



UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO  
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**DÉBORA LOURDES MARTINS**

**A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL  
DOS/AS ADOLECENTES NO ENSINO MÉDIO DE JOÃO MONLEVADE- MG**

UBERLÂNDIA - MG  
2025



**DÉBORA LOURDES MARTINS**

**A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL  
DOS/AS ADOLECENTES NO ENSINO MÉDIO DE JOÃO MONLEVADE - MG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação- Mestrado Profissional (PPGPE), da Universidade de Uberaba para obtenção do título de Mestra em educação.

Linha de Pesquisa: Educação Básica – Fundamentos e Planejamento.  
Orientador: Prof.º Dr. Cílon César Fagiani.

Área de Concentração: Educação.

**UBERLÂNDIA - MG  
2025**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- M366i      Martins, Débora Lourdes.  
A importância do desenvolvimento da inteligência emocional dos/as adolescentes no ensino médio de João Monlevade-MG / Débora Lourdes Martins. – Uberlândia (MG), 2025.  
96 f. : il., p&b.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica – Fundamentos e Planejamento.  
Orientador: Prof. Dr. Cílson César Fagiani.
1. Educação – Finalidades e objetivos. 2. Educação básica. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Inteligência emocional. I. Fagiani, Cílson César. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.
- CDD 370.11

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

**DÉBORA LOURDES MARTINS**

**A IMPORTÂNCIA DO  
DESENVOLVIMENTO DA  
INTELIGÊNCIA EMOCIONAL  
DOS/AS ADOLESCENTES NO  
ENSINO MÉDIO DE JOÃO  
MONLEVADE – MINAS GERAIS**

Dissertação/Produto apresentada ao  
Programa de Pós – Graduação  
Profissional em Educação – Mestrado e  
Doutorado da Universidade de Uberaba,  
como requisito final para a obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Aprovado em 30/09/2025

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dr. Cilson César Fagiani  
(Orientador)

Universidade de Uberaba – UNIUBE

  
Prof. Dr. Douglas Gonsalves Fávero  
Prefeitura Municipal de Uberlândia -  
PMU

  
Prof. Dr. Eloy Alves Filho  
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Este trabalho foi desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022



## DEDICATORIA

Aos meus pais, Marlene Martins da Costa (in memoriam) e Geraldo Martins da Costa, que foram meus primeiros educadores. A eles devo a formação dos valores éticos, humanos e afetivos que orientam minha vida pessoal e profissional.



## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela presença constante em minha vida, pela força espiritual e pela sabedoria concedida ao longo desta jornada. Sua luz foi o guia que me sustentou diante das adversidades e renovou em mim a esperança a cada novo desafio.

Aos professores e professoras do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Uberaba, pela dedicação e pela generosidade em compartilhar saberes que enriqueceram minha trajetória acadêmica. Manifesto um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Cílon César Fagiani, pela orientação firme, pela escuta atenciosa e pelo incentivo constante.

Aos demais mestres que, em diferentes momentos da minha formação, ofereceram não apenas conhecimento, mas também inspiração, contribuindo para minha caminhada como educadora e pesquisadora.

Aos colegas de profissão, com quem compartilho experiências, inquietações e aprendizados, e que me mostram, diariamente, a importância do trabalho coletivo e colaborativo na construção de uma educação mais humana e significativa.

E, de modo especial, aos meus alunos, razão maior desta pesquisa, cuja presença e vivências me impulsionam a continuar acreditando na potência transformadora da educação.



“A educação precisa se comprometer com os sujeitos concretos, com suas histórias e afetos, e não apenas com seu desempenho escolar.” (PATTO, 2000, p. 14)



## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1. Critérios adotados para seleção de artigos, dissertações e teses relacionadas ao objeto desta pesquisa. .... | 27 |
| Quadro 2. Artigos selecionados relacionados ao objeto desta pesquisa.....                                              | 29 |
| Quadro 3. Descrição das dissertações e teses relacionadas com o objeto de estudo desta pesquisa .....                  | 35 |



## LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

|          |                                                                      |
|----------|----------------------------------------------------------------------|
| ACP      | Aprendizagem Centrada na Pessoa                                      |
| OCDE     | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.           |
| COVID-19 | <i>Coronavirus Disease</i> 2019 (Doença por coronavírus 2019).       |
| TIC      | Tecnologia de Informação e Comunicação                               |
| IE       | Inteligência Emocional                                               |
| SEL      | <i>Social and Emotional Learning</i> (Inteligência Sócio Emocional). |
| ASE      | Aprendizagem Socioemocional                                          |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular.                                      |



## RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Uberaba, na linha “Educação Básica: fundamentos e planejamentos”, vinculado ao grupo de pesquisa Trabalho, Educação e as Transformações Sociais Globais, e teve por objetivo analisar a importância do desenvolvimento da IE na formação de estudantes do Ensino Médio. Adotou-se abordagem qualitativa, de caráter descritivo-explicativo. Realizou-se investigação documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de cinco escolas de Ensino Médio de João Monlevade/MG, com base na análise de conteúdo de Laurence Bardin. O recorte temporal considerou documentos produzidos a partir de 2014. O referencial teórico mobilizou autores que discutem a educação escolar pública e a relevância da IE para o desenvolvimento integral, como Daniel Goleman, Dermeval Saviani, Howard Gardner, Lev Vygotsky, Carl Rogers e Maria Montessori, entre outros. A questão central que orientou a pesquisa foi: como as escolas de Ensino Médio de João Monlevade/MG incorporaram (ou deixaram de incorporar) o desenvolvimento da IE e quais foram os impactos dessa incorporação (ou ausência) na formação humana, no bem-estar emocional e na preparação para o trabalho? Concluiu-se que, embora a BNCC e os PPPs analisados reconhecessem competências socioemocionais, a abordagem da inteligência emocional permaneceu pouco sistematizada e de baixa densidade teórica. Frequentemente esteve diluída em uma lógica adaptativa e funcionalista orientada à empregabilidade, o que reforçou a responsabilização individual e as métricas de desempenho e esvaziou o potencial crítico e emancipador da inteligência emocional. A leitura dos PPPs evidenciou presença implícita, fragmentada e irregular, com pouca explicitação de objetivos, estratégias e critérios de avaliação. À luz desses achados, sustentou-se a necessidade de reorientar a inteligência emocional como eixo formativo do currículo, com integração intencional e contínua entre áreas, formação docente continuada e avaliação formativa, a fim de promover formação humana integral, bem-estar e cidadania. Com base nos resultados, desenvolveu-se um programa estruturado de Inteligência Socioemocional, articulado estrategicamente às aulas de Educação Física, visando potencializar o desenvolvimento dessas competências no cotidiano escolar. O desenvolvimento da Inteligência Emocional (IE) em adolescentes do Ensino Médio mostrou-se essencial à formação integral, favorecendo o êxito acadêmico e a inserção profissional.

Palavras-chave: Educação Socioemocional; Educação Básica; Formação Integral; BNCC; Autoconhecimento.



## ABSTRACT

This study was conducted in the Professional Graduate Program in Education at the University of Uberaba, within the research line “Basic Education: Foundations and Planning,” and linked to the research group Work, Education, and Global Social Transformations. Its objective was to analyze the importance of EI development in the education of high school students. A qualitative, descriptive–explanatory approach was adopted. A documentary investigation of the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) and the Political-Pedagogical Projects (PPP) of five high schools in João Monlevade/MG was carried out, based on Laurence Bardin’s content analysis. The time frame considered documents produced from 2014 onward. The theoretical framework drew on authors who discuss public schooling and the relevance of EI to students’ integral development, such as Daniel Goleman, Dermeval Saviani, Howard Gardner, Lev Vygotsky, Carl Rogers, and Maria Montessori, among others. The central question guiding the research was: how did high schools in João Monlevade/MG incorporate (or fail to incorporate) the development of EI, and what were the impacts of such incorporation (or its absence) on human formation, emotional well-being, and preparation for work? It was concluded that, although the BNCC and the examined PPPs acknowledged socioemotional competencies, the treatment of emotional intelligence remained weakly systematized and theoretically thin. It was often diluted into an adaptive, functionalist logic geared toward employability, which reinforced individual accountability and performance metrics and emptied emotional intelligence of its critical and emancipatory potential. The reading of the PPPs showed an implicit, fragmented, and uneven presence, with scant specification of objectives, strategies, and assessment criteria. In light of these findings, it was argued that emotional intelligence should be reoriented as a formative axis of the curriculum, with intentional and continuous integration across areas, sustained teacher development, and formative assessment, in order to promote holistic human development, wellbeing, and citizenship. Based on the results, a structured Socioemotional Intelligence program was developed, strategically integrated into Physical Education classes, with the aim of enhancing these competencies in everyday school practice. The development of Emotional Intelligence (EI) among high school adolescents proved essential to holistic formation, fostering academic success and entry into the labor market.

