De fato,

a vida acadêmica é tida, por alguns, como um dos melhores e mais marcantes períodos da vida de quem passa por ela. É o período das descobertas, da liberdade, da responsabilidade pelas suas escolhas, da amizade para a vida e dos amores que se descobre nem sempre são eternos. É ainda o tempo em que se aprende a cair e a levantar; ou, noutras circunstâncias, que muitas vezes as más escolhas têm consequências e que, elas sim, podem ser eternas (ALMEIDA, 2014, p. 10).

Enquanto estabelecimento de Ensino Superior, a instituição não apenas media relações humanas, bem como é uma força geradora de uma dinâmica psicológica que reúne distintos significados e valores. Ademais, a instituição se constitui como um instrumento de regulação e equilíbrio da personalidade do indivíduo, observam-se insuficiências no que concerne à oferta de segurança, de gratificação, ao desenvolvimento eficiente da personalidade e à efetiva possibilidade de reparação (BLEGER, 1984, p. 37).

O filósofo Byung-Chul Han (2017) argumenta que a humanidade atualmente vive na sociedade do cansaço, marcada pelo excesso de positividade. O indivíduo, nesta nova lógica, não é mais submisso a instituições que determinam suas ações. Tudo se torna individualizado: a carreira e o desempenho. Desse modo, não há mais uma instância dominadora; em seu lugar, é o próprio sujeito quem se domina e se auto explora. Assim, os adoecimentos psíquicos desta sociedade do desempenho são, portanto,

2 Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=5BmGv>. Acesso em: 15 out. 2025.

o sintoma que a expõe. Embora a positividade do poder seja muito mais eficiente que a negatividade do dever, o desfecho sintomático é invariavelmente caracterizado pela depressão e pelo fracasso.

Ainda que o estresse seja comum, a maneira como cada pessoa o percebe e reage aos eventos estressantes é que determina se as respostas serão positivas ou negativas. Portanto, os fatores causadores de estresse podem ser vistos como algo que estimula e motiva, quanto como algo que prejudica e pode levar ao desenvolvimento de doenças, principalmente, do acúmulo de efeitos ao longo do tempo (SANTOS; NASCIMENTO; SOUZA, 2025, p. 2-3).

Durante a trajetória acadêmica, o estresse manifesta-se em função da elevada carga de atividades e compromissos, podendo intensificar-se progressivamente no decurso da graduação. Sendo um período crítico, este ciclo gera vulnerabilidades, além de desgastes físicos e mentais, a aprendizagem pode ser seriamente comprometida. É inegável que a resiliência seja crucial para a adaptação à rotina universitária (FERREIRA; MENEZES; BARROS, 2021, p. 986).

A ansiedade costuma ser percebida como um estado de alerta que leva à tensão e ao gasto energético, associado a uma percepção do ambiente aumentada voltada a um perigo percebido conscientemente ou não. Ela é entendida como uma reação normal da vivência humana que, geralmente, leva a uma mudança do estado físico e psíquico, com projeção de futuro muitas vezes negativa, porém, com possibilidade de modificação do curso de ação (RODRIGUES, 2021, p. 8).

Do mesmo modo, a pressão e a confusão frequentemente vivenciadas pelo e pela estudante ocasionam um ciclo de problemas que inclui a falta de motivação para estudar, a dificuldade de concentração, o baixo desempenho acadêmico e a reprovação. Em última análise, esse cenário leva ao trancamento de disciplinas e à evasão. Aliás, as vivências acadêmicas estão diretamente relacionadas à qualidade da adaptação do estudante à universidade e à rotina, fatores que influenciam signifi-

cativamente o seu bem-estar biopsicossocial (GUNDIM; ENCARNAÇÃO; FONTES; SILVA; SANTOS; SOUZA, 2022, p. 24).

Não obstante, a crise de sentido manifesta-se através de uma série de sentimentos, como a desorientação existencial, a angústia de não pertencer ao grupo e uma persistente sensação de inadequação. A propósito, Hall (2016) reconhece que somos sujeitos em construção, a sociedade impõe um modelo rígido, pautado pela demanda por coerência, desempenho e prontidão ininterrupta.

O homem-corpo possui interioridade e subjetividade. Ele, em sua totalidade, é um ser de interioridade (vida psíquica e mental), urdida de emoções, sentimentos, paixões, sonhos e utopias. É o ser humano-psique. Como há um universo exterior, feito de caos e cosmos, de ordens-desordens-novas-ordens, de devastações medonhas e de emergências promissoras, assim há, também, um mundo interior, atravessado por convulsões ou brisas leves, por paisagens amedrontadoras e surpresas alentadoras (BOFF, 2013, p. 171).

A Constituição da Organização Mundial da Saúde de 1946 ressalta que saúde não é apenas a ausência de doença ou enfermidade e sim um estado completo de bem-estar social, físico e mental (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Precisamente no que se refere à saúde mental, a mesma é uma temática que vem ganhando importância e espaço para a discussão e pesquisa nas mais diversas áreas. Visto que, o conceito de saúde mental apresenta complexidades e dificuldades, dada a fluidez e as oscilações da fronteira saúde-doença, que é influenciada pelos valores sociais de cada época e lugar. A mesma é definida como,

o equilíbrio emocional entre suas necessidades e as exigências ou vivências externas. É a capacidade de administrar a própria vida e as suas emoções dentre as variadas situações, sem deixar de fazer o que é necessário. É buscar viver no equilíbrio de tudo que necessita fazer no dia a dia, sem deixar de fazer o que gosta, como atividades de lazer (BRAGA; OLIVEIRA; RIBAS; CORTEZ; MATTOS; MARINHO; CAVALCANTI; DUTRA, 2017, p. 49).

Os transtornos mentais são categorizados como condições psicológicas com características clínicas bem definidas e que estão intrinsecamente

ligadas ao prejuízo funcional nas atividades cotidianas. O desequilíbrio provocado por estas condições psicológicas compromete diretamente as funções do humor, do raciocínio e do comportamento, afetando o desenvolvimento social e emocional do indivíduo (CUSTODIO; CANCIAN; MALACARNE, 2025, p. 3).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-11), em seu Capítulo V, define os transtornos mentais e de comportamento como quadros clínicos que se caracterizam, via de regra, por uma combinação de disfunções na cognição, regulação emocional e comportamento, manifestando-se como relacionamentos interpessoais atípicos. Para a categorização como transtorno, conforme essa classificação, os sintomas devem ser sustentados ou apresentar recorrência, e obrigatoriamente causar deterioração ou disfunção no funcionamento pessoal. Tais condições também requerem a presença de sinais clínicos específicos e um curso evolutivo mais ou menos previsível (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2001, p. 27-28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de um estudante universitário, em qualquer curso, é marcada por uma elevada carga de trabalho, pois o processo de formação exige a execução de múltiplas atividades, dentro e fora do ambiente acadêmico. Entretanto, dada a ausência de estudos específicos sobre a temática na área da teologia, esta pesquisa fundamentou sua análise em dados e investigações provenientes de outras áreas do conhecimento que foram adaptadas para os objetivos propostos.

O modo como a pessoa acadêmica percebe e reage ao mundo e aos eventos está intrinsecamente ligado à sua relação consigo mesma, às suas relações interpessoais, à sua capacidade de lidar com desafios e vitórias, e a um conjunto de fatores psicossociais relevantes. Esses aspectos, por sua vez, interagem com a saúde integral, definida pela Organização Mundial da Saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social.

Impõe-se o questionamento sobre a capacidade do modelo educacional, marcado pela ênfase na competição e no estresse, de viabilizar o desempenho pleno dos e das discentes e de evitar a deterioração de sua saúde. Simultaneamente, é relevante analisar a viabilidade de uma transição mais flexível entre o ensino secundário e a universidade, visando o enfrentamento das questões de ordem estrutural e sociocultural que a envolvem. Aliás, a qualidade de vida configura-se, portanto, como um construto em permanente desenvolvimento, o que impõe a necessidade de reflexão e revisão.

Considerando o ambiente acadêmico, e com um foco particular na saúde mental dos e das estudantes de Teologia, é imprescindível que as instituições de ensino implementem ações eficazes sobre o tema. É comum que o excesso de demandas acadêmicas acarrete o comprometimento da saúde da pessoa acadêmica. Nesse sentido, o equilíbrio psíquico do e da discente assume um papel central na sua trajetória de formação.

A saúde emocional dos acadêmicos e das acadêmicas em Teologia, lamentavelmente, não tem sido devidamente priorizada, o que acarreta consequências sérias, como a evasão do curso e o desenvolvimento de quadros clínicos como ansiedade e depressão, podendo culminar, em casos mais graves, no surgimento de enfermidades crônicas.

Não obstante, observa-se o surgimento de resistências. As resistências se concretizam em diversas ações, a exemplo dos grupos de escuta e saúde mental, das assembleias estudantis, das ocupações, das rodas de partilha e dos espaços agroecológicos, todos ambientes propícios à (re) descoberta do tempo, do corpo e da alteridade.

Com efeito, o ensino libertador é aquele que integra a dimensão da dor, confere escuta às margens e subverte o silenciamento. Sua natureza reside em ser profundamente político, intrinsecamente radical e essencialmente poético. A partir do momento em que estudantes se articulam em redes de apoio, não somente viabilizam sua permanência, como também questionam o projeto que visa à desumanização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Salvador Pinto de. **A saúde mental global, a depressão, a ansiedade e os comportamentos de risco nos estudantes do ensino superior: estudo de prevalência e correlação**. 236 p. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências da Fé, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade de Lisboa, 2014.

BAYER, Oswald. **A teologia de Martim Lutero: uma atualização**. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

BLEGER, José. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: ARTMED, 1984.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Vozes: Petrópolis, 2013.

BRAGA, André Luiz de Souza; OLIVEIRA; Alessandra Gonçalo da Silva; RIBAS, Beatriz Folly; CORTEZ, Elaine Antunes; MATTOS, Mônica Mantuano Gonçalves Ramos; MARINHO, Tatiane Glicerio; CAVALCANTI, Thayná Victorio Costa; DUTRA, Virgínia Faria Damásio. Promoção à saúde mental dos estudantes universitários. **Revista Pró-UniverSUS**, Vassouras, v. 8, n. 1, p. 48-54, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RPU/article/view/896/703>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRAKEMEIER, Gottfried. **Vocação e profissão: reflexões teológicas e práticas sobre o ministério na igreja**. São Leopoldo: Sinodal, 2020.

BUSS, Paulo Wille. Ministério pastoral e o sacerdócio universal dos cristãos. In: BUSS, Paulo Wille (Org.). **Lutero e Ministério Pastoral**. Porto Alegre: Concórdia, 2015, p. 7-43.

CUSTODIO, Dieniffer Luize Vargas; CANCIAN, Queli Ghilardi; MALACARNE, Vilmar. Impactos da vida acadêmica: saúde mental e uso de psicofármacos entre estudantes de enfermagem. **Revista brasileira de iniciação científica**, v. 12, p. 1-23. 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/2025/723>. Acesso em: 15 out. 2025.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DREHER, Martin Norberto. **Igreja, ministério, chamado e ordenação: estudos a partir de Lutero**. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2011.

FERREIRA, Victor dos Anjos; MENEZES, Kátia Rodrigues; BARROS, Ângela Ferreira. Qualidade de vida do estudante de graduação em enfermagem: uma análise quantitativa. **Enfermagem Foco**, v. 12, n. 5, p. 985-990. 2021. Disponível em: https://enfermfoco.org/wp-content/uploads/articles_xml/2357-707X-enfoco-12-05-0985/2357-707X-enfoco-12-05-0985.pdf. Acesso em: 19 out. 2025.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: Edusp, 1998.

GASSMANN, Günther; HENDRIX, Scott. **As confissões luteranas: uma introdução**. São Leopoldo: Sinodal, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUNDIM, Vivian Andrade; ENCARNAÇÃO, Jhonatta Pereira da; FONTES, Shauan Keven Rocha; SILVA, Aline Araújo Freitas; SANTOS, Vanessa Thamyras Carvalho dos; SOUZA, Rozemere Cardoso de. Transtornos Mentais Comuns e rotina acadêmica na graduação em Enfermagem: impactos da pandemia de COVID-19. **Revista Portuguesa de Enfermagem e Saúde Mental**, v. 27, p. 21-37, jun. 2022. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rpesm/n27/1647-2160-rpesm-27-21.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC - Apicui, 2016. HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOCH, Lothar Carlos. Importância da espiritualidade para a formação teológica: um aporte teológico-pastoral. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 49, n. 1, p.

79-90, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/index.php/ET/article/view/1057/899>. Acesso em: 17 out. 2025.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Estatuto do Ministério com Ordenação da IECLB**. 2002.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Nossa fé, nossa vida: guia da vida comunitária na IECLB**. São Leopoldo: Sinodal, 2016.

JASKE, Tiago Sacht; SELL. Sacerdócio Geral. In: SELL, Wilhelm (Org.). **Nossa fé: temas centrais da confessionalidade luterana**. São Leopoldo: Sinodal, 2022. p. 182-201.

LUTERO, Martinho. À Nobreza Cristã da Nação Alemã, acerca da Melhoria do Estamento Cristão [1520]. In: **Obras Seleccionadas: o programa da reforma - escritos de 1520**. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2016. v. 2, p. 277-340.

LUTERO, Martinho. Dos Concílios e da Igreja [1539]. In: **Obras Seleccionadas: debates e controvérsias, I**. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2007. v. 3, p. 300-432.

LUTERO, Martinho. Ministério [1523]. In: **Obras Seleccionadas: vida em comunidade**. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2016. v. 7, p. 73-150.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que significa ter saúde?** Brasília. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-me-exercitar/noticias/2021/o-que-significa-ter-saude>. Acesso em: 18 out. 2025.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

MURAD, Afonso. **A casa da teologia: introdução ecumênica à ciência da fé**. São Paulo: Paulinas; São Leopoldo: Sinodal, 2010.

NOGUEIRA, Maria José Carvalho. **Saúde mental em estudantes do ensino superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade**. 268 p. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Enfermagem, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Universidade de Lisboa, 2017.

NOGUEIRA-MARTINS, Luiz Antonio; NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini. Saúde mental e qualidade de vida de estudantes universitários. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 334-337. 2018. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/2086>. Acesso em: 17 out. 2025.

NUNES, Luana Ferreira de Oliveira Marques; SILVA, Thiago Augusto Soares Monteiro da; SILVA, Eliara Adelino da; SOUZA, Alessandra da Silva; RICCI, Adiel Queiroz; ALVES, Manoela. Os impactos da trajetória acadêmica na saúde mental dos graduandos. **Revista Pró-UniverSUS**, v. 13, n. 1, p. 118-123. 2022. Disponível em: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/RPU/article/view/3108/1851>. Acesso em: 25 out. 2025.

OLIVEIRA, Roseli Margareta Kühnrich de. **Pra não perder a alma: o cuidado aos cuidadores**. Porto Alegre: Evangraf/Criação Humana, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório sobre a saúde mental no mundo - saúde mental: nova concepção, nova esperança**. 2001.

RODRIGUES, Poliany Cristiny de Oliveira. O estresse do estudante universitário. In: **Saúde mental do estudante universitário: uma coletânea de estudos descritivos**. Nova Xavantina: Pantanal, 2021, p. 7-9. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/897/2023/10/2-EBOOK-SAUDE-MENTAL-DO-S-ALU-NOS.pdf>. Acesso em: 16 out. 2025.

SANTOS, Raquel Pereira dos; NASCIMENTO, Maria Lins Pereira; SOUZA, Simone Aparecida Noronha de. A sobrecarga acadêmica como fator desencadeante de transtornos mentais. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Goiás, v. 8, n. 18, p. 1-10. 2025. Disponível: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2237/1757>. Acesso em: 12 out. 2025.

SOCIEDADE BÍBLICA DO BRASIL. **Bíblia Sagrada**: Nova Tradução na Linguagem de Hoje. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2010.

WACHHOLZ, Wilhelm. O ser humano cooperador com Deus: ética cristã a partir dos dois regimentos e três estamentos na teologia de Martin Lutero. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 57, n. 1, p. 14-29, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/ET/article/view/291/239>. Acesso em: 26 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.009

ECOTURISMO E SUSTENTABILIDADE EM NOVA OLINDA-CE

Analina Lima Sales¹

RESUMO

O ecoturismo prática importante para a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável, promove a interação entre o ser humano e a natureza. Nova Olinda, uma cidade localizada ao sul do estado do Ceará, destaca-se como um destino que alia beleza natural e iniciativas sustentáveis, propícias ao ecoturismo. Nova Olinda CE é uma excelente oportunidade para promover a sustentabilidade e a conservação ambiental, ao mesmo tempo em que proporciona benefícios econômicos para a comunidade local. Esta pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: de que maneira a sustentabilidade alia-se ao ecoturismo para tornar a cidade mais atrativa e potencialmente turística? Seu objetivo é promover a conscientização sobre a importância do ecoturismo e implementar políticas públicas que incentivem práticas sustentáveis. Para sua realização utilizou-se abordagem qualitativa, cuja natureza é básica e seu nível é exploratório, com base em revisão bibliográfica. A busca utilizou as palavras norteadoras ecoturismo, sustentabilidade e Nova Olinda-ce, aplicadas nos sites Google Acadêmico e ResearchGate, obras selecionadas são escritas em português de 2013 a 2024. Percebeu-se nas leituras sobre sustentabilidade uma aproximação com a temática do ecoturismo pois utilizam da natureza como ferramenta de divulgação à atividades. Nota-se que a ideia de preservação para uso futuro é primordial a prática das ativi-

1 Mestranda, Programa de Desenvolvimento Regional Sustentável (Proder), da Universidade Federal do Cariri- UFCA, analina.sales@aluno.ufca.edu.br

dades turísticas, portanto nova olinda-ce precisa está situada nesta vertente. Concluímos salientado a importância econômica da atividade turística para as cidades, destacamos a vertente do ecoturismo por seus atrativos naturais, propicias as formulações da sustentabilidade no intuito de direcionar políticas públicas que visem ampliar sua preservação.

Palavras-chave: Turismo, Ecoturismo, Sustentabilidade, Políticas Públicas.

ABSTRACT

Ecotourism is a practice that aims to promote environmental preservation and sustainable development, fostering interaction between humans and nature. Nova Olinda, a city located in the southern state of Ceará, stands out as a destination that combines natural beauty and sustainable initiatives, conducive to ecotourism. Nova Olinda, Ceará, is an excellent opportunity to promote sustainability and environmental conservation, while also providing economic benefits to the local community. This research aims to answer the following question: how can sustainability combine with ecotourism to make the city more attractive and potentially tourist-friendly? Its objective is to raise awareness of the importance of ecotourism and implement public policies that encourage sustainable practices. A qualitative approach was used, with a basic nature and exploratory level, based on a literature review. The search used the keywords “ecotourism,” “sustainability,” and “Nova Olinda-CE” on Google Scholar and ResearchGate. Selected works were written in Portuguese between 2013 and 2024. The readings on sustainability demonstrated a connection with ecotourism, as they use nature as a tool to promote activities. The idea of preservation for future use is paramount to tourism activities, and therefore Nova Olinda-CE needs to be situated within this framework. We conclude by emphasizing the economic importance of tourism for cities. We highlight the ecotourism aspect for its natural attractions, which foster sustainability initiatives aimed at guiding public policies aimed at expanding its preservation.

Keywords: Tourism, Ecotourism, Sustainability, Public Policies.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, de acordo com a apresentação do fórum econômico mundial, com dados em 2007, apresenta diversidade de recursos naturais em abundância, configurando-se como um dos principais motivos de visita aos lugares. Destacamos Nova Olinda -ce, localizada no Cariri cearense, por sua quantidade de recursos oriundos da natureza, por fazer parte da APA araripe- área de proteção ambiental do Araripe (Mourato, 2022) que fez ganhar destaque no ecoturismo.

Nova Olinda esta situada ao sul do Ceará, distante 393 km de Fortaleza capital do estado, faz limite com os municípios de Farias Brito, Santana do Cariri, Crato e Altaneira (IPECE, 2017). No Cariri existe uma e grande presença de flora e fauna nativas, aptas a realização do ecoturismo(Gabrielli, 2014).

Vem ganhando destaque nas questões turísticas, uma vez que, corrobora com aspectos marcantes da sociedade moderna aliando-se a prática de ecoturismo, promovendo uma considerável alteração dos espaços onde se desenvolve (Lobo; Moretti, 2008).

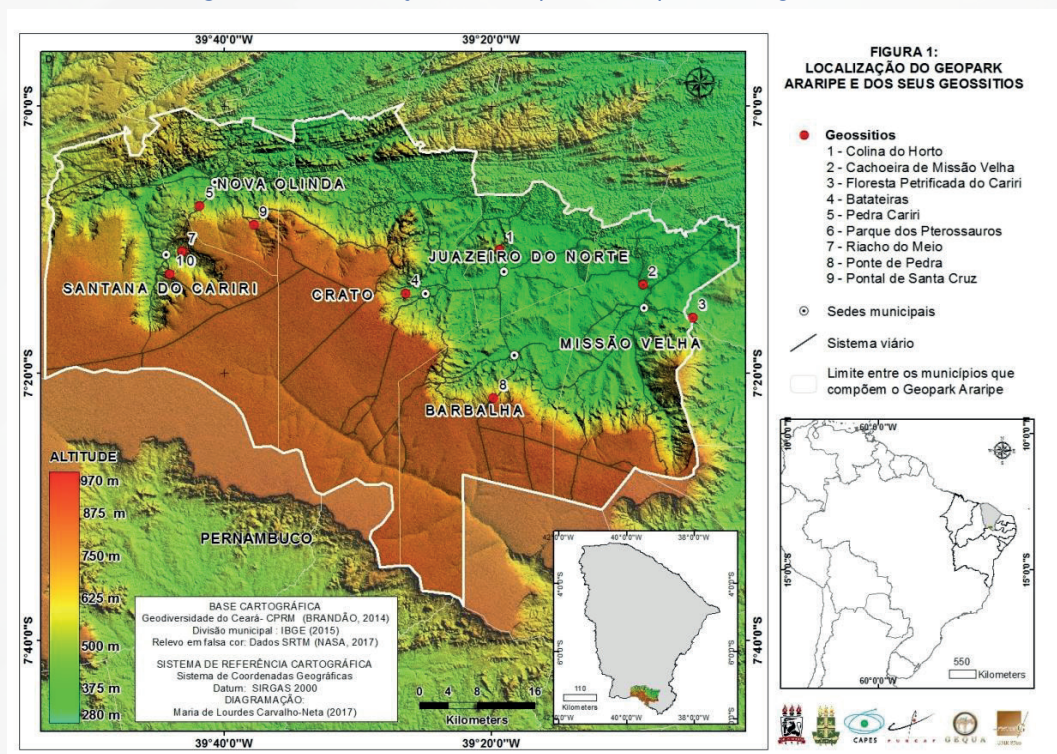
Suas características climáticas corroboram para uma boa qualidade dos aspectos naturais, pois apresenta clima Tropical Quente Subúmido, Tropical Quente Semiárido Brando, Tropical Quente Semiárido. De acordo com o IBGE (2024) sua população gira em torno de 15.900 habitantes, sua economia baseada na atividade de indústria e comercio, possuindo um PIB per capita 2021 era 10.341,85 reais.

Faz parte da região metropolitana do Cariri (RMC), junto a mais oito cidades, Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Jardim, Missão Velha, Cariri-çu, Farias Brito, Nova Olinda e Santana do Cariri. A RM do Cariri possui uma área total de 5.456,01 Km² (IBGE, 2010).

É Membro do Geopark Araripe, o primeiro geoparque reconhecido no Brasil e o primeiro na América Latina e Caribe a receber o reconhecimento da UNESCO. “Um geoparque deve preservar o patrimônio geológico para as futuras gerações, educar e ensinar ao grande público temas relativos a pai-

sagens geológicas e matérias ambientais, prover meios de pesquisas para as geociências e assegurar o desenvolvimento sustentável” (CPRM, 2006 *apud* Mochiutti *et al.*, 2012, p.174). apresentadas a abaixo na figura 1.

Figura 1 - Localização do Geopark Araripe e seus geossítios



Fonte : Carvalho- Neta, et al., 2018.

Apresenta uma variedade sítios geológicos escolhidos e elencados pela sua relevância geológica, paleontológica, histórica, cultural e ecológica. Destaque especial para o geossítio Ponte de Pedra situado na cidade de Nova Olinda- ce. Esta pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: de que maneira a sustentabilidade alia-se ao ecoturismo para tornar a cidade mais atrativa e potencialmente turística?

Por apresentar grande relevância ecológica a cidade e integrante do geopark, seu destaque fica por conta da constituição de uma feição erosiva (ação da água), cuja forma se assemelha a uma ponte natural que permite a passagem sobre um vale seco, estreito e profundo, formado basicamente

de arenitos da Formação Exu há milhões de anos, que concentra uma vegetação mais densa em relação ao entorno (Mochiutti *et al.*, 2012).

O ministério do turismo, apresenta o ecoturismo como um seguimento do ramo turístico, que aliado ao desenvolvimento sustentável, utiliza do patrimônio natural e cultural para incentivar a conservação, através da conscientização sobre o pertencimento ao meio ambiente divulgando (Brasil, 2010).

A metodologia que utilizamos neste estudo, utiliza uma abordagem qualitativa, cujo foco se encontra no ambiente natural, no qual o pesquisador é o principal elemento na coleta de dados, este por sua vez, na maioria descritiva (Creswell, 2007). Quanto aos seus objetivos, apresenta natureza básica em nível exploratório, com base na revisão bibliográfica.

Para Minayo (2001) *apud* Gherhardt; Silveira (2009) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações e crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

A busca de dados se deu por meio de busca nas bases de dados google Acadêmico e ResearchGate, preferencialmente selecionada obras escritas em português entre os anos de 2019 e 2024. Sendo delimitadas pelas seguintes palavras norteadoras: ecoturismo, sustentabilidade, nova olinda, conceitos.

Esta pesquisa se encontra estruturada da seguinte forma: a introdução, onde será apresentada as ideias iniciais, a justificativa que embasa a importância desse estudo, a relação entre o ecoturismo e o desenvolvimento sustentável, apresentaremos as características naturais da cidade de Nova Olinda-CE.

ECOTURISMO- DEFINIÇÕES E APLICABILIDADES

Um dos maiores gargalos do turismo é o impacto ambiental provocado pelo 'turismo de massa', em razão do grande número de pessoas

que ocupam, utilizam, degraçam os espaços, resultando em impactos sociais, ambientais e culturais (Neiman, 2022). O capitalismo, que segue enraizado nas atividades turísticas, estimulando o consumismo de determinados roteiros é um dos fatores que contribuem para exaustão dos recursos naturais.

Uma alternativa que emerge dessa modalidade do turismo de massa, corrobora decisivamente para alteração da natureza é ecoturismo, ramo do turismo que vem ganhando cada vez mais adeptos, configurando-se como mercado e grande expansão (Diniz; Cruz, 2021).

Tem na sua base de sustentação as ideias de sustentabilidade nas dimensões social, econômica e ambiental e

Para que os benefícios sociais, econômicos e ecológicos do Turismo de Base Comunitária ocorram, é fundamental que as políticas públicas de turismo sejam desenvolvidas a partir do planejamento participativo e de forma integrada, de modo que a política seja apropriada pelas comunidades e assim seja garantida a sua manutenção (Braga; Selva, 2010, p.40).

O termo ecoturismo começa a ser utilizado na década de 80, para retratar um certo tipo de viagem, especializada e ligada à natureza, e ainda não há um consenso sobre sua definição. Uma das opções de conceituar mais utilizadas é aquela elaborada pelo documento “Diretrizes para uma Política Nacional de Ecoturismo” buscando um equilíbrio entre as questões ambientais e sociais, abordando a necessidade da educação ambiental e participação das comunidades locais.

A relação intrínseca entre o turismo e a sustentabilidade, faz surgir o ecoturismo, como elemento de proteção as áreas naturais, protegidas ou não, sendo um dos mais eficazes elementos de conservação da natureza (Braga; Selva, 2010) a organização mundial do turismo- OMT, apresenta o ecoturismo como seguimento voltado para conscientização ambiental, pautando-se nisso, o Mtur (2010) traz a reflexão sobre a prática que utiliza, de forma sustentável, faz uso do patrimônio cultural e natural, formado consumidores conscientes, aqueles adeptos ao ecoturismo promovendo seu bem estar.

Ecoturismo, constitui-se então, num dos alicerces na tentativa de alcançar um modelo sustentável de desenvolvimento (Correia, 2003), uma vez que, as “ações do homem sobre o território tem como objetivo conduzir a construção de equipamentos e promover facilidades, buscando evitar os efeitos negativos nos recursos, que os destroem ou reduzem sua atratividade (Ruschmann, 1997).

POR QUE CHAMAMOS ECOTURISMO?

O turismo possui diferentes ramos, e um deles é chamada de ecoturismo. Configura-se como forma de turismo alternativo incluído em um conjunto de alternativas que utiliza como principal elemento a natureza. O ecoturismo surge e se impõe como uma nomenclatura amplamente utilizada para se referir ao conjunto de formas e possibilidades variadas de atividades turísticas que unem as viagens com a natureza, tornando-se uma boa opção para o desenvolvimento conservacionista dos lugares (Pires, 1998).

Apesar de se caracterizar como uma atividade econômica que utiliza a natureza como matéria-prima, o ecoturismo depende dela para o sucesso contínuo da atividade, assegurando a proteção dos ecossistemas por pressupor a não eliminação dos atrativos que o faz sobreviver. Pois “A atividade ecoturística, deve levar em consideração um planejamento adequado para o local, que contribuirá para a diminuição dos impactos ambientais causados na fauna e flora”(Campos, 2005. p.2).

Na década de 80, como mencionado anteriormente, começa a ganhar forma a nomenclatura ecoturismo, no intuito de popularizar as atividades turísticas realizadas em ambientes naturais, dando destaque e valorizando as comunidades locais. No entanto, dentro da comunidade científica, haviam algumas dúvidas, pois alguns a considerava uma modalidade turística, outros uma categoria do turismo (Bezerra, 2009).

Muitos autores pontuam o ecoturismo, então, destacamos as palavras de Silva, quando diz “o ecoturismo apresenta-se assim, como uma

forma de turismo na natureza responsável, de baixo impacto e preferencialmente positivo, que envolve a interpretação do ambiente e promove benefícios para o ambiente e populações locais” (Silva, 2013, p. 168).

As modalidades de turismo que ocorrem em ambientes naturais, e apresentam afinidades com os princípios da sustentabilidade, se associam ao ecoturismo transformando a paisagem e seus componentes principais: físicos, biológicos (fauna e flora) e antrópicos.

A conexão entre as ideias de sustentabilidade e desenvolvimento, foi apresentada ao final da década de 1980 (Scoones, 2016), a comissão de Brundtland, traz pioneiramente a expressão desenvolvimento sustentável-DS para justificar o emaranhado existente entre as dimensões fundamentais do desenvolvimento - social, ambiental, econômico, sendo capaz de satisfazer as necessidades das gerações presentes, sem comprometer o uso pelas gerações futuras. O desenvolvimento econômico e as questões de proteção ambiental precisam estar ligados diretamente.

O espaço social a qual as atividades turísticas são realizadas entrelaçam o homem e a natureza, tendo como meio de ação o espaço em que está situado e neste sentido, “a atividade turística é caracterizada como o segmento econômico que se propõe a colocar o homem em contato mais direto com o patrimônio natural, sendo realizada em áreas de relevante interesse ecológico” (Ortega; Winther; Ribeiro, 1992, p 53).

Sachs(1994) nos diz que é insustentável manter os modelos de crescimento econômicos aplicados, orientados no sentido de manter as necessidades das pessoas, não se importando com a natureza e a forma desequilibrada que esta sendo utilizada. “O ecoturismo, como atividade econômica assim apresentada, tem se desenvolvido rapidamente sob formas e contextos variados dentro da sociedade”(Endres, 1998, p 45). “É visível a preocupação cada vez maior com os resíduos e efluentes descartados, com a poluição, com a perda da biodiversidade, com fenômenos como o aquecimento global causado, sobretudo, pela queima de combustíveis fósseis e com outras agressões causadas pelo homem à natureza” (Sachs, 2004, p.36).

Neste contexto, a sustentabilidade conceito relativamente novo, Associa-se às novas práticas em natureza podendo agregar caminhos, planos e soluções que busquem adotar práticas menos invasivas, que desgastem menos e que consigam preservar e conservar as áreas naturais, fundamentais para prática do ecoturismo. Pois, o turismo pode modificar a estrutura social da comunidade receptora, especialmente quando o nível de desenvolvimento do núcleo emissor é oposto ao do núcleo receptor – o conhecido efeito imitação (Pires, 2004). Na grande maioria das vezes o visitante, turista quer reproduzir seus hábitos costumeiros nos lugares onde visita, impossibilitando que a sustentabilidade aplicadas as trilhas, rotas e roteiros, seja possível. Essas práticas por “espelhamento” tende a contribuir para que as atividades turísticas esgotem os recursos naturais existentes.

A CIDADE DE NOVA OLINDA/CE.

Nesse contexto, usamos de forma consciente os recursos presentes na cidade de Nova Olinda, situada no nordeste brasileiro, ao sul do estado do Ceará. Apresenta uma área geográfica relativamente pequena com 282,5842 km² (Ceará, 2015). Nova Olinda faz parte da região do Cariri cearense, composta por 29 municípios, onde Crato Juazeiro do Norte e Barbalha se destacam como os principais concentradores de renda. Para além dos benefícios ambientais, serve como elemento essencial da educação ambiental. oportunidades de negócio oriundas do novo mercado ecoturístico, que pode movimentar vultosas quantias de recursos financeiros.

A sustentabilidade alia-se ao ecoturismo praticado em Nova Olinda Ceará tornando a cidade mais potencialmente turística, trazendo benefícios a comunidade local, desenvolvimento econômico das comunidades, proteção aos recursos naturais conservando e valorizando a cultura. Logo, pertencendo RMCari, detentora de diversos atrativos naturais e culturais, o turismo no espaço rural emerge na forma de múltiplas possibilidades para valorização do meio ambiente (Peixoto, *et al.*, 2021).

O Mtur identifica o ecoturismo como uma subcategoria, ligada diretamente ao turismo natural, e assim sendo agrega valor econômico e social aos lugares visitados, pois gera emprego e renda aos nativos de foma sustentável.

Reunimos no **Quadro 1** alguns trabalhos e suas percepções sobre o ecoturismo, a sustentabilidade, os turistas e a cidade de Nova Olinda/CE.

Quadro 1 – Estudos sobre as temáticas do trabalho

Nº	tipo	Autoria	Título	Periódicos	Ano
01	cl	Luzia Neide Coriolano	O ecoturismo em comunidades do nordeste	Turismo sertanejo	2014
02	ac	Cassiana Gabrielli	Planejamento turístico no Cariri Cearense: Integração e desenvolvimento responsável	Tourism and Hospitality International Journal,	2014
03	ac	Frederico de Holanda Bastos; Abner Monteiro Nunes Cordeiro; Francisco Edigley Macedo; Ruy Emmanuel Silva de Azevedo	A gestão ambiental nas paisagens da bacia do Araripe no Estado do Ceará	journals.openedition.org	2016
04	ac	Italo Taumaturgo; Rita de Cássia de Faria Pereira	“Próxima parada, Nova Olinda/CE”: justiça distributiva no Turismo de Base Comunitária.	Caderno virtual do turismo	2020
05	ac	Laura Mary Marques Fernandes; Jakson Renner Rodrigues Soares; Luzia Neide Menezes Teixeira Coriolano	Governança na Política de Regionalização do Turismo no Estado do Ceará/Brasil	Revista Portuguesa de Estudos Regionais	2020
06	ac	Carolina Gonçalves de Lima; Diego de Melo Conti	Participação local e meio ambiente: caminhos para o ecoturismo sustentável	Revista Brasileira de Ecoturismo	2020
07	ac	Andrea Rabinovici; Thiago Allis; Júnior dos Santos	“ E vai prestar este museu lá em casa?” Reflexões sobre a experiência dos Museus Orgânicos na Chapada do Araripe, CE.	CULTUR-Revista de Cultura	2023

Fontes: no quadro. **Elaboração:** autora (jul. 2025). **Legenda:** ac = artigo científico, cl= capítulo de livro.

Coriolano(2014) traz em seu texto “O ecoturismo em comunidades do nordeste” um olhar delicado e atento para as atividades que decorrem da prática turística, dando especial destaque ao ecoturismo na região nordeste. Apontando a apreciação da paisagem com a integração das comunidades locais. Indica que a integração entre o pensamento crítico, a sustentabilidade das áreas naturais são essenciais para o uso futuro das áreas naturais. Tem por característica o número reduzido de pessoas, onde o guia de turismo se assemelha a um professor orientando, explicando, e fomentando a importância da preservação natural daquela área. Apresenta a relação sociedade-natureza como constante, no processo em que o ecoturismo traz em si as ideias de ecologia, presentes em diversos lugares. É um conceito multidisciplinar e transdisciplinar, pois atravessa diferentes atores com o mesmo intuito, salvaguardar a natureza.

Gabrielli(2014) aborda as cidades que compõem o Cariri, sob a ótica da Região do Cariri, em seu texto “Planejamento turístico no Cariri Cearense: Integração e desenvolvimento responsável” dando destaque aos atrativos existentes em cada uma das nove cidades que o compõem. Apresentamos Nova Olinda, destacada no texto, em razão do direcionamento com o presente escrito. Traz um olhar turístico sobre a região, apresentando as potencialidades existentes em cada uma das cidades, destaca a presença da Universidade Regional do Cariri, no gerenciamento do Geopark Araripe. Importante impulsionador do desenvolvimento turístico dessa região. Aponta que até a criação do Geopark em 2005, o único tipo de turismo que se destacava na região era o turismo religioso/cultural, que ocorria em Juazeiro do Norte impulsionado pelo Padre Cicero. Já em Nova Olinda/ce, destaca a presença do geossítio Ponte de pedra, lugar de beleza natural exuberante, conta em seu entono com a presença de trilhas ecológicas, pontua também a ausência de vigilância e segurança nestes locais.

Já Bastos *et al.*, (2019) destaca em seu trabalho “A gestão ambiental nas paisagens da bacia do Araripe no Estado do Ceará” a forte presença dos aspectos naturais da chapada do Araripe, no qual a cidade de Nova

Olinda esta envolta, localizada na base da chapada, cuja presença da formação sedimentar apresenta diversas potencialidades, dentre elas turismo, lazer, agropecuária, agricultura entre outros. Seu uso e ocupação desordenado trazem um desgaste natural a sua formação. Por isso, a importância de se preservar a área, implementando o ecoturismo. Destaca também, a formação geomorfológica da bacia sedimentar do Araripe, pontuando suas fragilidades e potencialidades. A presença da flona(floresta nacional do araripe) uma importante unidade de conservação ambiental (UC), abrangendo 6 espaços territoriais entre eles Nova Olinda, apresentando um bom estado de conservação. Infelizmente, não se têm constatado grandes avanços em termos de garantia de sustentabilidade nesses ambientes.

Taumaturgo e Pereira (2020) trazem no artigo intitulado “ *próxima parada, Nova olinda/ce*”: *justiça distributiva no turismo de base comunitária*” aspectos voltados ao turismo de base comunitária, abordada mais especificamente a força econômica e o desenvolvimento econômico, um modelo de mercado no qual o desenvolvimento econômico proporcionado pelo sistema anda em compasso com o desenvolvimento social gerado em função dessa modalidade de turismo. Aponta que, uma visão holística do turismo é essencial para o desenvolvimento de outras atividades como o turismo de base comunitária- TBC. Sendo o TBC uma forma de autogestão dos recursos comunitários, na busca pela divisão igualitária de recursos oriundos do turismo. Segue o caminho oposto ao turismo de massa, o perfil deste turista é diferente dos demais, este preza pela vivência cultural, pelas experiências reais da comunidade de modo que exista uma autenticidade nas trocas. Atribui esta função a fundação casa grande para o desenvolvimento do TBC, reconhece as mudanças ocorridas na cidade em três eixos fundamentais – sociais, econômicos e ambientais.

No artigo “*Governança na Política de Regionalização do Turismo no Estado do Ceará/Brasil*” Fernandes, Soares e Coriolano (2020) abordam a política governamental na regionalização de destinos indutores do turismo no Ceará, como : Aracati, Fortaleza, Jijoca de Jericoacoara e

Nova Olinda. Indica a relação da política de regionalização e divulgação do turismo nessas áreas. Explica a importância das regiões serem vistas em sua forma totalitária, e que o todo é apenas uma parte do que pode ser explorado. Essa relação fica mais clara com o surgimento do Programa Nacional de Municipalização do Turismo (PNMT) o Programa de Regionalização do Turismo (PRT), a aborda recortes que o ministério do turismo. posteriormente utilizaria como forma de popularizar o estudo sobre turismo. O município de Nova Olinda apresenta-se como município indutor do turismo no interior do Ceará, despontando com a participação de diferentes seguimentos como ecoturismo, turismo religioso e negócios. Pontua que a partir dela, direcionam-se a outras cidades circunvizinhas. A governança do turismo articula-se muito bem e o Fórum de Turismo e Cultura era atuante nas reuniões itinerantes presentes em Nova Olinda, era a exceção a regra, dentro da análise feita por eles.

Lima e Canti (2020) trazem em seu artigo intitulado “ *Participação local e meio ambiente: caminhos para o ecoturismo sustentável*” fruto da resenha do livro “sociedade e ecoturismo” a percepção sobre a importância da comunidade local, para preservação, face ao grande volume de degradação que impacta negativamente as áreas naturais, impossibilitando a sua perpetuação para as futuras gerações. Apontam a importância da educação ambiental como elemento fundamental para conservação das áreas presentes nas unidades de conservação(UCs), apresenta de forma integrada a existência de diferentes formas de turismo e questiona o motivo pelo qual não sejam sustentáveis, enaltecendo a importância dessa modalidade de turismo. Compreende a base local, ou seja, as pessoas que ali residem, como elo importante para conscientização sobre a conservação, destacando de forma muito positiva a presença do ecoturismo protegendo o meio ambiente. O turismo promove também a geração de emprego e renda, buscando-se o equilíbrio entre as necessidades dos turistas e da comunidade local, aliados a governança ambiental, sociedade civil e demais tomadores de decisão, trabalhando em prol das melhorias e benefícios ao meio ambiente.

Rabinovici, Allis e Santos (2023) em seu artigo “*E vai prestar este museu lá em casa?*” *Reflexões sobre a experiência dos Museus Orgânicos na Chapada do Araripe, CE*” acrescentam que o ponto inicial para o turismo na cidade ocorreu com a Fundação Casa Grande, criada com o intuito de transmitir as novas gerações educação, cultura e lazer, destacando o TBC e seus atributos, aponta a criação da agência de turismo comunitário, fruto dos trabalhos ligados a FCG. Apresentam o conceito de museu, sua importância e seu diferencial na cidade de Nova Olinda com a criação dos museus orgânicos, nas palavras dos autores “a definição de museu orgânico é não ter definição”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasce da inquietude existente em compreender os motivos pelos quais o ecoturismo alia-se à sustentabilidade no intuito de proteger, salvaguardar e preservar o meio ambiente, as unidades de conservação, as áreas naturais existentes na cidade de Nova Olinda/ce.

O percurso metodológico adotado para tal, se deu com a revisão bibliográfica, no qual foi perceptível a visualização de alguns artigos que versam sobre a temática exclusivamente na cidade de Nova Olinda/ce, a abordagem utilizada foi qualitativa de cunho descritivo.

Percebemos que existem poucos trabalhos voltados a esta temática com a cidade, que boa parte dos escritos voltam-se para as questões econômicas atreladas à existência de áreas de extração natural de pedra cariri, importante minério extraído da região. Compreendemos que esta área escolhida para estudo é essencial à aplicabilidade da sustentabilidade, uma vez que, é parte da unidade de conservação do Araripe- APA, também membro integrante Geopark Araripe, primeiro geoparque das Américas, com a presença do geossítio Ponte de Pedra, que configura-se como área de grande importância geológica e cultural.

O turismo na região começa a ser destacar com o fomento do território Geopark Araripe, com a presença dos geossítios, áreas de grande beleza

natural e importante cunho geológico e científico, que o torna especial em meio as demais áreas naturais. Nesse tocante, desenvolve-se um olhar sob um novo modelo de turismo, o ecoturismo, aquele que anda na contra mão das massas. Personalizado, com ênfase na sustentabilidade, a presença forte da educação ambiental como motor das ações educativas nas práticas de ecoturismo.

Identificamos que o turismo e a sustentabilidade buscam o equilíbrio entre crescimento econômico, questões ambientais, e a sociedade. A busca pelo equilíbrio entre esses elementos se configuram como importante índice para o melhoramento desenvolvimento das comunidades. Percebe-se a importância das comunidades locais nesse processo. É de vital importância a presença da comunidade local para o desenvolvimento do turismo de base comunitária, no aprimoramento de atividades ambientais, da proteção e conservação da natureza.

Com este trabalho, não pretendemos esgotar as opções sobre o tema, mas sim, abrir espaço para novas reflexões sobre a relevância da preservação ambiental, de que forma os turistas podem ajudar no desenvolvimento econômico local, sem prejudicar o convívio natural das pessoas que ali residem e primordialmente contribuir para novos estudos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Frederico de Holanda et al. A gestão ambiental nas paisagens da bacia do Araripe no Estado do Ceará. **Confins. Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasileira de geografia**, n. 29, 2016.

BEZERRA, Givaldo Santos. Os fundamentos teóricos-conceituais do ecoturismo. **Centro Federal**, 2009.

BRAGA, Máira Batista; SELVA, Vanice Santiago Fragoso. O turismo de base comunitária pode ser um caminho para o desenvolvimento local. **REDE: Revista Eletrônica do Prodepa**, v. 10, n. 1, p. 38-53, 2016.

BRASIL. Ecoturismo: orientações básicas. Ministério do turismo, secretaria nacional de políticas de turismo, departamento de estruturação, articulação e

ordenamento turístico, coordenação geral de seguimentação. 2. Ed- brasil: **ministério do turismo**. 96.p. 2010.

CARVALHO NETA, Maria de Lourdes.; CORREA, Antônio Carlos de Barros.; SILVA, Douglas Marques. Esboço Geomorfológico do Geopark Araripe/CE como ferramenta para a Geoconservação. In: **XI Simpósio Nacional de Geomorfologia-SINAGEO, 2016**, Maringá. Anais do XI Simpósio Nacional de Geomorfologia - SINAGEO, 2016. v. único.

CAMPOS, Angelo M. N. O ecoturismo como alternativa de desenvolvimento sustentável. **Caderno Virtual de Turismo**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/article/view/75>. Acesso em: 29 jul. 2025.

CEARÁ. Perfil municipal 2017 nova Olinda. Fortaleza: instituto de pesquisa econômica do ceara (IPECE),2017. Disponível em : https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Nova_Olinda_2017.pdf . acesso em 12 jul.2025.

CORREIA, Celecina Barros da Silva. **Evolução do ecoturismo no Brasil: de 1993 a 2003. 2003. 83 f.** Monografia (Especialização em Ecoturismo)-Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

DINIZ, Marcos Antonio; CRUZ, Andréa Borges de Souza. Curso de guia de ecoturismo. **Epitaya E-books**, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 1-23, 2021. DOI: 10.47879/ed.ep.2021267p1. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/215>. Acesso em: 23 jul. 2025.

ENDRES, Ana Valéria. Sustentabilidade e ecoturismo: conflitos e soluções a caminho do desenvolvimento. **Revista Turismo em Análise**, São Paulo, Brasil, v. 9, n. 1, p. 37-50, 1998. DOI: [10.11606/issn.1984-4867.v9i1p37-50](https://doi.org/10.11606/issn.1984-4867.v9i1p37-50). Disponível em: <https://revistas.usp.br/rta/article/view/63423>.. Acesso em: 29 jul. 2025.

FERNANDES, Laura Mary Marques.; SOARES, Jakson Renner Rodrigues.; CORIO-LANO, Luzia Neide Menezes Teixeira. Governança na Política de Regionalização do Turismo no Estado do Ceará/Brasil. **RPER**, [S. l.], n. 55, p. 95-108, 2020. DOI: 10.59072/rper.vi55.15. Disponível em: <https://www.review-rper.com/index.php/rper/article/view/15>. Acesso em: 29 jul. 2025.