**Keywords:** Social and Emotional Education; Basic Education; Holistic Education; BNCC (Brazilian National Common Curricular Base); Self-awareness.



## SUMÁRIO

|                                                                                                            |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>TRILHAS DE UMA EDUCADORA: ENTRE O CORPO, A EMOÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL .....</b>                    | <b>13</b> |
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                 | <b>18</b> |
| <b>1.1. Justificativa do trabalho .....</b>                                                                | <b>19</b> |
| <b>1.2. Objetivos.....</b>                                                                                 | <b>23</b> |
| <i>1.2.1 Objetivo geral do estudo .....</i>                                                                | <i>23</i> |
| <i>1.2.2 Objetivos específicos .....</i>                                                                   | <i>23</i> |
| <i>1.2.3 Procedimentos da pesquisa .....</i>                                                               | <i>24</i> |
| <i>1.2.4 Estrutura da dissertação .....</i>                                                                | <i>25</i> |
| <b>2 REVISÃO DA LITERATURA .....</b>                                                                       | <b>27</b> |
| <b>2.1 Inteligência Emocional .....</b>                                                                    | <b>43</b> |
| <i>2.1.1 Sensibilidade e autonomia do sujeito .....</i>                                                    | <i>45</i> |
| <i>2.1.2 A importância das emoções no processo de desenvolvimento da inteligência socioemocional .....</i> | <i>46</i> |
| <b>2.2 Desenvolvimento socioemocional dos adolescentes .....</b>                                           | <b>50</b> |
| <i>2.2.1 Competências socioemocionais em processos formativos .....</i>                                    | <i>51</i> |
| <b>2.3 Competências socioemocionais e resultados acadêmicos .....</b>                                      | <b>53</b> |
| <i>2.3.1 Melhoria na qualidade da educação .....</i>                                                       | <i>56</i> |
| <i>2.3.2 Evasão escolar no Ensino Médio .....</i>                                                          | <i>60</i> |
| <i>2.3.3 Aumento na motivação para aprender .....</i>                                                      | <i>65</i> |
| <b>3 RELAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS COM A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL .....</b>                      | <b>68</b> |
| <b>3.1 Os Projetos Político-pedagógico das Escolas Estaduais e a Educação Física.....</b>                  | <b>70</b> |
| <b>3.2 A presença da inteligência emocional e das competências socioemocionais nos PPPs .....</b>          | <b>73</b> |
| <b>4 PROGRAMA ESTRUTURADO DE IE INTEGRADO ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>                             | <b>76</b> |
| <b>4.1 Descrição do programa.....</b>                                                                      | <b>75</b> |
| <b>4.2 Exemplos de atividades integradas à Educação Física .....</b>                                       | <b>79</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                           | <b>87</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                   | <b>89</b> |



## TRILHAS DE UMA EDUCADORA: ENTRE O CORPO, A EMOÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

As palavras têm um poder singular de ecoar em nossas vidas, refletindo e moldando nossas experiências de maneiras que nem sempre percebemos de imediato. Ao olhar para trás e refletir sobre minha trajetória como educadora, vejo muito das palavras e comportamentos dos meus pais sendo repetidos.

Nasci em João Monlevade, Minas Gerais, em um lar simples, mas intensamente rico em afetos, valores e aprendizados silenciosos que moldaram minha forma de ver o mundo e de me relacionar com as pessoas. Sou filha de Marlene Martins da Costa (*in memoriam*) e de Geraldo Martins da Costa, nomes que carrego com ternura e reverência. Desses dois mestres da vida herdei a firmeza, a sensibilidade e a integridade que norteiam minha caminhada pessoal e profissional.

Minha mãe foi minha primeira grande educadora emocional. Do lar, mulher de fibra, foi também quem me ensinou, em seus gestos cotidianos, o valor da empatia, da escuta atenta e da conciliação. Recordo com saudade das tardes frias de inverno, entre abril e agosto, quando nos sentávamos juntas à calçada para “fazer o quilo”, como ela dizia, compartilhando histórias, afetos e reflexões. Nessas conversas aparentemente simples, recebia as lições mais profundas sobre convivência, respeito e inteligência emocional. Sua frase recorrente — “Substitua a raiva pela solução” — tornou-se um princípio orientador em minha vida.