GABRIELLI, Cassiana. Planejamento turístico no Cariri Cearense: Integração e desenvolvimento responsável. **Tourism and Hospitality International Journal**, v. 3, n. 3, p. 242-258, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plager, 2009.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Panorama Nova Olinda. [S. l.]: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/nova-olinda/panorama>. Acesso em: 24 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). População nova Olinda. 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/nova-olinda.html>. Acesso em: 12 jul. 2025.

LIMA, Carolina Gonçalves de; CONTI, Diego de Melo. Participação local e meio ambiente: caminhos para o ecoturismo sustentável. **Revista Brasileira de Ecoturismo (RBEcotur)**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2020. DOI: [10.34024/rbecotur.2020.v13.10169](https://doi.org/10.34024/rbecotur.2020.v13.10169). Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/ecoturismo/article/view/10169>. Acesso em: 28 jul. 2025.

LOBO, Heros Augusto Santos; MORETTI, Edvaldo Cesar. Ecoturismo: As práticas na natureza e a natureza das práticas em Bonito, MS. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 2, n. 1, p. 43-71, 2008.

MOCHIUTTI, Nair Fernanda; Guimarães, Gilson Burigo; Moreira, Jasmine Cardoso; Lima, Flavia Fernanda; Freitas, Francisco Idalécio de. Os valores da geodiversidade: geossítios do Geopark Araripe/CE. **Anuário do Instituto de Geociências, UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 173-189, 2012. Disponível em: www.anuario.igeo.ufrj.br. Acesso em: 17 jun. 2013.

MOURATO, Fabiana. **Área de Proteção Ambiental da Chapada do Araripe completa 25 anos; conheça mais sobre o local.** Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2022/08/06/area-de-protecao-ambiental-da-chapada-do-araripe-completa-25-anos-conheca-mais-sobre-o-local.ghtml>. Aceso em 25 jul. 2025.

NEIMAN, Zysman. Análise da evolução do ecoturismo e outros segmentos derivados. in: VILANI, et al., (org) Ecoturismo & Conservação, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2022.

ORTEGA, Renato Dell'Erba; WINTHER, João Roberto Cilento; RIBEIRO, Wandir. Planejamento ambiental e desenvolvimento do ecoturismo. **Revista Turismo em Análise**, v. 3, n. 1, p. 51-59, 1992.

PEIXOTO, Ana Rosa et al. Agroecossistemas sustentáveis e turismo: um olhar para a caatinga cearense. **Congresso nacional de meio ambiente**.2021

PIRES, Ewerthon Veloso. Impactos sócio-culturais do turismo sobre as comunidades receptoras: uma análise conceitual. **Caderno Virtual de Turismo**, [S. l.], v. 4, n. 3, 2006. Disponível em: <https://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/article/view/58>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PIRES, Paulo dos Santos. Entendendo o ecoturismo. **TRIGO, LGG Análises regionais e globais do turismo brasileiro**. São Paulo: Roca, p. 483-494, 2005.

PIRES, Paulo dos Santos. A dimensão conceitual do ecoturismo. **Turismo-visão e ação**, v. 1, n. 1, p. 75, 1998.

RABINOVICI, Andrea; ALLIS, Thiago; DOS SANTOS, Júnior. “E vai prestar este museu lá em casa?” Reflexões sobre a experiência dos Museus Orgânicos na Chapada do Araripe, CE. **CULTUR-Revista de Cultura e Turismo**, v. 17, n. 02, 2023.

RUSCHMANN, Doris Van de Meene, “Planejamento e ocupação do território através da expansão da atividade turística: Condicionamentos básicos a partir da questão ambiental”, in RODRIGUES, Adry Balastrieri (org.) **Turismo e Ambiente: Reflexões e Propostas**, São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SACHS, Ignaci. Desenvolvimento e Meio Ambiente: Incluyente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro: **Garamond**, 2004.

SACHS, Ignacy. O problema da democracia econômica e social. **Estudos Avançados**, v. 8, p. 7-20, 1994.

SCOONES, I. The Politics of sustainability and development. **Annual Review of Environment and Resources**, v. 41, n. 1, p. 293-319, 2016.

SILVA, Francisco António dos Santos da. **Turismo na natureza como base do desenvolvimento turístico responsável nos Açores**. Orientador: José Manuel Simões, coorientador: Fernando João Moreira. Tese de Doutorado. Geografia (Planeamento Regional e Urbano), Universidade de Lisboa, , Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Lisboa, 2013.

TAUMATURGO, Ítalo Anderson; DE FARIA PEREIRA, Rita de Cássia. “Próxima parada, Nova Olinda/CE”: justiça distributiva no Turismo de Base Comunitária. **Caderno Virtual de Turismo**, v. 20, n. 2, 2020.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.010

ESPAÇO CRIATIVO E SUBJETIVAÇÃO DE ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Maria Lígia de Aquino Gouveia¹

Jailma Belarmino Souto

Andressa Fernanda Albuquerque Barbosa da Silva²

Iêna Verônica Lucena Gomes

RESUMO

O lúdico, próprio da condição humana, abre possibilidades para elaborações subjetivas da história de vida dos sujeitos e para a relação com o saber no processo de escolarização. Partindo dos fundamentos teóricos psicanalíticos de Freud e Lacan, esse capítulo traz um relato de experiência de um projeto de extensão realizado em uma escola pública, com estudantes do ensino fundamental dois. O objetivo da atividade foi promover um espaço criativo, realizando oficinas, trabalhando de forma contingente para construções dos estudantes enquanto sujeito psíquico, social e cidadão. Esse projeto de extensão foi realizado semanalmente, durante um ano, fazendo circular a fala e a escuta através de atividades lúdicas (desenho, escrita, música, teatro e rodas de conversas). O público participante foi composto por 16 adolescentes matriculados no ensino fundamental de uma escola pública do município de Campina Grande – PB. No decorrer das oficinas foram abordados, como propostas dos adolescentes, temas relacionados a saúde mental

1 Professora do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, ligiagouveia@servidor.uepb.edu.br; jailma.psy@servidor.uepb.edu.br

2 Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, andressa.barbosa@aluno.uepb.edu.br; iena.gomes@aluno.uepb.edu.br

como depressão, ansiedade, projeto futuro, questões familiares e *bullying*, assim como o desinvestimento da instituição escolar e da relação desta como recurso para projeto de futuro. Com este trabalho destaca-se a importância da circulação de sentidos e os deslizamentos significantes, que se atrelam às identificações e aos lugares ocupados pelos estudantes no contexto escolar e em seus processos de vida.

Palavras- chave: Escuta; Adolescentes; Escola Pública

INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira tem um longo histórico de descontinuidades de projetos, orquestrados por oligarquias, com frágil compromisso com os interesses e benefícios para o coletivo (Antunes, 2012). A cada tempo, da história da política educacional brasileira, se torna mais complexo o enfrentamento dos problemas estruturais que a envolve.

A universalização da educação no Brasil foi um processo gradual, apenas a partir da constituição federal de 1988 é que a educação básica passou a ser um direito de todos e dever do Estado e da família. Entretanto, a efetivação do direito universal a educação não chegou, em nenhum momento da história do Brasil, a ser realizado de forma eficiente.

No quadro atual, a taxa de frequência de crianças de 6 a 14 anos na escola é de 99,5% e, para adolescentes de 15 a 17 anos, a frequência é de 93,4%. Esse dado sinaliza uma queda, da infância para adolescência, de aproximadamente seis pontos da frequência a escola. Outro dado da escola pública brasileira que chama a atenção são os índices de aprendizagem que decrescem à medida que a escolarização avança, ou seja, os estudantes do ensino médio têm pior rendimento que os do quinto ano, por exemplo (Brasil, 2024).

Muitas das escolas públicas sofrem com graves problemas estruturais por não possuírem ligação na rede de esgoto, por precária ou inexistente conexão à internet, precárias ou inexistente bibliotecas (Todos Pela Educação; Fundação Santillana; Editora Moderna, 2025). Além disso, a realidade das famílias dos estudantes da escola pública brasileira é atravessada por muitas dificuldades, pertencem a famílias de baixa renda, muitos adolescentes precisam trabalhar, muitos dependem do transporte fornecido pelo governo e 40% dos pais têm ensino fundamental completo ou incompleto (INEP, 2024; IBGE, 2024; Todos Pela Educação; Fundação Santillana; Editora Moderna, 2025). Esse quadro marca uma violenta desigualdade sócioeconômico e cultural no país, com muito efeitos para a construção de projetos, para a saúde e a participação política de adolescentes.

Em pesquisa realizada sobre saúde mental, 34% dos estudantes do ensino fundamental e 40% do ensino médio, relataram dificuldades emocionais (Datafolha; Itaú Social; Fundação Lemann; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2024). Apesar da circulação da temática da saúde mental de crianças e adolescentes ser intensa na atualidade, especialmente no contexto escolar, a ausência de psicólogos nas escolas e a dificuldade de acesso a serviços de saúde mental ainda é um fato no contexto brasileiro (Brasil. INEP, 2024).

Assim, em um contexto nacional marcado por desafios socioeconômicos, restrito acesso aos bens culturais, fragilidade do sistema educacional, sofrimento mental e difícil acesso a políticas de saúde mental, que horizontes se desenham para esses estudantes? Foi partindo dessa questão e pensando no papel da extensão universitária, que esse projeto foi traçado.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a extensão universitária tem como objetivo promover a interação entre a universidade e a sociedade, favorecendo a troca de conhecimentos e o desenvolvimento teórico, prático e social. A partir da perspectiva da psicanálise lacaniana aplicada à extensão — entendida como ampliação e diálogo com outros campos do saber —, este projeto foi desenvolvido em uma instituição escolar, em articulação com as áreas da educação e da assistência social, considerando que a escola pública brasileira faz parte de uma realidade social complexa.

Este projeto de extensão se fundamentou nas teorias de Freud e Lacan. O foco de análise desses estudiosos são os processos inconscientes. A psicanálise interroga o mal-estar na cultura, colocando em questão, o controle, a idealização e a coerência nos processos humanos. Freud inaugura o tempo da escuta ressaltando a singularidade de sentidos daquilo que está sendo enunciado, escutando as palavras, vendo nestas as vias de acesso ao inconsciente.

Para Lacan, em sua releitura da teoria freudiana, o inconsciente é estruturado como linguagem, esta tem um suporte material (acústico) e simbólico (conceitual) e segue uma lógica construída pelo próprio sujeito

(Lacan, 1998). Para o estudo do inconsciente, Lacan se inspirou nas produções da teoria linguística de Ferdinand Saussure, este postulava que o significado, atrelado a um significante, daria origem ao signo. Entretanto, para tratar dessa questão no campo do inconsciente, Lacan (1998) subverte essa associação significado/significante, conferindo primazia ao primeiro (o significante) na produção do segundo. Assim, para Lacan o significante prevalece sobre o significado, que lhe é secundário, e se produz somente a partir da articulação em cadeia.

A Educação considera o sujeito sob o viés da cognição, focando nas concepções relativas ao campo da Pedagogia. Dessa forma, a Educação estabelece suas ações e propósitos relacionados na concepção do sujeito da ciência, deixando pouco espaço para o sujeito do desejo, tal como é apontado no campo da Psicanálise. Sendo assim, as demandas dos adolescentes não são muitas vezes contempladas e a subjetividade deles, muitas vezes, não ocupa um lugar de importância no processo educacional.

As transformações ocorridas na puberdade convocam o sujeito a responder frente ao paradoxo transitório, fechamento do universo infantil e abertura às descobertas da vida adulta. Esse processo envolve a perda da identidade infantil e pode gerar luto pelo corpo antigo, além de causar estranhamento diante das mudanças biológicas e emocionais do novo corpo, que, para além do autoerotismo, busca gratificação na relação com o outro.

Para Philippe Lacadée, “a adolescência é, antes de tudo, um significante do Outro, que, desde o final do século XIX, serve para designar esse momento particular da vida, que resulta de um tempo lógico próprio a cada um” (Lacadée, 2011, p. 69). É um tempo que exige o reconhecimento identitário e a afirmação de escolhas singulares no processo de constituição enquanto sujeito; incluindo a separação subjetiva dos pares genitores (Aberastury *et al*, 2010).

A passagem da infância à adolescência se faz através de um processo de muitas mudanças. Na puberdade, o sujeito é convocado a lidar com sua incompletude e com as perdas e transformações do próprio corpo, do

luto das fantasias infantis e dos pais da infância, além da posição diante do sexual (Freud (1905/2017)). A puberdade exige novas identificações, novas escolhas, novas regras e o púbere terá que construir um novo saber e posição diante dessas mudanças.

Alguns temas e situações como sexualidade, suicídio, automutilação, problemas familiares, *bullying*, são, constantemente, associados à adolescência e, repercutem, na atualidade, dentro do contexto escolar e no processo de escolarização. Nesse sentido, os adolescentes lidam com uma grande carga emocional e precisam produzir nas atividades escolares. A psicanálise abre uma importante possibilidade para trabalhar no contexto educacional as questões dos adolescentes relacionadas a familiares, a rede de socialização e a escolarização, buscando contemplar o que está em jogo para cada sujeito nesse processo.

Na teoria Freudiana, o trabalho psíquico da adolescência compreende uma reedição edípica, em que o sujeito (re)vive e ressignifica as experiências da infância, essencialmente, no contexto familiar, dando lugar a uma nova rede de relações (Freud, 1905/2017). Frente à experiência presente de realização possível da sexualidade e dos ideais constituídos pelas identificações no Édipo, que o envolveram durante a infância, o adolescente se depara com novas questões a respeito do desejo e do ideal (Coutinho, 2015).

A partir de Freud (1914/2010), é possível afirmar que, enquanto na infância o sujeito é constituído a partir do ideal do eu de sujeitos que ocupam as funções paternas, que ele percebe encarnado nas suas primeiras figuras de idealização e de identificação na saída do

Édipo, a adolescência corresponde ao momento em que as idealizações começam a cair e que a ameaça de castração volta a aparecer. Dessa forma, o adolescente se encontra com o fracasso dos ideais infantis encarnados em seus pais e até mesmo em algumas figuras do entorno social, como por exemplo, os professores (Coutinho, 2015).

Com base no que foi exposto, evidencia-se a necessidade de que o adolescente possa (res)significar e falar sobre seu sintoma, implicando-se, assim, nos laços sociais estabelecidos na instituição educativa, especial-

mente nas relações entre os próprios adolescentes dentro e com a escola. O projeto “Tecendo dizeres e fazeres: oficinas criativas com estudantes de uma escola pública” teve como objetivo oferecer um espaço de fala, escuta e ressignificação aos estudantes, promovendo, a partir desse movimento, reflexões sobre questões levantadas pelos próprios participantes por meio de oficinas —desenhos, colagens, produção de objetos, música, jogos, rodas de conversa e outras práticas criativas. O trabalho buscou favorecer a circulação de sentidos e os deslizamentos significantes, articulados às identificações e aos lugares ocupados pelos adolescentes no contexto escolar e em seus percursos de vida.

METODOLOGIA

O projeto teve como objetivo geral oferecer um espaço de acolhimento à subjetividade dos adolescentes e às suas questões relacionadas ao contexto escolar, por meio de oficinas criativas e rodas de conversa.

Os objetivos específicos são:

- Proporcionar um ambiente em que os estudantes pudessem expressar-se sobre questões escolares, familiares e sobre o próprio processo subjetivo e singular de escolarização;
- Favorecer a circulação da fala entre os adolescentes acerca das vivências no espaço escolar e das relações que o atravessam;
- Oferecer momentos de escuta individual, com possibilidade de encaminhamento à Clínica Escola de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), quando se fizesse necessário.

O público participante foi composto por 16 adolescentes matriculados no ensino fundamental de uma escola pública do município de Campina Grande – PB.

As atividades foram realizadas semanalmente, no contraturno das aulas, com duração média de duas horas por encontro, ao longo de dois

semestres. As oficinas empregaram recursos variados, como música, desenhos, colagens, produção de objetos, jogos, textos e rodas de conversa, favorecendo a expressão criativa e simbólica dos participantes. Quando surgiram demandas específicas, foram realizadas escutas individuais. Todas as atividades foram registradas em diário de campo e analisadas em supervisão, com base nos referenciais teóricos da psicanálise.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das oficinas criativas e dos registros em diário de campo, realizou-se uma leitura psicanalítica à luz da teoria lacaniana. Durante os encontros, os participantes puderam se apresentar, falar de si, produzir desenhos e cartas, além de participar de jogos e dinâmicas grupais. Nessas experiências, emergiram narrativas marcadas por perdas, angústias, lembranças familiares e manifestações de sofrimento psíquico.

A psicanálise, ao se debruçar sobre o sujeito do inconsciente, busca compreender de que modo cada sujeito se constitui na linguagem, no campo do desejo e na relação com o Outro. A seguir, destacam-se alguns recortes significativos das oficinas e sua leitura teórica.

O NOME E O DESEJO: O SUJEITO INTRODUZIDO NO SIMBÓLICO

O primeiro encontro foi marcado pela proposta de que cada participante dissesse seu nome e algo de que gostava, inaugurando assim o espaço simbólico da palavra. Conforme Lacan (1953/1998), o nome próprio introduz o sujeito no campo da linguagem e do Outro, sendo a via pela qual o ser falante adquire existência simbólica.

Ao serem convidados a responder “o que os trazia à oficina”, os adolescentes se viram diante de uma falta — o “porquê” de estar ali — e é nesse vazio que o desejo se articula. Surgiram falas sobre “uma semana péssima”, “cansaço”, “sobrecarga” e “tristeza”. O simples ato de nomear e compartilhar já implica uma operação simbólica: ao falar, o sujeito se

localiza e se reinscreve no discurso, deslocando-se minimamente de seu sofrimento.

O DESENHO E A LEMBRANÇA: O REAL DA PERDA

Em um dos encontros, os participantes foram convidados a realizar desenhos sobre momentos felizes. Uma das produções retratava “um dia de praia em família”, lembrança associada às férias com os pais e tios já falecidos. O desenho apresentava sol, nuvens, arco-íris e coqueiros, todos pintados “para deixá-los bem coloridos”. A jovem o descreveu como “uma lembrança feliz em família”.

O colorido, o sol e o arco-íris podem ser compreendidos como tentativas de sutura de um real impossível de simbolizar: a morte dos tios e a ausência das figuras familiares. Em O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, Lacan (1964/2008) define o real como aquilo que escapa à simbolização. O desenho, portanto, opera como uma metáfora do trauma — ao representar um momento feliz, o sujeito dá forma e cor ao que foi perdido, reinscrevendo simbolicamente uma falta que insiste.

Essa repetição não se reduz a uma lembrança nostálgica, mas constitui um trabalho de luto pela via simbólica, na acepção freudiana de elaboração (Freud, 1917/1996), retomada por Lacan como o movimento da cadeia significante que tenta contornar o real da perda. O tema da perda e das lembranças apareceu de forma recorrente ao longo das oficinas, evidenciando o esforço simbólico dos adolescentes em dar sentido à ausência.

A ESCRITA COMO ENDEREÇAMENTO AO OUTRO

Em outro momento, os participantes foram convidados a escrever pequenas cartas aos membros da família, inclusive aos tios já falecidos. Uma das adolescentes relatou sentir-se “aliviada” após escrever.

A escrita das cartas evidencia a função estruturante da linguagem como endereçamento ao Outro. Escrever é sempre dirigir-se a alguém — mesmo que esse Outro esteja ausente ou apenas imaginado. Segundo Lacan (1957/1998), o inconsciente é estruturado como uma linguagem, e a escrita configura uma forma privilegiada de inscrição simbólica.

Ao escrever, o sujeito encontra uma via para transformar o afeto em significante. O alívio relatado pela adolescente expressa o efeito da simbolização: o gozo sem nome se converte em palavra, e o sujeito passa de uma posição passiva de sofrimento a uma posição ativa de quem fala. Escrever aos mortos é, portanto, restaurar simbolicamente o laço com o Outro rompido pela morte — é produzir uma palavra onde o real se impôs como silêncio.

O JOGO E O LAÇO SOCIAL

As partidas de UNO — jogo de cartas proposto nas oficinas — funcionaram como espaço de descontração e, simultaneamente, de abertura da fala. O jogo, ao criar regras compartilhadas, possibilita a emergência de um laço simbólico e o relaxamento das resistências, favorecendo que algo do inconsciente se desloque.

Durante uma dessas partidas, uma adolescente relatou experiências marcadas pela violência e pela perda: a morte do pai, com quem mantinha forte vínculo afetivo, o desenvolvimento de um quadro depressivo e a vivência traumática em um serviço de saúde mental (CAPSi), onde se sentiu ameaçada e não acolhida. Também mencionou um episódio de agressão escolar que resultou em sua expulsão.

Outro estudante trouxe o relato da morte de figuras masculinas significativas — tio e avô — e os efeitos traumáticos dessas perdas. Relatou ainda crises de ansiedade e sentimentos de responsabilidade excessiva, assumindo o lugar de “homem da casa” e evitando compartilhar a própria dor para não entristecer a mãe.

Essas narrativas evidenciam a centralidade da função paterna como operador simbólico. A ausência ou fragilidade dessa função, conforme Lacan (1958/1998), pode expor o sujeito ao gozo do Outro, sem mediação, o que se expressa em sintomas, angústias e atos impulsivos. O grupo, ao oferecer um espaço de escuta e de palavra, possibilita uma reinscrição simbólica dessa função: os adolescentes experimentam a presença de um Outro que escuta, não como instância de punição, mas como endereço possível de fala.

O SONHO E O DESEJO

Uma das participantes compartilhou um sonho recorrente: encontrava-se em uma floresta iluminada, passeando com a família, incluindo os tios falecidos, em um ambiente agradável, “sem nenhum acontecimento ruim”.

O sonho pode ser compreendido como uma figuração do desejo — o desejo de reencontro com o objeto perdido. Lacan (1953/1998), ao reler Freud, mostra que o sonho é uma mensagem cifrada do inconsciente, uma tentativa de simbolizar o gozo e dar forma ao que escapa.

O caráter agradável da cena onírica revela um ponto de sublimação: o sujeito cria uma imagem harmoniosa para suportar o real da morte. A floresta e os animais compõem um cenário imaginário no qual o sujeito reinscreve, de forma simbólica, aquilo que o real arrancou.

A DESPEDIDA E O RECONHECIMENTO DO SUJEITO

No último dia das oficinas, observou-se que os adolescentes estavam vestidos como se fossem a uma festa — um gesto simbólico de encerramento e celebração. Durante o encontro, uma das estudantes, sorrindo e chorando, disse sentir-se triste “porque estava acabando”, afirmando que aquele era o espaço onde podia “conversar com alguém”. Relatou ainda que se sentia melhor e mais capaz de expressar o que sentia.

Outros estudantes manifestaram sentimentos semelhantes, destacando que o grupo lhes fazia bem, que conseguiam compreender melhor suas próprias emoções e que sentiriam falta dos encontros. Um dos meninos, que havia comparecido poucas vezes, mencionou sentir-se “escanteado” pela irmã e valorizava o espaço como um lugar onde era ouvido.

Esses relatos expressam o reconhecimento de que as oficinas funcionaram como espaço de palavra, possibilitando a experiência de ser sujeito. Lacan (1960/1998) afirma que o analista — ou qualquer função de escuta — ocupa o lugar do sujeito-suposto-saber: é na suposição de que há um Outro que escuta que o sujeito se autoriza a falar.

O grupo, assim, operou como um dispositivo de transferência, sustentando um espaço simbólico no qual a fala pôde circular e algo do inconsciente pôde se inscrever. O riso misturado ao choro, observado no encerramento, expressa o paradoxo próprio da experiência subjetiva: o entre-lugar do que se diz e do que escapa

DESEMPENHO E DESIGUALDADE

Os discursos dos estudantes apresentam um panorama complexo e sensível da vivência escolar. Neles, aparecem sentimentos de ansiedade, frustração e tristeza diante das demandas escolares e das cobranças externas — tanto familiares quanto institucionais.

Nota-se uma forte pressão em torno do desempenho nas provas, sobretudo no ENEM, que para muitos estudantes das escolas públicas representa uma oportunidade de mobilidade social. A fala “é difícil conciliar os estudos para o Enem com o estudo na escola” expõe um problema recorrente: a escola pública nem sempre oferece uma preparação alinhada às exigências dos exames nacionais, levando o estudante a precisar buscar, por conta própria, estratégias de estudo complementares — o que aumenta a sobrecarga e o estresse.

A ansiedade de desempenho aparece em diversas falas, associada ao medo de fracassar, à autodepreciação e à falta de autoconfiança. O “dar

branco na hora da prova”, “fico ansiosa na hora da prova”; “estudo mais mesmo assim tiro nota baixa”, sinalizando a importância do suporte psicológico e pedagógico. A ausência de políticas efetivas de acolhimento emocional dentro da escola pública agrava esse cenário, muitas instituições contam com poucos profissionais de apoio (como psicólogos e orientadores), e os professores, sobrecarregados, têm dificuldade em lidar com as dimensões afetivas da aprendizagem. Além disso, os relatos trazem à tona as cobranças familiares — “minha mãe cobra que eu tire nota boa” — e até violências simbólicas “meu pai diz: você nunca vai ser ninguém”.

Por fim, os depoimentos evidenciam a necessidade de repensar o papel da escola como espaço de acolhimento e desenvolvimento integral. A ênfase exclusiva em desempenho e nota tende a invisibilizar as desigualdades sócioeconômicas e os problemas estruturais da escola pública brasileira. O investimento em políticas públicas é fundamental para enfrentar esse complexo cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto foi desenvolvido em uma escola municipal, frente a uma demanda expressiva de saúde mental, educação e inclusão social. Muitos estudantes têm apresentado quadros de automutilação, ansiedade, depressão e baixo rendimento escolar.

Ao desenhar, escrever, criar, sonhar e falar, os adolescentes puderam reinscrever algo de sua história, encontrando uma forma singular de lidar com o real da perda e do sofrimento e das fragilidades da escola pública. A escuta sustentada pela ética psicanalítica — aquela que se orienta não pelo ideal de adaptação, mas pelo respeito ao desejo e à singularidade — possibilita o deslocamento subjetivo: do lugar de objeto do Outro (da família, da escola, da instituição) para o lugar de sujeito de desejo. O sujeito se constitui onde há palavra, e o ato de falar, já é, em si, uma forma de resistência.

Ao considerar a história da relação entre psicanálise e educação ao longo dos anos no Brasil, é possível destacar que ocorrem, constantemente, encontros e desencontros em um investimento de responder a demandas de acordo com o contexto político, social e cultural de cada época e, atualmente, o sujeito está sendo colocado em um lugar onde não há espaço para o sofrimento e nem para a sua singularidade, pois é necessário responder às determinações culturais em um estado rápido e satisfatório. Seguindo nessa lógica, o sujeito adolescente, que manifesta qualquer mal-estar ou sai do “comportamento” esperado como adequado, é silenciado ou enquadrado em manifestações ditas como patológicas que precisam ser solucionadas.

A escuta dos estudantes pontuam que, na escola pública brasileira, as desigualdades sociais, as cobranças familiares e a falta de suporte emocional se entrelaçam, produzindo um ambiente de ansiedade e frustração. A busca por bons resultados, sem o devido apoio afetivo e pedagógico, aprofunda o sentimento de incapacidade e desvalorização dos estudantes – um reflexo direto das contradições do sistema educacional brasileiro. Urge políticas que garantam espaços para escutá-los e mobiliza-los para acessar ou descobrir recursos para lidar com essa realidade.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; DORNBUSCH, A.; e et al. A adolescência e psicopatia: luto pelo corpo, pela identidade e pelos pais infantis. In MACEDO, Mônica Medeiros Kother; GOBBI, Adriana Silveira (orgs). **Adolescência e psicanálise: intersecções possíveis**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 2. Ed.

ANTUNES, Mitsuko. A Psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas Contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2012, 32 (num. esp.), 44-65.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento; Ministério da Educação. **Relatório Educação Básica - PPA 2024-2027**. Brasília: MPO/MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/planejamento/ptbr/assuntos/planejamento/planoplurianual/arquivos/relatorios-planejamentonacional/2024_12_13_educacao_basica_web.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: presença de profissionais de psicologia nas escolas públicas. Brasília, DF, 2024**. Disponível em: <https://www1.brasilemfolhas.com.br/2025/07/apenas-15-das-escolas-publicas-tem-psicologos-revela-censo/>. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COUTINHO, L.G, **O adolescente e a educação no contemporâneo**: o que a psicanálise tem a dizer, Cad. Psicanálise. -CPRJ, Rio de Janeiro, v. 37, n. 33, p. 155-174, jul. /dez. 2015

DATAFOLHA; Itaú Social; Fundação Lemann; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). **Saúde mental de estudantes pós-pandemia: desafios e perspectivas**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.reddit.com/r/brasil-noticias/comments/x0szti>. Acesso em: 25 out. 2025.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. (Obra original publicada em 1905).

FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Obra original publicada em 1914).

FREUD, S. (1917/1996). **Luto e melancolia**. In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago.

LACADÉE, P. (2011). “O tempo gramatical da transição”. In: O despertar e o exílio – ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência. Rio de Janeiro: Contracapa 2011.

LACAN, J. (1953/1998). **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise**. In Escritos. Rio de Janeiro: Zahar.

LACAN, J. (1957/1998). **A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud**. In Escritos. Rio de Janeiro: Zahar.

LACAN, J. (1958/1998). **A significação do falo**. In Escritos. Rio de Janeiro: Zahar.

LACAN, J. (1964/2008). O seminário, livro 11: **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar.

LACAN, J. (1960/1998). **Subversão do sujeito e dialética do desejo**. In Escritos. Rio de Janeiro: Zahar.

STAZZONE, Roberto. O que um Psicanalista Deve Fazer na Escola? **Estilos Clínicos**. vol.2 no.2 São Paulo, 1997.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; Fundação Santillana; Editora Moderna, 2025).. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025**: capítulo 12 – Infraestrutura escolar. 12. ed., São Paulo: Todos pela Educação; Fundação Santillana; Editora Moderna, 2025. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/capitulo-12-infraestrutura.html>. Acesso em: 25 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.011

A PRÁTICA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL E AS AÇÕES DESENVOLVIDAS SOBRE O BULLYNG: INTERVENÇÕES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PÍCUÍ-PB

Emanuel Gilson Dantas¹

RESUMO

A escola não é um ambiente a parte da sociedade, ela é integrada ao país, estado e município e por este motivo apresenta problemas complexos como por exemplo a violência. Nota-se que na mídia e relatos da comunidade escolar que o problema de violência no ambiente citado vem sendo estudado e enfrentado por várias frentes. O bullying é a denominação para caracterizar várias formas de violência como: agressões físicas, verbais, psicológicas e etc, que ocorre no ambiente da sala de aula e fora dela entre alunos, e estes que pode ser caracterizados como: vítimas, agressores e espectadores. A escola apresenta um corpo de profissionais que pode contribuir com o enfrentamento ao bullying, um destes profissionais é o orientador educacional. Ao longo da história da educação este profissional vem sendo destaque por suas fases de atuação e suas contribuições em cada momento. O momento que a orientação educacional vive é o questionador. Além de questionar, o mesmo em suas atribuições também deseja que os alunos consigam conviver harmoniosamente na escola. Este trabalho tem como objetivo de analisar a atuação do orientador educacional perante a problemática bullying em uma turma de 5º ano B de escola municipal do município de Pícuí-Pb. O orientador desen-

1 Mestre em Ciências da Educação- VENI CREATOR; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional-FTED; PEDAGOGIA- UEPB. secdorientadoremanuel@gmail.com;

volveu as atividades de intervenção. Usando como metodologia a análise do caderno de bordo do profissional, plano de atuação sobre o assunto, atividades registradas à partir da revisão bibliográfica. Nota-se que as atividades desenvolvidas pelo orientador educacional não é suficiente para a construção de uma consciência e sanar o problema vivenciado na turma.

Palavras-chave: Orientação educacional, Bullying, Prática, Ação.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é vasto em comportamentos apresentados na sociedade, já que a escola não está a parte da sociedade e om isso apresenta inúmeros problemas. Um destes problemas as configurações da violência. A principal representação da violência é o bullying, um mal enraizado tanto na escola como no ambiente das redes sociais. Para a mitigação deste problema a escola tem a contribuição dos profissionais como: O serviço de Orientação Educacional, Psicologia Escolar, Supervisão Escolar, Diretora e Vice-Diretor. Estes profissionais fazem parte da Gestão Escolar. Além deste temos os professores regentes da sala de aula, inspetor, auxiliares administrativos e auxiliares de serviços gerais (as famosas tias da merenda). O estudo usou como base a literatura que relata a profissão do orientador educacional, o planejamento de ações do profissional e sua atuação na escola, além de escritos registrando o bullying, sua evolução para o syberbullyng e suas consequências para os alunos vítimas deste tipo de violência. A intervenção é necessária, já que a turma do 5º ano B do ensino fundamental apresentou um número inadequado de eventos característico deste tipo de violência, consequentemente evoluindo para as redes sociais. O objetivo é analisar a atuação do orientador educacional perante a problemática bullying em uma turma de 5º ano B de escola municipal do município de Picuí-Pb. A pesquisa analisou o caderno de bordo do profissional orientador educacional, o planejamento e as atividades impressas para a aplicação na turma, posteriormente analisado a luz da ciência. Analisando todo o material disponibilizado pelo profissional, nota-se que a intenção é lovável. Infelizmente a ação desenvolvida pelo orientador educacional não é suficiente para a construção de uma consciência entre a turma e sanar o problema vivenciado. Sugere-se que o Orientador Educacional se planeje para uma atuação efetiva, onde tenha uma presença constante na escola e consequentemente na série/ano onde está acontecendo este tipo de violência.

No início da profissão o que era praticado perante as questões era a orientação vocacional, treinando alunos e selecionando os mesmos para o trabalho. (GIACAGLIA. 2015,p.06).

Este modelo de orientação vocacional e profissional iniciou-se no fim do século XIX em São Francisco e em Boston, nos EUA e França. O praticante significativo da orientação vocacional foi Frank Parsons. (GIACAGLIA. 2015,pág.06). O mesmo entendia que a orientação vocacional deveria encaixar o homem certo na função certa. Esta era a base do pensamento da teoria usada por Parsons. Ele cruzava as características pessoais com as características da função e assim tomava a decisão. Para colher as características individuais, na orientação vocacional lançava mão da psicomетria. (GIACAGLIA. 2015, pág.07).

A orientação educacional no ambiente escolar, surge motivada pela Revolução Industrial, haja vista a sociedade ter sofrido uma mudança de pensamento e de ação significativa e surgiu a necessidade de mão de obra qualificada, sendo a formação desta mão de obra responsabilidade da escola e por consequência do orientador. (GIACAGLIA. 2015, p.06).

A partir de novos pensamentos influenciados pelos estudos e movimentos pós Revolução Industrial, com a evolução da ciência e mudanças provocadas pela filosofia, psicologia, com o advento da educação vendo o aluno como sujeito de direito em desenvolvimento, a orientação passa a mudar sua prática. (GIACAGLIA. 2015, pág.13).

A Orientação Educacional no Brasil esteve sempre ligada às tendências pedagógicas adotadas, num esforço de se tentar desenvolver um trabalho adequado para o momento histórico (GRINSPUN, 2008, p. 11). Neste contexto, o papel do Orientador Educacional é um colaborador do processo pedagógico, num movimento que tem como objetivo principal quebrar com os paradigmas sociopolíticos e econômicos impostos pela sociedade moderna (GRINSPUN, 2008, p. 13). A atuação do Orientador Educacional está baseada em um ato político comprometido com uma sociedade mais justa e por este motivo vive em uma constante mudança e seu trabalho deve ser contextualizado, levando-se em consideração a

história do aluno, onde este educando perceba seu desenvolvimento. Seja compreendido a realidade e haja percepção entre o desenvolvimento individual e o aprendizado. (GRINSPUN, 2008, p. 29). A existência no ambiente escolar deste profissional, portanto, é justificado a partir do entendimento político educacional, então a atuação do orientador estava justificada pela Constituição de 1937. Seguindo este entendimento, tal profissional deveria promover entre o alunado uma disciplina moral com base no adestramento físico (LEME; SILVA, 2014, p. 23), mas o seu papel vem sendo transformado ao longo do século XX e nestes primeiros anos do século XXI, papel este que ainda não foi devidamente esquadrinhado pela História da Educação.

Do ponto de vista da legislação educacional, a Lei n. 5.564/68 e o Decreto n. 72.846/73 são os primeiros diplomas legais que se voltaram para a função deste profissional, afirmando que os orientadores deveriam atuar no sentido de promoverem o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade do aluno, o que nos leva a perceber o viés psicológico imbuído na lei (LEME; SILVA, 2014, p.23). Para além dos artigos das leis e decretos regulamentares, percebemos que a profissão passou por fases importantes ao longo do século XX, sendo que a fase terapêutica se destaca, uma vez que preconizava um atendimento prioritário aos alunos considerados “problema”. Temos notado que tal perspectiva vem, ao longo dos anos, sendo desconstruída e substituída por uma percepção de que o Orientador Educacional deveria atentar criticamente para os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais que permeiam o ambiente escolar (GRINSPUN, 2010, p. 28).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu artigo 61, trata de forma indireta do papel do Orientador Educacional, quando diz o seguinte: “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que são (...) trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional (...)” (BRASIL, 1996). Como podemos observar, a LDB preconiza a necessidade deste “profissional da educação”, colocan-

do-o no cerne das políticas públicas para a educação e considerando uma ligação entre a escolarização (educação) e este profissional da educação (LEME; SILVA, 2014, p. 24).

A cada discussão a prática da orientação educacional iria se distanciando da prática vocacional onde os alunos eram direcionados através do seu desejo de trabalho, para a discussão das questões sociais e as desigualdades dos trabalhadores. (GRINSPUN, 2008, p. 22).

Para GRINSPUN (2008, p. 26) a orientação educacional está intrinsecamente ligada ao aluno, sendo para atingir o alunado que existe o orientador.

A cada dia inicia o pensamento dos orientadores educacionais, que o seu papel principal é proporcionar uma escola contextualizada com a realidade do aluno, não apenas como um objeto, mas este aluno que tem uma realidade, que deve ser vista dentro da escola. O pensamento de padronização, através do Serviço de Orientação Educacional, já passou. Atualmente o orientador educacional deve está comprometido com a melhoria da escola. (GRINSPUN, 2008, p. 29).

A orientação educacional apresenta consciência, que neste serviço dinamiza, mobiliza as questões coletivas. Tendo como entendimento que o indivíduo envolvido nas discussões é um sujeito ativo e consciente da realidade vivenciada. A prática do orientador deve ser baseada na realidade vivenciada no ambiente escolar, de forma contextualizada. (GRINSPUN, 2010, p. 56).

Levando em consideração, estes atores envolvidos no cotidiano escolar, vem carregado de conhecimentos, práticas sociais, que não são apenas desenvolvidas na escola, de movimentos políticos e assim por diante. Estes conhecimentos são demonstrados no cotidiano e consequentemente nas decisões tomadas pelo coletivo escolar. (GRINSPUN, 2010, p. 58).

Um desses atores envolvidos no cotidiano escolar é o orientador educacional e como o profissional em questão sempre esteve ligado às ocorrências do dia a dia escolar, atuava a partir do discurso do outro, refletindo na sala de aula e na família. O cotidiano era visível no discurso dos

participantes da escola. O orientador, a partir das observações fazia a análise com outros protagonistas e tentava, com objetividade, ter uma visão do que ocorre neste cotidiano. (GRINSPUN, 2010, p. 59).

No cotidiano escolar, há uma complexidade que a caracteriza. O orientador educacional entende que nesta complexidade, apresentada no coletivo, há uma complexidade individual e a junção das individualidades formam o cotidiano. O profissional estuda, ouve e age neste cotidiano, oferecendo a ação ao alunado e consequentemente a instituição. (GRINSPUN, 2010, p. 61).

A ação do orientador educacional tem a possibilidade de intervir no ambiente escolar e por esse motivo é na escola que deve ser avaliada e reavaliada, sendo um processo dialético. (KUMM apud ALVES, 2018, p. 47).

A educação atual deseja uma pessoa integral, que desenvolva toda sua potencialidade.

Sendo assim

A concepção de omnilateralidade do homem centra-se na apreensão do homem enquanto uma totalidade histórica que é, ao mesmo “natureza”, individualidade e, sobretudo, relação social. Uma unidade na diversidade física, psíquica e social; um ser de necessidades imperativas (mundo das necessidades material) em cuja satisfação se funda suas possibilidades de crescimento em outras esferas (mundo da liberdade). (FRIGOTTO apud ALVES, 2018, 56)

É neste cenário educacional que está encravado a orientação educacional. O orientador educacional deve ter conhecimento dos pensamentos e atitudes (conceitos, práticas, políticas educacionais ou políticas públicas) para que balize as informações postas e daí consiga praticar a criticidade da função e propor ações pedagógicas críticas, onde o aluno e professor exerça toda a sua potencialidade educativa.

Para ALVES (2018) tratar de orientação educacional na atualidade não deve-se apenas a fixar as atividades de atendimento aos alunos e seus familiares. Deve-se ir mais além, como por exemplo, as questões políticas e sociais que estão por trás da ação.

Sendo assim o orientador educacional deve entender que a educação é sua atuação, focalizada na dimensão afetivo-social como eixo estrutural. Não apenas atentando-se a padrões de desempenho, deve-se levar em consideração os aspectos da subjetividade. (LUCK, 2014, p. 10).

Nota-se que o trabalho do orientador não é seguir uma cartilha ou executar tarefas e sim discutir os problemas que envolve o ambiente escolar, sem perder a criticidade do por que aquele ou outro fenômeno está manifestando e posterior agir de forma coletiva

Para ALVES (2018, p. 102) “Pensar no trabalho do Orientador Educacional partindo das ressignificações citadas é aprofundar a reflexão sobre sua atuação para além de atribuições e tarefas, salientando a característica política do seu fazer pedagógico”.

Saindo desse pensamento de ajustamento do aluno a escola, família e seu atendimento aos “desajustados”. A orientação Educacional

não deve ser entendida como um serviço complementar na educação, mas um serviço perfeitamente integrado no contexto da Teoria da Educação e, portanto, co participando do processo educacional utilizando-se das ciências da educação a fim de contribuir para o êxito do ato educativo. (MARTINS apud SILVA, 2014, 33).

Silveira aponta um campinho de atuação, onde a prática deve ser baseada na formação crítica do aluno, levando em consideração o momento político, social e cultural do momento.

O orientador educacional aborda os problemas reais da escola, desta forma proporciona ao alunado o conceito de relação e estabelece o desenvolvimento da consciência crítica, tornando-o apto à tomada de decisões. (SILVA, 2014, p. 33)

A orientação educacional sempre esteve ligada a um momento histórico, como já foi citado e tendências pedagógicas. Nesse fazer pedagógico o profissional é um colaborador, tendo como seu objetivo quebrar paradigmas pré-existentes, no que refere-se a questões sociopolíticos e econômicos apresentadas pela sociedade vigente. (GRINSPUN apud DANTAS; NASCIMENTO, 2019, p. 412)

A Orientação Educacional no município de Picuí-PB ainda está em transformação. Atualmente a Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, em seu quadro técnico-pedagógico efetivo quatro orientadores educacionais.

Em 07 de julho de 1998 a Câmara Municipal aprovou e o executivo sancionou a Lei Nº 990, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração para o Magistério Público Municipal, tendo como base as Leis Nº 9394/96, 9424/96 e a Resolução Nº 03 do Conselho Nacional de Educação.

Em seu artigo 2º dita que:

Integram a carreira do Magistério Público Municipal os profissionais que exercem atividade de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, assim consideradas as de direção ou administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional (PREFEITURA MUNICIPAL DE PICUÍ, pag.01, 1998).

Nota-se que neste artigo cita o profissional do orientador educacional como parte do magistério municipal. O artigo registra quem faz parte da equipe técnica da Secretaria de educação. Registra a necessidade de ter o orientador educacional presente na educação fundamental mantida pelo o município.

No Capítulo II da Lei municipal 990, em seu artigo 15, determina as seguintes atividades para o orientador educacional.

O ocupante do cargo de orientador educacional desempenha a função de orientação educacional, que congrega as atividades de:

- I. participar da elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, propondo as alterações necessárias ao melhor ajustamento dessa proposta à realidade local;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento escolar;
- III. desenvolver ações voltadas à integração dos alunos no processo educativo desenvolvido no estabelecimento de ensino;
- IV. colaborar com as ações de articulação da escola com as famílias e a comunidade.



- V. participar dos colegiados existentes na unidade escolar.
(PREFEITURA MUNICIPAL DE PICUÍ, p. 01, 1998).

Entendendo que as delimitações de funções deve ser realizada, para deixar claro a função de cada profissional em educação, é necessária, já que:

As atividades descritas para o orientador educacional é uma tentativa de normatizar o exercício e padronizar esta atividade. Com a determinação legal é registrado o que o profissional deve realizar no ambiente escolar. O profissional em questão deve criar as metodologias adequadas para praticar as atividades descritas na lei. A normatização serve para nortear a prática.

Na mesma lei dita que para exercer a função de orientador educacional ou outras funções do magistério, o profissional deverá submeter-se ao concurso público. Ao assumir o cargo público, o servidor tem 40 horas semanais para o pleno exercício da atividade.

O artigo 22 da lei municipal determina que é função do secretário de educação designar as escolas de atuação do orientador educacional, mas não relata pontos norteadores para determinar a quantidade de escolas ou a quantidade de orientadores necessários para o município.

Em 06 de novembro de 1998 foi publicado no Diário Oficial do Estado e Jornal Oficial do Município o edital de concurso público, anunciando uma vaga para o profissional em orientação educacional e outras funções da Educação, Saúde e etc. De acordo com o edital publicado, o candidato à vaga de orientação educacional deveria ser submetido a prova de: Conhecimentos específicos objeto do concurso e Língua Portuguesa. Em 20 de dezembro foi aplicada a prova a todos os candidatos que estavam aptos ao edital.

Como já citamos, a história da orientação educacional no município de Picuí não se limitou apenas ao projeto de lei do magistério e também ao concurso de 1998. Houve posteriormente outro concurso público para o cargo de orientador educacional.

O Plano de Cargos e Carreira passou por alterações em 2008 e 2010, conforme documentos publicados no site da Prefeitura Municipal de Picuí-Pb. Acontece uma mudança significativa entre a lei municipal 990 e a lei complementar N° 06, em relação a atividade do orientador educacional:

Em seu artigo 53 percebe-se as mudanças:

Art. 53. São Especialistas em Educação os ocupantes dos cargos de Supervisor Escolar, Orientador Educacional e Psicólogo Educacional.

§ 2º. Ao Orientador Educacional compete participar na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos da Unidade Escolar, visando ao desenvolvimento integral do aluno, apoiando a família, e o corpo docente, visando maximizar o aproveitamento dos alunos, além de:

- I. Executar, a partir dos critérios estabelecidos, a organização de classes e de grupos;
- II. Assessorar o trabalho docente, acompanhando o desempenho dos professores em relação ao processo ensino-aprendizagem, o processo de avaliação e o apoio pedagógico ao alunado;
- III. Pesquisar as causas do baixo desempenho do alunado, sugerindo ações que possam reduzir os problemas identificados;
- IV. Acompanhar os registros dos alunos por parte dos professores, bem como manter atualizado o perfil das turmas;
- V. Participar do Conselho de Classe e, quando designado, presidir o mesmo;
- VI. Promover atividades de integração escola e família;
- VII. Incentivar o desenvolvimento de atividades tais como: programas preventivos de saúde, higiene e segurança, atividades culturais, artísticas e outras;
- VIII. Auxiliar os alunos na identificação de suas habilidades e competências para que possam fazer opções mais acertadas em relação às suas decisões de escolha;
- IX. Participar de outras atividades afins. (PREFEITURA MUNICIPAL DE PICUÍ. 2010, pág. 8).

Entendendo que as delimitações de funções deve ser realizada, para deixar claro a função de cada profissional em educação, é necessária, já que:

A equipe técnico-pedagógica que trabalha nas escolas é constituída pelos especialistas em educação, egressos das diferentes habilitações do curso de Pedagogia. O fato de terem formação acadêmica semelhante, de atuarem no mesmo espaço físico e de visarem a objetivos comuns torna não só difícil como, sobretudo, necessária a delimitação clara das atribuições de cada profissional, contribuindo para a melhor compreensão das tarefas e melhor integração da equipe técnica. Em contrapartida, o desconhecimento das atribuições e de seus limites claros pode gerar expectativas infundadas quanto ao desempenho de cada especialista. (GIACAGLIA. 2015, pág. 65).

Pós 1998 registraram-se mais três concursos públicos. Em 2007, 2014 e 2019, tendo vaga para o cargo de Orientador Educacional. Nota-se que em cada edital é disponibilizado uma vaga. Os conteúdos exigidos em cada edital apresenta exigência de domínio de temas relevantes para o exercício da profissão de orientadores educacionais, como por exemplo: o Estatuto da Criança e do Adolescente; Funções da Orientação Educacional; Contexto histórico da Orientação Educacional no Brasil; Noções de orientação vocacional e profissional; Técnicas de medida e avaliação em Orientação Educacional; Orientação Educacional, escola e família.

Os conteúdos específicos da função de orientador educacional exigidos nos concursos públicos em Picuí-PB demonstram que o candidato a vaga deve conhecer a função que se dispõe a exercer de forma coerente com a história dos Orientadores Educacionais. Além de legislação que fundamenta a tomada de decisões no dia a dia das escolas municipais, como por exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente.

As unidades escolares são divididas por estes profissionais que estão atuando, sendo assim, os Orientadores Educacionais não estão a semana toda na escola. Há um calendário, que o profissional planeja o dia que estará na escola e este quadro fica disponível na sala da equipe pedagógica da Secretaria de Educação. Além de está exposto o cronograma de visitas às escolas na Secretaria, é enviado para cada escola este calendário o dia que o orientador educacional estará na devida unidade educação de atuação. Assim, toda a comunidade escolar tem acesso ao profissional,

podendo o mesmo atender de acordo com a necessidade da instituição a demanda local.

Nas escolas, o profissional mantém fichas em arquivos, onde o orientador mantém registrado as suas ações individuais e coletivas, de forma nominal do aluno.

A necessidade de tantos fichários deve-se à natureza dos diferentes tipos de informações mantidas no SOE. Há documentos, como, por exemplo, as autorizações dos pais ou responsáveis para que o aluno participe de excursões ou de outras atividades extras ou para que ele receba educação sexual ou religiosa. Estas têm caráter administrativo e podem e devem ficar em lugar acessível. Há dados sigilosos, como, por exemplo, resultados de testes psicológicos e diagnósticos de eventuais distúrbios, geralmente fornecidos por psicólogos, além de informações particulares obtidas pelo Or. E. em entrevistas com o aluno ou com outras pessoas. (GIACAGLIA. 2015, p.129).

Conforme Giacaglia, o Serviço de Orientação Educacional, tem organização própria, que o caracteriza como serviço.

O orientador educacional mantém em cada escola, como foi colocado anteriormente, um arquivo com os nomes dos alunos e nele contém as ações desenvolvidas pelo profissional. Giacaglia trata essas fichas como “prontuários” e essas fichas são consideradas sigilosas. (2015, p. 130).

Um indício de que a prática da orientação educacional estava ligado a psicologia seria essas fichas sigilosas. O orientador usa as fichas para entender e facilitar as construções de relatórios sobre sua atuação ou para construir relatórios sobre o aluno em questão. As fichas são abertas e qualquer pessoa da escola pode ter acesso ao conteúdo.

Nota-se que a orientação educacional tem um vasto campo de trabalho, que o ambiente escolar é espaço de atuação deste profissional e com a evolução da educação e da profissão, o orientador educacional deve atuar de forma social e político para contribuir com um sujeito que tenha consciência coletiva e possa melhorar o ambiente onde está inserido.

A escola não está a parte da sociedade e por isso reproduz alguns males da humanidade, uma dela é a violência apresentado pelo bullying.

Para enfrentar esse mal deve-se aprender a identificar, quem são as vítimas, os que praticam, os que veem e não tomam partido, as consequências provocadas nas vítimas e o ambiente onde acontece.

O bullying é um fenômeno mundial que atinge todas as escolas. Podemos dizer que é um problema endêmico. (SILVA, 2010, p. 20). Os agressores não apresentam motivo para atacar os agredidos, não demonstram problemas anteriores com as vítimas, apenas acreditam que tem o direito de praticar o bullying. Os agressores acreditam que é natural promover a violência para demonstrar, força, poder, humilhar, maltratar, etc. (SILVA, 2010, p. 21).

Para Silva (2010, p. 21) a palavra bully significa a pessoa valentona, brigona, mandona e a palavra bullying é um conjunto de ações violentas pede ter ações físicas ou psicológicas de caráter intencional e repetitivo cometida contra um ou mais vítimas. Os que são vítimas sempre estão em desvantagem, frágeis físicas e emocionalmente.

Para manter as vítimas em seu domínio, os agressores usam estratégias como abuso de poder, a intimidação e a prepotência. O praticante desta modalidade de violência sempre domina toda a turma e os que não são vítimas de Bullying não conseguem reagir ao presenciar os atos de violência. (SILVA, 2010, p. 21)

De acordo com Silva (2010, p. 22) não é apenas nas escolas que são encontrados o bully. Os praticantes são encontrados em todos os ambientes sociais. No seio das famílias podemos encontrar na figura de pais, cônjuges, irmãos manipuladores, perversos. No ambiente de trabalho são representados por chefias, colegas de trabalho tiranos e impiedosos.

As consequências podem ser catastróficas para a vida educacional dos que sofrem bullying, como por exemplo a evasão escolar. Mas não para em uma evasão ou reprovação na/da escola. São várias características do bullying e consequências, são elas; Verbal: fazer piadas ofensivas, xingar, colocar apelidos pejorativo; Físico e Material: roubar os materiais da vítima, destruir os seus objetos, jogar objetos na vítima, bater, chutar, ferir de várias formas; Psicológico e Moral: ignorar, desprezar, irritar de

forma constante, excluir, provocar situações de isolamento, discriminar, ameaçar, chantagear, passar bilhetes denegrindo a imagem da vítima; Sexual: este é o mais desprezível forma de praticar o bullying, que destrói a pessoa de várias formas. Não muito comum, acontece entre meninos e mais comum com as meninas. (SILVA, 2010, p. 23-24)

Além dos problemas físicos existe as consequências psíquicas e comportamentais. Um destes problemas são sintomas psicossomáticos, como dores de cabeça, insônia, náuseas e problemas na concentração ao executar atividades; (SILVA, 2010, p. 25)

Transtorno do Pânico: A pessoa que adquire este transtorno é tomada pelo medo inexplicável, não tendo momento ou lugar para sua manifestação. Em alguns casos apresentam características de ataque cardíaco, onde não é identificado por exames. Na sua maior manifestação a pessoa apresenta medo de ter medo; (SILVA, 2010, p. 25)

Fobia Escolar: Neste caso a vítima pode apresentar os problemas psicossomáticos e de pânico no ambiente escolar e além de reprovações, evasões, e transtornos de aprendizagens; (SILVA, 2010, p. 26)

Fobia Social: este pode ser percebido como timidez patológica ou transtorno de ansiedade social- TAS. Os que sofrem deste transtorno teme ser o centro das atenções, sofre de ansiedade generalizada, teme avaliações negativas e julgamentos. Um problema na fase adulta é não conseguir realizar reuniões, já que é o centro das atenções; (SILVA, 2010, p. 27)

Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG): a pessoa que sobre deste mal, preocupa-se com tudo ao seu redor, desde situações pequenas e outras gigantesca. Na maioria das vezes são pessoas impacientes, negativistas e com sensação de que esqueceu de realizar algo importante ao acordar; (SILVA, 2010, p. 27)

Depressão: Esta doença afeta o humor, os pensamentos, a saúde e o comportamento, não é apenas uma tristeza ou baixo astral. Os principais sintomas são: tristeza persistente, ansiedade ou sensação de vazio, sentimentos de culpa, sentimento de inutilidade e desamparo, excesso de sono, perda ou aumento de apetite, etc; (SILVA, 2010, p. 28)

Anorexia e Bulimia: Este são os transtornos ligados a alimentação. Considerado epidemia no ocidente, sendo as mulheres as vítimas deste transtorno, chegando a 90% dos casos. A anorexia é o pavor de engordar, distorcendo a sua imagem corporal. A pessoa que adquire o transtorno percebe-se a imagem gorda e distorce o seu próprio peso. A bulimia, distorce o seu peso e imagem e compulsoriamente ingere alimentos descontroladamente e por consequência, sente-se culpado pela ingestão e provoca o vômito; (SILVA, 2010, p. 29)

Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) está dentro do transtorno da ansiedade, é conhecido como “manias”. Quem sofre de TOC passa a apresentar comportamento repetitivo na ânsia de amenizar a ansiedade. Os exemplos de TOC são as manias de limpeza, checagem e ordenação, tentando organizar objetos; (SILVA, 2010, p. 30-31)

Transtorno do Estresse Pós-Traumático (TEPT) como o nome sugere é provocado por um estresse posterior a um fato traumático, que na maioria das vezes envolve acidentes que envolvem a morte. Quem sofre deste transtorno, vivencia em sem controles as lembranças do trauma. Observa o aumento dos casos envolvendo pessoas que foram vítimas de bullying. (SILVA, 2010, p. 31)

Como já foi citado, são três os personagens envolvidos no bullying. As vítimas, os agressores e os espectadores, todos apresentando características próprias.

As vítimas são na sua maioria os que não conseguem revidar as provocações, apresentam dificuldades de socialização, são tímidas ou reservadas. Na maioria são frágeis fisicamente ou apresentam características físicas que se destacam nos ambientes escolares, como por exemplo: gordinhos, magrinhos, altos ou baixos, condições financeiras ou sexualmente diferente. (SILVA, 2010, p. 37- 38)

Os agressores apresentam características de desrespeito e maldade juntamente com um poder de convencimento e liderança, que pode ser adquirido pela força ou assédio psicológico. O agressor pode ser dos ambos os sexos. Eles apresentam dificuldade desde cedo de seguir

normas, não aceitam ser contrariado ou frustrações. Em geral estão envolvidos em pequenos delitos, furtos ou vandalismo. Os desempenhos destes agressores são bastante regulares ou baixo, esta característica não deve ser confundida com deficiência intelectual ou de aprendizagem. (SILVA, 2010, p. 43)

Os espectadores são os que presenciam os agressores atacarem as vítimas, mas não conseguem reagir, não conseguem ir em defesa ou tomam partido dos agredidos. Dentro deste grupo, tem três tipos. Os espectadores passivos, os que tem medo de se tornar vítima, sendo assim recebem ameaças veladas. Os espectadores ativos são os que de forma contundente apoia as agressões contra as vítimas com incentivos verbais. E por ultimo os espectadores neutros, são aqueles que por serem oriundos de comunidades onde a violência é normatizada ou de lares considerados desestruturado não conseguem apresentar sensibilidade pelas situações bullying. (SILVA, 2010, p. 43-46)

É de suma importância a escola e família perceber os grupos e identificar as vítimas, os agressores e os espectadores para poder planejar de forma adequada ações que seja eficiente contra o bullying. (SILVA, 2010, p. 47)

A escola nos dias atuais deve perceber que não deve apenas atuar para os alunos se darem bem nas avaliações. A escola deve contribuir com a formação social e levar em consideração a construção do pensamento coletivo e socialmente saldável.

O ambiente da escola deve contribuir com o amadurecimento adequado, os jovens necessitam que profundas transformações ocorram. Estas mudanças devem redefinir papéis, funções, não só na escola como também nas famílias. (SILVA, 2010, p. 63)

METODOLOGIA

Usou-se como coleta de dados os registros pessoais do profissional no período de fevereiro a agosto do ano de 2025, os quais o mesmo

denomina diário de bordo. Os diários de bordos são cadernos de duzentas folhas onde o orientador educacional registra suas atividades diárias. Além deste material, usou-se as atividades impressas e o plano de intervenção desenvolvido pelo profissional.

O pesquisador analisou o material exposto anteriormente, haja vista: “Podemos utilizar como fontes de coleta de dados: observações pessoais, percepções de terceiros (pessoa fonte), congressos, seminários, centros de documentação, internet, livros, legislações, imagens entre outros. [...]” (COSTA. 2015, p.44).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola onde o trabalho aplicou-se oferece do 1º ao 5º ano do ensino fundamental menor. São dois turnos, matutino e vespertino. Para cada ano/série existe duas turmas. Tendo 11 professores, um deles atua na sala de AEE- Atendimento Educacional Especializado. Além das turmas a escola conta com uma cozinha, 4 banheiros dividido em masculino e feminino, banheiro para funcionário e um adaptado. 1 grande sala que é a secretaria da escola, sala de professores e gestão da unidade.

De acordo com o diário de bordo, o Orientador Educacional realizou uma palestra sobre Bullying e Cyberbullying como forma de introdução do assunto na turma em 18/02/2025. Conforme o planejamento, o O.E. proporcionaria quatro atividades impressas a cada estadia na escola, já que o profissional divide suas atividades com mais três escolas na zona urbana e rural. As atividades foram aplicadas nas seguintes datas 11/03/2025; 17/03/2025; 31/03/2025. De acordo com o seu diário de bordo, o mesmo esteve presente em reuniões promovido pela supervisora escolar e os familiares dos agressores identificado pela professora regente, este encontro com as famílias aconteceu em 24/02/2025. Esta última ação, de acordo com os registros, não estão no plano de intervenção, seria uma atividade extra. Nesta reunião esteve presente a psicóloga escolar, gestores (Diretor e Vice-Diretor), Supervisora Escolar e os pais, que por sua vez, foram atendi-

dos individualmente. As atividades eram de respostas abertas e opções de marca, tendo possibilidades dos alunos apresentar o que entendia sobre o tema, como questões sobre Bullying, Syberbullying e como identificar as vítimas e seus agressores e consequentemente o que esta ação poderia desencadear nas vítimas, inclusive doenças e síndromes.

Analizando todo o material disponibilizado pelo profissional, nota-se que a intenção é lovável. Infelizmente a ação desenvolvida pelo orientador educacional não é suficiente para a construção de uma consciência entre a turma e sanar o problema vivenciado. Sugere-se que o Orientador Educacional se planeje para uma atuação efetiva, onde tenha uma presença constante na escola e consequentemente na série/ano onde está acontecendo este tipo de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa é a forma de registrar as atividade dos profissionais e consequentemente, a possibilidade de outros profissionais realizar a continuidade da mesma ou refutar a consclusões apresentada no trabalho. Nota-se que o profissional preocupa-se com o registros para que estudantes, profissonais da educação tenha acesso aos seus registros. Por esse cuidado podemos realizar o estudo, que não é finito, podendo ser analisado por acadêmicos, escritores e assim por diate. Agrademos ao Orientador Educacional por compartilhar seu material pessoal para que esta pesquisa seja desenvolvida e publicada. Agradecemos a escola onde foi desenvolvida as intervenções, consequentemente aos alunos e profes-sora regente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Tamara de Souza Santana Batista. **O trabalho do Orientador Educacional na Rede Municipal de Duque de Caxias: limites e possibilidades de atuação na equipe diretiva para uma gestão democrática.** Dissertação (Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em

Periferias Urbanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 219. 2018. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10059>. Acesso em: 20/03/ 2020;

BRASIL. **CÂMARA DOS DEPUTADOS, DECRETO Nº 72.846, DE 26 DE SETEMBRO DE 1973.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06/12/2019;

_____. **DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei402420dezembro1961353722publicacaooriginal1pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 06/12/2019;

_____. **DIRETRIZES E BASES PARA O ENSINO DE 1º E 2º GRAU, LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06/12/2019;

COSTA, Marcos Antonio F. da: **Projeto de Pesquisa: entenda e faça.** 6. Ed.– Petrópolis, RJ: Vozes, 2015;

GIACAGLIA, Lia Renata Anglini. **Orientação Educacional na Prática: Princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos.** 6. Ed – São Paulo: Cengage Learning, 2015;

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippi. **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola.** 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008;

_____. **A orientação educacional: Conflito de paradigmas e alternativas para a escola.** 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2010;

_____. **A prática dos orientadores educacionais.** 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008;

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Mentres Perigosas nas Escolas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010;

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Orientação e supervisão educacional: Reflexões sobre fazer pedagógico**. RJ: Wak Editora, 2014;

PREFEITURA MUNICIPAL DE PICUI. **Lei Complementar nº 06, de 23 dezembro de 2010**. Disponível em: <http://www.picui.pb.gov.br/legislacao?cat=10>. Pesquisado em: 19/02/2016.

LUCK, Heloísa. Planejamento em orientação educacional. 23. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014;

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.012

A INFLUÊNCIA FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO COMPORTAMENTAL DA CRIANÇA

Joice Fernanda Pinheiro¹Taynara Silva de Oliveira²Loidiane Alves Silva³Andrea Carla Bastos Pereira⁴

RESUMO

O ambiente familiar é o primeiro local de aprendizagem das crianças, por meio das interações sociais e experiências educacionais. É sobre a influência da família que as atitudes das crianças vão sendo formadas. Desde os primórdios a vida em grupo é intrínseca à condição do homem, nessa perspectiva essas agregações sociais deram origem a família. Ressalta-se que a família se manifesta de modos diferentes, a sua estrutura se dá de acordo com as convenções culturais dos grupos sociais aos quais pertencem. O objetivo deste estudo foi analisar como a superproteção familiar pode gerar problemas com-

- 1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Maranhão /UFMA (2020). Psicopedagoga Clínica e Institucional - IESF, joice.fernanda@ufma.br;
- 2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2017). Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano-(IESF), tata.oliveira.18.07@gmail;
- 3 Psicopedagoga Clínica e Institucional - IESF, loidiane92@hotmail.com;
- 4 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Supervisora Pedagógica do Centro de Educação Especial Helena Antipoff/ (SEDUC- MA), Especialista em Educação da Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE/ SEMED- SÃO Luís), andreabast@email.com;

portamentais no desenvolvimento afetivo e social de uma criança, afetando diretamente sua aprendizagem. O estudo foi realizado por meio de sete sessões entre janeiro e março de 2020, cada uma com duração de 40 minutos. As sessões incluíram entrevistas, EOCA, provas pedagógicas, operatórias, técnicas projetivas e anamnese. Os instrumentos utilizados foram: EOCA; Provas operatórias: Seriação de Palitos; Provas projetivas: Quatro momentos do dia; Planta da minha casa; Família Educativa; Par educativo; Provas pedagógicas: Números e quantidades, Alinhavo; Interpretação de texto “A cigarra e a formiga”; Tracejado; Sucessor e Antecessor; Anamnese. O estudo concluiu que a superproteção materna exime a criança de qualquer responsabilidade, modificando questões comportamentais e causando prejuízo na aprendizagem. A falta de limites impostos pela família permite que a criança desenvolva um comportamento impositivo, afetando negativamente seu desenvolvimento social e educacional.

Palavras-chave: Família educativa, Aprendizagem, Superproteção Familiar.

INTRODUÇÃO

O ambiente familiar é o primeiro local de aprendizagem das crianças, por meio das interações sociais e experiências educacionais. É sobre a influência da família que as atitudes das crianças vão sendo formadas (Viera *et.al*, 2020).

Desde os primórdios a vida em grupo é intrínseca à condição do homem, nessa perspectiva essas agregações sociais deram origem a família. Ressalta-se que a família se manifesta de modos diferentes, a sua estrutura se dá de acordo com as convenções culturais dos grupos sociais aos quais pertencem. Nesse sentido, as famílias por mais distintas que possam ser, constituem-se como célula mãe de toda sociedade (Costa *et al.*, 2018).

Nesse sentido, a família está diretamente ligada às atitudes comportamentais da criança, pois os pais exercem influência sobre seus filhos ainda que inconscientemente, a sua maneira de falar, de tratar as pessoas, de enxergar o mundo e isso influencia no desenvolvimento da criança. Essas influências não se restringem apenas aos modelos comportamentais, mas também no próprio desenvolvimento moral da criança. Questões como crenças, valores, modo de tratamento, tem conflitos importantes para o desenvolvimento de suas habilidades sociais. Portanto, famílias com comportamento de superproteção, podem formar crianças inibidas e até dependentes (Viera *et.al*, 2020).

O estabelecimento de limites é, nos dias de hoje, uma das mais inquietantes questões discutidas por profissionais da área da educação e do desenvolvimento infantil. La Taille (1999) observa que, com frequência, limite é um termo associado à obediência, ao respeito, à retidão moral e à cidadania. Para ele, a palavra sugere, de um lado, fronteira, delimitação entre territórios e, de outro, a possibilidade de transpor e ir além.

Nesse sentido o objetivo deste estudo foi analisar como a superproteção familiar, pode gerar problemas comportamentais no desenvolvimento afetivo social de uma criança, afetando diretamente sua aprendizagem.

Para tanto, foram realizadas sete sessões dentre as quais foram realizadas entrevistas, EOCA, provas pedagógicas, operatórias, técnicas projetivas e anamnese.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo, deu-se por meio de 07 sessões entre, janeiro a março de 2020, em que cada sessão tinha duração de 40 minutos, em ambiente apropriado com enfoque clínico na queixa inicial da criança de 07 anos do segundo ano fundamental. Os instrumentos utilizados foram: EOCA; Provas operatórias: Seriação de Palitos; Provas projetivas: Quatro momentos do dia; Planta da minha casa; Família Educativa; Par educativo; Provas pedagógicas: Números e quantidades, Alinhavo; Interpretação de texto “A cigarra e a formiga”; Tracejado; Sucessor e Antecessor; Anamnese.

Por meio da aplicação das provas operatórias, é possível identificar o nível cognitivo, e se a criança está em defasagem, se existe um obstáculo epistêmico ou não. As técnicas projetivas visam investigar os vínculos escolar, familiar e consigo mesmo; por meio do desenho ou relato é possível avaliar capacidade de pensamento, de organização e emoção (Sampaio, 2014). As provas pedagógicas permitem saber informações importantes sobre o nível pedagógico, bem como leitura, interpretação, conhecimento numérico etc. (Moraes, 2010).

A avaliação psicopedagógica é importante pois constitui-se de um processo compartilhado que viabiliza a coleta de informações relevantes sobre determinados elementos que fazem parte dos processos de ensino e de aprendizagem, buscando identificar as necessidades específicas dos alunos tanto em questões educacionais, pessoais e sociais. E assim, buscar fundamentação das decisões sobre a proposta curricular, o suporte necessário para avançar, o desenvolvimento das capacidades e desenvolvimento da instituição (Coll; Marchesi; Palacios, 2007)

A INFLUÊNCIA FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO, COMPORTAMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

O estudo do comportamento humano ganhou força no campo científico, por isso muitos filósofos mostraram interesse em estudar essa área, principalmente por ser uma área tão relevante no contexto social. Esse estudo busca compreender as mais variadas reações humanas diante de alguma situação, como ciência que estuda essa área, temos a Psicologia pois, segundo Pedroza (2006) “estuda o ser humano concreto em todas as suas expressões como comportamento e sentimentos construídos a partir das relações sociais, das vivências individuais e da constituição biológica”. Ora, visto que o ser humano é entendido com um ser integral, o mesmo deve ser estudado dentro da sua integralidade.

Vários autores ganharam destaque por focar seus estudos no comportamento humano, entre eles podemos citar o autor que ficou considerado como o pai do comportamentalismo, John Broadas Watson, por acreditar que toda aprendizagem resultava dos hábitos e que o meio ambiente em que o indivíduo habita influencia e determina o comportamento humano. B. F. Skinner, também ganhou destaque por contribuir com a ideia de que o ser humano aprende do seu meio e que mudanças nesse ambiente modificam também as deduções do comportamento.

Visando esses estudos, percebemos que o entendimento do comportamento humano na perspectiva da aprendizagem é de fundamental importância para o contexto educacional, uma vez que colabora com a transformação do ser humano em um ser de interação com o meio em que vive de forma colaborativa e participativa.

A aprendizagem é um processo fundamental para a vida, pois a partir da aprendizagem o indivíduo desenvolve comportamentos que lhes permitem viver, segundo os estudos do comportamento compreendemos que o ambiente provoca modificações progressivas na conduta, conforme a existência de inúmeros fatores dinâmicos, que favorecem ou não o processo educativo do indivíduo.

Skinner entende o comportamento como:

“o movimento de um organismo ou de suas partes num marco referencial proporcionado pelo próprio organismo ou por vários objetos externos ou campos de força”. Skinner, (apud POZO, 2005, p.40).

Logo o ambiente em que o indivíduo se encontra em muito favorece a produção do conhecimento, a aprendizagem e o comportamento, já que esse mesmo ambiente é capaz de amadurecer a interação do ser humano como ser social. Estudar o comportamento humano é algo complexo, uma vez que tal comportamento é mutável e pode até mesmo ser modelado, isto ocorre de acordo com fatores tanto hereditários, quanto externos ou seja o contato com o ambiente.

O processo de aprendizagem da criança sofre interferências de fatores intelectuais, psicomotores, físicos e sociais, de modo que a aprendizagem acaba provocando mudanças comportamentais, ampliando seu potencial cognitivo, para tanto faz-se necessário que perceba a relação entre o aprendizado e a sua vida (José; Coelho, 2010).

A família tem papel fundamental no processo de aprendizagem da criança, pois ela tem a responsabilidade de acompanhar esse processo. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no art. 226 parágrafo 4º entende como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes e acrescenta ainda no artigo 227 que,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (EC no 65/2010) (Brasil, 1988).

Nessa perspectiva a família além de basilar para o desenvolvimento da criança, tem deveres que estão relacionados ao cuidado e a educação

da mesma para que se desenvolva e aprenda a conviver em uma sociedade de direitos e deveres.

A educação dada pela família fornece “solo” a partir do qual o indivíduo pode agir até para, em última instância, rebelar-se contra os valores recebidos: contra esses valores, mas sempre a partir deles. [...], portanto a família constitui local privilegiado para o desenvolvimento humano (Aranha, 2006, p. 96)

Para tanto, faz-se necessário que a exista um ambiente familiar saudável, afetivo, que disponha de direitos e deveres para que desde cedo a criança tenha consciência de que há responsabilidades a serem cumpridas. Pois quando a criança cresce em um ambiente desestruturado, poderá desencadear consequências no desenvolvimento psíquico e social dela, uma vez que, os problemas familiares refletem diretamente no desenvolvimento. Visto que “por falta de um contato mais próximo e afetivo, surgem às condutas caóticas e desordenadas, que reflete em casa e quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar” (Maldonado, 1977, p.11).

Sem dúvida nenhuma, se, desde a infância, a relação com os filhos foi de extrema permissividade, na juventude qualquer tipo de oposição será recebido muito mal. Não significa que não seja possível reverter o quadro, mas não aconteceria, jamais sem conflitos [...] a criança é hedonista por natureza, isto é, ela busca espontaneamente aquilo que lhe dá prazer, satisfazer seus desejos, curiosidades, necessidades [...] dificilmente ela pensará por si só no outro, porque ela não tem essa capacidade (empatia)(Idem, p. 64). (Zagury, 2003, p. 27).

A criança precisa ser educada sem reproduções, para aprender que seres humanos são distintos entre si em todos os aspectos, e que, apesar disso, a vida em sociedade é ótima quando se convive lidando bem com as heterogeneidades, adversidades e diferenças. Sendo assim, este é um objetivo da boa educação alcançado pela autoestipulação precoce e continuada, porque os pais, bem norteados, abraçam condutas autênticas com os filhos, que é o embasamento da excelente educação

A importância do conceito familiar modificou muito nos últimos anos, não há mais um modelo padronizado de família, e sim uma variedade de modelo familiar, com identidade própria em constante desenvolvimento. Independente dessa mudança a família continua sendo o principal ambiente de aprendizado das crianças, é por meio dela que acontece as primeiras relações sociais e experiências educativas.

De acordo com Braghirolli (2002), as atitudes são aprendidas desde muito cedo na infância sob controle da família. A família está diretamente ligada ao caráter comportamental da criança. Na maioria das vezes a influência que os pais exercem sobre seus filhos é irrefletida, pois não tem consciência de que seus comportamentos, sua maneira de ser e de falar, de tratar as pessoas, de enxergar o mundo, tem enorme influência sobre o desenvolvimento do seu filho. A autoridade que a família exerce sobre as crianças não se restringe apenas a lhe proporcionar exemplos de comportamento, mas também no desenvolvimento moral da criança. O estilo familiar, os padrões de punição, o sistema de crença, os valores, a forma como estão estruturadas e o modo como as crianças são tratadas são elementos que tem impactos importantes no desenvolvimento das habilidades sociais.

As famílias superprotetoras tendem a formar crianças inibidas, subordinadas com baixa autoestima, inseguras, tímidas ou elevadas. Já famílias que estimulam seus filhos nas suas atividades, que compreendem e os encorajam para prosseguir tendem a formar crianças mais fortes e confiantes para superarem suas dificuldades, sejam elas educacionais, emocionais, sociais e psicológicas.

Os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia. Se eles encorajarem as iniciativas da criança, elogiam o sucesso, derem tarefas que não excedam as capacidades da criança, forem coerentes em suas exigências e aceitarem os fracassos, estarão contribuindo para o aparecimento do sentimento de auto confiança e auto estima.”
(Coria-Sabini, 1998, p. 65)

A carência da participação familiar no processo de ensino aprendizagem dos alunos, podem ocasionar baixo desempenho e até mesmo a repetência escolar. Sem a família não há como promover uma boa educação a participação dos pais na vida escolar de seus filhos é condição indispensável para que a criança se sinta amada e motivada a obter avanços em sua aprendizagem. Sendo assim a família e a escola precisam ser parceiras para que os alunos possam realmente ter um maior aproveitamento na aprendizagem, não basta somente a escola se preocupar com a aprendizagem, e os pais não se preocuparem.

Segundo as autoras Rocha e Machado (2002) o envolvimento familiar traz também benefícios aos professores que, regra geral, sente que o seu trabalho é apreciado pelos pais e se esforçam para que o grau de satisfação dos pais seja grande. Percebe-se diante dessa conjunção que a família é parte fundamental no processo ensino aprendizagem podendo interferir de maneira direta nas relações das crianças com o ambiente escolar e social.

[...] é no espaço da educação que nos dispomos a agir [...] A forma pela qual vivemos em nossa casa vai influenciar, inegavelmente nossos filhos [...] John Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget, Vygotsky consideram o poder do meio como auxiliando ou comprometendo o desenvolvimento do indivíduo [...] A herança genética e a personalidade são fatores determinantes no comportamento, mas a ação do meio pesa alterando a relação de forças. Se família estiver alicerçada em alguns princípios educacionais e os pais imbuídos da importância da transmissão de valores aos filhos, um mínimo de segurança e de clareza de objetivos, seus filhos se espelharão em seus exemplos, atitudes e forma de encarar a vida (Zagury, 2003, p. 181-184).

Nesse sentido faz-se necessário que o professor conheça a realidade familiar a qual o aluno está inserido, conhecer quais são os anseios, angústias e necessidades vivenciadas pelos alunos, pois assim poderá compreender o porquê das dificuldades demonstradas no processo ensino aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação psicopedagógica realizada possibilitou compreender de forma integrada as dimensões cognitivas, afetivas e pedagógicas que atravessam o processo de aprendizagem da criança investigada. Os resultados não apontaram limitações intelectuais estruturais, mas sim a presença de fatores emocionais, comportamentais e contextuais que interferem diretamente no desempenho escolar. Conforme destaca Weiss (2001), a aprendizagem precisa respeitar o ritmo de construção da criança, sob pena de se tornar um processo de sobrecarga e resistência. Esse aspecto foi evidenciado na recusa constante às atividades de leitura e escrita, mais associada a mecanismos de defesa do que a ausência de habilidades cognitivas.

DIMENSÃO AFETIVA

- Conduta defensiva (resistência a algumas tarefas)
- Conduta reativa (ansiedade pra terminar)
- Assertiva

DIMENSÃO COGNITIVA

- Organização (Guardou materiais separadamente)
- Antecipação
- Criatividade

ASPECTOS GERAIS OBSERVADOS

- Dificuldade de concentração
- Criatividade
- Mecanismos defensivos (FUGA)
- Antecipação

O paciente apresentava uma criatividade seletiva, utilizando argumentos convincentes para alcançar aquilo que desejava. Ao realizar atividades, demonstrava inquietude e, por meio da antecipação, terminava as tarefas de qualquer maneira para poder passar a outra atividade de seu interesse. Percebeu-se que era uma criança desorganizada, sem zelo pelos seus pertences. As dimensões cognitivas destacadas na observação das atividades aplicadas foram: criatividade, facilidade em compreender os estímulos propostos e antecipação, apresentando dificuldade para obedecer a comandos e esperar o término de uma tarefa antes de iniciar outra.

No campo pedagógico, verificou-se que a criança reconhece números, letras e apresenta boa compreensão oral, especialmente em atividades mediadas pela narrativa e pelo diálogo. No entanto, demonstrou forte resistência à escrita e à leitura autônoma, o que indica, segundo Cagliari (1985, apud Stampa, 2009), uma dificuldade não apenas técnica, mas de atribuição de sentido ao ato de ler e escrever. Tal comportamento revela a presença de defesas psicológicas que buscam evitar frustrações e manter o controle da situação, fenômeno já assinalado por Visca (2013) ao discutir os vínculos estabelecidos entre o sujeito aprendente e o conhecimento.

Do ponto de vista afetivo-social, a criança mostrou-se comunicativa, alegre e capaz de adaptação a diferentes ambientes. Todavia, evidenciou condutas assertivas e reativas, impondo suas vontades e utilizando alterações no tom de voz como forma de controle das interações. Esse padrão comportamental encontra sustentação em uma dinâmica familiar marcada por permissividade e superproteção materna, fatores que reforçam a ausência de limites. As provas projetivas confirmaram esse cenário ao revelar vínculos frágeis de aprendizagem e tensões nas relações familiares. De acordo com Wallon (2008), o desenvolvimento afetivo e cognitivo é indissociável, de modo que fragilidades nas relações familiares tendem a repercutir diretamente na construção da autonomia intelectual da criança.

A análise global dos dados permite afirmar que as dificuldades de aprendizagem observadas são multifatoriais, não decorrentes de déficits cognitivos, mas da associação entre resistência afetiva, ausência de

disciplina e dinâmica familiar permissiva. Nesse sentido, a experiência evidencia a importância da avaliação psicopedagógica como instrumento de articulação entre o desempenho cognitivo, a trajetória escolar e as condições afetivo-sociais do sujeito. Como afirma Visca (2013), compreender os vínculos de aprendizagem é condição necessária para que se possa planejar intervenções adequadas.

Foi possível constatar que a criança atendida era muito impositiva, esperava ter sempre suas necessidades atendidas em primeiro lugar e demonstrava isso com facilidade. Utilizava-se de artimanhas como zangar-se, falar em tom mais alto que o de costume ou negar-se a fazer algo para alcançar o que desejava. A mãe caracterizava tal forma de agir como um perfil forte de liderança, porém, o que se percebeu foi uma falta de imposição de limites por parte dos responsáveis, que permitiam que a criança se posicionasse de maneira a tomar a frente e decidir sobre o que queria ou não.

Dessa forma, tornou-se imprescindível que o encaminhamento contemplasse tanto o reforço escolar, voltado ao processo de alfabetização, quanto o acompanhamento psicopedagógico e psicológico, com vistas ao estabelecimento de rotinas claras, definição de responsabilidades e fortalecimento de vínculos positivos de aprendizagem. A experiência relatada reforça a concepção de que as dificuldades escolares não devem ser compreendidas de forma reducionista, mas como expressão de uma rede de fatores afetivos, cognitivos e sociais que precisam ser abordados em sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou estudar e analisar como a superproteção familiar, pode gerar problemas comportamentais no desenvolvimento afetivo social de uma criança, afetando diretamente sua aprendizagem, com o estudo podemos observar que a família exerce um papel de extrema importância no desenvolvimento de uma criança e dentro desse papel

cabe aos responsáveis tanto assegurar seus direitos quanto seus deveres, quando algum desses é negligenciado as consequências são percebidas no desenvolvimento da criança.

Por meio de um estudo de caso realizado notou-se que como a família está diretamente ligada ao processo de desenvolvimento da criança, e como esta pode influenciar de forma negativa esse desenvolvimento. Nessa perspectiva, no caso estudado vimos que a negligência dos deveres é percebida na criança principalmente em sua área comportamental, a superproteção materna eximindo a criança de qualquer responsabilidade modificou na criança questões comportamentais e causou-lhe prejuízo na aprendizagem, além dessas áreas, tal situação causa impacto em todas os âmbitos da vivência familiar. Mostrando-nos que até mesmo nos cuidados e na sua forma de proteger, a família deve impor limites, permitindo que o próprio indivíduo possa amadurecer e desenvolver-se segundo suas próprias capacidades.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**, 3ª edição São Paulo, Moderna, 2006.

BRAGHIROLI, Eliane Maria. **Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1985.

COSTA, Tereza Cristina de Oliveira. Et al. **A psicopedagogia e a família no processo ensino aprendizagem**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 09, Vol. 1, pp. 35-50, Setembro de 2018. ISSN:2448-0959.

JOSÉ, Elisabete da Assunção. COELHO, Maria Tereza. **Problemas de Aprendizagem** 13ª Edição, São Paulo, Ática, 2010.

MALDONADO, Maria T. **Comunicação entre pais e filhos**: a linguagem do sentir. São Paulo, Saraiva 1997.

MATO GROSSO. **Escola ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar. Cuiabá: Seduc, 2000.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Relações pessoais:** abordagem psicológica, Universidade de Brasília, Centro de educação a Distância, Brasília, 2006.

POZO, Juan Ignacio, Aquisição do conhecimento: quando a carne se faz verbo. **Artmed**, Porto Alegre, 2005.

ROCHA, S.C; MACHADO R.C. **Artigo relação família escola.** Belém ,Pará , p.18 , 2002.

STAMPA, Isabel Cristina Michelan de Azevedo. Psicopedagogia: uma visão diagnóstica. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

STAMPA, M. **Aquisição da leitura e da escrita:** uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

TIETE;CASTANHA. **Educação integral:** significações por alunos de ensino fundamental pelo par educativo. Rev. psicopedag.vol.33no.100São Paulo, 2016.

VIEIRA, Madalena Rodrigues ; FERREIRA, Maria Bom Despacho; LIMA, Marilene Antonia de ; ALMEID, Miguelina Maria Santana de. **Influência da Família no Processo de Ensino Aprendizagem.** Disponível em: <http://www.mt.gov.br/web/seduc/-/influencia-da-familia-no-processo-de-ensino-aprendizag-1>. Acesso em: 16. Jul. 2020.

VIGOTSKI, Lev S.; WALLON, Henri; PIAGET, Jean. **Psicologia e educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica Epistemologia convergente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: teoria, técnica e clínica.** 3. ed. Buenos Aires: Paidós, 2013.

VISCA, Jorge. **Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráficas para sua interpretação.** Compiladora: Susana Rozenmacher. 4ª ed. Buenos Aires: Visca & Visca, 2013

VISCA, Jorge. **Técnicas proyectivas psicopedagógicas y pautas gráficas para su interpretación.** Buenos Aires: Visca & Visca Editores; 2010

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.013

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Irinaldo Caetano Marques¹Paula Almeida de Castro²Tatiana Cristina Vasconcelos³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais no contexto de uma sala de recursos multifuncional, promovendo o respeito à diversidade e fortalecendo a interação entre as crianças com deficiência e seus colegas. A educação socioemocional é fundamental no processo de desenvolvimento de crianças com e sem deficiência, contribuindo para a formação de habilidades essenciais à convivência, como a empatia, a autorregulação emocional e a cooperação. Ao compreender as próprias emoções e reconhecer as emoções dos outros, os estudantes fortalecem as relações interpessoais, favorecendo um ambiente escolar mais respeitoso, acolhedor e inclusivo. No âmbito da educação especial, compreendida na perspectiva da educação inclusiva, reconhece-se a importância de práticas pedagógicas que não apenas promovam o acesso à aprendizagem, mas que também assegurem a participação plena de todas

- 1 Mestre em Educação Inclusiva- PROFEI da UEPB, Docente da UNIFIP, irinaldo.m@aluno.uepb.edu.br; psi.irinaldomarques@outlook.com;
- 2 Doutora em Educação (UERJ), Docente da UEPB e do Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI-UEPB 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;

as crianças nas dinâmicas escolares. A sala de recursos multifuncional, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), configura-se como um espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o objetivo de oferecer suporte e recursos específicos para atender às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, sem afastá-los do convívio e das experiências escolares comuns. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, com cinco crianças matriculadas, com diversos transtornos e também ancorada nos pressupostos dos relatos de experiência, a partir da prática pedagógica vivenciada em uma sala de recursos multifuncional de uma escola pública no sertão da Paraíba. A experiência com a educação emocional na sala de recursos multifuncional tem oportunizado espaço-tempo para o desenvolvimento infantil, favorecendo a expressão de sentimentos, a construção de vínculos e a ampliação da autonomia dos estudantes. Dessa maneira, reafirma-se que a educação emocional é uma estratégia potente para fortalecer práticas inclusivas e promover um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor para todos.

Palavras-chave: Educação Emocional, Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais no contexto da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo o respeito à diversidade e fortalecendo a interação entre as crianças com deficiência e seus colegas. A educação emocional é fundamental no processo de desenvolvimento de crianças com e sem deficiência, contribuindo para a formação de competências essenciais à convivência, como a empatia, a autorregulação emocional e a cooperação. Ao compreender as próprias emoções e reconhecer as emoções dos outros, os estudantes fortalecem as relações interpessoais, favorecendo um ambiente escolar mais respeitoso, acolhedor e inclusivo.

Nas últimas décadas, as discussões sobre a educação inclusiva têm se fortalecido como um dos pilares das políticas públicas educacionais brasileiras, fundamentadas no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais, têm direito a uma educação de qualidade, equitativa e participativa. Nesse contexto, emerge a necessidade de uma prática pedagógica que vá além do ensino de conteúdos acadêmicos e que reconheça a centralidade das emoções no processo de aprendizagem.

A Educação Emocional, entendida como um conjunto de práticas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, surge como uma dimensão indispensável para a efetivação de uma escola inclusiva, democrática e humanizadora.

A educação emocional no AEE assume uma função estratégica, pois possibilita ao educador compreender o estudante de forma integral, considerando suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Tal abordagem amplia o alcance das práticas inclusivas, uma vez que o reconhecimento e o manejo das emoções se constituem como condições indispensáveis para a aprendizagem significativa e para o fortalecimento do vínculo entre educador e educando. Conforme afirmam Goleman (1995) e Bisquerra

(2018), o desenvolvimento da inteligência emocional é determinante para o sucesso pessoal e acadêmico, sendo também um caminho para a construção de relações sociais mais saudáveis e cooperativas.

No âmbito da educação especial, compreendida na perspectiva da educação inclusiva, reconhece-se a importância de práticas pedagógicas que não apenas promovam o acesso à aprendizagem, mas assegurem a participação plena de todas as crianças nas dinâmicas escolares. A sala de recursos multifuncional, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e regulamentada por políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), constitui-se como um espaço de suporte e inovação pedagógica. Seu objetivo é oferecer recursos e estratégias que viabilizem o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência, sem afastá-los do convívio e das experiências da sala de aula comum.

O AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008). Visto que esse serviço é destinado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e a alunos com altas habilidades/superdotação. É importante destacar, a inserção sistemática da Educação Emocional no AEE contribui diretamente para a concretização dos princípios da inclusão, pois promove o autoconhecimento, a autorregulação, a empatia e a convivência ética, valores que sustentam a cultura da paz e o respeito à diversidade.

Além disso, favorece a eliminação de barreiras atitudinais, muitas vezes invisíveis, que dificultam a participação plena dos alunos com deficiência nas atividades escolares. Nesse sentido, a Educação Emocional atua como mediadora entre o cognitivo e o afetivo, fortalecendo a dimensão humana da aprendizagem e reafirmando o papel da escola como espaço de acolhimento, escuta e desenvolvimento integral.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) reconhecem

a relevância das competências socioemocionais como parte integrante da formação cidadã. Essas competências como a empatia, o autoconhecimento, a autorregulação e a colaboração são essenciais para a vida em sociedade e devem ser trabalhadas de maneira transversal nas práticas pedagógicas. Assim, compreender e aplicar os princípios da Educação Emocional no contexto do AEE é um passo fundamental para a efetivação de uma escola inclusiva, que valorize as singularidades e potencialidades de cada estudante.

Portanto, discutir a Educação Emocional no Atendimento Educacional Especializado significa refletir sobre o papel da escola na formação de sujeitos autônomos, críticos e emocionalmente equilibrados, capazes de conviver com as diferenças e construir relações pautadas no respeito mútuo. Mais do que um recurso pedagógico, a Educação Emocional se configura como uma prática ética e política, indispensável à consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizadora.

METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência, de natureza qualitativa, desenvolvido em uma escola pública da rede municipal, localizada no interior do estado da Paraíba, entre fevereiro e novembro de 2024. Participaram da ação cinco estudantes, com idades entre 7 e 10 anos, atendidos na sala de recursos multifuncionais, diagnosticados com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista (nível 1 e 2 de suporte).

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa preocupa-se com o processo e com o sentido que os sujeitos conferem às suas experiências, privilegiando a compreensão em profundidade.

As atividades foram planejadas com base no programa de Educação Emocional de Bisquerra (2023), adaptadas com recursos visuais, histórias sociais, dinâmicas de grupo e uso de materiais lúdicos. O acompanhamento ocorreu semanalmente, com observações, registros em diário de bordo e reuniões com professores do ensino comum e famílias.

O estudo configura-se como um relato de experiência, por descrever e analisar práticas pedagógicas desenvolvidas em uma sala de recursos multifuncional, com base na observação direta e na reflexão docente. Segundo Gil (2008), esse tipo de relato permite apresentar práticas significativas e compartilhar saberes construídos no cotidiano escolar, contribuindo para o aprimoramento da prática educativa.

O relato de experiência permite apresentar práticas significativas e refletir sobre os saberes construídos no cotidiano educacional, valorizando o conhecimento que emerge da prática docente. Esse tipo de estudo não busca apenas descrever o que foi realizado, mas também analisar criticamente as ações pedagógicas, destacando seus resultados, desafios e contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante os atendimentos, as atividades foram organizadas em torno de cinco blocos temáticos fundamentais ao desenvolvimento das competências socioemocionais:

Figura 1- Competências socioemocionais



Esses eixos dialogam diretamente com os referenciais teóricos da Educação Emocional Goleman, (1995,2012), Bisqueira, (2018), Del Prette e Del Prette (2017), Wallon (2007); Casel (2020), os quais destacam que o aprendizado emocional é um processo contínuo que favorece tanto o autoconhecimento quanto a convivência social. É importante conceituar para melhor compreender esses eixos temáticos.

O reconhecimento das emoções refere-se à capacidade de identificar, nomear e compreender os próprios sentimentos e os dos outros. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento da consciência emocional, pois permite que o indivíduo interprete adequadamente suas reações e as situações sociais em que está inserido. Segundo Goleman (1995), reconhecer as emoções é o primeiro passo da inteligência emocional, possibilitando o autoconhecimento e a gestão das respostas emocionais de forma mais equilibrada.

A autorregulação diz respeito à capacidade de controlar impulsos, manejar emoções intensas e adaptar o comportamento diante de desafios ou frustrações. Envolve estratégias conscientes para manter o equilíbrio emocional e agir de forma ponderada. Para Bisquerra (2018), essa competência está relacionada à autogestão e ao autocontrole, sendo essencial para o bem-estar emocional e para a convivência saudável em contextos sociais e escolares.

A empatia é a habilidade de compreender e se colocar no lugar do outro, reconhecendo suas emoções, necessidades e perspectivas. Envolve tanto uma dimensão cognitiva (entender o que o outro sente) quanto afetiva (sentir com o outro). De acordo com Wallon (2007), a empatia é um componente essencial do desenvolvimento moral e social, pois favorece atitudes de solidariedade, respeito e cooperação nas interações humanas.

As habilidades sociais englobam um conjunto de comportamentos aprendidos que permitem interagir de forma positiva e construtiva com outras pessoas, como comunicar-se adequadamente, expressar sentimentos, resolver problemas e trabalhar em grupo. Del Prette e Del Prette (2017) destacam que essas habilidades são aprendidas e aperfeiçoadas

ao longo da vida, sendo decisivas para o sucesso pessoal, acadêmico e profissional.

A resolução de conflitos consiste na capacidade de lidar com divergências e tensões de modo pacífico, buscando soluções que considerem o respeito mútuo e o diálogo. Essa competência requer escuta ativa, empatia, autocontrole e comunicação assertiva. Conforme Casel (2020), promover a resolução positiva de conflitos contribui para ambientes escolares mais cooperativos e seguros, reduzindo comportamentos agressivos e fortalecendo a cultura da paz.