Meu pai, eletricitista padronista autônomo, hoje aposentado, foi e é meu exemplo de ética e responsabilidade. Além da dedicação ao ofício, sempre cultivou a sensibilidade no cuidado com a família e no convívio com a comunidade. Nossos momentos de lazer incluíam jogos de dominó, dama e tardes ao som de seu violão, com canções que ainda hoje embalam minha memória afetiva.

Sou a quarta entre cinco irmãos, quatro moças e um rapaz e, desde cedo, assumi o papel de mediadora afetiva na família. Enquanto meus irmãos expressavam o amor por meio da presença silenciosa, eu sempre fui aquela que verbalizava o afeto, abraçava, dizia “eu te amo” e buscava estar por perto.

Minha infância foi marcada por uma rotina singela, porém carregada de significados formativos. Cresci em um ambiente onde o cuidado mútuo, o respeito às diferenças e a solidariedade eram transmitidos mais por exemplo do que por palavras. Desde pequena, demonstrava inquietação frente às injustiças, especialmente na escola. Lembro-me de como me sensibilizava com colegas excluídos ou com atitudes autoritárias de professores. Uma

lembrança que me marca até hoje envolve meu irmão, com quem estudava na mesma escola. Enquanto eu era elogiada pelo desempenho escolar, ele enfrentava exclusões e repreensões frequentes. Por conta de um sistema escolar que priorizava resultados em detrimento do acolhimento, ele foi gradualmente marginalizado, ao ponto de ser deixado fora das aulas e, posteriormente, afastar-se da escola. Essa experiência me ensinou, ainda que pela dor, a olhar com mais cuidado para os estudantes que não cabem nos moldes convencionais.

A adolescência foi um tempo de sonhos e planejamento. Tive poucos amigos, não namorava e vivia concentrada em metas futuras: tirar carteira de motorista, fazer faculdade, aprender inglês. Embora nem todos os sonhos tenham se realizado plenamente, essa fase foi marcada por um forte desejo de autonomia e por uma decisão firme de investir na educação como projeto de vida — o que contrastava com a realidade de muitos jovens da minha geração, que deixavam o Ensino Médio para trabalhar. Vi duas irmãs abandonarem temporariamente os estudos e um irmão ser afastado da escola; isso reforçou em mim o propósito de não interromper a trajetória educacional.

Mesmo tendo pensado em não me casar, conheci, aos 17 anos, alguém que ressignificou essa escolha. Vivemos um relacionamento de onze anos, pautado por amor, respeito e parceria. Casei-me após a conclusão da graduação e da especialização, em um momento de maturidade e realização mútua. Foram dois anos e quatro meses de convívio pleno, até que um trágico acidente interrompeu bruscamente nossa história comum. A perda repentina e brutal do meu companheiro me lançou em um processo de luto profundo e de reinvenção existencial.

Como ensina Cecília Meireles (1999, p. 108), “a vida só é possível reinventada”. Mesmo em meio à dor, encontrei formas de reconstruir meu projeto de vida. Descobri, como bem observa Abramovich (2005, p. 19), que “há dores que educam”. E essa dor me educou silenciosamente, fortalecendo minha sensibilidade diante do sofrimento do outro e reafirmando meu compromisso com uma educação humanizadora. Aprendi que falar sobre emoções, escutar sentimentos e cultivar vínculos no espaço escolar não são ações periféricas: são práticas urgentes, políticas e transformadoras. Como nos adverte Maria Helena Souza Patto (2000, p. 14), “a educação precisa se comprometer com os sujeitos concretos, com suas histórias e afetos, e não apenas com seu desempenho escolar”.

Minha trajetória acadêmica teve início em 2003, quando fui aprovada no curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Na época, o ingresso na instituição se dava por meio de vestibular tradicional, organizado em fase única pela própria universidade. O curso era presencial e cuidadosamente estruturado com disciplinas que tornavam o curso qualificado para atender tanto à área escolar quanto academias. Ao se posicionar como uma instituição

comprometida com o desenvolvimento humano por meio da educação superior, proporcionou-me uma base sólida não apenas nos fundamentos teóricos e práticos da Educação Física, mas também na formação de uma consciência crítica sobre o papel social do educador. Ali compreendi que o professor é também um agente político, alguém que, como ensina Saviani, "atua no movimento de transformação da realidade social por meio da mediação consciente entre os conhecimentos historicamente produzidos e os sujeitos em formação" (Saviani, 2012, p. 16).