A cada semana, os estudantes participaram de uma sequência didática estruturada, composta por vídeos, dramatizações, jogos cooperativos e rodas de conversa, estratégias que se mostraram eficazes para o engajamento dos alunos e a internalização das aprendizagens (Casel, 2020; Del Prette; Del Prette, 2017). Um dos resultados mais evidentes foi a ampliação do vocabulário emocional e o aumento da expressividade dos sentimentos, tanto por meio das falas quanto por desenhos, gestos e interações espontâneas.

Observou-se que a mediação emocional favoreceu avanços significativos na autorregulação e na comunicação. Uma das estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que anteriormente apresentava crises de irritabilidade, passou a reconhecer os sinais de frustração e a buscar estratégias de regulação, como respiração profunda, afastamento momentâneo do grupo e solicitação de apoio ao professor. Essa mudança reflete o desenvolvimento da consciência emocional e do autocontrole, aspectos centrais da inteligência emocional (Goleman, 2012).

Outro estudante, com deficiência intelectual, iniciou o uso de cartões ilustrados com expressões faciais para comunicar seus sentimentos, o que promoveu interações mais positivas com colegas e professores. Tal prática reforça o princípio da comunicação alternativa e aumentativa (CAA), que, segundo Glat e Pletsch (2011), constitui um recurso essencial para a efetivação da participação e da aprendizagem de estudantes com barreiras comunicacionais.

A parceria com a equipe docente foi um elemento central para o êxito das ações. Reuniões quinzenais permitiram alinhar estratégias entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino comum, garantindo coerência nas intervenções pedagógicas e continuidade das aprendizagens socioemocionais no cotidiano escolar. Esse trabalho colaborativo está em consonância com as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforça a importância da articulação entre diferentes profissionais e da escola como espaço de convivência, empatia e respeito à diversidade.

Outro aspecto relevante foi o envolvimento das famílias, que passaram a participar mais ativamente das ações educativas. Muitos responsáveis relataram mudanças significativas no comportamento dos filhos em casa, como maior capacidade de verbalizar sentimentos e lidar com frustrações. Essa dimensão confirma o que defende Wallon (2007), ao afirmar que o desenvolvimento afetivo é indissociável do meio social, sendo a escola e a família contextos complementares na formação emocional da criança.

Portanto, a experiência evidenciou que o trabalho com competências socioemocionais no contexto do AEE contribui para a inclusão efetiva, favorecendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também a construção de relações mais empáticas, solidárias e respeitadas. Essa abordagem reafirma a importância de uma educação que reconheça o aluno como sujeito integral cognitivo, emocional e social e que promova, por meio de práticas intencionais, o desenvolvimento de sua autonomia e bem-estar.

A legislação pode exercer um papel essencial na promoção da Educação Emocional desde a Educação Infantil, ao definir diretrizes e regulamentações que orientam e fortalecem as práticas pedagógicas (Rosa, 2017). No contexto brasileiro, os direitos e garantias das pessoas com deficiência estão assegurados em diversos marcos legais e políticas públicas. Entre eles, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reconhece a educação inclusiva como um direito de todos os estudantes, incluindo

aqueles com deficiência. Essa política prevê o atendimento educacional especializado, a formação continuada de professores para o trabalho com a diversidade e a adaptação de espaços, recursos e materiais escolares, de modo a garantir acessibilidade e igualdade de oportunidades no processo educativo.

Com a política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/2008 que orienta ações para elaborar proposta de ensino para inclusão do público da educação especial (PEE) no contexto da sala de aula comum, das quais indica a matrícula do público na sala de aula comum com frequência no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O serviço é parte do processo de inclusão e constituiu-se como uma das ações para prover condição de escolarização, dentro das diversas ações no campo pedagógico, estrutural e administrativa para fortalecer o acesso e participação (Feraç; Barone e Amorim, 2024). Nesse sentido, é um dos serviços, para colaborar na produção de acesso à proposta educacional com vistas a eliminação de barreiras para que a escolarização transcorra alcançando todas as necessidades dos educandos.

O AEE é um serviço parte da Educação Especial que tem como função identificar, elaborar e organizar diferentes recursos para promover a acessibilidade no contexto educacional, o fator principal é a eliminação de barreiras para uma participação plena, equitativa ao considerar as características específicas do escolar como suas necessidades e potencialidades. Dessa maneira, tende a complementar e suplementar o processo formativo dos estudantes com necessidades para que alcancem a autonomia e independência em diferentes contextos (Brasil, 2008). O AEE tem como proposição o atendimento no contraturno escolar e ao participar desse serviço o estudante possui dupla matrícula, ou seja, na sala de aula regular e no AEE que funciona na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), situação que influencia em maior número de recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB distribuído para as instituições escolares (Gomes-Silva; Mendes, 2023).

Entendendo que a sala de recursos multifuncional é um ambiente educacional destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o objetivo de oferecer suporte e recursos específicos para atender às necessidades das crianças com deficiência.

Contudo, sabemos que a educação inclusiva é um processo ainda em construção na escola, rodeado de desafios que necessitam de estratégias pedagógicas formativas e efetivas, para romper com as barreiras existentes no contexto escolar.

Cientes de que, é expressivo o aumento do número de crianças com deficiência inseridas na educação básica. Essa demanda é amparada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que garante o direito as crianças com deficiência, o acesso ao âmbito educacional.

Antes de discutir a inclusão da Educação Emocional no currículo escolar, é fundamental compreender o conceito e os objetivos dessa proposta pedagógica. A Educação Emocional constitui-se como um campo da Pedagogia voltado para o desenvolvimento das competências emocionais e sociais dos indivíduos, favorecendo a formação integral do sujeito (Goleman, 1995; Bisquerra, 2000).

De acordo com Goleman (1995), a Educação Emocional tem como propósito promover o autoconhecimento, a autorregulação e a empatia, habilidades essenciais para a convivência e para o bem-estar emocional. Nessa perspectiva, Bisquerra (2000) acrescenta que ela envolve um processo educativo contínuo e permanente, que busca capacitar as pessoas a compreenderem e gerirem suas emoções, bem como a desenvolverem habilidades sociais que contribuam para relações interpessoais saudáveis e para a tomada de decisões responsáveis.

Além disso, a Educação Emocional reconhece que as emoções exercem influência direta sobre o aprendizado, o comportamento e o sucesso pessoal e acadêmico (Cañas; Morales, 2019). Assim, o ensino sistemático de competências como a empatia, a autorregulação emocional, a reso-

lução de conflitos, a comunicação assertiva e a cooperação tornam-se essencial para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados e socialmente conscientes (Del Prette; Del Prette, 2017).

Além disso, a Educação Emocional contribui para que os alunos aprendam a lidar com desafios emocionais e situações de estresse, favorecendo a construção de relacionamentos mais saudáveis e a criação de um ambiente escolar mais positivo e inclusivo. Esses fatores, por sua vez, refletem-se de forma significativa no desempenho acadêmico, na saúde mental e no bem-estar geral dos estudantes.

Compreendido o conceito de Educação Emocional, torna-se possível discutir como sua inserção no currículo escolar pode beneficiar todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência incluídos no ensino regular. Nas últimas décadas, a Educação Emocional vem ganhando destaque no contexto educacional brasileiro, à medida que se reconhece a relevância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais para o sucesso escolar e para a formação integral do indivíduo.

Nessa perspectiva, Gonsalves (2015) define as emoções como um conceito multidisciplinar, resultante das interações e informações que recebemos e assimilamos do ambiente e das relações interpessoais. Segundo a autora, as emoções são fundamentais para a racionalidade humana, pois, em síntese, sem elas não somos sujeitos plenos nem capazes de alcançar um desenvolvimento completo.

A inclusão da Educação Emocional no currículo escolar surge como uma resposta à necessidade de formar cidadãos capazes não apenas no campo cognitivo, mas também no domínio das competências emocionais, essenciais para lidar de forma saudável e construtiva com desafios, conflitos e relações interpessoais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) enfatizam a importância do desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando as dimensões socioemocionais como parte fundamental desse processo. Essas diretrizes incentivam que as competências socioemocionais sejam incorporadas de maneira sistemática ao currículo escolar.

Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) define os conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser desenvolvidos pelos alunos em cada etapa da educação básica, reconhecendo explicitamente o papel das competências socioemocionais na formação integral. Entre elas, destacam-se a empatia, a autorregulação emocional e a capacidade de resolução de conflitos.

A BNCC, portanto, valoriza essas competências e as organiza em dois eixos principais: Competências Gerais, que orientam a formação ampla do estudante, e Competências Específicas, voltadas para o desenvolvimento de habilidades mais direcionadas às diferentes áreas do conhecimento.

Sendo assim, a responsabilidade da escola vai além de apenas ensinar conteúdos curriculares; deve também promover a inclusão e interação escolar, de maneira a garantir o respeito à diversidade. Quando pensamos no desenvolvimento infantil, não podemos esquecer que a educação emocional está inserida neste processo; afinal, as emoções influenciam diretamente na maneira como as crianças se sentem em relação a si mesma e aos outros, aprendem e interagem no contexto escolar.

Segundo Relvas (2024), o trabalho com a educação emocional fortalece as relações interpessoais, e que ao compreender as próprias emoções e as dos outros, o estudante desenvolve empatia, habilidade essencial para a convivência harmoniosa.

A inserção da Educação Emocional nas escolas públicas brasileiras, especialmente no contexto da Educação Inclusiva, é essencial para a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, equitativos e eficazes. Trata-se de uma abordagem educacional holística, voltada para atender às necessidades de todos os alunos, respeitando suas singularidades e tendo como eixo central o reconhecimento e a vivência saudável das emoções, a Educação Emocional favorece o desenvolvimento de competências afetivas indispensáveis ao sucesso escolar, promovendo a inclusão como parte do processo de aprendizado emocional e tendo o bem-estar integral dos estudantes como meta principal.

As emoções, a aprendizagem e o comportamento social são dimensões interligadas que evidenciam a importância de compreender as interações entre elas, tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços sociais. Nesse sentido, a educação e a formação humana configuram-se como processos complexos que envolvem não apenas a assimilação de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais. Tais competências são fundamentais para promover uma convivência pautada no respeito, na empatia e na superação de preconceitos e práticas de segregação elementos indispensáveis para uma formação de qualidade e verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado (AEE) permitiu constatar que a inserção sistemática da Educação Emocional nas práticas pedagógicas constitui uma estratégia eficaz para o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O trabalho voltado às competências socioemocionais como o reconhecimento das emoções, a autorregulação, a empatia, as habilidades sociais e a resolução de conflitos mostraram-se capaz de favorecer a autonomia, o equilíbrio emocional e a convivência respeitosa entre todos os sujeitos do ambiente escolar.

Os resultados alcançados indicam que o AEE pode ser um espaço privilegiado para o fortalecimento das dimensões afetivas e sociais da aprendizagem. As atividades de educação emocional promoveram avanços significativos no autoconhecimento e na comunicação dos estudantes, além de contribuírem para o estabelecimento de vínculos positivos com os professores e colegas. Ainda, que o envolvimento das famílias e o trabalho colaborativo entre o AEE e o ensino comum ampliaram o impacto das ações, favorecendo a continuidade das aprendizagens socioemocionais fora do espaço escolar.

Como encaminhamento, destaca-se a necessidade de consolidar políticas educacionais que reconheçam a Educação Emocional como eixo estruturante da formação integral, inserindo-a de forma transversal nos currículos escolares, desde a Educação Infantil. É fundamental investir em programas de formação continuada para professores, que contemplem o desenvolvimento de competências emocionais e estratégias pedagógicas voltadas à diversidade e à inclusão. Além disso, recomenda-se a criação de projetos interdisciplinares que articulem o AEE com as demais áreas do conhecimento, valorizando o diálogo entre o cognitivo e o afetivo no processo de ensino-aprendizagem.

Também se torna essencial o fortalecimento das práticas colaborativas entre escola, família e comunidade, de modo a construir uma rede de apoio capaz de sustentar o desenvolvimento emocional e social dos estudantes. A implantação de espaços de escuta, rodas de conversa e atividades lúdicas voltadas ao reconhecimento e expressão de emoções pode ampliar os efeitos positivos observados nesta experiência.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2017/2018.

BISQUERRA, R. **Educação emocional e bem-estar.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

BISQUERRA, R. **Educação emocional: fundamentos e práticas.** São Paulo: Vozes, 2023.

BISQUERRA, R. A. **Educación Emocional y Bienstar.** Espanã. Wolter Kluwer Educación. 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555**, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, entregue ao Ministério da Educação em 07 de janeiro de 2008. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CASEL. **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.** SEL Framework 2020: Core Competencies of Social and Emotional Learning. Chicago: CASEL, 2020.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático.** Petrópolis: Vozes, 2017.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

ELIAS, M. J. et al. **Compromisso com a aprendizagem socioemocional: práticas e políticas educacionais.** Porto Alegre: Penso, 2022.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOLEMAN, D. Foco: o motor oculto da excelência. Rio de Janeiro: **Objetiva**, 2012.

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

GOMES-SILVA, A. S; MENDES, E. G. **Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral.** Scielo, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7704>. Acesso em 02 de jun. de 2024.

GONSALVES; E. P. **Educação e emoções.** Campinas: Editora Alínea, 2015.

ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Relatório de Monitoramento Global da Educação 2025. Paris: UNESCO, 2025.

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RELVAS, M. A importância da educação emocional no contexto escolar. **Revista Appai Educar**. ed.163, Rio de Janeiro, 2024.

SANTOS, C. M.; FERREIRA, L. S. Educação emocional no AEE: adaptações e desafios na perspectiva inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 98-117, jan./mar. 2024.

VILARVA, N. M. L. MATA, R. P. C. LIMA, W. K. dos S. Sousa. Trabalhando o Respeito à Diversidade e a Interação Escolar das Crianças com Deficiência, por meio das Habilidades Socioemocionais. In: **RELATOS DE EXPERIÊNCIA - SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO (SEMIEDU)**, 32. , 2024, Cuiabá/MT. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024 . p. 468-471. DOI: https://doi.org/10.5753/semiedu_estendido.2024.32566.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.014

SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA: CENAS DA IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO PSICOSSOCIAL NA REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE UM MUNICÍPIO

Gislenny Alves¹Edvaldo Cesar do Nascimento²

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência, articulando conhecimento teórico-prático sobre a implantação do Núcleo Psicossocial e Pedagógico (NAPP) na rede de educação básica de um município alagoano. A promulgação da Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, possibilitou o reconhecimento da importância desses profissionais no ambiente escolar, levando-os a integrar as equipes educacionais, buscando a compreender e intervir em situações de sofrimento psíquico, violação de direitos e estreitamento de laços comunitários. A implementação da lei é um avanço na luta pela inclusão desses profissionais, garantindo um olhar técnico e humano sobre o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos. O psicólogo escolar tem como principal missão contribuir para a construção de um ambiente educacional saudável, promovendo o bem-estar emocional e favorecendo a aprendizagem, diante disso, as profissionais lotadas na secretaria tiveram a missão pioneira de construir instrumentos e intervenções para

1 Mestre em Psicologia pelo programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, gislenny.a@gmail.com;

2 Mestrando pelo Curso de Pós-graduação em Ciência da Educação da Universidade Autônoma de Assunção - AA, cesarbig77@gmail.com;

garantir a promoção de saúde mental na dinâmica institucional, uma vez que a atuação do psicólogo escolar transcende o atendimento clínico. As intervenções realizadas se direcionaram inicialmente para a divulgação do serviço e no segundo momento, focaram o estudo da realidade e intervenções compatíveis com as necessidades levantadas. A efetivação da Lei 13.935/2019 representa um grande passo para a promoção de ambientes escolares saudáveis, conforme o relato deste estudo.

Palavras-chave: núcleo psicossocial, educação básica, experiência, psicólogo escolar.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea, para além de seu papel pedagógico central, configura-se como um espaço de atravessamentos sociais, familiares e emocionais complexos. O aumento da vulnerabilidade social, o impacto da pandemia de COVID-19, somando-se a identificação crescente de sofrimento psíquico em crianças e adolescentes impuseram à rede de ensino a necessidade urgente de uma resposta estruturada em saúde mental e apoio social.

A ausência de um suporte psicossocial especializado no ambiente escolar tem historicamente contribuído para a patologização do fracasso escolar e o agravamento das desigualdades, demandando, portanto, uma intervenção profissional qualificada e alinhada às políticas públicas de garantia de direitos.

Nesse contexto, a aprovação da Lei Federal nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, marcou um avanço legal fundamental, tornando obrigatória a presença de profissionais de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica para a articulação de ações que visem o desenvolvimento integral dos estudantes. Complementarmente, a recente Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, reforça a necessidade de promoção da saúde mental e garantia de acesso à atenção psicossocial, tendo ainda como fundamento jurídico e legal o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990): que assegura o direito à educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa (Art. 53), sendo o apoio psicossocial essencial para a garantia deste direito.

As escolas em que foram realizadas as implantações do Núcleo, com aproximadamente 200 alunos (do 1º ao 9º ano) no total, apresentavam um quadro desafiador: altos índices de indisciplina, queixas frequentes de professores sobre dificuldades de manejo em sala de aula, casos de automutilação e ansiedade em adolescentes, e um notório distanciamento

entre a escola e as famílias. A demanda por um suporte especializado era urgente foi a mola propulsora para a implantação do Núcleo.

O Núcleo de Apoio Psicossocial (NAPS) foi concebido como uma equipe multiprofissional, inicialmente composta por uma psicóloga e uma assistente social, com atuação estratégica e sistêmica, afastando-se do tradicional modelo clínico-terapêutico individual, focado apenas no “aluno-problema”. O projeto inicial se pautou nas diretrizes da Psicologia Escolar Crítica e da Assistência Social com foco na garantia de direitos.

Este artigo se propõe a relatar a experiência das autoras na criação e implantação do Núcleo de Apoio Psicossocial (NAPS) na rede de Ensino Fundamental de uma pequena cidade do interior de Alagoas, refletindo sobre os limites e possibilidades de suas práticas e saberes. Metodologicamente, o trabalho se enquadra como um Relato de Experiência, um tipo de produção científica que, ancorado na práxis (ação refletida), objetiva a descrição detalhada e a análise crítica de uma intervenção real, conferindo visibilidade e cientificidade ao conhecimento produzido no cotidiano dos serviços.

A escolha por este formato visa, portanto, a divulgação em periódicos científicos da área de Educação e Saúde Coletiva, a fim de contribuir com a socialização de práticas exitosas e subsidiar a replicação e aprimoramento do modelo de apoio psicossocial em outras redes de ensino do país.

Os impactos das vivências cotidianas de sofrimento psíquico, seja de forma direta ou indireta nos indicam que os cuidados com a saúde mental e apoio social são cada vez mais necessários. Além do auxílio de colegas e familiares, é preciso também que os estudantes tenham o auxílio profissional e o Núcleo de Apoio Psicossocial, uma vez que este se torna um serviço institucional essencial nas escolas, pensado para seus estudantes e que reflete os valores da gestão pública municipal.

A atuação do Núcleo de Apoio Psicossocial (NAPS) adota a perspectiva da Psicologia Escolar Crítica (Machado, 2012; Tuleski, 2008), que se afasta do modelo clínico-terapêutico individualizante e foca na análise das rela-

ções e processos institucionais que produzem o sofrimento e o fracasso escolar. A intervenção é direcionada à coletividade (estudantes, educadores e famílias), priorizando ações de promoção, prevenção e orientação. Seu compromisso é com a promoção da saúde mental e o enfrentamento de vulnerabilidades, intervindo no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas relações que estruturam o ambiente escolar (Souza, 2009).

Em consonância, o Serviço Social na Educação baseia-se na visão de que a educação é um direito social (Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS e Constituição Federal) e que as questões sociais que afetam o processo de ensino-aprendizagem demandam mediação especializada. O trabalho é pautado pela intersetorialidade e pela busca de acesso a direitos e políticas públicas (CFESS, 2019). O assistente social opera na articulação intersetorial (saúde, assistência social, rede de proteção), visando garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação como um direito social, e atuando junto às famílias para o acesso a políticas públicas e a desburocratização da rede de proteção (CFESS, 2019).

A efetividade da Lei nº 13.935/2019 reside na capacidade dos profissionais de operacionalizarem a interdisciplinaridade. Este conceito, que vai além da simples justaposição de saberes (multidisciplinaridade), exige a complementaridade recíproca e a construção de um objeto de trabalho comum entre as áreas, a saber: o desenvolvimento integral e a permanência qualificada do estudante.

A TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA E DO SERVIÇO SOCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM OLHAR HISTÓRICO E CRÍTICO

A inserção da Psicologia e do Serviço Social no campo educacional brasileiro, embora formalizada mais recentemente pela Lei nº 13.935/19, possui raízes históricas profundas e complexas, marcadas por tensões entre o modelo individualizante e a perspectiva crítica institucional. Compreender essa trajetória é crucial para balizar a atuação do Núcleo de

Apoio Psicossocial e Pedagógico (NAPP) e evitar a reedição de práticas que historicamente contribuíram para a naturalização do fracasso escolar.

A Psicologia entra na educação brasileira atrelada, inicialmente, ao projeto da Escola Nova e à necessidade de medir e classificar os alunos. Inspirada pelo modelo psicométrico e pela Psicologia Experimental, a atuação visava identificar deficiências individuais que justificassem o baixo rendimento. Foco: O psicólogo (a) atuava, principalmente, nos “Gabinetes de Psicologia e Orientação”, aplicando testes de inteligência (QI) e aptidão. Crítica Central: Essa prática resultava na patologização e medicalização do fracasso escolar (PATTO, 2004). O não - aprender era atribuído a “disfunções” no aluno (ou na família desestruturada), desviando a atenção dos determinantes sociais, políticos e pedagógicos presentes na estrutura da escola pública.

A partir da década de 1970, e intensificada nos anos 1980, emerge um movimento de crítica a esse modelo individualizante. Pensadoras como Maria Helena Souza Patto e Marisa Eugênia Ferreira apontam que a Psicologia não deveria ser instrumento de exclusão, mas sim de transformação institucional.

Novo Paradigma: A Psicologia Escolar passa a adotar a perspectiva sócio-histórica (VYGOTSKY, 1991), que entende o desenvolvimento e a aprendizagem como processos socialmente mediados. O foco migra do indivíduo para as relações e para o contexto institucional e social mais amplo. Atuação Desejada: A atuação se torna institucional e consultiva (MACHADO & SOUZA, 1997), voltada para a promoção da saúde mental da comunidade escolar, a formação continuada de professores e a intervenção nas práticas e no currículo da escola, buscando a desnaturalização da queixa escolar.

O Serviço Social compartilha com a Psicologia Escolar a trajetória de uma inserção tardia e marcada pela necessidade de legitimar um campo de atuação não-clínico. Historicamente, a presença do assistente social nas escolas estava ligada a ações pontuais de caráter filantrópico ou de encaminhamento burocrático.

No início, a atuação do Serviço Social na escola estava frequentemente ligada à identificação e mediação para o acesso a recursos materiais (cestas básicas, uniformes) ou à realização de visitas para justificar a ausência do aluno. Superação: A profissão, pautada no seu Projeto Ético-Político (CFESS, 1993), busca superar a visão meramente assistencialista. O assistente social na educação deve atuar como agente de garantia de direitos (BRAZ, 2011).

O Serviço Social na educação concentra-se na compreensão dos determinantes sociais que afetam o processo de ensino-aprendizagem. Foco: O assistente social atua no reconhecimento e enfrentamento das expressões da Questão Social que se manifestam no ambiente escolar (violência, pobreza, negligência, ausência de moradia digna). Ferramenta Central: O trabalho do Serviço Social é o trabalho em rede (IAMAMOTO, 2007). É o profissional apto a mapear, articular e mobilizar os recursos da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), estabelecendo o elo vital entre a escola, a família e o território.

A aprovação da Lei nº 13.935, em 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica, marca um novo capítulo para ambas as profissões. Exigência: A lei impõe o desafio de uma atuação integrada e interdisciplinar no ambiente escolar (BRASIL, 2019). O NAPP, como núcleo de apoio, deve concretizar essa integração, onde a análise psicossocial do aluno (mediada pela Psicologia) se articula com a análise dos determinantes sociais e a mobilização de recursos (mediada pelo Serviço Social).

O Risco da Fragmentação: O desafio atual é evitar que, mesmo após a lei, a atuação se fragmente, com a Psicologia focando apenas no aspecto intrapsíquico e o Serviço Social, apenas no aspecto material/burocrático. O sucesso do NAPP depende da construção de um Projeto de Intervenção Comum que promova o desenvolvimento pleno, a saúde mental e a garantia dos direitos de toda a comunidade escolar.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA ESFERA EDUCACIONAL

A inserção de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica, consolidada pela Lei Federal nº 13.935/2019, estabelece um novo paradigma para a atuação profissional na escola. Esta legislação transcende a mera inclusão de especialistas, demandando a constituição de equipes multiprofissionais com atuação pautada na perspectiva da educação integral, que reconhece o processo ensino-aprendizagem como um fenômeno atravessado por dimensões psicossociais, econômicas e culturais.

A teoria contemporânea sobre a atuação desses profissionais na educação aponta para a superação definitiva dos modelos tradicionais:

Para a Psicologia Escolar/Educacional: O foco migra do modelo clínico-adaptacionista (centrado na patologização individual do fracasso escolar ou na adaptação do aluno à norma) para uma abordagem institucional e crítica. A Psicologia, sob este prisma, deve atuar na análise dos fenômenos escolares como produtos das relações institucionais, pedagógicas e sociais, buscando transformar o contexto para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem. Seu compromisso é com a promoção da saúde mental e o enfrentamento de vulnerabilidades, intervindo no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas relações que estruturam o ambiente escolar (Souza, 2009; CFP).

Para o Serviço Social na Educação: A atuação se alinha com o Projeto Ético-Político Profissional, centrado no reconhecimento e enfrentamento das diversas expressões da “Questão Social” que incidem no cotidiano escolar, como a desigualdade, a violência e a violação de direitos. O assistente social opera na articulação intersetorial (saúde, assistência social, rede de proteção), visando garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação como um direito social, e atuando junto às famílias para o acesso a políticas públicas e a desburocratização da rede de proteção (CFESS).

Desse modo, a presença de psicólogos (as) e assistentes sociais nas escolas representa a preocupação crescente em relação à saúde mental e direitos das crianças e adolescentes. A equipe de apoio psicossocial volta seu foco no desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes nas escolas, partindo do pressuposto de que a aprendizagem se constrói na relação interpessoal que ocorre no espaço escolar e vai além dele, incluindo a comunidade e a família

IMPERATIVO DA INTERDISCIPLINARIDADE

A efetividade da Lei nº 13.935/2019 reside na capacidade dos profissionais de operacionalizarem a interdisciplinaridade. Este conceito, que vai além da simples justaposição de saberes (multidisciplinaridade), exige a complementaridade recíproca e a construção de um objeto de trabalho comum entre as áreas, a saber: o desenvolvimento integral e a permanência qualificada do estudante.

Profissão	Objeto de Análise Principal na Escola	Contribuição Específica na Equipe
Psicologia	O processo de desenvolvimento humano, a subjetividade e as relações (aprendizagem, convivência, clima escolar).	Intervenção na dinâmica institucional, formação de educadores e manejo de crises psicossociais, com foco na subjetividade e nos vínculos.
Serviço Social	As expressões da questão social e a mediação entre a escola e a rede de direitos sociais (família, território, políticas públicas).	Identificação e articulação da Rede de Proteção, garantia de direitos e atuação no enfrentamento da evasão e da infrequência escolar.

A atuação conjunta, tal como proposta no Núcleo de Apoio Psicossocial (NAPS), deve, portanto, pautar-se na escuta qualificada da demanda escolar – que raramente se apresenta de forma puramente psicológica ou social – e na elaboração de planos de ação que integrem a dimensão singular (própria da Psicologia) e a dimensão sociopolítica e coletiva (própria do Serviço Social). O êxito dessa parceria está intrinsecamente ligado ao compromisso ético-político de ambos em relação à defesa de uma educação pública, laica e de qualidade para todos.

A atuação conjunta, tal como proposta no Núcleo de Apoio Psicossocial (NAPS), deve, portanto, pautar-se na escuta qualificada da demanda escolar – que raramente se apresenta de forma puramente psicológica ou social – e na elaboração de planos de ação que integrem a dimensão singular (própria da Psicologia) e a dimensão sociopolítica e coletiva (própria do Serviço Social). O êxito dessa parceria está intrinsecamente ligado ao compromisso ético-político de ambos em relação à defesa de uma educação pública, laica e de qualidade para todos.

METODOLOGIA

Os caminhos escolhidos para a construção deste trabalho acadêmico se encontram no campo das metodologias qualitativas, que se interessando pela compreensão e sentido dos eventos e fatos da vida (GIL, 2002). Como forma de dar vazão ao conhecimento que se produz no chão dos espaços educacionais por profissionais que comprometem suas vidas com suas experiências, o Relato de Experiência, utilizado aqui como delineamento qualitativo que visa descrever e analisar uma intervenção ou prática profissional específica (Padilha, 2005) foi de fato a melhor escolha para concretizar a sistematização de conhecimentos das autoras.

Ao considerar o Relato de Experiência como expressão escrita de vivências, que possui a capacidade de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento no meio acadêmico. O conhecimento humano está intrinsecamente ligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais. O seu registro por meio da escrita é a forma mais aceita e reconhecida para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos, sobretudo pelo meio virtual, uma vez que o contexto contemporâneo informatizado possibilita isso.

De acordo com Breton e Alves (2021, p.3), a experiência “é vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes”, dessa forma, é ela “que desperta o poder

de conhecer” (MENEZES, 2021, p.10). Possibilitando assim a aprendizagem e a construção de novos conhecimentos. Ainda seguindo a linha de raciocínio dos autores, não se pode aprender pelo outro, mas sim com a outra pessoa.

Nesse sentido Geertz (2004) nos ajuda a compreender que é fundamental a identificação, diferenciação e associação crítica-reflexiva entre a experiência próxima e distante, refletir sobre o que se produz e o que é produzido ao nosso redor contribui para uma melhor compreensão da realidade. Podemos compreender que ao nos propor a capturar a experiência em uma atividade acadêmica buscamos estabelecer uma ação crítica-reflexiva e sua (re)aplicação em outras situações ou com outras pessoas.

Dentre as muitas áreas do saber que usam o Relato de Experiência, duas têm mais expressividade de número das atividades, a Educação (integrante da grande área das Humanidades), tendo como subáreas: Ensino e Aprendizagem, Teorias da Instrução, Métodos e Técnicas de Ensino, Avaliação da Aprendizagem e Currículo, e também, a de Ensino (integrante da grande Área Multidisciplinar), tendo como subáreas: propostas educativas e Ensino de determinado conteúdo (Dias, Therrien e Farias, 2001).

Ao observados os dados sobre o uso do Relato de Experiência, podemos perceber que ele faz parte dos estudos publicados por docentes e discentes nos três pilares: ensino, pesquisa e extensão. No ensino, essa metodologia de pesquisa auxilia na compreensão e reflexão sobre as ações durante os componentes curriculares, sobretudo os estágios e formação geral do estudante, Na pesquisa, essas vivências possibilitam aprendizagens e reflexões sócio-históricas e culturais (Mussi et al, 2021) Na extensão, a atuação aproximação da população através do desenvolvimento de projetos enriquece as experiências e possibilitam amplos relatos que podem edificar instrumentos e práticas sociais.

O Município onde aconteceu a implantação do NAPS caracteriza-se por uma economia predominantemente agrícola, com baixos índices de desenvolvimento humano (IDH) e alta dependência de programas de

transferência de renda. A população escolar, majoritariamente oriunda de famílias de baixa renda e com históricos de migração rural-urbana recente, apresentava um quadro de vulnerabilidade social complexa, manifestada por:

- Insegurança Alimentar: Refletida na dependência da alimentação escolar como principal refeição diária.
- Fragilidade na Rede de Proteção: Quantidade insuficiente de equipamentos sociais (CRAS, CREAS) e de saúde mental, com alta demanda reprimida.
- Violência Intrafamiliar e Negligência: Frequentes notificações de situações que impactam diretamente a permanência e o aprendizado escolar.

Durante a experiência de implantação do NAPS, as autoras do trabalho realizaram o Registro em Diário de Campo: Anotações sistemáticas sobre as ações, reuniões e impressões das profissionais. Bem como foi realizada a Análise Documental dos arquivos que subsidiam a prática profissional de psicólogos e Assistentes sociais nas escolas: Avaliação de planos de ação, fluxos de encaminhamento e relatórios do

NAPS. Além do uso de Memória das Profissionais: Descrição detalhada da vivência na implantação. O período de análise compreende o mês de janeiro de 2024 a dezembro de 2024, abrangendo a fase inicial de estruturação do núcleo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adentrar em um campo do qual a psicologia e o serviços social durante muito tempo esteve de modo distante, torna a produção dessa prática desafiadora, visto que os desafios estão presentes nas intersecções que o trabalho exige dos profissionais. Diante da leitura realizada e da análise detalhada do material colhido, incluindo diários de campo, documentos

e memórias das profissionais, foi possível elencar algumas categorias de reflexões teórico-práticas que se esforçam para abarcar a complexidade das experiências vividas ao mesmo tempo em que se relacionam com conceitos teóricos discutidos no campo acadêmico e da prática profissional.

ONDE ESTAMOS? A CHEGADA NO ESPAÇO ESCOLAR

A inserção da equipe no campo escolar revelou que as demandas não se restringiam a “problemas de aprendizagem” ou “comportamento”, mas eram manifestações das expressões da Questão Social que invadem o espaço pedagógico. Sendo possível depreender que apesar dos avanços, a atuação no âmbito escolar apresenta limites estruturais e conceituais que merecem reflexão teórica, pautada principalmente na necessidade de romper com o modelo tradicional e individualizante.

A primeira etapa da implementação consistiu na organização administrativa. As profissionais, utilizando a diretriz da intersetorialidade, estabeleceram parcerias com a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) municipal.

Nota: Um dos desafios iniciais foi desmistificar a atuação, pois a escola esperava primariamente atendimentos clínicos individuais, divergindo da nossa proposta preventiva e institucional, conforme preconizado pela Psicologia Escolar.

Foram definidos fluxos de trabalho claros:

- Acolhimento e Escuta: Primeira triagem de casos encaminhados por professores/gestão.
- Intervenção Primária: Rodas de conversa, oficinas temáticas e palestras preventivas.
- Encaminhamento em Rede: Articulação com CRAS, CAPS e Conselho Tutelar para demandas mais complexas.

Nesse momento as profissionais se voltaram ao conhecimento do público da escola, das conversas com professores e demais profissionais do campo escolar e das famílias, com o intuito de compreender as demandas e se integrar àquele novo espaço, cheio de desafios e possibilidades.

Também foi o momento de Mapear os pontos de atenção (CAPS, CRAS, UBS, Conselho Tutelar) e estabelecer os primeiros contatos para construir fluxos de encaminhamento e referência e contrarreferência. Bem como foi realizada a apresentação dos dados do diagnóstico à gestão e à equipe pedagógica, negociando o foco de atuação inicial do NAPS, priorizando intervenções sistêmicas e preventivas em vez de apenas remediativas.

SENSIBILIZAÇÃO E FORMAÇÃO

Foram promovidos momentos de escuta com as equipes com o objetivo de desmistificar a atuação e apresentar o referencial teórico-crítico (atuação institucional e preventiva, não clínica), enfatizando a Lei nº 13.935/19 e a atuação colaborativa, tendo como estratégia principal a discussão sobre o fracasso escolar como fenômeno social; apresentando de casos-modelo de atuação sistêmica.

Em relação especificamente ao atendimento da psicologia houve a criação um espaço seguro de escuta para as angústias dos alunos e manejo das demandas dos professores. Também foi feita a apresentação do NAPS às famílias, reforçando o papel da escola como espaço de cuidado integral e sensibilizar sobre a importância da participação familiar na vida escolar e no acompanhamento de encaminhamentos.

Como ação estratégica de cuidado no espaço escolar, foi realizada uma capacitação da equipe gestora e alguns professores-chave para o manejo inicial e o acolhimento em situações de crise (luto, automutilação, crises de ansiedade). Todas as ações realizadas refletiam o compromisso assumido pela psicologia e pelo serviço social no âmbito escolar.

Essas etapas garantiram que o NAPS se estabelecesse não como um “apêndice” clínico, mas como um ator estratégico na promoção de um

ambiente escolar saudável, inclusivo e que garanta os direitos de seus estudantes e famílias.

A Psicóloga atuou primordialmente no plano da despatologização do sofrimento, redirecionando o foco da “criança problema” para as relações e a instituição escolar.

O trabalho de assessoria à gestão e aos docentes tornou-se central. Foram realizadas oficinas para discutir a relação entre o desenvolvimento humano (Vygotsky e a mediação cultural) e as condições objetivas de vida. A reflexão teórica se concentrou em: “A Psicologia Escolar Crítica compreende que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos sócio-históricos. Em um contexto de vulnerabilidade, o sofrimento psíquico manifestado como ‘indisciplina’ é um sintoma da não-garantia de direitos. O papel do psicólogo não é adaptar o aluno, mas transformar o ambiente institucional para que este seja promotor de saúde e emancipação.”

O Assistente Social priorizou a mediação entre a escola e a esfera pública e privada. O trabalho concentrou-se na análise das condições de vida das famílias e na instrumentalização para o acesso às políticas sociais (bolsas, programas de saúde e moradia). A ação mais crítica foi a articulação intersetorial efetiva, que exigiu a criação de fluxos de comunicação claros e formais com o Conselho Tutelar e a rede de Saúde. A reflexão teórica guiava-se pelo Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social.

O RISCO DA CLÍNICALIZAÇÃO E INDIVIDUALIZAÇÃO

O maior desafio da prática profissional nesse campo é a resistência em abandonar a queixa escolar como foco exclusivo. A escola, acostumada ao modelo médico-individual (Patto, 1997), tende a solicitar que o (a) psicólogo(a) “consertem” o aluno. Limitação: O tempo limitado para atendimento (muitas vezes, um(a) profissional para toda a escola) e a pressão por resultados imediatos (redução de notas baixas ou indisciplina) podem forçar o profissional a recorrer a atendimentos individuais

superficiais, negligenciando a intervenção na dinâmica institucional e nas relações pedagógicas. Limites Estruturais e de Recursos:

A efetividade do NAPS está diretamente ligada à estrutura da rede de proteção e às condições de trabalho. Limitação: A sobrecarga de trabalho, a escassez de salas adequadas para o sigilo e o acolhimento, e a fragilidade da rede intersetorial (serviços de saúde e assistência com filas de espera) colocam o profissional em uma posição de grande frustração, pois o diagnóstico social e o encaminhamento nem sempre resultam em assistência efetiva para o estudante e sua família.

A Psicologia e o Serviço Social, para serem eficazes, devem estar integrados ao PPP. Limitação: Muitas vezes, o NAPS é visto como um “anexo” de emergência, e não como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Isso dificulta a participação dos profissionais nas instâncias de decisão e a implementação de ações preventivas de longo prazo, mantendo a atuação no campo da intervenção pontual e da emergência.

A efetividade do NAPS está diretamente ligada à estrutura da rede de proteção e às condições de trabalho, tendo como limitação: A sobrecarga de trabalho, a escassez de salas adequadas para o sigilo e o acolhimento, e a fragilidade da rede intersetorial (serviços de saúde e assistência com filas de espera) colocam o profissional em uma posição de grande frustração, pois o diagnóstico social e o encaminhamento nem sempre resultam em assistência efetiva para o estudante e sua família.

A Psicologia e o Serviço Social, para serem eficazes, devem estar integrados ao PPP. Muitas vezes, o NAPP é visto como um “anexo” de emergência, e não como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Isso dificulta a participação dos profissionais nas instâncias de decisão e a implementação de ações preventivas de longo prazo, mantendo a atuação no campo da intervenção pontual e da emergência.

A implantação do NAPP na Escola “Caminhos do Saber” é um relato de experiência que sublinha a urgência e a relevância da atuação psicossocial e social na Educação Básica, conforme previsto pela legislação.

As possibilidades são vastas quando o foco se volta para a instituição, o desenvolvimento integral e a articulação de redes, em vez de se limitar ao diagnóstico individual.

No entanto, o profissional da área deve estar sempre atento aos limites que o contexto impõe, agindo com ética e clareza de função para não cair na armadilha da psicologização do fracasso escolar ou da individualização de problemas que são, em sua essência, sociais e institucionais. O trabalho é uma construção contínua, que exige posicionamento crítico, interdisciplinaridade e uma luta constante por condições de trabalho que permitam uma atuação estratégica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro ano de implantação do NAPS em Município em questão evidenciou a crucialidade da Lei nº 13.935/2019 em contextos de alta vulnerabilidade. Os resultados preliminares demonstram que a redução da Evasão Escolar pode ser observado através do acompanhamento ativo das famílias com foco na garantia de condições de permanência dos estudantes na escola. Constatou-se também a melhora no Clima Escolar: Oficinas com professores e alunos sobre gestão de conflitos e relações interpessoais. Além do Fortalecimento da Rede: Formalização do fluxo de acionamento do Conselho Tutelar e de encaminhamento para serviços de saúde mental.

No entanto, o profissional da área deve estar sempre atento aos limites que o contexto impõe, agindo com ética e clareza de função para não cair na armadilha da psicologização do fracasso escolar ou da individualização de problemas que são, em sua essência, sociais e institucionais. O trabalho é uma construção contínua, que exige posicionamento crítico, interdisciplinaridade e uma luta constante por condições de trabalho que permitam uma atuação estratégica e transformadora.

Este relato demonstra que a atuação da Psicologia e do Serviço Social na escola não é um acessório pedagógico, mas uma condição essencial

para a efetivação do direito à educação em sua integralidade. A prática interdisciplinar e crítica permite que a escola se torne, de fato, um espaço de acolhimento e emancipação, capaz de mediar as contradições sociais e lutar pela transformação da realidade objetiva dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024.** Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024.

CFESS (Conselho Federal de Serviço Social). **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação.** Brasília: CFESS, 2019.

DIAS, A. M. I.; THERRIEN, J.; FARIAS, I. M. S. de. As áreas da educação e de ensino na Capes: Identidade, tensões e diálogos. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 10, n. 1, p. 34-57, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/6974/4395>. Acesso em: 28 julho de 2025.

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, A. M. Psicologia Escolar: em busca de novas práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2012.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PADILHA, M. I. C. S. et al. O uso do relato de experiência como modalidade de produção científica. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 14, n. 4, p. 642-647, 2005.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

THURBER, J. Outros métodos de pesquisa descritiva. In: THOMAS, J.R.; NELSON, J.K.; SILVERMAN, S.J. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 5ªed. Porto Alegre: Artmed , 2007

TULESKI, S. C. A psicologia escolar e a medicalização da vida. **Psicologia USP**, v. 19, n. 4, p. 445-452, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.015

PEDAGOGIA DO SENTIDO COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: ENTRE SABERES E FAZERES

Tatiana Cristina Vasconcelos¹Joselito Santos²Irinaldo Caetano Marques³

RESUMO

A Pedagogia do Sentido, fundamentada no pensamento de Viktor Frankl, propõe uma concepção educativa centrada na busca e realização de sentido como dimensão essencial da formação humana. Ancorada na Logoterapia e Análise Existencial, essa abordagem defende que a educação não deve restringir-se à transmissão de conteúdos, mas fomentar o desenvolvimento de valores e o reconhecimento do sentido pessoal na trajetória de vida dos sujeitos. Nesse contexto, a educação emocional emerge como um caminho privilegiado para a formação integral, promovendo o autoconhecimento, a responsabilidade e a autonomia dos futuros educadores. O objetivo deste trabalho é descrever um relato de experiência desenvolvido com uma turma de licenciatura em Letras, no qual a Pedagogia do Sentido foi incorporada como eixo estruturante para o trabalho com a educação emocional. A metodolo-

1 Doutora em Educação (UERJ). Docente da UEPB e do Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI-UEPB. tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br.

2 Doutor em Sociologia, Docente UNIFIP-CG, jslito2012@gmail.com;

3 Mestre em Educação Inclusiva (PROFEI/UEPB), Docente da Secretaria de Educação de Patos-PB irinaldo.m@aluno.uepb.edu.br; psi.irinaldomarques@outlook.com;

gia adotada foi uma pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência, que buscou refletir sobre os saberes e fazeres docentes no processo formativo. Os resultados evidenciaram que a proposta pedagógica inspirada na Pedagogia do Sentido colaborou significativamente para a formação das/os professoras/es, favorecendo o reconhecimento da importância do sentido pessoal na prática educativa e estimulando a capacidade de lidar com desafios emocionais e existenciais. As atividades propostas possibilitaram momentos de reflexão sobre projetos de vida, desenvolvimento da empatia e compreensão do papel transformador da educação. A experiência demonstrou que o espaço-tempo dedicado à educação emocional na formação docente potencializa o desenvolvimento da identidade profissional e a construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras. Conclui-se que integrar a Pedagogia do Sentido à formação de professoras/es é uma estratégia potente para fortalecer a dimensão ética, emocional e existencial da docência contemporânea, reafirmando a educação como prática de sentido e transformação.

Palavras-chave: Pedagogia do Sentido, Educação Emocional, Formação de Professoras, Sentido da Vida, Logoterapia e Análise Existencial.

INTRODUÇÃO

A demanda por processos formativos que considerem a integralidade da experiência humana tem se intensificado no cenário educacional contemporâneo. Diante das transformações socioculturais aceleradas, do aumento de experiências subjetivas associadas ao vazio existencial e da sobrecarga emocional vivenciada no ambiente escolar, evidencia-se a insuficiência de modelos pedagógicos centrados exclusivamente em dimensões técnico-instrumentais.

A literatura tem apontado que práticas educativas orientadas apenas por métricas de desempenho e produtividade reforçam a despersonalização e a fragmentação da vida subjetiva, aprofundando o distanciamento dos sujeitos em relação a si mesmos e ao sentido que atribuem à própria existência. É nesse contexto que Frankl destaca a crise contemporânea como marcada pela “falta de sentido da vida”, condição típica da sociedade pós-moderna e associada ao aumento do sofrimento psíquico entre crianças e jovens.

A Logoterapia e a Pedagogia do Sentido oferecem, frente a esse cenário, referenciais teóricos e metodológicos capazes de reinscrever a educação em uma perspectiva humanizadora, dialógica e existencial. Fundamentadas em uma compreensão integral da pessoa humana, essas abordagens recusam reducionismos e reafirmam a busca e a realização de sentido como eixo estruturante do desenvolvimento humano.

Conforme analisam Coser et al. (2024), a educação inspirada no pensamento de Viktor Frankl se opõe a modelos tecnicistas, defendendo práticas pedagógicas que promovam liberdade, responsabilidade e abertura para valores existenciais. Nessa mesma direção, Cruz (2020) argumenta que a logoeducação articula espiritualidade, resiliência e formação ética, possibilitando que a escola se torne um espaço privilegiado para o amadurecimento noológico dos educandos.

No campo específico da formação docente, estudos recentes evidenciam a fecundidade da Pedagogia do Sentido como horizonte estruturante

dos saberes e fazeres docentes. Pereira (2024) demonstra que professoras e professores que fundamentam suas práticas na antropologia frankliana constroem uma identidade docente orientada por atitudes éticas, pela promoção da autotranscendência e pela capacidade de reconhecer a totalidade do educando.

De modo convergente, Pitzer (2024) mostra que a inserção dos princípios da Logoterapia no cotidiano escolar favorece práticas pedagógicas que integram valores criativos, vivenciais e atitudinais, fortalecendo a liberdade interior, o senso de responsabilidade e a construção de ambientes acolhedores e existencialmente significativos.

Nesse horizonte, a educação emocional surge como dimensão privilegiada para articular formação docente, cuidado de si e pedagogias orientadas ao sentido. Diferentemente de abordagens meramente comportamentais, a educação emocional concebida sob a ótica frankliana compreende a experiência afetiva como campo ético, existencial e formativo. A integração entre educação emocional e Pedagogia do Sentido permite reconhecer a importância do autoconhecimento, da consciência valorativa e da capacidade de resposta diante dos desafios que compõem a trajetória de vida de cada sujeito.

O presente artigo situa-se nesse debate ao apresentar um relato de experiência desenvolvido com uma turma de licenciatura em Letras, na qual a Pedagogia do Sentido foi adotada como eixo estruturante para o trabalho com educação emocional.

A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, buscou compreender como saberes e fazeres docentes são ressignificados quando atravessados por práticas educativas centradas na busca de sentido. Os resultados evidenciaram que a proposta pedagógica contribuiu para o fortalecimento da identidade docente, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a ampliação da compreensão do papel ético e existencial da docência.

Ao reafirmar a educação como prática de sentido e transformação, este estudo sustenta que integrar a Pedagogia do Sentido à formação

de professoras e professores se configura como estratégia potente para fortalecer dimensões emocionais, éticas e humanas da prática educativa – condição necessária para a construção de processos formativos mais sensíveis, dialógicos e humanizadores.

BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A antropologia desenvolvida por Viktor Emil Frankl constitui uma das mais significativas contribuições para a compreensão integral do ser humano no século XX, sobretudo por romper com visões reducionistas que o limitavam a dimensões biológicas, psíquicas ou socioculturais. Para Frankl, a estrutura da pessoa humana é tridimensional, composta pelos níveis somático, psíquico e espiritual (noético), sendo este último responsável pela liberdade interior, pela responsabilidade e pela capacidade de autotranscendência.

Tal compreensão permite enxergar o ser humano como um “existente livre e responsável, cuja marca essencial é sua vontade de sentido” (Miguez, 2015, p. 13), deslocando a análise existencial para além de determinismos e abrindo espaço para uma visão ética e digna da pessoa.

A base dessa antropologia é a afirmação de que a vida humana está orientada por uma tensão fundamental: a busca de sentido. Frankl sustenta que “a vida está repleta de oportunidades para dotá-la de sentido” (Frankl, apud Pereira, 2024, p. 15), e que essa busca constitui a motivação primária do ser humano, em contraste com as teorias que priorizam o prazer ou o poder como forças motivacionais centrais.

Esta orientação teleológica é reiterada por Avelino (2024, p. 84), ao afirmar que a motivação fundamental da existência humana é guiada por um dinamismo interior que se manifesta como vontade de sentido e capacidade avaliativa da consciência. Trata-se, portanto, de uma antropologia que confere ao sujeito a tarefa de responder às demandas da vida de maneira ética, responsável e criativa.

Da antropologia frankliana decorre a Logoterapia, definida como uma psicoterapia centrada no sentido. Santos, Coelho e Souza (2024, p. 7) descrevem-na como uma abordagem que considera a singularidade da pessoa humana e sua abertura ao mundo, buscando auxiliá-la a descobrir sentidos possíveis mesmo diante do sofrimento inevitável.

A Logoterapia afirma que, embora o ser humano não possa evitar certas circunstâncias, permanece sempre livre para escolher sua atitude, confirmando a célebre compreensão de que a liberdade humana não reside na ausência de condicionamentos, mas na possibilidade de assumir uma postura responsável frente a eles. Borin (2017, p. 12) evidencia essa perspectiva ao comentar que é precisamente “na capacidade de escolher a atitude frente às situações inevitáveis que se revela a liberdade do espírito humano”.

A Análise Existencial frankliana aprofunda essa perspectiva ao indicar que o sentido da existência pode ser realizado de três modos fundamentais: por meio de valores criativos, valores vivenciais e valores de atitude.

Cruz e Aquino (2022, p. 619) enfatizam que essa estrutura tripartite oferece estímulos teóricos relevantes para o campo da educação, na medida em que permite compreender que o sujeito se realiza tanto ao criar, quanto ao experimentar e ao se posicionar diante das adversidades. Para esses autores, a análise existencial constitui fundamento de uma pedagogia que se propõe a combater reducionismos e a compreender a educação como espaço de responsabilização e construção de sentido.

O diálogo entre Logoterapia e educação também aparece de forma expressiva em investigações contemporâneas. A tese de Santos (2023, p. 45) demonstra que o sentido de vida atua como fator protetivo para a saúde mental de professores, reduzindo indicadores de estresse, burnout e transtornos emocionais, o que reforça a pertinência da perspectiva frankliana no campo educativo. Assim, defendemos que a pedagogia inspirada em Frankl deve apoiar o estudante na construção de uma existência significativa, voltada à responsabilidade e à realização de valores.

Miguez (2015) amplia esse entendimento ao argumentar que a Logoterapia funciona como uma “ciência de fundamento para o saber pedagógico”, pois oferece respostas consistentes para a crise de sentido que atravessa a cultura contemporânea. Para a autora, a escola precisa ir além da função instrucionista e assumir-se como espaço de formação ética e existencial, capaz de promover a consciência, a reflexão e a responsabilização.

Avelino (2024, p. 112) também reforça a urgência de uma educação que dialogue com a dimensão transcendente da vida, afirmando que a formação humana requer uma abordagem que considere a criatividade, a intuição e a espiritualidade como parte da constituição integral da pessoa, temas relevantes no contexto da educação emocional.

METODOLOGIA

A investigação desenvolvida configura-se como uma pesquisa qualitativa, organizada na forma de relato de experiência, modalidade que possibilita a análise crítica de processos formativos vivenciados em contexto educacional específico. Tal abordagem, ao contrário de modelos descritivos tradicionais, busca interpretar os sentidos, as dinâmicas e as implicações pedagógicas que emergem da prática docente. Como explica Pitzer (2024, p. 37), a pesquisa qualitativa “permite adentrar o campo das significações atribuídas pelos sujeitos às suas vivências, evidenciando dimensões subjetivas, relacionais e existenciais que não emergem em abordagens de natureza quantitativa”. Assim, o relato de experiência assume relevância por tornar visíveis elementos que atravessam a formação docente, como valores, atitudes, modos de expressão e processos identitários, especialmente quando articulados a uma proposta pedagógica de fundamentação existencial.

Nessa direção, a autora ressalta que tal modalidade possibilita compreender “formas de expressão que se manifestam no cotidiano pedagógico e revelam aspectos profundos do desenvolvimento humano”

(Pitzer, 2024, p. 42). Dessa forma, o estudo aqui apresentado busca captar como dimensões subjetivas, emocionais e existenciais integram o percurso formativo de professoras e professores em formação inicial.

A experiência analisada foi realizada em uma turma de Licenciatura em Letras de uma instituição pública de ensino superior, ao longo de um semestre letivo, composta por 22 estudantes, sendo 6 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. O grupo apresentava faixa etária predominante entre 19 e 32 anos, com casos isolados de estudantes mais experientes que retornavam à formação inicial após atuação em outros campos profissionais. A turma era marcada por heterogeneidade sociocultural, reunindo estudantes residentes tanto na zona urbana quanto em comunidades rurais do entorno, o que enriquecia os debates sobre identidade, linguagem e práticas educativas.

Grande parte das/os participantes conciliava os estudos com atividades laborais, evidenciando um perfil de trabalhadores-estudantes, realidade que influenciava seus modos de participação e suas reflexões sobre a docência. Observou-se também diversidade quanto às motivações para a escolha do curso: enquanto alguns demonstravam forte interesse pela carreira docente, outros buscavam a formação em Letras como caminho para atuação em áreas como revisão de textos, produção cultural, comunicação e artes.

Do ponto de vista formativo, a turma apresentava níveis variados de familiaridade com temáticas relacionadas à educação emocional, à Logoterapia e aos fundamentos da Pedagogia do Sentido, o que demandou uma proposta didática sensível às singularidades do grupo. A literatura evidencia que a formação para o sentido implica reconhecer a pessoa como “existência livre e responsável, cuja marca essencial é a vontade de sentido” (Miguez, 2015, p. 69). Dessa perspectiva, compreender que estudantes chegam à universidade com trajetórias heterogêneas e diferentes repertórios existenciais torna-se condição indispensável para estruturar práticas pedagógicas que acolham tais diferenças e promovam processos de autocompreensão.

A proposta formativa adotada foi organizada a partir dos princípios da Pedagogia do Sentido, fundamentada na Logoterapia de Viktor Frankl, e orientada para o desenvolvimento da educação emocional como eixo central da prática educativa. As atividades propostas – vivências dialógicas, exercícios de autoconhecimento, debates temáticos, registros reflexivos e práticas estético-expressivas – foram planejadas para favorecer esse movimento formativo.

Miguez (2015, p. 111) afirma que a consciência pode ser compreendida como “órgão do sentido”, o que significa que a educação deve estimular processos reflexivos capazes de ampliar a percepção que o sujeito tem de si, do outro e do mundo. Assim, as vivências desenvolvidas no percurso formativo possibilitaram a reflexão sobre valores, liberdade, responsabilidade e projetos de vida, configurando um espaço de aprendizagem sensível, humanizador e existencialmente significativo.

A produção dos dados ocorreu de forma processual e contínua, por meio de três dispositivos fundamentais: os diários reflexivos produzidos semanalmente pelos estudantes, os registros de campo elaborados pela docente-pesquisadora e os materiais originados nas dinâmicas realizadas durante a disciplina.

Os diários continham relatos de percepções, emoções e aprendizagens que emergiam das vivências pedagógicas; os registros de campo reuniam descrições das interações, observações significativas, tensões formativas e movimentos do grupo; e os materiais das atividades – como narrativas autobiográficas, mapas de sentido, exercícios de autodistanciamento e produções coletivas – permitiram acessar dimensões subjetivas e expressivas relacionadas à compreensão de si e do mundo.

A interpretação dos dados utilizou procedimentos de análise temática e leitura hermenêutico-compreensiva, articulados ao referencial da Pedagogia do Sentido, privilegiando categorias ligadas à liberdade interior, responsabilidade existencial, valores, autotranscendência e modos de elaboração emocional. A triangulação entre os diferentes materiais buscou ampliar a consistência interpretativa e reduzir possíveis vieses

decorrentes da perspectiva da pesquisadora, assegurando maior robustez analítica ao estudo.

Considerando que a investigação envolveu a participação direta de estudantes, todos os procedimentos éticos previstos pela Resolução CNS nº 510/2016 foram rigorosamente respeitados. Dessa forma, todo o percurso metodológico foi conduzido de maneira ética, sensível e coerente com a natureza existencial e humanizadora da proposta formativa analisada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da experiência pedagógica desenvolvida com a turma de 22 estudantes de Licenciatura em Letras evidenciaram três movimentos formativos centrais: (1) ampliação da consciência de si e da dimensão emocional da docência; (2) desenvolvimento de uma postura ética ancorada em valores e responsabilidade; e (3) fortalecimento de projetos de vida e da identidade docente.

1 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA EMOCIONAL E DO AUTOCONHECIMENTO

Ao longo das atividades propostas, observou-se um avanço significativo no desenvolvimento da consciência emocional e do autoconhecimento entre as/os estudantes. As vivências dialógicas e os exercícios de introspecção criaram condições para que cada participante reconhecesse e nomeasse emoções antes pouco compreendidas, como ansiedade, medo, insegurança e frustração, possibilitando a identificação de tensões entre suas expectativas pessoais e as demandas acadêmicas. Esse processo de reconhecimento interno permitiu que os estudantes percebessem como suas histórias de vida, experiências escolares anteriores e crenças sobre a docência influenciavam seus modos de sentir, pensar e agir no percurso formativo.

Além disso, os registros reflexivos revelaram que a exploração consciente dessas emoções contribuiu para uma ampliação do autoconhecimento, favorecendo a reflexão sobre limites, potencialidades e padrões emocionais que anteriormente passavam despercebidos. As/os estudantes demonstraram maior sensibilidade de interpretar suas próprias reações e de compreender os fatores que mobilizavam conflitos internos, ressignificando vivências de sofrimento e fortalecendo a percepção de si como sujeitos em processo constante de formação. Essa tomada de consciência não apenas possibilitou uma leitura mais profunda da própria trajetória, mas também promoveu maior responsabilidade diante das escolhas e atitudes que orientam seus projetos pessoais e profissionais.

O desenvolvimento da consciência emocional mostrou-se essencial para a construção de um percurso formativo mais autêntico e maduro. Ao reconhecerem suas emoções e compreenderem sua origem, as/os estudantes passaram a lidar com os desafios acadêmicos com maior equilíbrio e clareza, construindo estratégias mais conscientes para enfrentar tensões cotidianas. Esse processo confirma a afirmação de Miguez (2015, p. 111) de que a consciência atua como “órgão do sentido”, sendo capaz de iluminar dimensões internas que orientam escolhas, atitudes e o próprio modo de ser docente.

Assim, o fortalecimento do autoconhecimento emergiu como um dos resultados mais significativos da proposta, evidenciando o potencial da educação emocional articulada à Pedagogia do Sentido para favorecer a formação integral e preparar futuros docentes para lidar de maneira ética, sensível e responsável com as complexidades da prática educativa.

2 RESPONSABILIDADE, LIBERDADE E VALORES COMO EIXOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

Outro resultado evidente foi o fortalecimento de uma postura ética diante das responsabilidades da docência. Os debates sobre liberdade, responsabilidade e valores revelaram que estudantes passaram a compreender

a prática pedagógica como um compromisso para além da transmissão de conteúdo. Santos e Pereira (2023, p. 4) afirmam que a Pedagogia do Sentido visa apoiar a pessoa “a desenvolver uma vida autônoma, ancorada em sentido e valores, e a descobrir e realizar um projeto de vida significativo”.

Nos registros reflexivos, diversos estudantes destacaram que as atividades os ajudaram a perceber o papel do professor como alguém que não apenas ensina, mas também inspira, orienta e contribui para o desenvolvimento do sentido de vida de seus alunos. Esse achado reforça a compreensão frankliana de que a educação é uma atividade que convoca à autotranscendência, entendida como movimento de ir além de si em direção ao outro e ao mundo.

3 PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE DOCENTE

As práticas estético-expressivas, como narrativas de trajetórias e mapas de sentido, permitiram que estudantes articulassem passado, presente e futuro, construindo novas percepções sobre sua escolha profissional. Muitos relataram que, antes das vivências, a docência aparecia como um caminho incerto ou exclusivamente técnico, mas que, após as reflexões sobre sentido, valores e missão educativa, passaram a identificar-se com a dimensão formadora, ética e humana da profissão.

Esse resultado dialoga diretamente com a discussão de Santos e Pereira (2023), segundo a qual a educação inspirada na Logoterapia favorece “a descoberta e realização de um projeto de vida significativo”. Da mesma forma, Miguez (2015) destaca que o sentido é elemento estruturante da constituição do sujeito e de sua identidade, sendo indispensável ao desenvolvimento integral.

A análise dos resultados permite compreender que a Pedagogia do Sentido cria condições para que estudantes mobilizem recursos internos, emocionais, cognitivos e existenciais, e desenvolvam competências necessárias à docência contemporânea. A integração entre educação emocional e Logoterapia possibilitou que a formação inicial se tornasse um espaço

de reflexão profunda sobre si, sobre o outro e sobre o compromisso social da educação. Ao reconhecer sua liberdade e responsabilidade, estudantes passaram a assumir uma postura ativa diante de seus projetos formativos, desenvolvendo visão mais crítica e consciente da profissão docente.

A experiência realizada evidencia que integrar a Pedagogia do Sentido à formação de professoras/es constitui uma estratégia potente para fortalecer dimensões éticas, emocionais e existenciais da docência, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras e dialogadas com as necessidades do mundo contemporâneo.

Os resultados revelaram que a proposta pedagógica fundamentada na Pedagogia do Sentido exerceu impacto formativo significativo sobre as/os licenciandas/os, ampliando a compreensão acerca da centralidade do sentido pessoal na atuação educativa e fortalecendo a capacidade de enfrentar desafios emocionais e existenciais próprios do percurso docente.

Esses resultados encontram respaldo teórico consistente na literatura frankliana e na produção recente em Pedagogia do Sentido, o que possibilita uma leitura integrada entre prática e teoria.

Santos e Pereira (2023, p. 4) destacam que uma concepção pedagógica inspirada no pensamento frankliano busca “apoiar a pessoa no desenvolvimento de uma vida autônoma, ancorada em sentido e valores, ajudando-a a descobrir e realizar um projeto de vida significativo”. Sob essa ótica, a formação docente ultrapassa o domínio técnico e convoca os futuros educadores a refletirem sobre sua responsabilidade ética e existencial diante de suas escolhas e ações educativas.

A análise dos resultados evidencia que a integração entre a Pedagogia do Sentido e a educação emocional não apenas produz efeitos subjetivos imediatos na formação docente, mas também inaugura possibilidades epistemológicas e éticas para compreender a docência como prática existencial. Os movimentos formativos observados, ampliação da consciência emocional, fortalecimento da responsabilidade ética e elaboração de projetos de vida, revelam uma convergência com o que Santos e Pereira (2023) defendem como finalidade da educação frankliana: promover “uma vida autônoma,

ancorada em sentido e valores”. Assim, a discussão dos achados permite afirmar que a experiência pedagógica analisada não se limita à esfera afetiva, mas reconfigura modos de ser, agir e compreender o trabalho educativo.

Em primeiro lugar, o desenvolvimento da consciência emocional observado nos estudantes demonstra que atividades de introspecção, diálogo e expressão simbólica são fundamentais na formação docente. A literatura reforça esse entendimento ao considerar a consciência como o “órgão do sentido” (Miguez, 2015), capaz de orientar o sujeito na interpretação de seus afetos, valores e escolhas. Portanto, quando estudantes foram convidados a olhar para si mesmos, para suas vulnerabilidades e para suas potencialidades, emergiram novos modos de compreender a docência como uma prática que exige equilíbrio emocional, maturidade e abertura permanente ao outro. Esses achados corroboram investigações contemporâneas sobre saúde mental de professores, que indicam que a ausência de espaços formativos orientados ao cuidado de si compromete o exercício ético e reflexivo da profissão.

Em segundo lugar, a responsabilização ética identificada nos registros reflexivos dos estudantes confirma os pressupostos centrais da Pedagogia do Sentido. Frankl compreende que a liberdade humana não se esgota na escolha individual, mas se consoma como responsabilidade diante do mundo. Na experiência analisada, os estudantes passaram a reconhecer a docência como campo de atuação que exige não apenas domínio técnico, mas compromisso ético com o desenvolvimento integral dos educandos. Esse deslocamento é importante, pois amplia a compreensão da formação docente como espaço de construção de valores, o que Santos e Pereira (2023) apontam como dimensão estruturante da prática educativa inspirada na Logoterapia.

Outro aspecto relevante diz respeito à elaboração dos projetos de vida e à construção da identidade docente. Os dados revelam que, ao narrarem seus percursos, revisarem suas motivações e conectarem suas vivências ao sentido que atribuem ao trabalho educativo, os estudantes produziram um movimento de autotranscendência.

Isso confirma a afirmação de Miguez (2015) de que o sentido não é dado, mas construído no entrelaçamento entre liberdade e responsabilidade. Nesse caso, a docência deixa de ser apenas uma escolha profissional e passa a constituir-se como horizonte existencial, capaz de orientar decisões e sustentar o compromisso ético com a educação como prática de transformação social. Além disso, a experiência analisada converge com proposições contemporâneas da formação docente no país, especialmente no que tange à necessidade de integrar dimensões emocionais, éticas e subjetivas ao currículo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores reforçam a importância de práticas formativas que articulem domínio científico, compreensão humana e compromisso ético. Os resultados encontrados demonstram que a Pedagogia do Sentido pode contribuir de forma inovadora para esse movimento ao oferecer um referencial teórico-prático que humaniza a formação, fortalece os processos de autoconhecimento e desenvolve competências socioemocionais coerentes com as demandas da docência contemporânea.

Por fim, a discussão dos achados revela que a Pedagogia do Sentido não opera apenas no plano individual, mas tem implicações coletivas e institucionais. Quando estudantes reconhecem o papel transformador da educação, ampliam sua capacidade de agir com empatia, construir relações mais saudáveis e enfrentar desafios com maior resiliência. Esses resultados, articulados à literatura analisada, demonstram a pertinência de práticas pedagógicas que valorizem a dimensão existencial da formação e que compreendam o sujeito em sua totalidade: como ser livre, responsável, afetivo e situado historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a Pedagogia do Sentido, fundamentada na Logoterapia e na Análise Existencial, oferece contribuições substantivas para os processos formativos no ensino superior, sobretudo na formação inicial

de professoras e professores. As vivências pedagógicas analisadas permitiram aos estudantes aprofundar o autoconhecimento, desenvolver maior responsabilidade diante da própria trajetória e compreender de maneira mais ampla as implicações éticas que atravessam o exercício docente.

Esses resultados mostram que abordagens que integram dimensões subjetivas e existenciais favorecem a maturidade profissional e ampliam a capacidade de enfrentar os desafios que caracterizam o cotidiano educativo.

Do ponto de vista científico, o estudo reforça a relevância de pesquisas que dialoguem com referenciais existenciais, apontando a necessidade de investigar, com maior profundidade, a relação entre sentido de vida, saúde mental docente e práticas formativas que priorizem a construção de valores e a reflexão ética. A expansão da Pedagogia do Sentido para diferentes contextos educativos também se configura como um campo promissor, especialmente em diálogo com abordagens contemporâneas da educação emocional e da ética do cuidado.

Nesse horizonte, a contribuição de Frankl para a educação revela-se essencial: ao conceber o ser humano como capaz de responder criativamente às circunstâncias e de orientar-se por valores, oferece fundamentos antropológicos que renovam a compreensão da docência como prática responsável, dialógica e comprometida com a promoção da dignidade humana.

A partir desse referencial, a Pedagogia do Sentido surge como resposta às demandas formativas atuais, marcadas por experiências de esvaziamento existencial e crescente sofrimento emocional entre estudantes e educadores. Ela propõe um deslocamento necessário: da centralidade exclusiva nos conteúdos para uma educação que incorpore o exercício da liberdade responsável, a elaboração de projetos de vida e a tomada de decisões éticas diante de si e do mundo.

A formação docente passa a ser compreendida como percurso que articula competência técnica, consciência crítica e abertura ao encontro com o outro, configurando a educação como espaço de aprofundamento

interior, fortalecimento pessoal e construção de novos horizontes de possibilidade.

Finalmente, defendemos que quando a educação se reconhece como gesto de sentido, a formação docente deixa de ser apenas caminho profissional e se converte em travessia interior, na qual cada encontro amplia horizontes, reordena certezas e acende a possibilidade de um novo começo. É nesse movimento silencioso e profundo que professoras e professores descobrem que ensinar não é somente transmitir saberes, mas cultivar presenças, despertar sentidos e afirmar, no cotidiano, a potência transformadora da existência humana.

REFERÊNCIAS

BORIN, L. C. **Educação e catástrofe**: repensando a espiritualidade a partir de Viktor Frankl. 2017. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2017.

CRUZ, J. S. da. **Espiritualidade, Resiliência e Logo-Educação**: fundamentos noológicos para o Ensino Religioso. 2020. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

CRUZ, J. S. da; AQUINO, T. A. A. de. Educação para a paz: interfaces entre o Ensino Religioso e o pensamento de Viktor Frankl. **Caminhos**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 523-540, maio/ago. 2019.

FRANKL, V. E. **Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia**. Trad. Renato Bittencourt. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FRANKL, V. E. **Sobre o sentido da vida**. Tradução de Vilmar Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

FREITAS, M. L. S. **Pedagogia do Sentido**: contribuições de Viktor Frankl para a Educação. 2ª ed. Ribeirão Preto: IECVF, 2020.

MIGUEZ, E. M. **Educação em Busca de Sentido**: Pedagogia inspirada em Viktor Frankl. São Paulo: Paulus. 2014.

MIGUEZ, E. M. **Educação em Viktor Frankl: entre o vazio existencial e o sentido da vida**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MIGUEZ, E. M. **Pessoa, Logos e Educação na perspectiva antropológica de Viktor Frankl**. São Paulo: USP, 2011.

NAVARRO, B.; LÓPEZ, C. E. C. La Logoterapia en la Educación: Revisión Sistemática. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, v. 7, n. 4, p. 7548-7564, 2023. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7506>

PEREIRA, A. R. A. **O ser professor na Pedagogia do Sentido**: identidade, saberes e práticas. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2024.

PITZER, C. M. T. **Vivências de professores no processo de ensino fundamentado na proposta da pedagogia para o sentido da vida**. 2024. Dissertação (Mestrado em Enfermagem e Saúde) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

SANTOS, A. de S. S. dos; COELHO, M. L. da S.; SOUZA, T. R. P. de. Educação como instrumento de realização de sentido: à luz da Logoterapia e Análise Existencial em “O primeiro da classe”. Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2024. Disponível em: <https://ri.ucsal.br/handle/123456789/5357>. Acesso em julho de 2025.

SANTOS, D. M, B, dos; PEREIRA, I, S. Pedagogia do sentido na vida: em direção a uma concepção pedagógica baseada no pensamento de Viktor Frankl. SciELO Preprints, 2023.

SANTOS, K. D. A. **Modelo compreensivo para saúde mental dos professores da Educação Básica**: os papéis da atenção plena, regulação emocional, autocompaixão e sentido de vida. 2023. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.016

PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E SAÚDE MENTAL: CAMINHOS PARA SE PENSAR EDUCAÇÃO E SAÚDE

Ana Cecília Campos Babosa¹

RESUMO

Ao longo dos anos, o tema saúde mental tem crescido em sua importância no cotidiano escolar. Profissionais em educação sobrecarregados, desvalorizados, cobrados para acompanhar os avanços tecnológicos e outros desafios, lecionam a alunos que já chegam à escola com quadros de depressão, ansiedade e diversas necessidades específicas, frequentemente ignoradas em contextos de exclusão. Diante desse contexto, buscamos referências que possibilitem refletir sobre a prática pedagógica e seus problemas contemporâneos. Nesta perspectiva, este artigo se constitui como um ensaio teórico-reflexivo que busca responder a pergunta: como a Pedagogia de Paulo Freire pode ser uma abordagem possível para se pensar educação e saúde mental? Princípios como a importância da relação dialógica, liberdade, autonomia, consciência, amorosidade e esperança criam um corpo de conceitos interessantes para se discutir cuidado e prevenção em saúde. Para o desenvolvimento dessa discussão teórica, buscaremos obras basilares desse educador como Pedagogia do Oprimido, Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia da Autonomia, Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos e Pedagogia da Esperança. Além dessas, buscaremos autores como Leonardo Boff, Bell Hooks e trabalhos em Educação Popular em Saúde para o aprofundamento

1 Mestre em Psicologia Social da Universidade Federal de Sergipe. Psicóloga do Instituto Federal de Sergipe. Estudante do Programa de Doutorado em Educação pela Universidade Nacional de Rosário, Argentina, anaceci.cb@gmail.com.

da reflexão. A pedagogia freiriana se mostra como um aporte metodológico com potencial de gerar ações coletivas e dialógicas na comunidade escolar, capazes de humanizar os vínculos e ressignificar sentidos mobilizar a união dos sujeitos, docentes e discentes, em torno de um movimento de autocuidado, ampliando as possibilidades de práticas transformadoras em educação e saúde.

Palavras-chave: Saúde Mental, Educação, Paulo Freire, Amorosidade, Diálogo.

1 INTRODUÇÃO

A saúde mental no ambiente educacional tem se revelado um desafio crescente e complexo, impactando diretamente o processo de ensino-aprendizagem e o bem-estar em todo o mundo. Nas unidades de ensino, docentes e discentes enfrentam cotidianamente uma série de demandas e pressões acadêmicas e sociais que, muitas vezes, culminam em sofrimento psíquico, ansiedade, estresse e esgotamento. No entanto, uma abordagem meramente patologizante ou individualizante, que reduz a saúde mental a um problema de ordem pessoal ou biológica, mostra-se insuficiente tanto para compreender a profundidade e a complexidade desse fenômeno como para solucionar a questão.

Nossa reflexão surge da prática profissional em uma das unidades da rede federal de educação profissional brasileira, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Sergipe, o IFS. Nos últimos anos, percebemos o aumento expressivo do número de estudantes que apresentam sintomas relacionados a ansiedade ou depressão, autodepreciação e ideação suicida, além de ser uma preocupação levantada pelos docentes em várias reuniões pedagógicas. Medidas de acolhimento e encaminhamento para a rede pública de saúde se mostram ineficazes diante de tanta demanda, dificuldade de acesso a serviços e preconceitos sobre adoecimento/saúde mental.

Por outro lado, os docentes se sentem sobrecarregados de demandas, cobrados em fazer cada vez mais capacitações para acompanhar os avanços tecnológicos, atender a políticas inclusivas e lidar com desafios contemporâneos como vulnerabilidades econômicas e sociais, violências de várias ordens, envelhecimento, falta de valorização profissional, e se apresentam impotentes diante de estudantes adoecidos e desmotivados, alegando não terem formação para isso, muitas vezes se sentindo adoecidos também.

O tema tem sido recorrente nas produções científicas nos últimos anos, principalmente nesta década devido a pandemia covid-19 e todos as vivências individuais e coletivas desencadeadas desde então, marca-

das pelo luto, medo, isolamento, mudanças econômicas entre outras. O World Bank (2022) alertou para uma crise de saúde mental dentro da crise, decorrente do impacto da pandemia e do fechamento das escolas sobre a saúde psicossocial e o bem-estar de professores e estudantes.

A OMS (2022), por sua vez, aponta para um quadro alarmante. Quase um bilhão de pessoas viviam com um transtorno mental, incluindo 14% dos adolescentes do mundo, uma em cada 100 mortes é causada por suicídio; 58% dos suicídios ocorreram antes dos 50 anos de idade e é a quarta causa de morte no grupo etário de 15 a 29 anos.

D'Angelis et al (2024) fizeram uma revisão sobre o impacto da pandemia covid-19 na saúde mental dos docentes. Segundo eles, a ocorrência de diagnósticos e suas prevalências neste grupo teve a ansiedade como mais frequente, com seis ocorrências (prevalências entre 30,3 e 89,7%); estresse com prevalências entre 24,1 e 76,0%; sintomas de depressão apareceram apresentaram prevalências de 50,0% e 65,5%. A Síndrome de Burnout foi registrada também em prevalências de 41,0% e 58,3%. Importante destacar neste estudo é que os autores encontraram dentre os fatores associados, dificuldades relacionadas à adoção de ferramentas tecnológicas necessárias na transição do ensino presencial para o ensino remoto. O trabalho de Santos (2023) sobre a saúde mental de docentes destaca, por sua vez, a carência de ambientes profissionais de valorização e cuidado com a saúde mental dos docentes e a utilização de oficinas educativas como práticas de bem-estar na escola que ressignifiquem o espaço escolar.

Se estes estudos demonstram a realidade do sofrimento psíquico escolar, destacamos um artigo de Nespoli et al (2020) em que discorrem sobre como a filosofia de Paulo Freire possibilita uma ressignificação do cuidado e nos aponta como uma perspectiva viável para pensar sobre o tema. Segundo os autores, os postulados desse educador no que se referem a valorização de saberes e culturas populares, o diálogo, o respeito e a amorosidade são apropriados por autores da Educação Popular em Saúde (EPS), e em seguida, são utilizados como caminhos de enfrentamento a hegemonia da biomedicina.

Diante desse contexto, cheio de desafios e problemáticas reais do cotidiano que influenciam no bem-estar socio psicossocial de toda comunidade escolar, que nos propusemos a desenvolver um ensaio teórico-reflexivo que buscou analisar a potencialidade desse referencial para enfrentar a crise de saúde mental na escola. Nossa questão norteadora é: Como a Pedagogia de Paulo Freire pode ser uma abordagem possível para se pensar educação e saúde mental? Assim, neste texto, trataremos de conceitos que nos aproximem dos pressupostos freirianos que nos ajudem a pensar metodologicamente em como utilizá-los na práxis, em comunidade, no intuito de promover saúde com a mobilização social e de novos sentidos sobre saúde mental.

2 FUNDAMENTOS FREIRIANOS E CRUZAMENTOS EM SAÚDE MENTAL

Como expusemos acima, esta realidade complexa que abrange todo o campo educacional aponta para uma crise social que não pode ser isolada ao campo individual. As histórias se repetem na escuta individualizada quando, para além dos sintomas de sofrimento psíquico, o discurso traz os elementos da história dos sujeitos, a maioria desprivilegiados economicamente, vítimas de violência diversas, sejam elas física ou psicológica, doméstica, sexual, racial. No ambiente escolar, sentem o peso das cobranças no desempenho acadêmico, das comparações entre seus colegas, do comportamento ideal e embotado que todo o estudante da escola, ainda por demais conservadora, deve apresentar.

A escola e seus profissionais procuram minimizar a situação de crise trabalhando em rede, sejam municipais, estaduais, federal, de saúde, educação ou serviço social. No entanto, tais ações não dão conta da demanda, cada vez mais cara, inflamada, urgente e estereotipada. As respostas tradicionais, frequentemente pautadas na medicalização, em programas pontuais ou em abordagens estritamente clínicas, mostram-se inacessíveis para boa parte da população, ineficazes ou insuficientes por

tratarem o sofrimento como um déficit individual a ser corrigido. Além disso, esse modelo propõe uma relação de dependência clínico/paciente que inviabiliza qualquer melhoria efetiva, pois além de ser baseado na prescrição medicamentosa ou terapêutica individual, ignora suas raízes estruturais e políticas do problema.

Diante desse quadro, nos parece imperativo buscar um referencial teórico que seja capaz de transcender a visão individualista, promovendo uma leitura crítica da realidade e articulando o cuidado em saúde mental à transformação social e pedagógica efetivas capazes de contribuir para a promoção de saúde. É nesse ponto que a Pedagogia de Paulo Freire emerge como uma lente essencialmente ética, com potencial epistemológico e metodológico para o nosso trabalho.

2.1 SAÚDE MENTAL COMO LIBERTAÇÃO E A VOCAÇÃO DO SER MAIS

A contribuição de Paulo Freire transcende o campo da educação formal, apresentando-se como uma prática pedagógica “libertária” que possui, a nosso ver, implicações para a saúde mental daqueles que a praticam. Fruto de sua experiência com alfabetização de adultos, suas ideias vão além de uma teoria da educação, fundamentando sua prática em concepção psicológica, antropológica e sociológica² próprias, que concebe o ser humano não como um estado dado, mas como um processo contínuo de superação da opressão, numa procura questionadora, na busca da humanização, do *ser mais*.

Descobrem que pouco sabem de si, de seu posto no cosmo, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões dessa procura (...) se fazem problema a eles mesmos. Indagam, respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2024 p. 39).

2 Paulo Freire fundamentou seus escritos com base em Jaspers, xxxxx

Esta citação retirada do primeiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* (2024), contém o que há de mais inerente ao humano concebido por Freire. O humano em sua natureza problematizadora de si mesmo e que, do contrário, é desumanização. Sua vocação para a humanização é negada pela opressão, na injustiça, na violência e exploração de seu trabalho, mas por outro lado, essa mesma vocação é afirmada no desejo de liberdade, justiça e luta. Nessa perspectiva, é processo de humanização o indivíduo se engajar em sua própria libertação, gerado no desconforto da opressão que sofrem.

Assim, se pensarmos o sofrimento psíquico não sendo apenas uma questão individual ou biológica, podemos, a partir das ideias deste educador, pensa-lo como a manifestação de um contexto de silenciamento e submissão, mas que em si mesmo pode-se encontrar o gérmen para a libertação, para a superação do sofrimento. Nossa prática já confirma que o mal estar psíquico é, na maioria das vezes, resultado direto de estruturas sociais, econômicas e políticas que limitam a autonomia e a capacidade de ser. Mas que mesmo assim, segundo os postulados freirianos, há a esperança de superação e transformação dessa realidade.

Para Freire, a libertação não é um favor concedido pelo opressor (ou, no contexto da saúde, pelo “técnico” ou “especialista”), mas sim a conquista da autonomia pelo oprimido. É um processo que começa com a conscientização, ou seja, o ato de oprimidos e oprimidas descobrirem a sua situação, questionarem e começarem a atuar sobre ela. Uma prática educativa que possibilite isso é uma pedagogia que “tem que ser forjada com ele e não para ele” (FREIRE, 2024, p. 43). Dessa forma, uma pedagogia da saúde é possível de ser construída com aqueles que sofrem, diferente de uma ação prescritiva, tão comum nas políticas de saúde, onde, para este autor, há uma imposição de uma “consciência” sobre a outra.

Freire cunha os conceitos de “ser mais” e “ser menos” para descrever o drama da humanização e da opressão. O “ser mais” representa a vocação ontológica do ser humano à plena realização, à autonomia, à liberdade e à intervenção crítica no mundo. Na saúde mental, o “ser mais” pode ser o

caminho da recuperação psicossocial, da apropriação da própria história e da construção de um projeto de vida autêntico, superando a condição de mero objeto de cuidado. Esse caminho parece ser “a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo ser mais” (FREIRE, 2024, p. 47).

Em contraste, o “ser menos” é a condição imposta ao oprimido: aquele que é desumanizado, silenciado e, por vezes, levado a internalizar a visão negativa que o opressor tem dele. No contexto da saúde, o “ser menos” se manifesta quando o indivíduo oprimido é feito um ser “menor”, sempre abaixo. A política da prescrição tem um espaço ideal neste contexto em que o indivíduo é submetido a diagnósticos que o rotulam, a tratamentos que o passivam, e a um sistema que nega sua voz e sua sabedoria sobre sua própria experiência. Essa “redução” impede a leitura crítica da realidade e a ação transformadora, perpetuando o ciclo do sofrimento e da alienação.

Aplicada à saúde mental, a libertação é o movimento pelo qual a pessoa que sofre deixa de se ver como um ser meramente “doente” ou “objeto de tratamento” e se reconhece como um sujeito ativo, capaz de ler criticar o mundo e construir seu próprio caminho de vida. É a superação da desumanização — o processo de ser reduzido a menos do que se é. A saúde mental, portanto, se torna o fruto dessa reconquista da palavra, da voz e da capacidade de decidir sobre o próprio corpo e destino.

Portanto, a abordagem freiriana nos aponta uma perspectiva de promoção de saúde mental que deve ir além da assistência técnica. Ela exige uma prática que seja essencialmente dialógica e que promova a conscientização (leitura do mundo) para que o indivíduo identifique as amarras que o prendem à condição de “ser menos” não só em sua vida pessoal como também acadêmica. A saúde mental, sob essa ótica, é um ato político e pedagógico: é a práxis que transforma a realidade, possibilitando que o oprimido se reconheça como sujeito de sua própria história e, finalmente, alcance o bem-estar como fruto da sua própria libertação.

2.2 O SOFRIMENTO PSÍQUICO COMO SITUAÇÃO-LIMITE

O sofrimento psíquico, seja o burnout docente ou a crescente ansiedade e depressão discente, muitas vezes, pode ser a manifestação da desumanização imposta por estruturas educacionais e sociais opressivas. As tensões, cobranças de desempenho escolar, atendimento ao perfil de técnico, o sentimento de não pertencimento transforma o cotidiano escolar em um estressor que pode ser interpretado como o que Paulo Freire chamou de “Situação Limite”, em que barreiras históricas e sociais que impedem a plena humanização (Freire, 2024).

Para o professor, a Situação Limite se revela na sobrecarga e desvalorização, que o reduz a um executor burocrático, limitando sua capacidade de ser um agente dialógico, reproduzindo em suas práticas uma educação bancária que não atende seus anseios humanizantes e estabelece uma relação opressora com seus estudantes, ao mesmo tempo que se sente oprimido pelo sistema educacional. Para o estudante, manifesta-se na angústia, no medo da exclusão, de não se sentir capaz, e na alienação de um currículo que ignora seu saber de mundo. Os dois são cada vez mais cobrados em notas, projetos de extensão, artigos, curriculum lattes, numa chamada produtividade acadêmica que têm aumentado a competitividade intramuros de muitas instituições educacionais.

A saúde mental, assim, assume uma dimensão eminentemente político-pedagógica, sendo reflexo direto das injustiças sociais. Pode-se questionar em que medida toda essa pressão vivenciada nos ambientes acadêmicos têm se refletido melhoria de vida das pessoas que compõem a comunidade acadêmica. Em que medida isso têm refletido em melhoria para a vida das pessoas em nossa sociedade. Os índices de saúde mental parecem mostrar o efeito adverso. A superação das Situações Limite opressivas se dá pelo processo de Conscientização.

Este não é um mero ato intelectual de tomada de conhecimento, mas um compromisso existencial de desvelar a realidade e agir sobre ela (Freire, 2024). No campo da saúde mental, isso implica uma ruptura

radical com a consciência ingênua, que tende a individualizar e culpar o sujeito por seu sofrimento. Ao se mover para a consciência crítica, o sujeito desaliena-se, percebendo o mal-estar como sintoma da estrutura opressora. Esse movimento de desalienação é o que transforma o sujeito que sofre em sujeito do próprio cuidado. A conscientização, ao revelar a origem histórica e social do sofrimento, ao questionar-se sobre as condições concretas em que vive, acende a esperança e o potencial para o inédito viável, conceito do qual trataremos mais à frente.

2.3 O PODER DA PALAVRA E A TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA

Se nas situações limite, os sujeitos se encontram no ápice da opressão e do sofrimento, a conscientização é o despertar da opressão, sendo o diálogo é a ferramenta essencial para a concretização da liberdade e do cuidado em saúde mental.

O diálogo, para Freire, pode ser definido como o encontro horizontal de sujeitos (educador e educando, profissional e usuário) mediados pelo mundo a ser conhecido/transformado. Muito além de uma conversa entre pessoas, o verdadeiro diálogo é uma exigência para a humanização e um ato de criação/recriação. Esse conceito é primordial para se pensar saúde mental tendo como base seus aportes. Uma relação dialógica na educação substitui a “educação bancária” por uma relação de aprendizado e ajuda mútua. O sofrimento psíquico, as experiências de vida e o saber popular do indivíduo tornam-se o objeto de reflexão conjunta, permitindo que a pessoa seja sujeito do seu próprio tratamento/cuidado/aprendizado e não apenas objeto.

Ao elevar o diálogo e discutir sobre uma teoria da ação dialógica, Paulo Freire horizontaliza a relação “quem ensina e quem aprende” e estabelece uma relação de colaboração, onde tanto um como outro se reconhecem enquanto oprimidos e crescem a partir das trocas de experiências e problematizações da realidade comum.

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de vizinhos. (FREIRE, 2019, p. 62)

É importante a confiança das massas, isto é, na comunidade estudantil que possui seus saberes, história e vocação para o enfrentamento do que lhe oprime, que tem desejo de ser mais, de encontrar a libertação da situação em que se encontra. Numa relação horizontal, ainda mais em tempos em que os jovens manuseiam a tecnologia e tem acesso à informação, ter a consciência de que não é “autoridade do saber” pode ser libertador para o docente. Em Pedagogia da Autonomia, dá seu testemunho:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome do mesmo respeito que me tenho e aos educandos. (Freire, 2019, p. 70)

Em Freire, o diálogo não é apenas uma técnica, mas um encontro inter-humano fundado no amor, na humildade e na fé na capacidade transformadora do ser humano. Essa base ética e existencial é o que o eleva ao estatuto de práxis de cuidado, atuando como “antídoto” contra a pressão institucional. O diálogo se opõe, dessa maneira, à “educação bancária”, não só na formação acadêmica, mas no tratamento do sofrimento: o profissional não deposita conhecimento ou “cura”, mas a constrói junto, em relação horizontal. Sem prescrições, os atores educacionais criam juntos a pauta da ação em pró da libertação, do ser mais dos entes participantes do processo, do coletivo.

Assim, o cerne dessa ferramenta reside na palavra, que Freire define como ação e reflexão. Para quem está em sofrimento, a negativa da palavra é um ato de violência que agrava o isolamento. O ato de o sujeito pronunciar sua palavra (seus medos, sua opressão) é um ato de existência

e saúde psíquica. O profissional é um coordenador de debates, um facilitador da pronúncia do mundo, reconhecendo que a validação da história de vida do sujeito é um elemento crucial para o restabelecimento. Ensinar, segundo Freire, exige disponibilidade para o diálogo (Freire, 2019).

A principal política de prevenção em saúde mental na escola reside no estabelecimento de uma cultura dialógica. O diálogo é o encontro existencial que rompe com a imposição e autoriza a voz do sujeito. O profissional de educação assume o papel de agente de mobilização, responsável por criar espaços onde o sofrimento psíquico possa ser reconhecido e nomeado pela própria comunidade.

O tema saúde mental exige que a escola substitua a lógica da “extensão”, que geralmente se apresenta por meio da imposição de programas prontos pela “comunicação”, consolidada pelas intervenções a partir da construção coletiva. Como exposto em seu livro *Extensão ou Comunicação?*, a extensão, termo tão cotidiano em instituições como universidades e os institutos federais, é uma palavra que significa estender algo para alguém, carregando ela própria o que há mais de antidialógico em educação quando concebemos uma educação para a liberdade. Apenas quando há comunicação, há uma situação gnosiológica:

Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam. (FREIRE, 1983, p.85)

A prevenção, aqui, não se dá pela aplicação de programas, impondo-se conhecimento a quem supostamente não os tem, numa situação quem sabe/quem não sabe, superior/inferior, mas numa relação em que os envolvidos são sujeitos cognoscentes diante do mundo cognoscível, que só se dá pela comunicação, pelo diálogo, numa relação em que se é possível uma educação para a liberdade. No nosso contexto, para a cura.

O professor, em seu papel de educador, pode atuar como coordenador dialógico, utilizando o sofrimento como “tema gerador”, para impulsionar a reflexão crítica. Essa postura estabelece um vínculo seguro entre os participantes, o que é vital para combater o adoecimento das duas partes, pois os dois construirão medidas de cuidado juntos.

3 FUNDAMENTOS PARA A PREVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL

Toda obra de Paulo Freire defende que o educando é um sujeito ativo, dotado de curiosidade epistemológica e construtor do seu próprio saber, pois “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2019, p.16). Ao trazer a autonomia para a discussão da formação docente, ele lembra ao educador as ferramentas para que o indivíduo não apenas aprenda o conteúdo, mas aprenda a aprender e, mais importante, aprenda a ser. Essa autoconfiança e capacidade de se posicionar no mundo são essenciais para a saúde mental e o ponto de partida para a saída da cultura do silêncio, tão criticado por ele.

A questão da autonomia está intrinsecamente ligada à Conscientização, que constitui o ponto fundamental da pedagogia freiriana e o elemento transformador para a vida do indivíduo e, consequentemente para a saúde mental. A conscientização é o processo pelo qual o sujeito atinge a aprofundada tomada de consciência crítica de sua situação no mundo e das forças que o oprimem, ultrapassando a consciência ingênua e a mágica (FREIRE, 2025). Trata-se de um movimento de superação da ingenuidade para a postura crítica, permitindo que o sujeito saia de um estado de fatalismo e entre na história como agente transformador.

O sofrimento psíquico, em sua forma individualizada e medicalizada, tende a gerar culpa e autocensura no sujeito, que se vê como o único responsável pelo seu mal-estar. A conscientização freiriana pode operar no movimento inverso pois ela oferece ferramentas cognitivas e políticas

para que o indivíduo entenda a origem do seu sofrimento como estrutural, pois será capaz de compreender que, muitas vezes sua angústia, seu sofrimento, é fruto das vulnerabilidades, da opressão social, da desigualdade ou mesmo da violência institucional e, a partir dessa compreensão, se sinta capaz de agir. O sofrimento deixa de ser um peso individual e se torna um dado a ser compartilhado e transformado por meio da luta coletiva. A desmistificação do sofrimento é intervenção primordial para tratar sobre saúde mental.

O processo de conscientização passa pelo processo de perceber e dar nome à situação-limite, dar espaço para a PALAVRA, para que haja AÇÃO/REFLEXÃO (FREIRE, 2024, p. 107). Isto é, nomear aquilo que se constitui obstáculo que impede o indivíduo a realização do ser mais poderá potencializar ação a partir da reflexão. Quando o professor nomeia a exaustão de Burnout e, no debate, entende como fruto de uma política educacional, ou quando o aluno nomeia sua ansiedade e a analisa como resultado da pressão social de um sistema que nega sua identidade, a situação-limite se torna um problema a ser resolvido por meio da práxis, isto é, da prática refletida, e não um fardo a ser carregado em silêncio.

Tomando o Burnout e a ansiedade como exemplos, a conscientização, conforme os princípios freirianos, pode permitir que o aluno e o professor percebam que o Burnout, ansiedade não são “fraquezas”, mas respostas legítimas a um sistema de ensino “opressor”. A conscientização, ao trazer a dor para o debate coletivo, “politizando a dor”, confere ao sujeito a capacidade de nomear o mundo e, ao fazê-lo, de transformá-lo.

Freire defendia que a educação deve ser feita com amorosidade, uma postura ética que implica um profundo respeito pela autonomia, pela dignidade, pelo diálogo, a fim de proporcionar a libertação.

Porque é ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, que é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2024, p. 111)

A amorosidade, no pensamento freiriano, não se confunde com sentimentalismo ingênuo; é, pelo contrário, uma atitude ativa e corajosa de engajamento na luta contra as estruturas opressoras. É a base da relação dialógica e o antídoto à frieza e tecnicismo que adoece o ambiente educacional. Sem amorosidade e humanidade, o educador se torna mais um opressor, mesmo que de forma não intencional, ao reproduzir a pedagogia do oprimido.

De modo inseparável, a esperança é o motor que impulsiona essa práxis. Em *Pedagogia da Esperança* (1992), Freire distingue a esperança do mero otimismo vazio. A esperança é a necessidade ontológica de lutar, de se mover, de não se conformar com a situação-limite. Essa esperança não é inação, mas sim a crença ativa na possibilidade de transformação radical da realidade, conceito que Freire denominou o Inédito Viável.

Segundo a análise de Paro et al. (2019), o Inédito Viável representa o horizonte utópico que, embora ainda não tenha sido experimentado, é alcançável pela práxis consciente. Aplicado à saúde mental escolar, este conceito expressa a possibilidade concreta de se construir um espaço de ensino e aprendizagem radicalmente livre de opressão e sofrimento. É um conceito vital para combater a desesperança profunda que acompanha os quadros depressivos e ansiosos no meio educacional, superando o sentimento de futuro abortado que paralisa a ação. A amorosidade e a esperança se traduzem na crença inabalável na capacidade de superação do sujeito, sendo a própria base da resiliência coletiva.

O diálogo com Leonardo Boff (2000), ao discutir a ética do cuidado, reforça essa ideia. O cuidado, para Boff, é uma atitude fundamental que envolve a ternura, o vínculo e a preocupação com a manutenção da vida. Na escola, a ética do cuidado baseada nestes dois autores se manifesta na recusa em rotular e medicar o aluno. Ao invés disso, convida-se a comunidade a perguntar: “O que em nosso mundo, em nossa escola, está negando a vida e gerando esse sofrimento?” O ato de cuidar se torna, assim, um ato político, de resistência e de humanização.

4 PEDAGOGIA FREIRIANA E A EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE (EPS)

A abordagem freiriana encontra sua convergência prática e metodológica mais evidente nos princípios da Educação Popular em Saúde (EPS), que busca construir o saber e o cuidado de forma horizontalizada e coletiva, reconhecendo a comunidade como protagonista no processo saúde-doença. Esta convergência se torna ainda mais evidente ao considerarmos o contexto da Atenção Psicossocial.

4.1 O VÍNCULO HUMANIZADOR NA EPS: DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA AO CUIDADO COMPARTILHADO

A superação da “educação bancária” é um pré-requisito e, em si, um ato de saúde mental. Na educação bancária, o professor “deposita” conteúdo no aluno. Em saúde mental, isso se traduz no modelo médico-hegemônico, onde o profissional “deposita” o diagnóstico e o tratamento no paciente, desconsiderando a sua história e o seu saber de experiência feito. Esse modelo nega o saber experiencial, a autonomia e a capacidade de autogestão do cuidado, de sua própria revolução por parte do sujeito e da comunidade.

... uma pedagogia problematizante e não de uma pedagogia dos depósitos, bancária. Por isto é que o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com elas, não o da desconfiança delas. E, quanto mais a revolução exija a sua teoria, como salienta Lênin, mais sua liderança tem de estar com as massas, para que possa estar contra o poder opressor. (FREIRE, 2024, p. 185)

A crítica dessa forma de proporcionar saúde, sem escuta efetiva dos saberes das pessoas, encontra forte ressonância na reflexão de Ayres (2004). O autor aponta que as práticas de saúde contemporâneas entraram em crise por, muitas vezes, limitarem o cuidado a intervenções estritamente técnicas. Essa tecnificação resulta na perda da dimensão

ontológica do cuidado, a Sorge heideggeriana, que está relacionada ao modo de ser e de estar humano no mundo. Portanto, a proposta freiriana coincide com a necessidade de resgatar o cuidado como uma dimensão fundamentalmente existencial e ética, estruturada no fortalecimento do vínculo e no reconhecimento do projeto de vida do sujeito (AYRES, 2004).

A EPS, alicerçada na pedagogia freiriana, propõe o cuidado compartilhado, onde todos são sujeitos ativos e corresponsáveis no processo saúde-doença. A escola, ao adotar a EPS, pode passar a utilizar metodologias que valorizam o saber prévio da comunidade. Essa abordagem encontra sua expressão máxima na Saúde Mental no paradigma da Atenção Psicossocial, que é, por natureza, contra hegemônica à lógica biomédica e hospitalocêntrica (DIAS; AMARANTE, 2022).

O cuidado em liberdade e a integralidade do sujeito em seu contexto de vida são pilares que a EPS reforça, promovendo a reinserção social e a autonomia dos sujeitos em sofrimento.

Com base nesses referenciais, isso pode ser implementado por meio de:

- **Círculos de Cultura:** Espaços onde o “tema gerador” não é um conteúdo curricular, mas sim o sofrimento da comunidade (a difícil condição financeira, problemas familiares, o estresse do vestibular, a violência escolar, a ansiedade docente) e este vai ser discutido em grupo. Nesses círculos, o professor e o aluno se tornam, simultaneamente, educadores e educandos, na busca por soluções coletivas. A escola, ao promover esses espaços, se transforma de local de reprodução de saberes verticais em um dispositivo de saúde, pois facilita a “cura pela fala” e pela ação compartilhada. Onde a escuta e troca de experiências de mundo abre um espaço para o surgimento de novas formas de agir e existir.
- **Rodas de Conversa:** Discussões abertas sobre dificuldades de aprendizado, não as tratando como déficits individuais a serem corrigidos, mas como reflexos de problemas de contexto, de

método ou de estrutura social. Essas práticas, comuns nos Centros de Atenção Psicossocial (Caps), dialogam diretamente com a organização coletiva preconizada pela Educação Popular (DIAS; AMARANTE, 2022), focando na transformação do ambiente opressor que gera a dor.

Ao promover o diálogo e a horizontalidade, a escola se torna um agente de despatologização e de fortalecimento comunitário.

4.2 A AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE E O PROTAGONISMO NA SAÚDE MENTAL ESCOLAR

A proposta de Freire de “Ação Cultural para a Liberdade” (FREIRE, 2022) sugere que a mudança não é um mero ato intelectual, mas ocorre por meio da organização e da intervenção prática na cultura e na realidade. No contexto da saúde mental escolar, isso significa que a resolução do sofrimento não se dará apenas pela via clínica, inacessível para muitos ainda, mas na criação de coletivos fortes e atuantes, capazes de ampliar a compreensão dessas angústias e pressionar por mudanças estruturais e pedagógicas.

Essa Ação Cultural se manifesta pela criação de estruturas democráticas e participativas: Grêmios Estudantis ativos, grupos de apoio mútuo, comissões de saúde mental paritárias (com docentes, discentes e familiares), onde a dor e a luta deixam de ser individuais e passam a ser forças de transformação mútua. Tais iniciativas são a expressão máxima da democracia escolar, que, segundo Freire, é a única capaz de ser libertadora. A escola, ao se abrir à participação real, torna-se um espaço de gênese da saúde.

A Educação Popular em Saúde (EPS), nessa perspectiva, não se restringe aos muros dos serviços, mas se expande como estratégia de mobilização social e ação comunitária, sendo um elemento essencial para a Atenção Primária à Saúde (APS) e a Saúde Mental (CRUZ et al., 2024). A

EPS incentiva o cidadão a sair da posição passiva, como mero ouvinte, e a assumir um papel proativo e crítico diante dos problemas. Experiências como os Pontos de Cultura demonstram a concretude da EPS nesse sentido. Esses espaços, ao se articularem com a saúde, tornam-se locais de valorização do diálogo, da escuta e do respeito aos saberes, experiências e emoções, fomentando o protagonismo social na comunidade (NESPOLO et al., 2014). Nesses espaços, a saúde é entendida como um direito a ser reivindicado e construído coletivamente, indo muito além dos atos técnico-assistenciais e da ausência de doença.

É neste ponto que a teoria de Freire se conecta com a ideia de acolhimento e comunidade proposta por Bell Hooks (2017) em *Ensinando a Transgredir*. Hooks enfatiza que o engajamento e a responsabilidade mútua são essenciais para criar uma cultura de inclusão. A escola, ao permitir que seus membros ajam politicamente sobre suas condições de vida e de trabalho, promove o bem-estar. O coletivo, ao se organizar para mudar uma regra opressora ou um currículo exaustivo, se torna, por excelência, terapêutico. A luta pela liberdade e pela autonomia, em Freire, é a maior terapia contra a opressão que adoece.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio teórico-reflexivo demonstrou a pertinência da Pedagogia de Paulo Freire como uma abordagem robusta e necessária para pensar a articulação entre Educação e Saúde Mental. Longe de oferecer um protocolo terapêutico, Freire nos legou uma matriz ético-política para a descolonização das relações humanas, inclusive no campo da saúde-doença. A crise de sofrimento psíquico no ambiente escolar foi aqui interpretada não como uma falha individual, mas como um sintoma da opressão sistêmica, da desumanização do trabalho docente e da cultura da exclusão discente, fenômeno exacerbado pelo contexto pós-pandemia.

Em resposta a essa crise, os princípios freirianos do diálogo, da amorosidade, da esperança e, crucialmente, da conscientização se revelam

ferramentas poderosíssimas. Eles possibilitam humanizar o ambiente escolar e transformar o sofrimento, que é frequentemente um sintoma da opressão, em um motor de luta e libertação coletiva. O artigo demonstra, portanto, que a Pedagogia Freiriana é um aporte metodológico capaz de gerar ações coletivas e dialógicas na comunidade escolar, ressignificando os vínculos, desindividualizando o sofrimento e ampliando as possibilidades de práticas transformadoras em educação e saúde, que tenham como horizonte a emancipação humana, especialmente ao se alinhar com a Educação Popular em Saúde e com a perspectiva da Atenção Psicossocial. Sua proposta é a de que a saúde mental não é um produto a ser consumido, mas um processo a ser construído pela comunidade por meio da práxis libertadora.

A partir desta exposição, acreditamos na possibilidade de construção de propostas concretas de intervenções baseadas em Círculos de Cultura freirianos para a promoção da saúde mental em escolas, sobretudo institutos e universidades. O relato de estudos de casos e discussões podem ampliar as possibilidades de cuidado efetivo considerando contextos e desafios contemporâneos no âmbito educacional. É na ação, no diálogo, na esperança crítica e, inclusive, na produção acadêmica que podemos refletir e agir transformando nossa realidade.

REFERÊNCIAS

AYRES, J. R. C. M. O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 16-29, 2004.

BOFF, L. Saber Cuidar: **Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CRUZ, P. J. S. C. et al. Educação popular em saúde: princípios, desafios e perspectivas na reconstrução crítica do país. **Interface** (Botucatu), v. 28, e230550, 2024.

D'ANGELIS, Júlia Laughton Durante; FONSECA, Giovanni Campos; SCHETTINO, Stanley; BARBOSA, Rose Elizabeth Cabral. Trabalho docente e Covid-19: revisão

da produção científica sobre repercussões da pandemia na saúde mental de docentes do ensino superior. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 31, p. 269-282, 2024.

DIAS, J. V. S.; AMARANTE, P. D. C. Educação popular e saúde mental: aproximando saberes e ampliando o cuidado. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 132, p. 188-199, jan./mar. 2022.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025. FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 8 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

NESPOLI G., PARO C. A., LIMA LO, SILVA C. R. A. Por uma pedagogia do cuidado: reflexões e apontamentos com base na Educação Popular em Saúde. **Interface** (Botucatu). 2020; 24: e200149

NESPOLO, G. F. et al. Pontos de Cultura: contribuições para a Educação Popular em Saúde na perspectiva de seus coordenadores. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1187-1198, 2014.

OMS. **Informe mundial sobre la salud mental: Transformar la salud mental para todos**. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 2022a. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240050860>

PARO, C. A. K.; SILVA, N. E. K.; VENTURA, M. Paulo Freire e o Inédito Viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2019.

SANTOS, R. B. R. Ambiente escolar e saúde mental docente: desafios e possibilidades. **Revista Contemporânea de Educação**, V. 18, N. 43, 2023.

WORD BANK (22 de junho de 2022). **Dois Anos Depois: Salvando uma Geração - Resumo Executivo** (Portuguese). Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/09985510622221296/IDU0f2e86f060c-f8b047d6-0a3be059f1a2e3db0>

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.017

O PROJETO DE VIDA QUE TAMBÉM ME TRANSFORMOU: APRENDIZADOS DE UM EDUCADOR

Luiz Eduardo Torres dos Santos¹José Rogério Vieira Evangelista²

RESUMO

Esse relato de experiência traz a vivência dos últimos dois anos lecionando a disciplina de Projeto de Vida na Escola Estadual de Educação Profissional Rita Aguiar Barbosa no município de Itapipoca Ceará. As práticas realizadas nessa disciplina seguem uma linha dialógica, deixando o aluno como o total centro do desenvolvimento, pois são vivências do sentimento de cada educando frente a um tema proposto, seja com músicas, textos, vídeos e imagens, tornando-se a sala de aula o local ideal para uma ressignificação de emoções ou mesmo colocar em lágrimas o que a tempos estava silenciado, entretanto, o que de início foi pensado ser unilateral, eu ensinando e eles aprendendo, acabou por me atravessar de uma forma inquietante sobre meus sentimentos e olhares para com o ato de educar, aguçou meu olhar para o além de números de uma chamada, percebendo o emaranhado de histórias que existe em cada estudante, pude compreender que a escuta e a empatia podem transformar não somente quem fala, mas toca a alma do ouvinte, torna mais humano e

- 1 Graduado do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Ceará - UECE, Mestre do curso de Climatologia da Universidade Estadual do Ceará - UECE eduardobioquimico@yahoo.com.br
- 2 Graduado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Ceará - UFC, Especialista no Ensino de Matemática e Física, professorrogerioevangelista@gmail.com

não só nessa disciplina, mas abre portas para humanizar outras matérias que são lecionadas pelo mesmo professor, pois não há uma separação do olhar para aqueles que são fragilizados. Compreendi neste processo, que não se tratava somente do projeto de Vida deles, mas do meu, que a transformação acontece em todo aquele que vivencia o processo de reflexão e que algumas feridas devem ser revisitadas para curar. Humanidade e presença podem transformar muitas vidas, inclusive a do professor.

Palavras-chave: Projeto de Vida, Relato de Experiência, Ressignificação, Transformação Mútua, Empatia.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, especialmente após o período pandêmico, a escola brasileira passou por transformações significativas em sua forma de compreender o papel das emoções, das relações humanas e do acolhimento no processo educativo. A pandemia da COVID-19 evidenciou de maneira contundente a importância da saúde mental e emocional para o desenvolvimento integral dos estudantes. No retorno às atividades presenciais, tornou-se evidente o quanto o isolamento social, as perdas e as incertezas afetaram os vínculos interpessoais, a motivação e o desempenho escolar. Nesse contexto, as disciplinas de cunho socioemocional emergiram como instrumentos fundamentais para restabelecer o equilíbrio emocional e reconstruir o sentido de pertencimento dos alunos ao espaço escolar.

As vivências observadas revelaram que acolher vai muito além de um gesto simbólico de boas-vindas. Trata-se de um movimento pedagógico e afetivo que envolve reconhecer, escutar e legitimar as diferentes histórias, medos e esperanças que cada estudante carrega consigo. A escola, nesse sentido, passa a ser mais do que um espaço de transmissão de conteúdos: torna-se um ambiente de experiências significativas, de diálogo e de reconstrução de subjetividades. Assim, compreender o aluno em sua totalidade — cognitiva, emocional, social e espiritual — é condição essencial para que o processo educativo seja efetivamente transformador.

De acordo com Silva et al. (2019), o ambiente escolar, por ser um espaço de convivência diária, deve ser acolhedor, organizado e emocionalmente seguro, de modo que os estudantes se sintam à vontade para expressar-se e participar ativamente. O ambiente de ensino-aprendizagem precisa favorecer a escuta, a empatia e o não julgamento, permitindo o florescimento de vínculos e a construção coletiva de significados. Sob essa perspectiva, o componente curricular Projeto de Vida ganha destaque, pois oferece um espaço institucionalizado para o diálogo sobre emoções, escolhas, identidade e futuro.

A partir dessa compreensão, o presente relato de experiência busca compartilhar reflexões sobre a vivência do professor no desenvolvimento do componente curricular Projeto de Vida, na Escola Estadual de Educação Profissional Rita Aguiar Barbosa, situada em Itapipoca, Ceará. O trabalho foi desenvolvido entre setembro de 2023 e setembro de 2025, junto às turmas do 1º ano do ensino médio técnico dos cursos de Administração, Enfermagem, Multimídia e Redes de Computadores. Trata-se de uma escola de tempo integral, na qual os alunos ingressam às 7h e permanecem até as 16h40, cumprindo uma jornada de nove aulas diárias, intercaladas por intervalos destinados à alimentação e ao descanso. Esse formato ampliado de permanência potencializa o convívio e intensifica as relações interpessoais, tornando o ambiente propício à observação e ao exercício de competências socioemocionais.

O projeto de Vida, elaborado pelo Instituto Aliança e orientado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), tem como eixo central a promoção do autoconhecimento, da autonomia e da reflexão sobre os próprios caminhos formativos e existenciais. Dentro dessa proposta, os estudantes são convidados a refletir sobre seus sonhos, medos, valores e propósitos, compreendendo que a construção do futuro não se dá de forma isolada, mas em interação com o outro e com o contexto social que os cerca. Assim, a disciplina se configura como uma oportunidade de aprendizagem sobre si e sobre o mundo.

A relevância dessa experiência ampliou-se no contexto pós-pandemia, período em que o corpo docente passou a identificar um aumento expressivo de casos de ansiedade, insegurança e dificuldades de socialização entre os jovens. Tais manifestações emocionais exigiram da escola um novo olhar — mais sensível e integrador — sobre os processos de ensino e aprendizagem. O papel do educador, então, transcende a mera função de transmissor de conhecimentos, assumindo uma postura mediadora, empática e reflexiva. Essa dimensão relacional aproxima-se da visão freireana de educação, segundo a qual “o educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer” (FREIRE, 2014,

p. 96). A experiência pedagógica, nessa perspectiva, é também um exercício de libertação, pois permite ao aluno tomar consciência de si e de sua potência transformadora.

O relato que se apresenta é, portanto, mais do que uma descrição de atividades: é o registro de um processo formativo e vivencial, que envolveu tanto os estudantes quanto o próprio docente. A cada aula, o professor vivenciou um duplo movimento – o de ensinar e o de aprender com as narrativas, emoções e reflexões compartilhadas pelos alunos. Essa troca contínua provocou não apenas o crescimento dos discentes, mas também um processo de autoformação docente, no qual o professor passou a reconhecer-se como sujeito em permanente construção.

Além de relatar as ações desenvolvidas, o presente estudo propõe discutir os impactos das práticas socioemocionais na dinâmica escolar, destacando como o Projeto de Vida contribuiu para o fortalecimento de vínculos, o desenvolvimento da empatia e a melhora no ambiente de convivência. O objetivo central é evidenciar as transformações observadas nas percepções e atitudes dos estudantes e no próprio modo de ser e agir do educador ao longo das atividades realizadas. Busca-se, ainda, compreender como a inserção sistemática dessas práticas favorece o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a formação integral e o protagonismo juvenil.

Em termos metodológicos, o estudo configura-se como um relato de experiência de caráter qualitativo, uma vez que parte da observação participante, das vivências cotidianas e das reflexões construídas ao longo do processo. A partir de uma abordagem interpretativa, a análise das experiências busca captar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos ao contexto educacional vivido, reconhecendo que a realidade escolar é dinâmica, complexa e permeada por dimensões emocionais, cognitivas e culturais.

Dessa forma, este trabalho se justifica pela necessidade de registrar e refletir sobre práticas pedagógicas que valorizam o ser humano em sua

integralidade, reafirmando o papel social da escola como espaço de formação ética, emocional e cidadã. Em um tempo marcado por crises de valores, desinformação e fragilidade nas relações humanas, experiências como esta reafirmam a importância do educador que acolhe, escuta e acompanha seus estudantes para além das notas e do desempenho acadêmico. Como lembra Freire (2014), a educação deve ser um ato de amor e coragem, capaz de promover a humanização e a esperança.

Assim, este relato pretende contribuir para o debate sobre a relevância das disciplinas socioemocionais no contexto da educação profissional e tecnológica, apresentando evidências de que práticas voltadas ao autoconhecimento e ao cuidado emocional não apenas fortalecem o processo de aprendizagem, mas também favorecem o desenvolvimento de comunidades escolares mais solidárias, reflexivas e humanizadas.

Em síntese, esta introdução propõe um olhar ampliado sobre o papel do educador e do estudante no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que ambos se constituem mutuamente na experiência, e que é nesse encontro — entre emoção, reflexão e ação — que a educação se torna verdadeiramente transformadora.

METODOLOGIA

A experiência ocorreu na EEEP Rita Aguiar Barbosa, no município de Itapipoca, que dista 136 KM de Fortaleza, capital do estado do Ceará, entre setembro de 2023 a setembro de 2025, com turma de 1º ano do ensino médio.

O critério de escolha das turmas se deu por lotação de sala de aula, realizada pelo núcleo gestor da escola, fator esse que não teve interferência do professor vivente. O projeto já existia em anos anteriores e desenvolvido por outros professores outrora lotados nesta mesma condição, entretanto, notou-se que Projeto de Vida, assim como outras disciplinas de cunho sócio emocional ganharam maior visibilidade e importância, até entre o corpo docente, no período pós pandemia, visto que muito

alunos passaram a apresentar dentro do espaço escolar crises de ansiosas e depressivas, apontando uma maior necessidade da escola prestar esse suporte, de forma a auxiliar tanto em reflexões como em possíveis encaminhamentos ao psicólogo.

O número de participantes, é outro fator pré-determinado pela secretaria de educação, tendo as turmas tem em média 45 alunos, totalizando em torno de 180 alunos ao todo que participaram das aulas da disciplina ministrada. As aulas seguem um plano de aula norteador em tempo e temática, desenvolvido pelo Instituto Aliança, intitulado “plano de aula das EEEP, Projeto de Vida”.

Na aula inicial é explicado sobre o que são as aulas da disciplina, quais as temáticas das aulas e como é a divisão no 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, além de ser realizado um contrato de confidencialidade entre os alunos da turma e o professor, embora seja ressaltado que, situações que envolvam risco à integridade física ou emocional do aluno serão encaminhadas ao setor pedagógico e aos responsáveis legais, conforme as diretrizes da SEDUC.

O foco de temática destas vivências pode ser analisado melhor analisando o sumário do caderno de Projeto de vida de acordo como é disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC, [s. d.]):

1º BIMESTRE

CONTEÚDOS / AULA CARGA HORÁRIA

ACOLHIDA

- **Aula 1:** Apresentação da Disciplina Projeto de Vida 50’
- **Aula 2:** Conhecendo as Normas/Regras da Escola 50’
- **Aula 3:** Memória Fotográfica I 50’
- **Aula 4:** Memória Fotográfica II 50’
- **Aula 5:** Saúde e Qualidade de Vida 50’

SAÚDE EMOCIONAL

- **Aula 1:** A Importância da Saúde Emocional 50’

- **Aula 2:** Auto Retrato I 50'
- **Aula 3:** Auto Retrato II 50'
- **Aula 4:** Autoestima 50'
- **Aula 5:** Meus Pensamentos 50'
- **Aula 6:** O Que Ficou de Bom e de Ruim 50'
- **Aula 7:** Linha da Vida 50'
- **Aula 8:** Controle Emocional I 50'
- **Aula 9:** Controle Emocional II 50'
- **Aula 10:** Distúrbios Alimentares 50'
- **Aula 11:** Como eu Me vejo? 50'
- **Aula 12:** Bullying: Dentro dos Nossos Muros 50'
- **Aula 13:** Bullying: Eu Participo? 50'
- **Aula 14:** Cyberbullying I 50'
- **Aula 15:** Cyberbullying II 50'
- **Aula 16:** Você e a Rede Social 50'
- **Aula 17:** A Onda é Incluir 50'
- **Aula 18:** Árvore da Minha Existência I 50'
- **Aula 19:** Árvore da Minha Existência II 50'
- **Aula 20:** Não Estou Sozinho 50'
- **Aula 21:** Mandala da Vida I 50'
- **Aula 22:** Mandala da Vida II 50'
- **Aula 23:** O Que é Resiliência? I 50'
- **Aula 24:** O Que é Resiliência? II 50'
- **Aula 25:** Resiliência: Quem Disse Que é Fácil? 50'

2º BIMESTRE

CONTEÚDOS / AULA CARGA HORÁRIA

SAÚDE FÍSICA

- **Aula 1:** A Importância da Saúde Física e Mental 50'
- **Aula 2:** Hábitos Alimentares – Mastigando uma Vida Saudável 50'
- **Aula 3:** Culto ao Corpo I 50'

- **Aula 4:** Culto ao Corpo II 50'
- **Aula 5:** Meu Corpo, Meus Cuidados 50'
- **Aula 6:** Higiene Pessoal, Ambiental e Alimentar I 50'
- **Aula 7:** Higiene Pessoal, Ambiental e Alimentar II 50'
- **Aula 8:** Importância da Amizade 50'
- **Aula 9:** Namoro e Amizade I 50'
- **Aula 10:** Namoro e Amizade II 50'
- **Aula 11:** Homem e Mulher – Relações de Gênero I 50'
- **Aula 12:** Homem e Mulher – Relações de Gênero II 50'
- **Aula 13:** Homem e Mulher – Relações de Gênero III 50'
- **Aula 14:** Paternidade/Maternidade: Agora ou Depois? I 50'
- **Aula 15:** Paternidade/Maternidade: Agora ou Depois? II 50'
- **Aula 16:** O que são Drogas? 50'
- **Aula 17:** O Crack e outras Drogas 50'
- **Aula 18:** Em Busca dos Porquês 50'
- **Aula 19:** Ouvi Dizer... 50'
- **Aula 20:** Qualidade de vida 50'

ENTRE O SONHO E A AÇÃO

- **Aula 1:** Escolha um objetivo 50'
- **Aula 2:** Destino 50'
- **Aula 3:** Quem sou Eu? 50'
- **Aula 4:** Escolhas I 50'
- **Aula 5:** Escolhas II 50'
- **Aula 6:** Minha Bandeira 50'
- **Aula 7:** Eu Acredito em Mim 50'
- **Aula 8:** O que Quero ser Quando Crescer? 50'
- **Aula 9:** Meu Projeto de Vida e Meu Cuidado com a Saúde Física 50'
- **Aula 10:** O Tempo de Conquistar é Hoje 50'

3º BIMESTRE

CONTEÚDOS / AULA CARGA HORÁRIA

SAÚDE INTELECTUAL

- **Aula 1:** Saúde Intelectual 50'
- **Aula 2:** Corpo e mente: equilíbrio entre intelecto e físico 50'
- **Aula 3:** As Novas Gerações: Eu Quero e Quero Agora! 50'
- **Aula 4:** Identidade Cultural 50'
- **Aula 5:** Conhecer para crescer: as crenças nossas de cada dia 50'
- **Aula 6:** Aprender a Aprender 50'
- **Aula 7:** Estilos de Aprendizagem I 50'
- **Aula 8:** Estilos de Aprendizagem II 50'
- **Aula 9:** Inteligências múltiplas I – a Arte e a Música 50'
- **Aula 10:** Inteligências múltiplas II – inteligências Corporal e Lógica 50'
- **Aula 11:** Linguagem Corporal: Ferramenta de Comunicação 50'
- **Aula 12:** Inteligência Linguística I 50'
- **Aula 13:** Inteligência Linguística II 50'
- **Aula 14:** Meios de Comunicação – A influência da mídia 50'
- **Aula 15:** Desenvolvendo Opiniões 50'
- **Aula 16:** Jornal Vivo 50'
- **Aula 17:** A Inteligência Interpessoal 50'
- **Aula 18:** Os Códigos da Modernidade 50'
- **Aula 19:** Escrevendo as linhas de minha história escolar 50'
- **Aula 20:** Escrevendo as linhas de minha história escolar II 50'

ENTRE O SONHO E A AÇÃO

- **Aula 1:** Meu Projeto Intelectual I 50'
- **Aula 2:** Meu Projeto Intelectual II 50'
- **Aula 3:** Qual o seu tipo de inteligência? – I 50'
- **Aula 4:** Qual o seu tipo de inteligência? – II 50'
- **Aula 5:** Qual o seu tipo de inteligência? – III 50'
- **Aula 6:** Minha Estrela Intelectual I 50'

- **Aula 7:** Minha Estrela Intelectual II 50'
- **Aula 8:** Habilidade de Aprender I 50'
- **Aula 9:** Habilidade de Aprender II 50'
- **Aula 10:** Que tal um tempinho a mais? 50'

4º BIMESTRE

CONTEÚDOS / AULA CARGA HORÁRIA

SAÚDE ESPIRITUAL

- **Aula 1:** O Divino, Expresso em Nós 50'
- **Aula 2:** O Que é Mesmo Espiritualidade? I 50'
- **Aula 3:** O Que é Mesmo Espiritualidade? II 50'
- **Aula 4:** A vivência da Energia Espiritual em Diferentes Momentos 50'
- **Aula 5:** Cuidando de Sua Morada 50'
- **Aula 6:** Mente Sã em Corpo São 50'
- **Aula 7:** Corpo, Mente e Alma em Sintonia 50'
- **Aula 8:** O que eu valorizo: ter ou ser? 50'
- **Aula 9:** Partilhar e Compartilhar 50'
- **Aula 10:** Quando eu Falo com Deus 50'
- **Aula 11:** É preciso saber viver 50'
- **Aula 12:** Minha Lista de Prioridades 50'
- **Aula 13:** Insistir, Persistir e Jamais Desistir 50'
- **Aula 14:** Limpando as Energias ao meu Redor 50'
- **Aula 15:** Esperar Cair do Céu ou Fazer Acontecer? 50'

ENTRE O SONHO E A AÇÃO

- **Aula 1:** Quem sou eu hoje! 50'
- **Aula 2:** Quem sou eu hoje! – Continuação 50'
- **Aula 3:** Conhece a ti mesmo! 50'
- **Aula 4:** Meus valores 50'

- **Aula 5:** Minha avaliação: O que levo comigo desse ano? 50'
- **Aula 6:** Imagine... 50'
- **Aula 7:** Se o ano começasse agora, o que eu faria diferente? 50'
- **Aula 8:** Histórias da vida 50'
- **Aula 9:** Tudo é uma questão de continuidade 50'
- **Aula 10:** Meu presente, passado e futuro 50'

Cada uma dessas aulas está programada para durar em torno de 50 minutos, assim como está no material, entretanto, há uma adaptação de acordo com a turma e o número de alunos, visto que é uma disciplina executada com foco nas vivências do educando, então, depende da quantidade de discentes que estão dispostos a explicar com o resto da sala seus sentimentos, do tempo que cada um leva, da profundidade do toque emocional.

Há em educação o que descreveu Schön (1995) que é o sentimento de surpresa do profissional frente a percepção da reflexão-ação, levando a uma compreensão do se encontra implícito em sua ação, ou seja, nesta base curricular, o professor, vivencia o material antes da execução da aula, durante, devido a exposição e angulo de visão dos alunos e depois, ao refletir e amadurecer o que levou a cada um dos que fizeram parte do estudo ter aquele posicionamento. Devido a esse processo, o responsável pela disciplina, vivencia o material de forma mais profunda.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos ao longo da vivência pedagógica mostraram-se intrinsecamente relacionados à perspectiva da pedagogia crítica freireana, em que o processo educativo é concebido como uma prática libertadora e transformadora. Conforme destaca Freire (2014), educar é um ato político e ético que se concretiza na dialogicidade entre sujeito e sociedade, rompendo com o modelo bancário de ensino e possibilitando a conscientização e a emancipação do educando. No contexto aqui rela-

tado, essa concepção mostrou-se presente na prática cotidiana, na escuta sensível das histórias de vida dos estudantes e na construção coletiva do saber, permitindo que o espaço escolar deixasse de ser apenas um local de transmissão de conteúdos e se tornasse também um ambiente de cuidado, acolhimento e reconstrução subjetiva.

A partir das atividades desenvolvidas, percebeu-se que a integração entre a dimensão cognitiva e a socioemocional foi essencial para o fortalecimento dos vínculos entre alunos e professores. As rodas de conversa, os momentos de reflexão e as dinâmicas sobre empatia e saúde mental possibilitaram que os discentes reconhecessem suas próprias fragilidades e potencialidades, desenvolvendo uma nova forma de perceber o outro. Essa vivência dialoga com o pensamento freireano, segundo o qual o conhecimento se constrói na relação dialógica entre os sujeitos, e não na simples transferência de saberes. Tal processo de apropriação crítica do conhecimento refletiu-se não apenas nas aulas do componente curricular Projeto de Vida, mas também em outras disciplinas, em que os alunos passaram a demonstrar maior capacidade de colaboração e respeito às diferenças.

Observou-se, ainda, que a abordagem pedagógica fundamentada na escuta ativa e no reconhecimento da singularidade de cada estudante contribuiu para um ambiente escolar mais saudável e menos excludente. Essa mudança se deu tanto na postura dos educadores quanto na dos próprios discentes, que começaram a compreender que o ato de acolher ultrapassa as boas-vindas iniciais — trata-se de compreender a trajetória do outro, suas dores e condições de existência. Muitos estudantes enfrentavam realidades complexas fora da escola: longas distâncias percorridas diariamente, dificuldades financeiras, problemas familiares e até situações de rejeição em razão da orientação sexual ou identidade de gênero. Reconhecer essas condições foi o primeiro passo para repensar as práticas pedagógicas e promover uma educação verdadeiramente humanizadora.

Ao modificar sua concepção sobre o ser com quem compartilha o espaço educativo, o professor passa a perceber que o ensino não pode ser compartimentado em “caixinhas disciplinares”, pois o conhecimento e

a vida se entrelaçam. Mesmo que as estruturas institucionais imponham uma divisão curricular, a vivência diária demonstra que o aprendizado é atravessado por dimensões éticas, afetivas e sociais. Nesse sentido, a escola é convocada a romper com seu papel histórico de reprodutora de desigualdades e a assumir uma postura crítica diante das opressões contemporâneas. Como afirma Freire (2014), o educador comprometido com a libertação não pode ser neutro; ele precisa tomar partido da humanização e da justiça social.

Em diversos momentos, surgiram relatos de estudantes que vivenciaram situações de dor e exclusão. Escutar esses testemunhos foi um exercício constante de empatia e resiliência para o docente. Não existe um manual que ensine a lidar com o impacto emocional de ouvir histórias marcadas por maus-tratos, violência doméstica ou discriminação. O professor, muitas vezes, sente-se dividido entre o desejo de intervir e os limites de sua atuação institucional. Essa vivência revela uma dimensão importante da prática docente: o enfrentamento das próprias emoções e o reconhecimento dos limites de seu papel social. Assim, a experiência mostrou que o professor precisa também de espaços de acolhimento e formação continuada que o preparem para lidar com a complexidade humana presente na escola.

A atuação pedagógica diante dessas situações exige um equilíbrio delicado entre acolher e encaminhar, pois o educador não deve carregar sozinho problemas que ultrapassam sua esfera de competência. Nesse ponto, torna-se essencial o trabalho em rede, com o apoio de psicólogos, assistentes sociais e gestores escolares. A saúde mental docente também se mostrou um fator determinante para a continuidade de práticas pedagógicas afetivas e conscientes. A experiência demonstrou que o educador, para ser mediador, precisa cuidar de si, compreender suas emoções e reconhecer seus limites. A escuta sensível não é passiva; ela requer preparo emocional, formação ética e suporte institucional.

Essa percepção dialoga com Santos (2018), que propõe pensar a formação docente enquanto práxis – uma ação-reflexão transformadora que

se realiza na realidade concreta. O docente, ao se engajar criticamente com sua prática, torna-se capaz de reinventar caminhos e criar novas formas de interação pedagógica. Assim, o espaço escolar se torna também um campo de produção de subjetividades e de transformação social, em que professores e alunos se constroem mutuamente. Nessa perspectiva, os resultados apontam para a importância de compreender o processo educativo como um fenômeno coletivo, no qual todos os sujeitos têm voz e legitimidade para contribuir.

Durante as atividades, observou-se que os alunos, ao perceberem que suas histórias eram escutadas com respeito, passaram a se expressar com mais segurança e a se engajar nas discussões propostas. As práticas de diálogo horizontal, a valorização das experiências pessoais e o estímulo à autorreflexão fortaleceram o sentimento de pertencimento ao grupo. Esse movimento rompeu, gradualmente, com a lógica da hierarquia rígida que ainda permeia muitas instituições escolares, aproximando-se de um modelo mais democrático e participativo. Como afirma Freire (2014), a educação libertadora se realiza na relação horizontal entre sujeitos, em que o educador aprende com o educando e vice-versa.

Além disso, o componente curricular Projeto de Vida mostrou-se um espaço fértil para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Por meio de atividades de autoconhecimento, planejamento pessoal e reflexão coletiva, os estudantes começaram a projetar seus futuros com mais clareza, reconhecendo o valor de suas origens e o potencial de suas trajetórias. Essa construção subjetiva reforça o papel da escola como ambiente de formação integral, capaz de integrar razão e emoção, conhecimento técnico e sabedoria de vida. O resultado mais evidente foi a transformação do clima escolar: estudantes mais empáticos, professores mais sensíveis e relações mais cooperativas.

Outro aspecto relevante observado foi o impacto das práticas socioemocionais nas demais disciplinas. Professores relataram melhora no comportamento, na atenção e na disposição dos alunos para o aprendizado. Ao se sentirem valorizados e compreendidos, os discentes

demonstraram maior interesse pelas aulas e maior envolvimento nas atividades. Esse resultado corrobora os estudos de Damásio (2011) e Goleman (2007), que apontam a emoção como elemento fundamental da aprendizagem significativa. A educação que ignora as dimensões afetivas reduz o aluno a um receptor passivo de informações; aquela que as reconhece, por sua vez, promove o desenvolvimento pleno do ser humano.

A experiência também revelou que a empatia é um dos pilares da convivência escolar e da saúde mental coletiva. Trabalhar o olhar empático não significa apenas compreender o outro, mas se colocar eticamente diante da diferença, exercitando o respeito, a solidariedade e a escuta. A prática pedagógica freireana propõe exatamente isso: que o educador seja capaz de amar o ato de ensinar, reconhecendo que educar é um gesto de esperança. Nesse contexto, cada diálogo travado com os alunos tornou-se um ato de resistência contra a indiferença, uma oportunidade de humanizar as relações e reconstruir a confiança no ambiente escolar.

Por fim, os resultados desta experiência evidenciam que as práticas educativas baseadas na escuta, na empatia e na valorização das diferenças produzem efeitos que ultrapassam os limites da sala de aula. Elas contribuem para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de agir de forma ética e solidária em sociedade. Essa é, em essência, a materialização da pedagogia freireana: transformar o ato de ensinar em um ato político e amoroso, que ressignifica a escola como espaço de libertação e não de opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação socioemocional se consolida, no contexto atual da educação brasileira, como um eixo indispensável para a formação integral do sujeito. Sua relevância vai além da transmissão de conteúdos e alcança dimensões humanas mais amplas, relacionadas ao autoconhecimento, à empatia e ao fortalecimento das relações interpessoais dentro e fora da escola. Ao promover espaços de escuta e diálogo, essa abordagem esti-

mula a construção de vínculos saudáveis, a valorização das experiências individuais e coletivas e o desenvolvimento de competências que favorecem a convivência, a autonomia e a criticidade. Trata-se, portanto, de uma dimensão educativa que responde às demandas emocionais e sociais de uma geração marcada por mudanças rápidas, intensas e, muitas vezes, desafiadoras.

A vivência relatada ao longo deste trabalho evidenciou que o investimento em práticas pedagógicas voltadas ao socioemocional repercute de forma direta na qualidade de vida dos alunos e, simultaneamente, dos professores. O ambiente escolar passou a se configurar como um espaço de pertencimento e acolhimento, em que o aprender está intrinsecamente ligado ao sentir e ao se perceber no mundo. A partir das experiências desenvolvidas, observou-se um fortalecimento dos laços afetivos, maior envolvimento dos estudantes nas atividades e uma abertura crescente para o diálogo, a empatia e o respeito às diferenças. Esse movimento reflete a concepção freireana de educação como prática de liberdade, em que o processo de ensinar e aprender se dá em comunhão e em reciprocidade.

Por outro lado, a experiência docente também foi profundamente transformadora. O professor deixou de ser mero transmissor de conteúdo e assumiu o papel de mediador e partícipe das histórias e sentimentos que emergem da sala de aula. Esse processo demandou não apenas sensibilidade, mas também autoconhecimento e preparo emocional para lidar com situações que extrapolam o conteúdo formal das disciplinas. Assim como Goleman (2007) e Damásio (2011) defendem, a inteligência emocional é um fator determinante na capacidade de lidar com as próprias emoções e compreender as emoções alheias, favorecendo a convivência harmônica e o desenvolvimento de relações mais humanas e empáticas. Nesse sentido, o educador é convidado a olhar para si, reconhecer seus limites e compreender que, para cuidar do outro, é preciso também cuidar de si.

Durante o desenvolvimento das aulas de Projeto de Vida, foi possível notar que a abordagem socioemocional provocou reflexões significativas

entre os discentes sobre autopercepção, autoestima e convivência. Muitos estudantes, ao se expressarem nas atividades propostas, revelaram fragilidades emocionais e situações de vulnerabilidade familiar que, até então, eram silenciadas. Esse ato de compartilhar histórias e sentimentos mostrou-se fundamental para o fortalecimento dos vínculos afetivos dentro da escola, permitindo que o ambiente educativo se tornasse um espaço de acolhimento genuíno. Observou-se, ainda, que a convivência cotidiana, quando permeada pelo diálogo e pela escuta ativa, contribui para a construção de um senso coletivo de pertencimento, favorecendo a solidariedade e o respeito às individualidades.

Do ponto de vista institucional, percebe-se que a efetividade das ações socioemocionais depende, em grande medida, do suporte e do reconhecimento do papel do professor. É imprescindível que o cuidador também seja cuidado — como bem destaca Santos (2018), a práxis educativa deve ser entendida como um movimento contínuo de ação e reflexão que transforma tanto quem ensina quanto quem aprende. Sem um suporte emocional adequado e políticas públicas consistentes de valorização docente, há o risco de sobrecarga, adoecimento e perda do sentido do trabalho pedagógico. Portanto, investir em formação continuada e em redes de apoio emocional aos professores é uma condição essencial para a sustentabilidade de projetos dessa natureza.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à necessidade de ampliar o debate científico e político sobre a educação socioemocional no âmbito das escolas públicas. Embora o tema tenha ganhado visibilidade após a pandemia, as ações ainda são, em muitos casos, pontuais e dependentes da iniciativa individual dos educadores. Faz-se necessário um investimento mais robusto por parte das secretarias de educação, garantindo condições materiais e humanas para a implementação de práticas contínuas e significativas. Além disso, a pesquisa acadêmica precisa acompanhar essas transformações, registrando experiências exitosas e produzindo evidências que subsidiem políticas públicas efetivas e sustentáveis.

Assim, este relato de experiência reafirma a importância da integração entre emoção, razão e aprendizagem, demonstrando que o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento humano são processos inseparáveis. As vivências em sala de aula revelaram que quando o estudante é escutado, valorizado e compreendido em sua totalidade, o processo educativo torna-se mais autêntico, transformador e emancipador. O professor, por sua vez, ao se abrir para essa escuta, torna-se também sujeito do próprio processo de humanização e de reconstrução de sua prática pedagógica.

Portanto, a principal contribuição deste trabalho reside na constatação de que a educação socioemocional é um caminho possível e necessário para a reconstrução das relações escolares e sociais em tempos de crise e incerteza. Ela nos convida a repensar o papel da escola como espaço de formação integral, que prepara para a vida e não apenas para o mercado. Reforça, ainda, a urgência de políticas educacionais que considerem o ser humano em sua totalidade, com suas emoções, afetos e histórias. Mais do que ensinar conteúdos, o desafio contemporâneo é ensinar o sentido — e isso só é possível quando educar se torna um ato de empatia, diálogo e amorosidade, como defendeu Freire (2014).

Dessa forma, compreender a escola como espaço de construção de vínculos e de fortalecimento das dimensões humanas é compreender a essência do ato educativo. Acredita-se, assim, que o trabalho com o Projeto de Vida, articulado à educação socioemocional, representa um caminho fecundo para uma prática pedagógica que acolhe, transforma e emancipa, tanto o aluno quanto o professor, em um movimento contínuo de aprendizagem, sensibilidade e esperança.

REFERÊNCIAS

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. Perspectiva crítico-reflexiva e colaboração na formação do professor. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 4, n. 1, p. 85-99, 2018.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SILVA, Ruana Campos da; ARAÚJO, Fernanda Santos de; SILVA, Vilmar Martins da; BAUER, Rozilma Soares; RIBEIRO, Rose Mary Soares. Influência do ambiente escolar na Educação Infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU, 6., 2019, João Pessoa. Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60806>. Acesso em: 21 out. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). *Projeto de Vida: planos de aula - 1º ano do ensino médio: caderno do professor*. Fortaleza: SEDUC, [s.d.]. Material elaborado com base na metodologia educacional do Instituto Aliança.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.018

PROFESSOR READAPTADO E A SUBJETIVIDADE: PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Terezinha de Jesus Peres Gondim¹

RESUMO

A saúde dos professores tem sido, a cada dia, um assunto preocupante no que concerne ao trabalho pedagógico, considerando que sua condição clínica impacta diretamente a ação pedagógica. Portanto, é fundamental compreender e respeitar a subjetividade desses docentes, assim como sua história cultural. Portanto, o presente artigo busca identificar a subjetividade e a história-cultural dos professores readaptados no ambiente escolar e no que impacta no trabalho pedagógico, para desenvolver o estudo, destacam-se no marco teórico REY (2003), VYGOTSKY (2007) e FERREIRA (2025), entre outros autores de importância considerável que contribuíram para fundamentar o presente estudo. Dito isso, a pesquisa foi definida como qualitativa bibliográfica explicativa, tendo como objetivo geral analisar a história cultural e subjetiva do trabalho do professor readaptado da Rede de ensino pública municipal de Fortaleza/CE, fomentado ações que favoreçam se ofício no ambiente escolar. Buscou-se, ainda, responder à seguinte problemática: como a rede de ensino pública municipal de Fortaleza/CE poderá viabilizar o ofício do professor readaptado da partir da escuta ativa da história-cultural e das experiências subjetivas no trabalho pedagógico, para que este consiga desempenhar sua ocupação, sem comprometer sua saúde, estimulando suas potencialidades? Conclui-se que a pesquisa desenvolvida não se esgota, espe-

1 Doutoranda do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará- UFC, gondimterezinha@hotmail.com.

cialmente porque a atuação dos professores readaptados, sejam nas escolas ou em outros ambientes da rede de ensino, seja respeitada, valorizada e estimulada. Assim, o trabalho docente deixará de ser um fator gerador de sofrimento para esses profissionais e passará a ser uma fonte de sentimento de utilidade e de coautoria na melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave: professor readaptado, saúde, trabalho pedagógico.

1 SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR E O TRABALHO PEDAGÓGICO

O trabalho pedagógico é uma ação desempenhada por docentes em unidades escolares, manifestando-se por meio de práticas intencionais, pois envolve ações planejadas com o objetivo de fomentar o aprendizado e o desenvolvimento dos discentes. Por meio do trabalho pedagógico, o professor elabora, organiza e executa atividades educativas, além de definir os recursos a serem aplicados. Durante ou ao final do processo, realiza a avaliação do ensino-aprendizagem, buscando, assim, o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Milliani (2025, p.5): “A subjetividade docente refere-se ao modo como os professores percebem a si mesmos, suas práticas e relações dentro do contexto educacional.(...)”

Dito isso, o trabalho pedagógico do professor perpassa pela influência da subjetividade desse profissional na prática pedagógica, sobretudo ao trazer, em sua práxis, suas experiências pessoais, crenças, valores e emoções, que contribuem para moldar suas metodologias e interações em sala de aula. A formação de professores pode contribuir para a construção da identidade pedagógica e favorecer o afloramento da subjetividade, fundamental para o desenvolvimento melhorar a qualidade ação pedagógica em sala de aula, na relação com o aluno, bem como no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Matos *et al* (2024) a subjetividade do professor contribui para a construção de vínculos com os alunos, visto que a relação entre professor e aluno é continuamente desenvolvida, favorecendo um ambiente acolhedor, fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A autonomia e a criatividade do professor são expressões importantes da subjetividade no trabalho pedagógico. O docente precisa ter liberdade para criar e inovar em sala de aula, estimulando os discentes a desenvolver suas potencialidades. Segundo Rey e Martínez (2017) *apud* Almeida e Martins (2024):

(..) subjetividade se constitui em condições sociais, históricas e culturais específicas, mas é uma produção que não se define pelos acontecimentos e fatos que caracterizam essas condições, mas pelos sentidos subjetivos gerados durante a experiência vivida. Ao vivenciar uma experiência, a pessoa não expressa apenas os efeitos imediatos do que foi vivido; os processos vividos transcendem a objetividade de qualquer evento. A historicidade da subjetividade é configurada pelas experiências subjetivas, nas quais o vivido se atualiza para o sujeito, moldando os diferentes processos e operações implicados na experiência (...). (REY e MARTÍNEZ, 2017 *apud* ALMEIDA e MARTINS, 2024)

Ressalta-se o trabalho pedagógico do docente quando este realiza práticas pedagógicas inclusivas, respeitando e valorizando a diversidade. Esse trabalho e essa visão carregam aspectos da história cultural do professor e de sua subjetividade. É fundamental compreender que o docente é uma pessoa dotada de emoções e afetividades, que se expressam por meio de suas ações no ambiente escolar, o qual é constituído por profissionais, alunos e pais. Essas relações são constantemente confrontadas com as experiências histórico-culturais vivenciadas pelo professor, o que pode desencadear, em sua trajetória, momentos de grande alegria, assim como de intenso sofrimento.

Contudo, o professor enfrenta alguns desafios ao desempenhar seu trabalho pedagógico e ao respeitar sua subjetividade e sua história cultural. Segundo Matos *et al* (2024) um desses desafios é utilizar o bom senso, reconhecendo que, embora o trabalho na escola deva refletir características individuais, ele também precisa estar equilibrado com a proposta pedagógica estabelecida pela instituição em que atua, seja ela pública ou privada.

Outro aspecto desafiador no trabalho docente refere-se à análise dos anseios, visões pessoais e subjetivas dos professores em relação às políticas públicas e aos currículos oficiais. Muitas vezes, essas políticas são centradas em conteúdos e não refletem plenamente as necessidades sociais da comunidade escolar. Embora os conteúdos sejam importantes, eles não devem ser o único foco, pois é fundamental que as políticas e currículos

considerem as realidades sociais e culturais dos estudantes para promover um ensino mais significativo e contextualizado.

Assim como outros desafios, a mediação de conflitos em sala de aula também exige a percepção subjetiva do docente, pois influencia a gestão do ambiente escolar e pode ser fonte de grande sofrimento tanto para professores quanto para alunos. Os conflitos em sala de aula podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem e causar desgaste emocional e até mesmo físico aos docentes. Dependendo da natureza dos conflitos, eles podem afetar os alunos, como é o caso do bullying, entre outros. Segundo Aguiar *et al* (2006, p.3):

O sofrimento oriundo das situações de trabalho traz, para a sua compreensão, a necessidade de entender as posições subjetivas do sujeito e suas defesas diante do próprio adoecimento. Os trabalhadores, incluindo os da escola, permanecem sujeitos de seu trabalho, pensam a respeito de si mesmos, sobre sua organização, conduta e discurso, e também na repercussão de seus problemas no ambiente de trabalho.(...) (AGUIAR *et al*, 2006, p.3)

Quando o trabalho pedagógico causa sofrimento ao professor de instituição pública, ele pode ser enquadrado em uma nova função, chamada readaptação, pois, devido às dificuldades, não está em condições de desempenhar integralmente sua função docente. No entanto, pode exercer outras atividades na escola que contribuam para seu bem-estar, foco principal deste estudo.

No próximo tópico será abordado a subjetividade e a saúde do professor readaptado.

2 A SUBJETIVIDADE E A SAÚDE DO PROFESSOR

A saúde do professor é um tema de constante preocupação, devido aos impactos mentais, físicos e orgânicos que afetam esse profissional, provocando sofrimento e impedindo-o de desempenhar plenamente

suas funções. Nessas situações, o docente pode se afastar do trabalho pedagógico e assumir outras atividades compatíveis com sua condição.

É importante destacar que esses problemas podem ser de origem física, orgânica ou mental, gerando no professor um sentimento de sofrimento que compromete sua eficiência no exercício da profissão, seu convívio interpessoal no ambiente escolar e, em alguns casos, até a rejeição por parte dos demais funcionários. Esse contexto pode agravar ainda mais seu quadro clínico. Tais dificuldades decorrem, em parte, das expectativas impostas aos professores readaptados, que muitas vezes não conseguem corresponder plenamente a essas demandas, especialmente devido aos tratamentos de saúde aos quais estão submetidos.

De acordo com Mendes (1995, p.1):

Os indivíduos reagem de forma diferente às dificuldades das situações de trabalho e chegam a este trabalho com a sua história de vida pessoal. Os problemas, neste contexto, nascem de relações conflituosas. De um lado, encontra-se a pessoa e sua necessidade de prazer; e do outro, a organização, que tende à instituição de um automatismo e à adaptação do trabalhador a um determinado modelo. (MENDES, 1995, p.1)

Assim como advogam a autora, o contexto em que o professor readaptado está inserido exerce profunda influência sobre seu trabalho, podendo causar sofrimento quando ele não consegue atender às exigências, necessidades e expectativas de seus pares ou dirigentes. Segundo Aguiar e Almeida (2006), sofrimento possui significados que, muitas vezes, não estão explícitos, mas implícitos, demandando um sistema de interpretações e uma escuta da subjetividade de cada profissional para, de fato, compreender todo o contexto em que está inserido.

Vygotsky (2007), na Teoria Histórico-Cultural, defende que o ser humano é um ser social e que o trabalho contribui para que o indivíduo se sinta inserido na sociedade. Para o autor, o ser humano possui uma riqueza de aspectos biológicos que auxiliam no desenvolvimento por meio das interações sociais. Contudo, somente o aspecto biológico não determina um desenvolvimento pleno, pois são as relações que o indivíduo estabe-

lece com o meio que o fazem pensar, agir, resolver problemas, ser criativo, realizar representações, comunicar-se, estabelecer vínculos e desenvolver inúmeras experiências necessárias para torná-lo um ser social.

Destarte Ferreira (2025), é através das relações que o indivíduo mantém com o meio que ele constrói sua história de vida e sua cultura; essas relações influenciam a constituição do psiquismo, assim como os processos de aprendizagem e desenvolvimento, que se darão mediante a interação do ser humano com o outro. Essas relações são subjetivas e complexas, visto que cada indivíduo possui uma visão de mundo singular, resultante das experiências vividas e das relações nelas existentes.

Por isso, é relevante analisar a subjetividade do professor readaptado na escola, sobretudo porque ele tem uma trajetória distinta da dos demais professores, que se encontram com sua saúde mental, física e orgânica em condições normais. Escutá-lo contribuirá para o desenvolvimento de ações que o auxiliem a desempenhar seu ofício com eficiência e a sentir-se socialmente incluído.

Segundo Rey (2003), na Teoria da Subjetividade, o indivíduo atua na constituição do psiquismo, de modo que os aspectos sociais e individuais são influenciados de forma dinâmica e sistemática, uma vez que o ser humano está constantemente em relação com o meio social. Por isso, a subjetividade é compreendida como um sistema de significações e sentidos construídos e alimentados pela história de vida do indivíduo, que se desenvolve conforme suas experiências e necessidades em relação ao meio em que está inserido. Assim, embora a subjetividade contenha sentidos e significados, ela é única e singular, pois está vinculada à história de vida de cada indivíduo.

Diante disso, a Teoria da Subjetividade contribui para compreender como os professores readaptados se sentem diante do trabalho pedagógico desempenhado na escola em que estão lotados, visto que não exercem mais a função de docência. É fundamental, ainda, entender a história de vida desses professores, suas experiências sociais e perspectivas futuras, e, principalmente, analisar como eles se percebem diante

do novo trabalho realizado. Na Rede Pública Municipal de Fortaleza, o professor readaptado é alocado nas seguintes funções: Apoio a gestão pedagógica Centro de Educação Infantil- CEI, Apoio a gestão pedagógica escola, Apoio a biblioteca e Coordenador do aprender mais. Conforme afirmam Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p.191):

É pertinente defender que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros. (Gasparini, Barreto e Assunção, 2005, p.191)

Na presente pesquisa, que visa analisar a subjetividade do professor readaptado que possui alguma doença mental, segundo Rey e Bizerril (2015) não se trata mais de postular a dicotomia entre saúde e doença, mas de propor um giro para a concepção existência-sofrimento, de forma indissociada das relações travadas na sociedade.

A relevância de se pesquisar sobre a subjetividade do professor readaptado está no fato de que ela “permeia o modo de estar no mundo e no trabalho humano em geral, afetando, no caso do professor, suas perspectivas em relação à sua formação e suas formas de atuação profissional”, afirma SCOZ (2008, p. 1). Por isso, pretende-se, por meio da escuta de como esse professor readaptado se sente, compreender seu sofrimento e de que forma a escola pode contribuir para sua melhora, conforme as experiências por ele vividas.

Assim, de acordo com Goulart (2015), nessa perspectiva histórico-cultural, considerando a subjetividade do professor readaptado e analisando sob a ótica da existência do sofrimento das pessoas, o foco não é a cura, mas a intervenção na saúde e na produção da vida. Não se evidencia a recuperação do estado de vida anterior, mas sim a promoção de alternativas de desenvolvimento do docente readaptado, de forma individual e social, contribuindo para que ele possa, por meio do trabalho, superar as dificuldades e desafios relacionados à saúde mental e às relações inter-

pessoais. Para isso, é fundamental um olhar diferenciado e uma escuta ativa dos fenômenos implicados na vida desse ser humano.

Portanto, diante do exposto, não basta apenas readaptar o professor a novas funções na escola; é importante incluí-lo, compreender suas necessidades, sentimentos e sofrimentos envolvidos no processo, para que de fato ocorra uma melhora na condição de saúde mental desse profissional. Para que isso aconteça, faz-se necessária a escuta ativa e a sensibilização do núcleo gestor e dos demais profissionais da instituição escolar.

O tópico seguinte será apresentado o professor readaptado na rede de ensino de Fortaleza nas suas atribuições laborais.

3 O PROFESSOR READAPTADO DA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA

Conforme a Lei Complementar nº 319, de 27 de dezembro de 2021, sancionada pela Prefeitura de Fortaleza, a readaptação de professores por incapacidade física ou mental está regulamentada de forma clara e objetiva. Essa lei dispõe que os titulares de cargo ou função de professor dos níveis superior e médio, pertencentes aos quadros permanente ou especial da Secretaria Municipal da Educação (SME), considerados permanentemente incapazes para as atividades de docência pela perícia médica do Instituto de Previdência do Município (IPM) ou por decisão judicial, são investidos no cargo ou função de professor readaptado a partir da data do laudo pericial.

Ainda, se a perícia médica indicar incapacidade temporária, o professor permanece em licença médica pelo prazo inicial de até seis meses, prorrogáveis mediante novas perícias, até o máximo de 24 meses. Caso, ao término desse período, persista a incapacidade permanente para as atividades de professor, o servidor será readaptado automaticamente a partir do dia seguinte ao término da licença médica máxima prevista.

A lei também assegura que os direitos estatutários e previdenciários inerentes à carreira do magistério municipal são mantidos durante o

processo de afastamento e readaptação, garantindo proteção aos profissionais. Além disso, a readaptação ocorre sem prejuízo da remuneração do cargo de origem.

Portanto, a Prefeitura de Fortaleza tem instituído medidas legais para atender as necessidades profissionais dos professores readaptados, observando os cuidados com a saúde mental, física e emocional desses servidores, assegurando sua inclusão e continuidade na carreira em funções compatíveis com sua condição de saúde.

Conforme estabelece a Lei Complementar nº 319, de 27 de dezembro de 2021, na hipótese de nova perícia médica do Instituto de Previdência do Município (IPM) considerar o professor readaptado plenamente capaz para o exercício das atividades de professor, fica desconstituída a respectiva readaptação. Nesse caso, o servidor retorna, sem prejuízo de seus vencimentos, ao exercício do cargo ou da função de professor, considerados criados por força desta Lei Complementar a partir da data da publicação do ato de formalização dessa decisão. Na Rede de Ensino de Fortaleza, segundo essa mesma

Lei Complementar (2021), o professor readaptado exerce funções compatíveis com sua condição, que podem incluir:

- I - desenvolver suas ações dando assessoramento pedagógico à gestão escolar na execução das atividades diárias de acordo com projeto pedagógico em execução na unidade escolar;
- II - desenvolver estratégias e ações pedagógicas para viabilizar a parceria, a comunicação e a integração entre a comunidade escolar a fim de promover a aprendizagem dos estudantes;
- III - auxiliar os professores na orientação e no desenvolvimento de projetos nas diversas áreas curriculares e nos espaços escolares. (FORTALEZA, p.2021)

O professor readaptado poderá exercer suas atribuições em qualquer unidade escolar ou administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, incluindo os Distritos de Educação (atualmente são seis equipamentos) e as escolas da rede de ensino. Entre as funções que podem ser desempenhadas nas escolas estão o Apoio à gestão pedagó-

gica no Centro de Educação Infantil (CEI), Apoio à gestão pedagógica nas escolas, Apoio à biblioteca e Coordenação do Programa Aprender Mais. Na SME e nos Distrito de Educação ele poderá assumir cargos de técnico em educação, superintendência escolar ou até mesmo cargos de gerência, assim passe por uma seleção conforme definido em editais publicizados.

Essas funções têm como objetivo adequar as atividades do professor às suas condições de saúde, assegurando sua inclusão e participação efetiva tanto no ambiente escolar quanto nas unidades administrativas da Secretaria Municipal de Educação (SME). De acordo com a Lei Complementar nº 319/2021, o professor readaptado deve desempenhar suas funções de acordo com as limitações indicadas em seu laudo médico de readaptação, podendo atuar em qualquer escola ou unidade administrativa da SME, incluindo os Distritos de Educação e demais instituições da rede pública.

Vale ressaltar também que a Lei Complementar garante que os “servidores readaptados, na forma desta Lei Complementar, continuarão percebendo a Gratificação de Regência de Classe, prevista no inciso III do art. 98 da Lei nº 5.895, de 13 de novembro de 1984.”

Diante do exposto, a rede de ensino de Fortaleza busca garantir os direitos e as necessidades dos professores readaptados, preservando sua dignidade, respeitando a condição clínica, a subjetividade e a saúde mental desses docentes. Segundo Vygotsky (1996), apud Lucci (2006), compreende-se que o ser humano é um ser histórico e que o trabalho contribui para que ele se sinta pertencente à sociedade, além de ser útil e construtor da cultura. Nesse sentido, é pertinente destacar a importância do trabalho para o professor readaptado, pois ele pode tanto favorecer quanto comprometer seu quadro clínico, dependendo do contexto histórico-cultural em que está inserido e das experiências vividas.

A presente pesquisa defende a necessidade de implementação de ações que possibilitem o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor readaptado que apresenta algum comprometimento em sua saúde mental, orgânica e física, levando em consideração sua história cul-

tural e suas experiências subjetivas. O objetivo é promover intervenções que favoreçam o desempenho desse profissional na instituição educacional, contribuindo para que ele se sinta útil, atuante e parte integrante da equipe escolar, colaborando assim para a melhoria da sua qualidade de vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tem como preocupação central compreender a subjetividade do professor e sua saúde no que tange ao trabalho pedagógico. O foco deste estudo é o docente readaptado da Rede de Ensino Municipal de Fortaleza, pois esse profissional está presente nas escolas e, após o afastamento de suas atividades de docência, é readaptado para uma nova atividade pedagógica na instituição.

Conceitua-se como professor readaptado aquele que, conforme a Lei Complementar nº 319, de 27 de dezembro de 2021, é o titular de cargo ou função de professor dos níveis superior ou médio, pertencente aos quadros permanente ou especial da Secretaria Municipal da Educação (SME), considerado permanentemente incapaz para o exercício das atividades de docência por perícia médica do Instituto de Previdência do Município (IPM) ou por decisão judicial, mas apto para desempenhar outras funções públicas compatíveis. Esse afastamento ocorre em razão de problemas de saúde orgânica, mental e/ou física, atestados por laudo emitido pela junta médica pericial do IPM. Após o término do período de licença médica, esse docente retorna às atividades escolares, assumindo uma nova função que não envolve a docência, porém compatível com suas condições de saúde e com a função original, mantendo seus direitos estatutários, previdenciários e a remuneração do cargo de origem. O professor readaptado exerce suas atribuições em quaisquer unidades escolares ou administrativas da SME, podendo atuar no apoio pedagógico à gestão escolar, na biblioteca, no apoio às tecnologias educacionais, entre outras funções previstas na lei.

Ressalta-se que quando se compreende a relevância da subjetividade do professor, assim como os fatores que podem comprometer sua saúde e levar ao afastamento das atividades pedagógicas, é fundamental para a definição de ações estratégicas que atendam esse profissional de maneira respeitosa e valorizadora. Por fim, este tema não se esgota neste artigo, mas acredita-se que ele pode contribuir para o trabalho do psicólogo escolar no âmbito educacional, à medida que outras pessoas possam ler e interessar-se em aprofundar esse estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de.

Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. 2006.

Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MS-C0000000032006000100063&script=sci_arttext. Acesso 05/08/2025.

FERREIRA, Ebenezer Lopes. **Formação continuada de professores: articulações entre atividade e subjetividade.** Cuadernos De Educación Y Desarrollo, v.17, n.7, p. 01-21, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/9005/6149>. Acesso 05/08/2025.

FORTALEZA. **Lei Complementar nº 319, de 27 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a readaptação de titulares de cargo ou função de professor por incapacidade física ou mental, na forma que indica, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-complementar/2021/32/319/lei-complementar-n-319-2021-dispoe-sobre-a-readaptacao-de-titulares-de-cargo-ou-funcao-de-professor-por-incapacidade-fisica-ou-mental-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias>. Acesso 05/08/2025.

GASPARINI, Sandra Maria, BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf> Acesso: 05/08/2025.

LUCCI, Marcos Antonio. **A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio - histórica.** Revista de currículo y formación del profesorado, 2006. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf> Acesso: 05/08/2025.

MATOS, Valdeci Veloso de. *et al.* **Teoria da subjetividade: contribuições para a atuação do psicólogo educacional no contexto escolar.** Revista Unificando Saberes, 2024. Disponível em: <https://revistas.unifieo.br/psicologia/article/view/1514/1253>. Acesso: 05/08/2025.

MENDES, Ana Magnólia Bezerra. **Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours.** 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/R4yymBFkPGNFb3BSvXFnZzn/>. Acesso: 05/08/2025.

MILLANI, Helena de Fátima Bernardes. **Sala dos professores: subjetividade constituída.** Revista Tópicos. 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/sala-dos-professores-subjetividade-constituída>. Acesso: 06/08/2025.

REY, Fernando Luiz Gonzalez. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo, SP, Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Saúde, cultura e subjetividade** : uma referência interdisciplinar; Bizerril. – Brasília : UniCEUB, 2015. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5756/1/Sa%C3%BAde_Cultura_Subje%20tividade.pdf. Acesso: 05/08/2025.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar.** São Paulo, de 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a02.pdf> Acesso: 05/08/2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, SP, Editora Martins Fontes, 2007.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.019

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA: MARCOS LEGAIS, CONTEXTOS E PRETEXTOS

Rosângela Rodrigues de Souza¹

RESUMO

O artigo propõe uma análise crítica sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais em ambiente educacional, apresentando marcos legais, contextos de origem e disputa de interesses formativos emergentes e proveitos mercadológicos, visando fomentar o debate crítico e a (re)construção de novos sentidos investigativos e novas reflexões sobre a relação entre as orientações curriculares nacionais e as práticas pedagógicas em contextos escolares. Trata-se de um estudo teórico de natureza qualitativa interpretativa, com abordagem hermenêutica aplicada à análise de conteúdo (Gadamer, 2015; Lopes, 2015; Vieira, 2018), favorecendo a tessitura de conhecimentos inerentes à evolução e diferentes interpretações sobre a educação socioemocional ao longo do tempo, promovendo o diálogo teórico-crítico entre a objetividade científica multirreferencial (Freire, 2023; Sacristán, 2013; Perrenoud, 2000; Zabala e Arnau, 2010; Abed, 2014; Marin, 2017; Branco, 2019), a análise crítica de documentos (inter)nacionais de orientação pedagógico-curricular e a subjetividade da interpretação que envolve o processo investigativo, revelando suas nuances e implicações ao campo educacional e à práxis

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI), da Universidade de Pernambuco (UPE). Especialização em Psicopedagogia (UPE) e graduação em Pedagogia (UPE). Membro do Laboratório de Estudos e Práticas em Pesquisa-Formação (LEPPF), sob a coordenação do Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro, da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). rosa-souza.rrs@gmail.com

pedagógica. Analisando os dados levantados pela pesquisa bibliográfica e documental, os resultados evidenciam a relevância da educação socioemocional para o desenvolvimento integral dos estudantes, rompendo com as concepções tradicionais ou reducionistas na escola. No entanto, problematiza-se sua implementação privilegiando interesses econômicos e a formação de capital humano, bem como a superficialidade dos documentos normativos e o reducionismo prático dos materiais de apoio pedagógico. Defende-se a necessidade e a urgência de um olhar científico e crítico-reflexivo para a implementação das “novas” orientações curriculares, favorecendo a melhoria da qualidade dos processos formativos de professores e suas conexões com o fazer docente e, sobretudo, promovendo espaços de educação integral, libertadora e emancipatória dos estudantes.

Palavras-chave: Competências e habilidades socioemocionais, Educação socioemocional, Educação integral, BNCC.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem passado por transformações em seus modos de organização nos últimos anos e essas mudanças provocam alterações nas questões de natureza educacional e política, influenciando decisões importantes na elaboração dos documentos de orientações curriculares nacionais.

Essas mudanças levam em consideração o mundo contemporâneo marcado por rápidas e profundas transformações, contexto social em que a escola está inserida, exigindo que o processo de ensino e aprendizagem possibilite cada vez mais a formação dos estudantes numa perspectiva de educação interdimensional, integrando o desenvolvimento das dimensões intelectual, cultural, física, ética, política, social e emocional (Costa, 1999).

A partir da década de 1990, as diretrizes curriculares passaram a ser fortemente influenciadas pela ideia de desenvolvimento de competências não-cognitivas em conjunto com as competências intelectuais ou cognitivas já instituídas pela escola. Essa concepção de educação tem sido fundamentada pela abordagem de formação integral do estudante, tendo como premissa a busca pela superação de práticas pedagógicas tradicionais e de caráter tecnicista. Zabala e Arnau reforçam que:

Formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta, se converte, assim, na finalidade primordial da escola. A formação integral da pessoa como função básica, em lugar da função propedêutica. Um ensino que não esteja baseado na seleção dos “melhores”, mas sim que cumpra uma função orientadora que facilite a cada um dos alunos o acesso aos meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida; ou seja, uma escola que forme em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional (ZABALA e ARNAU, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo estabelece um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais”, ou direitos e objetivos de aprendizagem, tornando-se referen-

cial para a elaboração dos currículos escolares da educação básica em todo o país (BRASIL, 2018, p. 7), conforme a especificidade de cada etapa.

O estudo teórico ora proposto toma por referência a BNCC para o ensino médio, a qual enfatiza, em seu corpus textual, a valorização do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais a serem trabalhadas de forma transversal e interdisciplinar, integradas às habilidades cognitivas previstas nas diferentes áreas do conhecimento, justificando a necessidade de romper com as práticas pedagógicas que tendem a enfatizar de forma desfragmentada e dicotômica a formação integral dos estudantes (Brasil, 2018). O fenômeno da educação por competências tem sido amplamente difundido por agências internacionais e multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), sob a égide da universalização do acesso à educação, conforme relatório organizado por Jacques Delors em 1996.

Destarte, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM 2018/2024), orientações curriculares mais recentes concernentes à implementação da educação para as competências socioemocionais, constituem-se como referenciais para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes escolares de todo o território nacional, suscitam uma “curiosidade epistemológica”. “Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2011, p. 22).

Neste sentido, este artigo apresenta marcos legais, contextos de origem, disputas de interesses formativos emergentes e proveitos mercadológicos inerentes à implementação da educação para as competências socioemocionais, visando fomentar o debate crítico e a (re)construção de novos sentidos investigativos e novas reflexões sobre a relação entre as orientações curriculares nacionais e as práticas pedagógicas em contextos escolares.

METODOLOGIA

A análise crítica sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais em ambiente educacional resulta de um estudo teórico de natureza qualitativa interpretativa, com abordagem hermenêutica aplicada à análise de conteúdo.

A pesquisa qualitativa “aproxima e familiariza o pesquisador com o seu objeto”, favorecendo a “abertura para o mundo da experiência da pesquisa qualitativa”, como abordagem para a realização de pesquisas na área da educação” (VIEIRA, 2019, p. 14). A abordagem qualitativa confere aos objetos de estudo a amplitude da análise das informações e dados coletados, os quais não são “reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos” (FLICK, 2009, p. 24), consistindo na reflexividade dos achados e na relevância para novas revelações, sentidos e significados.

A relevância do estudo teórico de natureza qualitativa interpretativa consiste em construir outras possibilidades de interpretação e buscar modos alternativos de compreensão da realidade e de um fenômeno, promovendo diálogo reflexivo entre as subjetividades que o interpretam, provocando processos reflexivos mais significativos, sólidos e profundos. O processo analítico-investigativo da implementação das competências socioemocionais pretende problematizar esse diálogo teórico-crítico, conforme afirma Lopes (2015, p. 451):

Não se trata de assumir uma posição como certa ou errada criando um novo fundamento, mas tentar entender o que uma dada perspectiva viabiliza e o que bloqueia. Não é uma questão de deve ou não deve, pode ou não pode. Remete à problematização, provoca outras possibilidades de pensar, conceber outras maneiras de objetivar, desestabilizar discursos, sabendo que isso implica estabilizar outros discursos e, portanto, cabe manter aberta a suspeição diante de toda estabilidade.

Dada a natureza interpretativa do estudo teórico realizado, na perspectiva de aprofundar a compreensão de conteúdos educacionais, atribui-se

à análise de conteúdo qualitativa com abordagem hermenêutica a alternativa metodológica para a abertura de novos horizontes, por promover a integração e correlação entre análise, interpretação, compreensão do conteúdo estudado e reflexão sobre a realidade de um fenômeno, em movimento de circularidade hermenêutica (Gadamer, 2015; Vieira, 2018).

A hermenêutica aplicada à análise temática de conteúdo, compreende o texto como expressão da linguagem do autor. O processo integrativo de análise, interpretação e compreensão do texto favorece o diálogo entre as partes estruturais que o compõem e o todo (compreensão geral do texto). Neste sentido, o processo de análise temática multirreferencial promove o diálogo entre os teóricos, constituindo-se, então, numa “fusão de horizontes” (GADAMER, 2015), carregada de sentidos e significados expressos pelos autores no âmbito de um contexto específico ou de um recorte temático delimitado (Vieira, 2018). O estudo teórico temático-interpretativo, para além de meras análises descritivas, contribui para encontrar os sentidos e os significados das orientações curriculares para a implementação das competências não-cognitivas na realidade educacional contemporânea.

A análise de conteúdo qualitativa com abordagem hermenêutica envolve tanto o aspecto objetivo, quanto o subjetivo na análise de conteúdo, a qual promove uma triangulação de conhecimentos e saberes, favorecendo a tessitura de conhecimentos inerentes à evolução e diferentes interpretações sobre a educação socioemocional ao longo do tempo, promovendo o diálogo teórico-crítico entre a objetividade científica multirreferencial, a análise crítica de documentos (inter)nacionais de orientação pedagógico-curricular e a subjetividade da interpretação que envolve o processo investigativo, revelando suas nuances e implicações ao campo educacional e à práxis pedagógica.

Para a organização e estruturação metodológica pretendidas, realizou-se, inicialmente, o levantamento de dados secundários (Flick, 2013) e informações relevantes, a partir de revisão de literatura (Prodanov e Freitas, 2013) e pesquisa documental indireta (Lakatos e Marconi, 2017),

caracterizada pela análise seletiva, criteriosa, crítica e reflexiva de trabalhos científicos publicados em revistas, livros e/ou sites especializados sobre o assunto.

Com vistas ao rigor científico, as etapas da pesquisa bibliográfica, com foco temático e abordagem hermenêutica, após a delimitação do tema a ser estudado (recorte temático), cumpriu os seguintes passos (Lakatos e Marconi, 2017; Vieira, 2018):

1. seleção das fontes textuais, conforme palavras-chave e recorte temporal;
2. organização do acervo investigativo, considerando os elementos estruturais das fontes;
3. composição do referencial teórico distribuído em eixos temáticos (fase da segmentação);
4. análise hermenêutica principal e atualização do estudo; 5. apresentação dos achados e discussões.

Para o levantamento das fontes, foi realizada uma seleção metódica e ordenada dos textos, levando em consideração o objetivo da pesquisa a ser alcançado, seguindo os conceitos-chave: competências e habilidades socioemocionais; educação socioemocional; educação integral; formação integral de estudantes; BNCC; sendo selecionados 18 artigos, considerando produções dos últimos dez anos (2015-2025), localizados nas plataformas digitais Scielo e Periódicos da Capes.

Por conseguinte, na fase de organização do acervo investigativo, foi realizada a leitura e análise textual preliminar dos elementos estruturais das fontes (resumo, introdução, descrição metodológica e considerações finais), considerando o diálogo entre as partes e o todo, numa circularidade hermenêutica (Gadamer, 2015), destacando as unidades textuais mais relevantes.

A hermenêutica está “implicitamente presente na análise de conteúdo qualitativa, pois a todo momento, o texto é lido sentença a sentença, relido,

interpretado e analisado”. (VIEIRA, 2018, p. 95). Na fase de segmentação, realizou-se a releitura do conteúdo e as unidades textuais mais relevantes foram distribuídas em eixos temáticos analíticos, de forma a possibilitar a composição do referencial teórico do estudo, visando compreender as principais ideias trazidas pelos autores ao estabelecer padrões, relacionamentos e diálogo entre os teóricos.

Ao levar em consideração o tema e o objetivo do estudo, foram sistematizados cinco eixos temáticos analíticos: concepções sobre educação para as competências socioemocionais (CSE); regulação, marcos históricos e normativos; orientações curriculares e pedagógicas para o processo de implementação das CSE nas escolas; benefícios, desafios e críticas da educação para as CSE; pretextos da educação para as CSE na escola.

Em seguida, após definido o corpus teórico do estudo, procedeu-se com a fase da análise hermenêutica principal, integrando interpretação, compreensão e reflexão do/sobre o acervo investigativo, favorecendo a atualização do estudo ao situar os textos a partir das concepções filosóficas, pressupostos e críticas apresentadas, realizando o levantamento e discussão de questões problematizadoras implícitas ou explícitas aos textos (Vieira, 2018; Severino, 2013).

Nessa mesma linha de pensamento, Gil (2002) reverbera a necessidade de um método sistemático e criterioso no trato das informações levantadas a partir da revisão de literatura e afirma ser necessário “analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente” (GIL, 2002, p. 45), visando reduzir a apresentação de resultados equivocados.

De modo semelhante e realizado concomitantemente, a pesquisa documental, seguiu um protocolo de análise temática, perfazendo as seguintes etapas: delimitação temática para direcionar a análise preliminar; seleção do material mais relevante para a produção de informações que auxiliassem na seleção de unidades textuais relevantes; leitura exploratória, seletiva e analítica, visando aprofundar e compreender

os significados e as intencionalidades dos documentos; organização interpretativa a partir eixos temáticos analíticos; produção de sínteses interpretativas e argumentativas, apreendendo a essência dos significados e a relevância para o objetivo do estudo (Flick, 2009; Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009).

Os documentos selecionados para compor o corpus da pesquisa documental, considerados “dispositivos comunicativos”, e não “contêineres de conteúdos” (FLICK, 2009, p. 236), foram selecionados pelo nível de relevância para a compreensão mais aprofundada da regulamentação da implementação das competências socioemocionais nas escolas da rede estadual, realizando o estudo e análise crítica de documentos de caráter legal e normativo (Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024; Resolução CNE/CEB nº 02, de 13 de novembro de 2024; BNCC Ensino Médio); e da compilação de documentos de orientação curricular e de materiais de apoio pedagógico lançados pelo Ministério da Educação (Manual de Implementação Escolar: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional; Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying).

Conforme sugere Flick (2009, p. 233), citando Scott², para avaliar a qualidade dos documentos e proceder com a sua seleção para o corpus da pesquisa, é imprescindível seguir quatro critérios úteis, verificando: autenticidade (documentos oficiais e publicações institucionais com origem genuína e inquestionável); credibilidade (exatidão da documentação, não contendo erros ou distorções); representatividade (diversidade de fontes e extensão da tipicidade ou não-tipicidade); significação (clareza de informações e compreensível). O autor afirma ainda que, para a devida seleção de documentos para a construção do corpus de dados secundários de uma pesquisa qualitativa, “deve-se evitar manter o foco apenas no conteúdo dos documentos” e levar em consideração: “o contexto, a utilização e a função dos documentos” (FLICK, 2009, p. 236).

2 Scott, J. (1990) A Matter of Record – Documentary Sources in Social Research. Cambridge: Polity.

Toda essa organização levou em consideração que as fontes selecionadas dessem conta de abrir uma discussão inicial e provocativa, pois a temática não se esgota com esse processo investigativo-analítico, pelo contrário, abre caminhos para novos significados e novas provocações que aguçam novas curiosidades epistemológicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As exigências educacionais da contemporaneidade integram ao processo de aprendizagem dos estudantes não apenas os aspectos cognitivos e produtivos tradicionalmente contemplados pela escola, como também o desenvolvimento das competências socioemocionais, compromisso manifestado pelas mudanças apresentadas pela BNCC. Este documento de caráter normativo determina que, “(...) para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular que venha a ser delineada a partir da BNCC” (BRASIL, s.d., on-line).

Na introdução do documento, a BNCC reforça o foco no desenvolvimento de competências e no compromisso com a formação integral dos estudantes, rompendo com as concepções tradicionais ou reducionistas de educação, que ora privilegiam a dimensão cognitiva e intelectual e ora a dimensão afetiva e socioemocional no desenvolvimento dos educandos (Brasil, 2018).

Diante do contexto de orientação normativa curricular que delibera o processo implementação da educação para as CSE na escola, algumas provocações despertam “curiosidades epistemológicas”: O que é a educação para as competências socioemocionais (CSE)? Quais orientações curriculares e pedagógicas os documentos trazem para o processo de implementação das CSE nas escolas? Quais os benefícios, desafios e as críticas à educação para as CSE em contexto escolar? Quais pretextos, interesses e proveitos estão em jogo?

2. CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS (CSE)

Para reforçar a necessidade de focar em competências e habilidades não cognitivas, incluindo as socioemocionais, numa concepção de educação integral e integrada, as DCNEM (2024), que atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, enfatizam no Art. 4º, inciso XVI, a compreensão desses princípios, conceituando formação integral como: “desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivo, ético-políticos, socioculturais e afetivos dos estudantes”, bem como conceituando competências como articulação entre a “construção de conhecimentos”, o “desenvolvimento de habilidades” e a “formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2024, p. 4 e 5).

Enquanto documento normativo das orientações curriculares nacionais, a BNCC reforça a definição de competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais); atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), seguindo texto das DCNEM.

O termo competência é de natureza polissêmica, traduzindo diversos significados, dependendo da área de conhecimento ou contexto que estiver relacionado. No contexto semântico, o dicionário Aurélio on-line (2025) informa que o termo “competência”, etimologicamente, vem do latim *competentia*, definindo-o como:

capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto; recorrer à competência de um especialista; capacidade de fazer alguma coisa; aptidão; dever ligado a um ofício, cargo, trabalho; atribuição, alçada; conjunto de habilidades, saberes, conhecimentos. (COMPE-TÊNCIA. In: Dicio, 2025, on-line).

Em contexto jurídico, significa uma “atribuição, jurídica ou consuetudinária, de desempenhar certos encargos ou de apreciar ou julgar determinados assuntos” (COMPETÊNCIA. In: Dicio, 2025, on-line).

De forma a compreender essa riqueza de contextos e significados, Dias (2010, p. 74), contextualiza o uso do termo em trabalhos científicos, informando que Noam Chomsky, nos anos 50 do século XX, no contexto da linguística, entendia competência como “aquilo que o sujeito pode realizar idealmente devido ao seu potencial biológico”. Numa perspectiva empresarial e associada ao contexto de qualificação profissional, partir dos anos 70 do século XX, “competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego” (DIAS, 2010, p. 74).

Em contexto escolar, competência é a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos” - saberes (conhecimentos teóricos e metodológicos) e atitudes - por meio de “operações mentais complexas” que permitem enfrentar uma “situação singular” complexa e em tempo real, determinando ou realizando uma ação situada, ou seja, que se ajuste relativamente à situação em questão (PERRENOUD, 2000, p. 15). E em conformidade com essa definição, Isabel Dias explica que, na educação, o “conceito de competência tem surgido como alternativa a capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*” (DIAS, 2010, p. 74).

Como se constata pela revisão de literatura, o conceito de competência da BNCC não está dissonante do significado encontrado no dicionário e em trabalhos científicos das últimas décadas. O documento normativo destaca dez competências gerais a serem desenvolvidas e integradas, de forma transversal aos componentes curriculares e às ações pedagógicas, de forma a assegurar “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” dos estudantes ao longo da educação básica (BRASIL, 2018, p. 8 e 9).

Entre as dez competências gerais presentes na BNCC, evidenciam-se implicitamente as competências socioemocionais, a partir de seus marcadores linguísticos: exercício da cidadania; liberdade; autonomia;

consciência crítica; responsabilidade; posicionamento ético; autocuidado; altercuidado; ecocuidado; autoconhecimento; autogestão emocional; autocrítica; empatia; cooperação; resolução de conflitos; respeito à diversidade e aos direitos humanos; autonomia; resiliência; determinação; tomada de decisão responsável; solidariedade. No entanto, também é possível identificar outros marcadores linguísticos entre as competências gerais que provocam inquietações e reflexões: mundo do trabalho; flexibilidade; projeto de vida; protagonismo, termos relacionados ao contexto da empregabilidade e âmbito profissional.

As competências socioemocionais que fazem parte do compêndio de competências gerais da BNCC foram elaboradas com base nos quatro pilares da Educação para o Século XXI, elencadas no relatório da Comissão Internacional da UNESCO, denominado Educação: um tesouro a descobrir, presidida por Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer (UNESCO, 1996), enfatizando a formação integral dos estudantes, para além das dimensões cognitivas e produtivas do processo de aprendizagem.

Outro documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), o Manual de Implementação Escolar: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional, reforça que “a formação integral do estudante é um processo que não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas sim incluir, de modo transversal, interdisciplinar e intencional as competências socioemocionais”, as quais estão presentes em todas as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2022, p. 66).

De forma didático-pedagógica, o manual traz o conceito de competências socioemocionais como um conjunto de “capacidades relacionadas ao modo de pensar, sentir e se relacionar consigo mesmo e com os outros a partir de conhecimentos, atitudes e habilidades” que desenvolvidas e aplicadas favorecem: “entender e gerenciar emoções; estabelecer e alcançar objetivos positivos; sentir e mostrar empatia pelos outros; estabelecer e manter relacionamentos positivos; fazer escolhas e tomar decisões responsáveis” (BRASIL, 2022, p. 19).

O referido documento distribui as competências socioemocionais em cinco núcleos, fundamentado teoricamente nos trabalhos de Roger Weissberg³ e seus colaboradores: “autoconhecimento, autogestão, consciência social, tomada de decisão responsável e habilidades de relacionamento” (BRASIL, 2022, p. 22), as quais se desdobram em múltiplas habilidades socioemocionais descritas no documento.

De forma semelhante, Marin *et al* (2017) refere-se ao desenvolvimento de competências socioemocionais como a “capacidade de incitar, integrar e colocar em prática os recursos, conhecimentos e habilidades socioemocionais e cognitivas aprendidos socialmente pelo indivíduo, frente a determinada situação”. Tais habilidades configuram-se “como componentes da dimensão de inteligência emocional”, integrando as dimensões intrapessoal, relacionada à autoconsciência e à autorregulação, e interpessoal, vinculada à consciência social e à tomada de decisão, resultando na qualidade das relações sociais (MARIN *et al.*, 2017, p. 99, 100)

As Competências Socioemocionais (CSE) são um “construto complexo”, pois para chegar a uma completa definição engloba outros diferentes conceitos (inteligência emocional, habilidades emocionais e sociais, aprendizagem e desenvolvimento socioemocional), podendo ser entendidas como “resultado da soma entre desempenho socioemocional e todas as habilidades intrínsecas a ele para agir de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto” (MARIN *et al.*, 2017, p. 99).

2 BENEFÍCIOS, DESAFIOS E CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O Manual de Implementação Escolar: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional enumera os benefícios da aprendizagem socioemocional, relacionando-os ao desenvolvimento de “habilidades sociais e emocionais,

3 Weissberg, R. P. *et al.* (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook for social and Emotional Learning* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford.

atitudes positivas sobre si mesmo, comportamentos pró-sociais, saúde emocional e melhoria no desempenho acadêmico”, além de favorecer o trabalho em equipe, o aumento da criatividade e da empregabilidade, a melhoria do nível de renda e resultados econômicos, da autogestão e do desempenho acadêmico, estimula escolhas responsáveis, auxilia a superar perdas, conscientiza sobre talentos e limitações, reduz a ansiedade e depressão, os índices de violência, previne o *bullying* (BRASIL, 2022, p. 35).

Borges e Moraes, citando Fleer e seus colaboradores, afirmam que “é através das relações sociais, mais precisamente do diálogo, da comunicação e dos processos simbólicos culturais que a experiência emocional de cada sujeito se transforma em subjetividade. A emoção é sentida e compreendida dentro da relação com os outros” (BORGES E MORAIS, 2024, p. 25). E reforçam que:

a separação das dimensões afetivas e cognitivas dá a falsa impressão de o desenvolvimento intelectual ocorrer sem a participação do afeto. Porém, sem este último a atividade do homem não tem sentido pessoal e, conseqüentemente, não se desenvolvem os motivos pessoais para a realização dos projetos de vida e trabalho. (BORGES E MORAIS, 2024, p. 32).

Em contrapartida, Márcio Silva (2022) tece críticas severas às recomendações didático-pedagógicas conforme apresentadas nos manuais de orientação curricular e implementação das competências socioemocionais na escola, afirmando que representam “adestramento, não humanização”, problematizando “a substituição do ensino pelo treinamento”, a “transformação de professoras/es em treinadoras/es (coachees)” e problematizando “a incorporação de técnicas de intervenção psicológica ao processo educativo, como as técnicas de treinamento de habilidades sociais e controle emocional” (SILVA, 2022, p. 15 e 16).

Os diferentes enfoques para o desenvolvimento de competências em âmbito escolar, incluindo-se socioemocionais, reforçam a relevância de um olhar científico e crítico para essa pauta no campo educacional, problematizando a qualidade dos processos formativos dos professores, seja na função de docência ou outras relacionadas ao fazer pedagógico, res-

ponsáveis pela implementação da política pública curricular em espaços escolares. Vale ressaltar que para se promover:

as habilidades socioemocionais na escola são preciso investir no professor, para que ele construa em si as condições para realizar a mediação da aprendizagem de forma consciente e responsável, reconhecendo e atuando nas múltiplas inteligências e nos diferentes estilos cognitivo-afetivos dos seus alunos e de si mesmo, escolhendo e utilizando, de maneira intencional, ferramentas que facilitem o desenvolvimento global dos estudantes (ABED, 2014, p.25).

No entanto, os desafios da implementação da educação para as competências socioemocionais em ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes perpassa pela qualidade da educação ofertada, a qual deve ser crítica e estar integrada “à dialética das funções afetivas e cognitivas como um dos caminhos para gerar processos reflexivos e produzir novas práticas dentro do espaço escolar e, como consequência, práticas transformadoras da sociedade” (MESQUITA, BATISTA E SILVA, 2019, p. 23), ou seja, promover espaços de aprendizagem socioemocional e formação integral não deve ser dissociado da dimensão libertadora e emancipatória da educação e formação humana dos estudantes (Freire, 2023).

Neste sentido, os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos apenas ao poder regulador das orientações normativas, determinando os conteúdos que devem ser ensinados e quais competências devem ser desenvolvidas como única meta da escola, fatores que regulam também a prática docente e a intermediação didática desenvolvidas para atender as orientações curriculares, determinando o planejamento e “desenvolvimento escolar” e o “progresso dos sujeitos durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Problematizar a qualidade da formação docente, perpassa também por incluir nos currículos formativos o cuidado com a:

saúde emocional dos professores, para que o sentimento de satisfação pessoal do educador possa motivá-lo ainda mais a

trabalhar junto aos seus alunos e gerar neles também a mesma motivação, transformando em primeiro lugar as relações sociais no ambiente escolar (BORGES E MORAIS, 2024, p. 32).

Neste sentido, urge a necessidade de melhoria da formação de professores numa perspectiva de formação integral e intersubjetiva de professores (dimensão socioemocional da docência), dando relevância não apenas aos aspectos conteudistas inerentes à profissão, mas também à “fusão de horizontes” (GADAMER, 2015), entre o singular (eu) e o coletivo (nós), mediados pelo mundo (Freire, 2023; Gohier et al., 2001).

3 PRETEXTOS, INTERESSES E PROVEITOS DA EDUCAÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: JOGO DE INTERESSES

O fenômeno do desenvolvimento de competências em âmbito educacional é reforçado por agências internacionais e multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), conforme registrado no próprio documento da BNCC (Brasil, 2018, p. 13) e o Banco Mundial. Este último, enfatiza o desenvolvimento de competências voltado para as necessidades do mercado de trabalho, numa lógica mais capitalista e neoliberal e não para a relevância na formação integral de estudantes, orientado pela BNCC, quando reforça que:

as intervenções por meio de políticas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 7).

Esse enfoque voltado para o mundo do trabalho e, retomando os marcadores identificados entre as dez competências gerais da BNCC (flexibilidade e projeto de vida), promove a padronização dos interesses do sistema capitalista de produção e a formação de capital humano com-

petente, conforme interesses econômicos e mercadológicos que tem influenciado os direcionamentos das políticas educacionais no país nas últimas décadas (Gonçalves, Sandri, Lima e Maier, 2020). O que se problematiza é a adequação do sistema educacional às demandas hegemônicas do setor econômico, sob o viés do capital e de políticas neoliberais (Branco et al, 2019).

Conforme abordado por Dias, e retomando o conceito de *competentia*, numa perspectiva empresarial e associada ao contexto de desenvolvimento de competências profissionais, a partir da década de 1970, na qual é compreendida como um mecanismo de flexibilização das condições laborais, associadas às expectativas de redução dos níveis de precarização do emprego (Dias, 2010), estão mais relacionadas aos interesses de promover a lógica da produção de capital humano competente e voltado aos interesses mercadológicos.

Mesquita, Batista e Silva (2019, p. 21), após análise histórica da aprendizagem socioemocional, a qual não consideram como novidade pedagógica, apontam sua implementação, conforme normatizada pela BNCC, como algo complexo e uma “perigosa armadilha”.

Pensar sob essa ótica, conduz a problematizar as orientações curriculares para a implementação das competências socioemocionais na escola, fundamentadas pela superficialidade dos documentos normativos e reducionismo prático dos manuais didático-pedagógicos. As propostas pedagógicas parecem estar mais relacionadas ao mero “treinamento de comportamentos e reações emocionais adaptados aos diversos contextos sociais”, apresentando riscos equivalentes aos ensinamentos da educação para valores morais, a qual “tem, em geral, caráter político reacionário, preparam a subordinação de classe e a adaptação à ordem vigente, ou seja, são subordinadas aos interesses da classe dominante” (Mesquita, Batista e Silva, 2019, p. 22), do mercado de trabalho e pretextos neoliberais, o que não favorece a efetiva formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subjetividade das interpretações, compreensões, reflexões críticas e discussões provocativas que envolveram o processo de investigação temática, de natureza qualitativa interpretativa sobre a educação para as competências socioemocionais, fundamentado pela abordagem hermenêutica aplicada à análise de conteúdo, foi articulada pelo diálogo teórico-crítico entre a objetividade científica multirreferencial e a análise crítica de documentos (inter)nacionais de orientação pedagógico-curricular.

Os achados pedagógicos, epistemológicos, ontológicos e filosóficos do estudo teórico, evidenciam a relevância da educação socioemocional para o desenvolvimento integral dos estudantes, rompendo com as concepções tradicionais ou reducionistas na escola. A educação para as competências socioemocionais é considerada relevante em ambiente escolar desde que não esteja ligada exclusivamente a interesses econômicos e mercadológicos da sociedade neoliberal e a formação de capital humano, bem como o reducionismo prático dos materiais de apoio didático-pedagógico.

Quando voltada ao desenvolvimento da aprendizagem socioemocional e à formação integral dos estudantes, torna-se válida a sua integração às práticas pedagógicas na escola, seja como componente curricular específico ou como atividade transversal e interdisciplinar ao planejamento docente, em todas as áreas de conhecimento.

No entanto, quando realizada apenas para cumprir protocolos normativos e seguir orientações reducionistas dos manuais, sem rede de apoio, formação e planejamento adequados, deixa de promover uma educação que promove a devida formação integral do estudante, no sentido de sua interdimensionalidade: integrando o desenvolvimento das dimensões intelectual, cultural, física, ética, política, social e emocional.

Defende-se a necessidade e a urgência de um olhar científico e crítico-reflexivo para a implementação das “novas” orientações curriculares, favorecendo a melhoria da qualidade dos processos formativos de pro-

fessores e suas conexões com o fazer docente e, sobretudo, promovendo espaços de educação integral, libertadora e emancipatória dos estudantes (Freire, 2023).

O estudo teórico ora apresentado, amplia os horizontes de reflexão e suscita novas provocações, evidenciando a necessidade de aprofundar pesquisas em educação para as competências socioemocionais na escola. Ainda permanecem em aberto novas “curiosidades epistemológicas” que demandam novos processos investigativo-interpretativo hermenêutico e maior aprofundamento teórico.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: Unesco, 2014.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude**. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de Políticas, Washington DC, 2018.

BORGES, C.; MORAIS, C. Competências socioemocionais e educação: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, nº 16, v. 3, p. 24-34, 2024.

BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, set./dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying**. Brasília: MEC, s.d, on-line.

_____. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica. **Manual de Implementação Escolar: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional**. Brasília/DF: MEC, 2022.

_____. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 01 de agosto de 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 13 de novembro de 2024.** Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 13 de novembro de 2024, Seção 1, p. 67.

COMPETÊNCIA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 17 maio 2025

COSTA, A. C. G. **Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa.** Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1999.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 86ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023

GADAMER, H. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOHIER, C.; ANADÓN, M.; BOUCHARD, Y.; CHEVRIER, B. C. J. La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. **Revue des sciences de l'éducation**, Vol. XXVII, nº 1, p. 3-32, 2001.

GONÇALVES, A. M.; SANDRI, S.; LIMA, J. B. S.; MAIER, T. T. Competências socioemocionais nas políticas de avaliação em larga escala e curriculares: um ajuste à formação humana voltada para o mercado de trabalho precário. **Educere et Educare**, v. 15, n. 35, abr-jun 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Revista da Faculdade de Educação-UnB, Brasília/DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

MARIN, A. H.; SILVA, C. T.; ANDRADE, E. I. D.; BERNARDES, J.; FAVA, D. C. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Campinas/SP: Federação Brasileira de Terapias Cognitivas (FBTC), v. 13, n. 2, p.92-103, 2017.

MESQUITA, A. M.; BATISTA, J. B.; SILVA, M. M. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, nº. 3, p. 1-25, 2019.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, J. G. (org). **Saberes e incertezas sobre currículo**. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano 1, n. 1, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M. M. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/QBzTHx>. Acesso em: 23 jun. 2025

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: Unesco, 1996.

VIEIRA, K. A. L. Análise de conteúdo: hermenêutica na educação. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, p. 85-104, 2018.

_____, K. A. L. Hermenêutica na educação: Um método para a compreensão da realidade educacional. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 29, p. 13-3, 2019.

ZABALA. A.; ARNAU. L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT18.020

PANDEMIA SILENCIOSA: COMO O TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA (TAG) AFETA O DESEMPENHO DA NOVA GERAÇÃO

Jamilly Guimarães Alves da Costa¹José Cavalcanti de Lucena Neto²Maria Heloísa Brandão Silva³Bruno Pontes da Costa⁴

RESUMO

Esse estudo, intitulado “Pandemia Silenciosa: Como o Transtorno de Ansiedade Generalizada Afeta o Desempenho da Nova Geração”, investiga o impacto alarmante do Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) no desempenho acadêmico e social de adolescentes. A pesquisa parte do princípio de que o TAG se tornou uma “pandemia silenciosa”, manifestando-se de forma crescente em gerações que cresceram junto a rápidas transformações tecnológicas e sociais, agravadas por eventos globais recentes, como a pandemia de covid-19. A pesquisa tem como objetivo compreender como o TAG afeta a vivência social de um adolescente nos mais diversos âmbitos do cotidiano, para isso foi utilizada uma metodologia focada em revisões de referências bibliográficas sobre a etiologia e os sintomas do TAG com a análise de dados estatísticos e estudos de casos focados em pessoas dentro da faixa

1 Aluna do Ensino Médio do Colégio Século - PB, guimaraesmilly15@gmail.com;

2 Aluno do Ensino Médio do Colégio Século - PB, jn.lucena09@gmail.com;

3 Aluna do Ensino Médio do Colégio Século - PB, brandaomariaheloisa@gmail.com;

4 Doutor em Ciências da Educação, Faculdade Trilógica - SP, direcaobancarios@colegioseculo.com.br;

etária de 12 a 18 anos. O problema central do estudo é aprofundar a compreensão da relação direta e complexa entre o uso excessivo de tecnologias modernas e o desenvolvimento desse transtorno. Os resultados indicam que as redes sociais são o principal agravante ao desenvolvimento do TAG, isso vem da forma em que o algoritmo dessas plataformas digitais funciona para fornecer gratificação instantânea aos usuários, ou seja, a busca incessante pela liberação de dopamina (hormônio do prazer) e a cultura da comparação social, isso contribui para um ciclo vicioso de ansiedade, procrastinação crônica, queda na produtividade e, em muitos casos, o isolamento social. A análise também aborda como essa dinâmica digital afeta a capacidade de concentração, a integridade emocional e o desenvolvimento de habilidades interpessoais essenciais que estão diretamente ligadas a maneira com qual as atividades diárias são realizadas, de maneira que caso muito presente vai afetá-las drasticamente.

Palavras-chave: TAG, Psicologia, Ansiedade, Educação, Jovens.

ABSTRACT

This study, entitled “Silent Pandemic: How Generalized Anxiety Disorder Affects the Performance of the New Generation”, investigates the alarming impact of Generalized Anxiety Disorder (GAD) on the academic and social performance of adolescents. The research starts from the premise that GAD has become a “silent pandemic,” increasingly manifesting itself in generations that have grown up amid rapid technological and social transformations, further aggravated by recent global events such as the COVID-19 pandemic. The study aims to understand how GAD affects the social experiences of teenagers in different areas of daily life. For this purpose, a methodology focused on reviewing bibliographic references about the etiology and symptoms of GAD was used, combined with the analysis of statistical data and case studies involving individuals aged 12 to 18 years. The central problem of the research is to deepen the understanding of the direct and complex relationship between the excessive use of modern technologies and the development of this disorder. The results indicate that social media platforms are the main aggra-

vating factor for the development of GAD, due to the way their algorithms operate to provide users with instant gratification—namely, the constant pursuit of dopamine release (the “pleasure hormone”) and the culture of social comparison. This contributes to a vicious cycle of anxiety, chronic procrastination, decreased productivity, and, in many cases, social isolation. The analysis also explores how this digital dynamic affects concentration capacity, emotional integrity, and the development of essential interpersonal skills that are directly related to how daily activities are performed, in such a way that its excessive presence can drastically compromise them.

Keywords: GAD, Psychology, Anxiety, Education, Adolescents.

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o transtorno de ansiedade faz parte das várias condições de saúde mental e é definido como uma presença excessiva da sensação de ansiedade que afeta o desempenho além de gerar medo e preocupação fora de controle. Existem várias classificações desse transtorno determinados conforme a situação de manifestação, o mais aparente é o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) por não haver uma situação específica de manifestação, mas sim estar presente em boa parte delas estando também atrelado a vários outros transtornos como, por exemplo, a depressão (MELTON et al., 2016). Situações principalmente relacionadas a pressões constantes em meio social ou eventos traumáticos prévios agravam cada vez mais intensamente o desenvolvimento desse transtorno (SOARES et al., 2024).

Diante dessas consequências, em âmbito social, é habitual que um indivíduo se depare com a sensação de ansiedade manifestada, geralmente, por uma reação à desafios diários (SOARES et al., 2024). Segundo a quinta edição do *Diagnostic and Estatistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), uma faixa etária muito vulnerável ao desenvolvimento desse distúrbio psicológico é a juventude, no caso tanto adolescentes quanto crianças por conta da presença de um intenso processo de evolução constante do indivíduo que, em detrimento disso, encontra-se constantemente em busca de um aperfeiçoamento do seu desempenho, para assim obter uma consequente aprovação externa e acabando em possíveis pressões a si próprios, dessa forma potencializando o desenvolvimento do TAG e prejudicando o amadurecimento para a vida adulta. Vale destacar que os transtornos de ansiedade são os mais aparentes em comparação com outras enfermidades mentais entre os adolescentes e crianças (MELTON et al., 2016).

Além disso, um dos fatores que mais contribuem para o aumento do transtorno é o período atual na qual os jovens convivem, com intensas transformações tecnológicas e culturais, especialmente após a pandemia

do COVID-19, onde boa parte dos hábitos cotidianos sofre alguma influência das novas tecnologias (ESSERIAN, LESSI e ARAÚJO, 2018). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2024) apontam que quase 89% dos jovens brasileiros com mais de 10 anos possuem aparelhos celulares e, com isso, podem ser associados como um dos principais causadores da manifestação da ansiedade generalizada, já que possuem diversos aplicativos como Instagram e Tik Tok, que promovem um fenômeno de comparações em massa, provocando baixa na autoestima e um sentimento de pressão sobre si próprio (ESSERIAN, LESSI e ARAÚJO, 2018). Dessa forma, o indivíduo que consome esses conteúdos disponibilizados em meios digitais de maneira intensa pode estar cada vez mais sujeito, de maneira indireta, ao desenvolvimento desse transtorno mental.

Com relação ao diagnóstico do TAG em adolescentes e crianças de acordo com o DMS-5 entende-se que é necessário que o profissional psiquiátrico realize uma avaliação focada no entendimento do estado de saúde mental do paciente levando em conta o tempo que a ansiedade se apresenta elevada, tendo em vista que a ansiedade exacerbada precisa se manifestar durante pelo menos 6 meses na maioria dos dias para ser considerado algo de cunho patológico. Uma análise do cotidiano, por exemplo, é uma das maneiras de identificar o distúrbio já que suas principais causas vêm das ações diárias. A identificação se torna ainda mais complicada por conta da intensa variação de sintomas como preocupações excessivas, dificuldade no sono, dores físicas, além das mais variadas causas possíveis da manifestação do TAG. A identificação é necessária pois caso não seja feita rapidamente acaba dificultando o tratamento em momentos posteriores da vida.

Para o tratamento dos transtornos psiquiátricos em adolescentes, os responsáveis são de extrema importância pois apresentam um papel fundamental no desenvolvimento do jovem em âmbito social, afinal, estão sempre presentes durante todo o processo. A importância desse auxílio se dá por conta de uma necessidade de supervisionar o ambiente e as relações sociais que o jovem em questão está inserido, já que esses fato-

res apresentam uma grande influência sobre ele. Tais fatores podem ser vistos no conceito sociológico postulado por Charles Wrigth

Mills da imaginação sociológica em sua obra de mesmo nome, onde um indivíduo é moldado pelas ações sociais que o cerca, nesse caso referindo-se ao ambiente frequentado em meio social e as relações estabelecidas. Além disso, terapias das mais diversas são altamente indicadas para tratar a ansiedade generalizada por conta da sua eficiência como vista na Terapia Cognitivo Comportamental (TCC), em casos mais extremos, pode-se optar também pelo uso de medicamentos farmacêuticos dos mais variados para minimizar os efeitos do TAG (LORENTZ, MENDES e LOPES, 2024; SOARES et al., 2024).

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase em revisão bibliográfica sistemática, análise de dados estatísticos secundários e estudos de casos, fundamentada nas Ciências da Educação e na Psicanálise Trilógica. Além disso classifica-se como uma pesquisa de cunho explicativo utilizando o modelo de classificação proposta por Eva Lakatos e Maria Marconi no livro Fundamentos da Metodologia Científica, uma vez que buscou-se compreender os fatores que corroboram no aumento da frequência de casos do transtorno de ansiedade generalizada em jovens, bem como também será posto em análise as consequências dessa taxa nos possíveis desenvolvimentos futuros dos indivíduos entre 12 e 18 anos, considerando o contexto de transformações tecnológicas e sociais contemporâneas.

Como técnica principal de coleta de dados, utilizou-se a revisão de referências bibliográficas, com foco na etiologia, sintomas e manifestações do TAG. Essa revisão incluiu obras literárias clássicas e contemporâneas focadas no entendimento aprofundado dos transtornos psicológicos e como afeta as mais diversas áreas das Ciências da Educação, que enfatizam o papel da pedagogia na formação integral do indivíduo, e da Psicanálise

Trilógica, desenvolvida por Norberto R. Keppe e Cláudia Bernhardt de Souza Pacheco, que integra aspectos psíquicos, sociais e energéticos para compreender distúrbios como a ansiedade como resultantes de inversões psicossociais – onde o ser humano rejeita o bem e adota o mal de forma inconsciente (KEPPE, 1986; PACHECO, 1996). A principal fonte utilizada para obter características gerais relacionadas ao diagnóstico do TAG é o DSM-5, já que permite um entendimento claro e preciso de boa parte dos pontos analisados durante a pesquisa.

Para a desenvolvimento desse trabalho científico foram utilizadas ferramentas como bases de dados acadêmicas e bibliotecas digitais (ex.: Pubmed, Google Acadêmico) – foram empregadas para selecionar fontes relevantes, priorizando estudos que relacionam o uso excessivo de tecnologias digitais à procrastinação, isolamento social e queda na produtividade, consequentemente culminando no desenvolvimento de transtornos mentais dos mais diversos.

Complementarmente, realizou-se a análise de dados estatísticos secundários provenientes de relatórios de organizações como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), focando em prevalência de TAG em jovens, impactos na educação e correlações com o uso de redes sociais. Essa análise foi suportada por ferramentas quantitativas simples, como tabelas e gráficos, para identificar padrões e tendências.

Adicionalmente, incorporaram-se estudos de casos descritivos de adolescentes na faixa etária citada, extraídos de literatura especializada, para ilustrar dinâmicas reais de como o TAG afeta a concentração, relações interpessoais e desempenho diário. Não houve coleta de dados primários com participantes humanos, dispensando aprovação em comitês de ética em pesquisa. Contudo, todas as análises respeitaram princípios éticos de confidencialidade e integridade acadêmica.

A integração das Ciências da Educação, que promovem uma pedagogia humanista e inclusiva (BAPTISTA et al., 2015), com a Psicanálise Trilógica, que propõe a conscientização da inversão para a libertação psi-

quica (KEPPE, 1995; PACHECO, 2005), permite uma visão holística do problema, alinhando-se à proposta de uma educação que desinverta distorções psicossociais e fomenta o desenvolvimento integral dos jovens.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender o conceito do TAG é de suma importância para ampliar seus conhecimentos e impactos no contexto delimitado para a presente pesquisa. Nos adolescentes, por exemplo, a ansiedade contínua e exacerbada pode coagir negativamente o desempenho acadêmico, afetando a concentração, a memória e a motivação para os estudos. Ademais, o TAG interfere intensamente nas relações sociais, visto que a preocupação em excesso pode provocar isolamento, estresse e dificuldade para interagir com as pessoas no âmbito social. Esse desequilíbrio pode ser visto na perspectiva trológica, uma vez que a inversão dos valores tem sido cada vez mais fundamentados na sociedade. Sob esse viés, conhecer os critérios diagnósticos e as características clínicas da enfermidade possibilita a diferenciação de manifestações normativas da ansiedade patológica, oferecendo maneiras mais eficientes de tratamento. Assim, a conceituação do TAG não apenas fornece o embasamento teórico para esta pesquisa, mas também contribui para a compreensão de seus desdobramentos acadêmicos, sociais e emocionais.

Situações cotidianas muitas vezes inesperadas presentes nos mais diversos locais frequentados usualmente pela maioria dos indivíduos em meios sociais como trabalho, faculdade ou escola podem provocar, de maneira natural, uma reação espontânea e involuntária caracterizada como a emoção chamada de ansiedade. A presença excessiva de tal emoção pode relacionar-se com o desenvolvimento de transtornos psicológicos dos mais diversos, caso não haja uma situação específica de manifestação da ansiedade é especificado como transtorno de ansiedade generalizada (TAG) (LOPES et al., 2021).

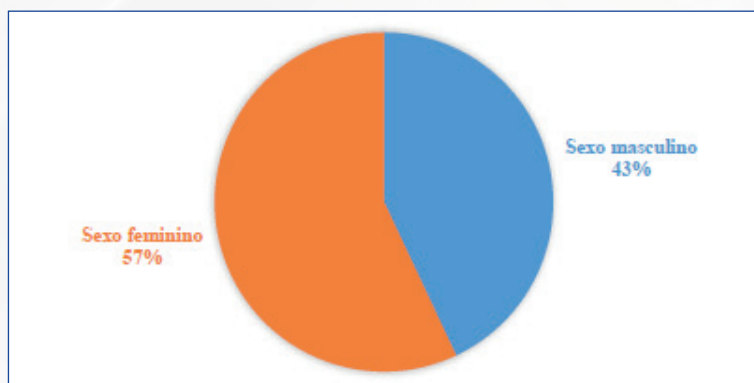
Esse transtorno, por conta da inexistência de uma situação determinante para a manifestação da ansiedade, pode estar atrelado a outros transtornos psicológicos, principalmente o transtorno depressivo, onde cerca de 58% dos casos do transtorno de depressão maior (TDM) dos indivíduos analisados pelo *National Comorbidity Survey* (NCS) apresentavam algum transtorno de ansiedade e o mais aparente deles foi o TAG representando aproximadamente 17% das combinações entre sintomas de ansiedade e depressão (MELTON et al., 2016).

O TAG pode se manifestar mais comumente a depender de alguns casos como gênero, status socioeconômico, predisposições genéticas ou nível acadêmico. Com relação ao gênero, mulheres possuem um maior número de casos com TAG (evidenciado na figura 1) apresentando maiores tendências a desenvolverem transtornos mentais, isso vem de fatores relacionados ao grande número de afazeres diários habitualmente direcionados a mulheres e uma maior taxa de situações que podem vir a causar traumas, como agressões (LOIOLA et al., 2020).

Já o status socioeconômico de um indivíduo não determina especificamente se alguém é mais tendencioso ou não ao desenvolvimento do TAG, mas em ambos os status, tanto o mais socioeconomicamente desfavorecido quanto o favorecido apresentam vários casos de transtornos mentais, entretanto aqueles com maior poder monetário tem mais possibilidades de tratar tal enfermidade (RIBEIRO et al., 2020; SILVA e SANTANA, 2012).

Sobre as predisposições genéticas, a aparição do TAG pode estar fortemente associada a isso, uma vez que a herdabilidade do TAG é significativa em indivíduos cujos pais apresentem o mesmo transtorno (PEREIRA e SANTOS, 2018). Embora a predisposição genética seja um fator determinante, gatilhos ambientais também são relevantes. Na adolescência, situações como pressão acadêmica, uso excessivo de redes sociais e bullying podem precipitar ou intensificar os sintomas do TAG, especialmente em indivíduos geneticamente vulneráveis (BENEVIDES E SIQUEIRA, 2010).

Figura 1 - Prevalência de Pessoas Diagnosticadas com TAG por Gênero em Oklahoma, 2020



Fonte: LOIOLA et al., 2020

Apesar dessas características corroborarem para o indivíduo apresentar o TAG posteriormente, esse transtorno pode estar presente em diversos períodos de vivência e se desenvolver nos mais diversos âmbitos da vida de um indivíduo, por exemplo, na maioridade há uma preocupação maior com o trabalho e a organização da casa. Na juventude essa preocupação é mais voltada para o desempenho escolar.

Na sociedade, é esperado que cada indivíduo adquira conhecimentos básicos de acordo com as experiências e aprendizados vivenciados ao longo na vida. Na fase juvenil, as crianças são dominadas por processos naturais e tendem a estar em profunda e constante evolução, devido a figura paterna e agentes de socialização, como a escola, mídias sociais, jornais e revistas (TANCREDI, PINHEIRO e SILVA, 2022). Dito isso, o processo de evolução se torna evidente principalmente na infância, que vira a fase mais importante por influenciar fortemente a inclusão do sujeito na sociedade. Portanto, quando o indivíduo sofre influências negativas, se torna incomum e dita um futuro para ele com mais dificuldades, sendo os fatores mais reconhecidos para fornecer um desenvolvimento abaixo da média, são os transtornos. Os transtornos contribuem na dificuldade da geração de habilidades cognitivas, dentre elas, o transtorno de ansiedade como o TAG, que apresenta características de perturbação comportamental, medo e ansiedade excessiva (ZUANETTI, LUGLE e FERNANDES, 2018).

A adolescência é caracterizada como uma fase de transição para entrada na vida adulta, por conta disso, é marcada por um intenso desenvolvimento enigmático tanto na parte psicológica quanto na física em busca da formação de uma identidade própria e ingressão na sociedade. Tal período repleto de mudanças, especialmente emocionais, implicam em múltiplas brechas para o aparecimento de indícios relacionados a transtornos mentais, principalmente os transtornos de ansiedade (SOUSA e SILVA, 2023). Características específicas do indivíduo na adolescência como a presença de sentimentos conformistas, perfeccionistas e inseguros, contribuem para tendências de autoavaliação das ações cotidianas e, conseqüentemente, possíveis julgamentos que acabam agravando a saúde psicológica (ALVES, 2012).

Outro fator determinante para promover uma piora considerável no estado de saúde mental em um membro da sociedade, que arca com as diversas consequências emocionais, é a tendência a adquirir uma certa vulnerabilidade na gestão das emoções devido ao excesso de sensações negativas ao mesmo tempo. Assim, o sujeito que sofre com tais instancias expressa a instabilidade do humor e falha no controle da impulsividade, que são dois sintomas tanto da depressão quanto da ansiedade (ALVES, 2012). Alterações nos sistemas de neurotransmissores, como serotonina, dopamina e noradrenalina, desempenham papel crucial na regulação emocional em geral (MONTEIRO, 2024).

Especificamente nos jovens, durante o período escolar, é possível observar diversos casos de submissão a pressões constantes devido à autocobrança para o aperfeiçoamento do seu desempenho colegial, além de cobranças vindas de outras pessoas presentes nos múltiplos ciclos sociais do indivíduo. Na realidade brasileira, por exemplo, encontra-se uma aparente dificuldade de ingressão no mercado de trabalho, dessa forma, se torna mais comum que se opte por oportunidades vindas de vestibulares afim de facilitar a disponibilidade de acesso ao ensino superior e, possivelmente, melhores qualidades de vida (SOARES E MARTINS, 2010).

Dada a importância de testes seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o jovem, o processo seletivo desencadeia uma série de conflitos, dúvidas, medo, estresse e principalmente ansiedade, tudo isso de maneira excessiva em detrimento do receio da reprovação e grandes expectativas vindas também de familiares e pessoas de convívio, além de comparações com terceiros. Tais sensações de maneira continua se tornam extremamente prejudiciais, uma vez que potencializam intensamente o desenvolvimento do TAG (SOARES E MARTINS, 2010).

Além do âmbito escolar, a participação nos esportes em geral tem atingido uma grande influência na formação da personalidade do jovem, com isso, afeta diretamente nas emoções manifestadas pelo indivíduo. A sensação de ansiedade se faz presente com a autocritica do próprio desempenho esportivo, nesse caso a ansiedade-traço competitiva, onde em muitas oportunidades a performance se encontra abaixo do esperado em situações de partidas que no final podem resultar em uma retirada do time e, por consequência, a manifestação de emoções negativas contribuindo para uma potencialização do TAG (PAIVA e SILVA, 2008). Entretanto, a pratica de atividades físicas pode diminuir as chances de desenvolvimento do TAG em até 25% devido a maior probabilidade de evitar estressores externos e melhora consequente na aparência física, autoestima e saúde em geral (SOUZA, 2022).

A sobrecarga de atividades tem se tornado uma marca da vida contemporânea, principalmente entre jovens e estudantes que acumulam conteúdos, cursos e obrigações sem reservar espaço adequado para lazer e descanso. Segundo Edú-Valsania et al. (2022), essa realidade favorece o desenvolvimento da Síndrome de Burnout, definida como “um estado de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal”, decorrente da exposição contínua a demandas excessivas. Esse quadro, que antes era mais relacionado ao público adulto em ambiente de trabalho, hoje se estende também ao universo escolar, em que a cobrança por alto desempenho e produtividade resulta em fadiga, queda de rendimento e dificuldades nas relações sociais.

A utilização das redes sociais é um fenômeno que traz diversos benefícios relacionados à comunicação e ao acesso à informação de forma rápida e eficiente, intensificado no planeta após a globalização, período de transformações sociais e modernização intensa que perdura por muitos anos da história da humanidade. Com isso, é notório o crescente número de pessoas, principalmente jovens, que fazem uso desses meios digitais durante boa parte da rotina diária e o quão influentes tais meios se tornaram para a formação da autoimagem de grande parte da população (ESSERIAN, LESSI e ARAÚJO, 2018).

O aumento descomunal alcançou um pico após o período da pandemia do COVID-19, uma vez que, a necessidade de utilização desses meios perante a impossibilidade de manter contado sem esses instrumentos dada a época, além das modernizações nos mais diversos âmbitos sociais, como trabalho e escola. Entretanto, a influência extrema sobre os jovens, especificamente, traz consequências negativas, como a intensificação das comparações sociais pela construção de padrões relacionados a aparências físicas, que provoca uma piora considerável na condição de saúde mental (PENNA e INGRASSIA, 2018).

De acordo com Merino et al. (2024), a exposição prolongada a “padrões culturais e ideais corporais irreais” promove insatisfação com o próprio corpo e fragiliza a autoestima de maneira significativa, especialmente em adolescentes. Esse processo leva muitos usuários a desenvolverem sentimentos de inadequação, ansiedade e até sintomas depressivos, uma vez que as redes funcionam como vitrines de vidas “perfeitas”, destacando conquistas, sucesso profissional e padrões estéticos quase inalcançáveis.

O diagnóstico em adolescentes requer um olhar atento, tendo como base os critérios do DSM-5, que destaca a presença de ansiedade excessiva por pelo menos seis meses, acompanhada por sintomas físicos, como a tensão muscular, por exemplo. Todavia, em adolescentes, os sinais podem ser interpretados e confundidos como traços de personalidade ansiosa, levando a um subdiagnóstico. A diferença entre a ansiedade em níveis normais e em níveis patológicos é uma barreira central no diagnóstico.

Mesmo que a ansiedade adaptativa possa motivar o desempenho acadêmico, quando o medo e a preocupação passam a dominar, o mesmo pode acabar por prejudicar no funcionamento diário (HOFMANN e SMITS, 2008).

Menos de um terço de atendimentos na atenção primária relacionados ao transtorno mental de ansiedade generalizada são corretamente reconhecidos e diagnosticados por profissionais de saúde especializados (SOUZA, 2010). Nessa lógica, para o indivíduo ter acesso ao devido diagnóstico para a resolução do problema, se torna necessário que o sujeito obtenha um poder de compra para bancar os custos dos tratamentos. Além disso, a dependência da economia individual não só se torna um contra, mas a região que o portador do transtorno convive também se torna um fator determinante, por conta da necessidade de ambientes de tratamento que possuem a capacidade de atendê-los. Portanto, pode estar ligado a falta ou estado não recomendável de infraestruturas de saúde pública, que depende menos do esforço monetário, uma vez que está associado a prejuízos de saúde física e mental em curto e médio prazo quando não tratados, e costuma ser negligenciado nos serviços de atenção primária (SOUZA et al., 2022).

Outra maneira é por meio de escalas autorrelatadas, como o Transtorno de Ansiedade Generalizada-7 (TAG-7) que utiliza de questionários para definir certos estágios do TAG, têm sido validadas para adolescentes acima de 12 anos, com sensibilidade de 89% e especificidade de 82% (SPITZER et al., 2006). É recomendado combinar essas escalas com observações parentais para uma visão completa. Além disso, para complementar a escala, foi desenvolvido um modelo de entrevista semiestruturada chamado de SCID-5 que utiliza os critérios de diagnóstico do DSM-5 para determinar se o indivíduo possui algum transtorno mental (FREITAS, SILVA e PUCCI, 2024)

Apresentados os diversos sintomas e casos com relação ao TAG, múltiplas medidas para prevenir e tratar o transtorno foram desenvolvidos ao longo do tempo. Diante desse quadro, dentre elas, se destacou a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), que utiliza uma premissa baseada

na interconexão entre pensamentos, comportamentos e emoções que influenciam na manifestação de certos sintomas de muitas enfermidades mentais. Para inibir esses sintomas possivelmente identificados a TCC possui diversas técnicas voltadas a promover mudanças cognitivas e comportamentais no indivíduo que podem ser vistas na figura 2 (LORENTZ, MENDES e LOPES, 2024). Antes da aplicação de tais técnicas, é essencial uma avaliação em que o terapeuta responsável pela consulta relacione o estado de saúde mental específico do indivíduo com técnicas que pareçam mais eficientes para os diversos casos apresentados. Uma pesquisa promovida por Hunot et al. (2007) analisou diversos modelos de terapias em comparação ao modelo habitual e concluiu-se que a TCC foi a mais eficaz com maior probabilidade de melhora nos sintomas de ansiedade generalizada.

Figura 2 – Técnicas da Terapia cognitivos-comportamental

TÉCNICAS	REALIZAÇÃO	OBJETIVO
Psicoeducação	Ensino de conhecimentos psicológicos relevantes	Promover um maior senso de controle e modificar crenças disfuncionais
Restruturação Cognitiva	Identificação e modificação de esquemas e pensamentos automáticos desadaptativos.	Educação da ansiedade por meio do reconhecimento das distorções cognitivas
Solução de Problemas	Definição do problema, formulação de metas, geração de soluções alternativas, escolha de uma solução e implementação e avaliação da sua eficácia	Encontrar a melhor solução para um problema específico
Questionamento Socrático	Abordagem empírica e colaborativa para identificar pensamentos automáticos	Auxiliar no reconhecimento e modificação de pensamentos desadaptativos
Relaxamento Muscular Progressivo	Contração e relaxamento sistemático de grupos musculares	Eliminar a tensão residual
Respiração Diafragmática	Técnica respiratória que ativa o músculo do diafragma para direcionar o fluxo de ar em direção às regiões inferiores dos pulmões	Controle respiratório e relaxamento

TÉCNICAS	REALIZAÇÃO	OBJETIVO
Mindfulness	Direcionar a atenção de forma intencional para o momento presente	Reconhecimento consciente dos pensamentos, emoções e a interpretação das experiências vividas
Higiene do Sono	Conjunto de práticas destinadas a promover uma qualidade de sono adequada	Melhora a qualidade de sono

Fonte: (LORENTZ, MENDES e LOPES, 2024).

Dentre todos as técnicas as que mais se mostraram utilizadas foram a psicoeducação, reestruturação cognitiva e o relaxamento muscular (FREITAS, SILVA, PUCCI, 2024).

Estudos também apontam a aplicabilidade e a eficiência da TCC quando relacionadas a outras abordagens, como a Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) e práticas de atenção plena, além da relevância da personalização do tratamento e da ampliação do acesso por meio das terapias online, o que favorece, principalmente o público jovem (FREITAS, SILVA, PUCCI, 2024). Com relação as terapias online, A TCC possui uma aplicabilidade no formato digital, e também apresenta eficácia na diminuição dos sintomas, semelhante à TCC tradicional, no entanto, contando com o diferencial de maior acessibilidade e disponibilidade. Ainda que a junção da TCC, tanto digital quanto tradicional, com a psicoterapia e a psicodinâmica obtenham resultados duradouros e proveitosos, há empecilhos, como a manutenção a longo prazo e adequação ao perfil do paciente (REYES e FERMANN, 2017).

Um estudo promovido por Ly et al (2014) analisou um grupo de pessoas sem qualquer meio de tratamento psicológico prévio que utilizou recursos disponibilizados digitalmente por um período de tempo considerável para testar sua eficácia na potencialização do bem estar dos indivíduos analisados. Esses recursos utilizam de *chatbots* que funcionam como agentes conversacionais para simular uma conversa com profissionais de saúde psicológica e assim, promover hábitos de autoajuda. Uma grande vantagem apresentada por tais recursos é o baixo custo para o

acesso, o que facilita maiores engajamentos dos mesmos. A existência de tais recursos pode inibir intensamente a manifestação de pensamentos negativos que potencializam o aparecimento de transtornos mentais dos mais diversos.

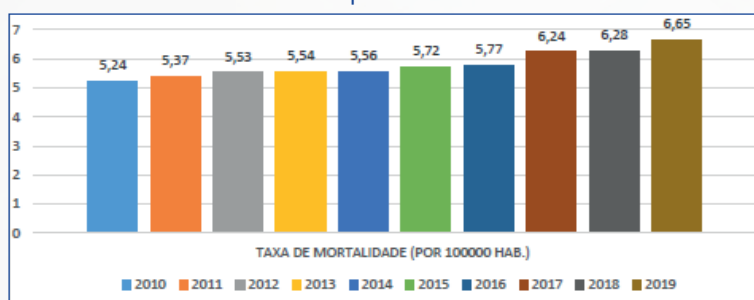
Ao mesmo tempo, o tratamento com o auxílio de remédios é juntamente indicado em certos quadros, os Inibidores Seletivos da Recaptação da Serotonina (ISRS) e os Inibidores da Recaptação da Serotonina e Norepinefrina (IRSN) são considerados medicamentos de primeira linha, levando em consideração sua segurança e efeitos colaterais mais brandos, enquanto outras opções incluem antidepressivos tricíclicos, pregabalina, moclobemida e buspirona. Já os benzodiazepínicos têm uma ação rápida contra a ansiedade, entretanto seu uso deve ser cuidadoso e curto, em favor do risco de dependência e de efeitos adversos, sendo indicados apenas como estratégia inicial até que outras substâncias e a psicoterapia demonstrem maior benefício (SOARES et al., 2024). Sob esse viés, observa-se que a inclusão entre psicoterapia, principalmente a TCC, intervenções complementares e, quando necessário, farmacoterapia, representa a estratégia mais eficaz para o tratamento do TAG juvenil, mesmo que persistam desafios relacionados à acessibilidade, à personalização e à manutenção dos efeitos do tratamento em longo prazo.

O apoio parental é de suma importância para manter uma boa saúde mental em adolescentes em crianças, uma vez que os pais possuem uma forte presença no desenvolvimento social de seus filhos (SUKURAMOTO, SQUASSONI e MATSAKURA, 2014). Fatores como um baixo status socioeconômico da família e desentendimentos internos são alguns dos principais fatores que agravam o estado de saúde mental dos jovens e pode acabar resultando no desenvolvimento de transtornos mentais dos mais diversos (SUKURAMOTO, SQUASSONI e MATSAKURA, 2014).

A gravidade do transtorno de ansiedade generalizada é realçada quando se torna evidente as diversas formas de tratamento, de remédios de a complexidade para realizar um diagnóstico eficaz. Necessita de ser ressaltado que o transtorno abordado produz medo desproporcional,

preocupação excessiva e a sensação recorrente de estar sobrecarregado, ou seja, a busca por tratamento se torna necessária para não agravar o caso do portador (SOARES et al., 2024). A falta do tratamento da ansiedade demasiada, que é presente nas variações do transtorno de ansiedade, prossegue para que a pessoa sofredora da enfermidade continue sofrendo as consequências, mas, o indivíduo se torna mais vulnerável a perder o amor à vida, já que cerca das 90% das pessoas que cometem suicídio possuem um transtorno mental, com destaque aos transtornos de humor, psicóticos, de ansiedade e de personalidade (BORBA et al., 2020). No Brasil, por exemplo, as taxas de suicídio divulgadas pelo ministério da saúde entre 2010 e 2019 apresentam um crescimento intenso chegando a um aumento de 26,6% evidenciado na figura 3.

FIGURA 3 – Taxas de mortalidade por suicídio no Brasil entre 2010 e 2019



Fonte: Ministério da Saúde (2021)

4 CONCLUSÃO

Ao longo dos anos, por conta de diversos fatores internos e externos na vida pessoal de cada indivíduo presente em uma sociedade, o TAG se tornou prenhe e aumentou de forma exponencial, que prejudica diversas famílias que possuem um portador, por conta dos problemas emocionais que o transtorno causa. Assim, foi deduzido que as consequências alinhadas com o TAG possuem em abundância a capacidade de corromper o ser humano de múltiplas formas. Por isso, a ansiedade, que antes era vista como um fenômeno individual e isolado, revelou-se,

por meio da pesquisa, o quanto os sintomas do TAG, como preocupação constante, dificuldades de concentração e distúrbios do sono, já fazem parte da realidade de muitos. Diante disso, o presente estudo presencia o quão esse transtorno é crítico para a sociedade, que relaciona e aborda os principais problemas para ocorrer o desenvolvimento de um transtorno, os sintomas, a dificuldade para realizar e achar diagnósticos eficazes e em piores casos, a realização do suicídio e um alto nível de problemas mentais.

Se constou que a geração do transtorno de ansiedade generalizada tende a ser mais comum atualmente por ser notado em situações cotidianas, de forma inesperada em ambientes sociais, que podem ser as escolas, as faculdades, os trabalhos e locais de convívio público. Diante disso, o ataque da ansiedade tem como sintomas a preocupação constante, dificuldade de concentração e distúrbios do sono, que fazem parte da realidade de muitos. Os fatores essenciais que expõe os influenciados pela doença, principalmente nos jovens, são os gatilhos ambientais, por exemplo, situações de pressão acadêmica, de uso excessivo de redes sociais, além da autocobrança excessiva e autopercepção distorcida. Dessa forma, estimula a comparação constante e a insuficiência pessoal, que se tornam mais eficazes quando aliados a fatores biológicos e familiares.

Além das sequelas causadas pela enfermidade, o atual artigo discute as formas de resolução, a complexidade de desenvolvê-las e as dificuldades de fornecê-las para o público-alvo. Para a total resolução do TAG, são necessários a infraestrutura adequada, profissionais de saúde especializados, remédios eficazes, o apoio emocional e o interesse na recuperação, caso o paciente não procure medicamente formas de amenizar seus sintomas, o caso pode agravar, pois os piora, e o indivíduo pode chegar a cometer suicídio, afina, a maioria dos casos que envolve a falta do amor a vida, que acarreta a autoquiritia, são por pessoas que possuem problemas mentais, e entre os destacados, o TAG se torna presente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Simone Marin. **Relação entre capacidades empáticas, depressão e ansiedade em jovens**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em psicologia social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6920?&locale=pt_BR]. Acesso em: 12 de agosto de 2025.

BORBA et al. Fatores associados à tentativa de suicídio por pessoas com transtorno mental. **REME Revista Mineira de Enfermagem**, [S. l.], v. 24, 2020. Disponível em: [<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rem/article/view/49966/40827>]. Acesso em: 12 de agosto de 2025

EDÚ-VALSANIA; et al. Burnout: A Review of Theory and Measurement. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 19, n. 3, 1780, 2022. Disponível em: [<https://www.mdpi.com/1660-4601/19/3/1780>]. Acesso em: 12 de agosto de 2025.

ESERIAN, LESSI, ARAÚJO. Influência da globalização e da mídia na formação individual e social do ser humano. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: [https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/pt_BR/article/view/612]. Acesso em: 12 de agosto de 2025.

FREITAS, Camila Nunes; SILVA, Paula Oliveira; PUCCL, Silva Helena Modenesi. Contribuições da terapia cognitivo-comportamental no tratamento do transtorno de ansiedade generalizada em adultos: revisão integrativa de literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 1027-1050, 2024. Disponível em: [<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15953/8656>]. Acesso em: 13 de agosto de 2025.

HOFMANN, Stefan G.; SMITS, Jasper A. J. Cognitive-Behavioral Therapy for Adult Anxiety Disorders: A Meta-Analysis of Randomized Placebo-Controlled Trials. **The Journal of Clinical Psychiatry**, v. 69, n. 2, p. 621-632, 2008. Disponível em: [<https://www.psychiatrist.com/jcp/cognitive-behavioral-therapy-adult-anxiety-disorders>]. Acesso em: 14 de agosto de 2025

HUNOT, Vivien; et al. Psychological therapies for generalized anxiety disorder. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, 2007. Disponível em: [<https://www>].

cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD001848.pub4/full]. Acesso em: 16 de agosto de 2025

LOIOLA, Elisandra Ferreira; et al. Transtornos mentais evidentes no sexo feminino. **Revista Científica FMC**, v. 15, p. 72-76, 2020. Disponível em: [<https://revista.fmc.br/ojs/index.php/RCFMC/article/view/369>]. Acesso em: 28 de agosto de 2025.

LOPES, Amanda Brandão; et al. Transtorno de ansiedade generalizada: uma revisão narrativa. **Revista eletrônica acervo científico**, v. 35, p. e8773, 2021. Disponível em: [<https://acervomais.com.br/index.php/cientifico/article/view/8773>]. Acesso em: 28 de agosto de 2025.

LORENTZ, Lorena Lima; MENDES, Tamaro Chagas; LOPES, Mateus Mattos. Transtorno de ansiedade generalizada (TAG): atualizações do diagnóstico ao tratamento com terapia cognitivo-comportamental (TCC). **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1-26, 2024. Disponível em: [<https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/3191>]. Acesso em: 28 de agosto de 2025.

LY, Kien Hoa; et al. A fully automated conversational agent for promoting mental well-being: A pilot RCT using mixed methods. **Internet Interventions**, v. 10, n. 1, p. 39-46, 2017. Disponível em: [<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S221478291730091X?via%3Dihub>]. Acesso em: 28 de agosto de 2025.

MELTON, Tabatha H.; et al. Comorbid Anxiety and Depressive Symptoms in Children and Adolescents a Systematic Review and Analysis. *Journal of Psychiatry Practice*, v. 22, n. 2, p. 84-98, 2016. Disponível em: [https://journals.lww.com/practicalpsychiatry/abstract/2016/03000/comorbid_anxiety_and_depressive_symptoms_in.3.aspx]. Acesso em: 28 de agosto de 2025

MERINO, Mariana; et al. Body Perceptions and Psychological Well-Being: A Review of the Impact of social media and Physical Measurements on Self-Esteem and Mental Health with a Focus on Body Image Satisfaction and Its Relationship with Cultural and Gender Factors. **Healthcare**, v. 12, n. 14, 1396, 2024. Disponível em: [<https://www.mdpi.com/2227-9032/12/14/1396>]. Acesso em: 28 de agosto de 2025

MONTEIRO, Clíciane da Silva. Central nervous system, neurotransmitters and psychopathology: A cropped view of the subject. **Research, Society and Deve-**

lopment, São Paulo, v. 13, n. 9, e4813946814, 2024. Disponível em: [<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/46814>]. Acesso em: 29 de agosto de 2025.

PAIVA, Robério da Silva; SILVA, Vilhena. Considerações a respeito da ansiedade em jovens atletas a partir dos estágios psicossociais do desenvolvimento. **Psicol. pesq.**, v. 2, n. 1, p. 11-19, 2008. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=s1982-12472008000100003&script=sci_arttext]. Acesso em: 29 de agosto de 2025.

PENNA, Yasmin Carretta; INGRASSIA, Eduardo Rangel. Os adolescentes e os usos das redes sociais em contexto pós-pandemia. **Revista Científica Trajetória Multicursos**, v. 17, n. 2, p. 102-123, 2024. Disponível em: [<https://cientifica.cneec.br/index.php/trajetoria-multicursos/article/view/369>]. Acesso em: 29 de agosto de 2025.

REYES, Amanda Neumann; FERMANN, Ilanna Luiz. Eficácia da terapia cognitivo-comportamental no transtorno de ansiedade generalizada. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 49-54, 2017. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872017000100008&script=sci_arttext]. Acesso em: 1 setembro de 2025.

RIBEIRO, Isabel Batista da Silva; et al. Transtorno mental comum e condição socioeconômica em adolescentes do Erica. **Revista de Saúde Pública**, v. 54, n.4, 2020. Disponível em: [<https://revistas.usp.br/rsp/article/view/165859>]. Acesso em: 1 setembro de 2025.

SILVA, Dilma Ferreira; SANTANA, Paulo Roberto. A Influência da Mídia na Construção da Imagem Corporal. **Tempus - Actas de Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 175-185, 2012. Disponível em: [<https://tempus.unb.br/index.php/tempus/article/view/1214>]. Acesso em: 2 de setembro de 2025

SOARES, Adriana Benevides; MARTINS, Janaína Siqueira Rodrigues. Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. **Paidéia**, v. 20, n. 45, p. 57-62, 2010. Disponível em: [<https://www.scielo.br/j/paideia/a/jK7Q94vZh6b-6PVxLpnwvpvRD/?lang=pt>]. Acesso em: 3 de setembro de 2025

SOARES, Isadora Veras Araújo; et al. TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA: DO DIAGNÓSTICO AO TRATAMENTO. **Brazilian Journal of Implantology**

and Health Science, [S. l.], v. 5, n. 6, p. 1397-1406, 2024. Disponível em: [<https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/2134>]. Acesso em: 3 de setembro de 2025

SOUSA, Kézia dos Santos; SILVA, Patrícia Oliveira. Transtorno de ansiedade em adolescentes: impactos no desenvolvimento e agravamento de outras patologias. **Arquivos de ciências da saúde UNIPAR**, [S.L.], v. 27, n. 4, p. 1962-1973, 2023. Disponível em: [<https://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/9733>]. Acesso em: 3 de setembro de 2025.

SOUZA, Luciano Dias de Mattos. Transtorno de ansiedade generalizada em jovens de 18 a 24 anos: prevalência, fatores associados, comorbidades e impacto na qualidade de vida. 2010. 98 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: [<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/708>]. Acesso em: 3 de setembro de 2025.

SOUZA, José Pila de Azevedo. Sintomas de ansiedade generalizada entre estudantes de graduação: prevalência, fatores associados e possíveis consequências. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 71, n. 3, p. 193-203, 2022. Disponível em: [<https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/phdLZspxdbSmbRtqGs5WtGh/?format=html&lang=pt>]. Acesso em: 4 de setembro de 2025.

SPITZER, Robert L.; et al. A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. **JAMA internal medicine**, v. 166, n. 10, p. 1092-1097, 2006. Disponível em: [<https://jamanetwork.com/journals/jamainternalmedicine/fullarticle/410326>]. Acesso em: 10 de setembro de 2025

SUKURAMOTO, Sandra Midori; SQUASSONI, Carolina Elisabeth; MATSAKURA, Thelma Simões. Apoio social, estilo parental e a saúde mental de crianças e adolescentes. **O Mundo da Saúde**, v. 38, n. 2, p. 169-178, 2014. Disponível em: [<https://revistamundodasaude.emnuvens.com.br/mundodasaude/article/view/385>]. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

ZUANETTI, Patrícia Aparecida; LUGLI, Marília Buzzo; FERNANDES, Angêla Cristina Pontes. Desempenho em memória, compreensão oral e aprendizagem entre crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e crianças com transtorno de ansiedade. **Revista CEFAC**, v. 20, n. 6, p. 692-702, 2022.

Disponível em: [<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Vxmqt6KVjxRhwb5B74Kq7hc/?lang=pt>]. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

TANCREDI, Cleunice Carvalho da Rosa; et al. O desenvolvimento infantil. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação*, v. 8, n. 1, p. 1801-1813, 2022. Disponível em: [<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4274>]. Acesso em: 10 de setembro de 2025.