Durante a graduação, fui profundamente tocada pelas aulas de Necessidades Especiais I e II, experiências que despertaram em mim um olhar mais sensível e ampliado para a função social da Educação Física. Acompanhei de perto um projeto voluntário com cadeirantes, cujo objetivo era promover qualidade de vida, fortalecimento físico e socialização. Os relatos e sorrisos dos participantes me impactavam profundamente, não havendo como sair indiferente após cada encontro. Esses momentos me levaram a eleger como tema do meu artigo de conclusão de curso a influência da atividade física na qualidade de vida de deficientes físicos, com foco em cadeirantes e amputados. Desenvolvi uma pesquisa de campo cujos resultados foram posteriormente publicados em uma revista científica.

Hoje, como professora da Educação Básica, especialmente atuando no Ensino Médio, vejo que minha trajetória é composta por muitas camadas: o cuidado que aprendi em casa, o rigor acadêmico vivenciado na graduação, o encantamento pelas emoções humanas e a firme convicção de que a educação precisa ser emancipadora. Nas aulas de Educação Física, identifiquei um campo fértil para o desenvolvimento da inteligência socioemocional, como a empatia, a cooperação, o autoconhecimento e a resolução de conflitos. Por meio de projetos pedagógicos voltados a essas dimensões, percebi um notável aumento no engajamento dos adolescentes e um fortalecimento do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Inspirada nos princípios da educação humanizada e da reinvenção, reafirmo cotidianamente minha convicção de que o ato de ensinar é, antes de tudo, uma prática ética, afetiva e profundamente política, comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Como destaca Saviani (1989), a prática educativa só pode ser compreendida em sua plenitude quando inserida no processo histórico mais amplo da luta por justiça e equidade social. É nesse compromisso com a formação humana e com a transformação social que sustento minha busca contínua pelo conhecimento, a qual despertou em mim o interesse pelo aprofundamento no campo da inteligência emocional. Tal inquietação intelectual culminou no desejo de ingressar em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, com o propósito de investigar, de forma crítica e sistematizada, as interfaces entre educação e desenvolvimento

socioemocional. Ao pesquisar programas e editais de seleção, tive a grata satisfação de encontrar o Mestrado em Educação Profissional – Trilhas pela Educação –, cuja proposta dialogava diretamente com minhas experiências docentes e interesses acadêmicos. Preenchendo os critérios exigidos, inscrevi-me no processo seletivo e, hoje, com entusiasmo e responsabilidade, integro esse programa como mestranda, disposta a compartilhar, ampliar e ressignificar minha trajetória formativa e profissional.

A educação, para mim, não era um projeto profissional inicialmente; foi, a princípio, apenas algo rentável que surgiu primeiro. Em 2005, quando ainda cursava o 4º período da graduação, tive a oportunidade de iniciar minha atuação docente como professora designada para 48 aulas de Educação Física nos Anos Iniciais em uma escola estadual, na cidade de Nova Era. Foi um começo desafiador. Enfrentei, logo nas primeiras semanas, a realidade das salas de aula que, muitas vezes, se manifestava em forma de resistência e indisciplina. Recordo-me de uma ocasião em que um professor me chamou a atenção pelo barulho que os alunos faziam próximo à sua sala nas aulas de Educação Física, que realmente são barulhentas, e a quadra era o pátio da escola. Esse episódio, aparentemente simples, foi determinante para que eu aprendesse, na prática, a importância da mediação sensível e da autoridade construída com diálogo e respeito.

Em 2006, já no sexto período da faculdade, assumi turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio em outra escola estadual, também na cidade de Nova Era. Foi um tempo de grandes aprendizados, especialmente por dividir o espaço com duas profissionais experientes que, com generosidade, me acolheram e colaboraram na elaboração dos planejamentos. A convivência com esses docentes reforçou em mim o valor do trabalho coletivo, da escuta pedagógica e do compromisso ético com os estudantes. Como defende Saviani (1989), a educação é um processo que articula a teoria com a prática, promovendo a transformação da realidade a partir do engajamento crítico dos sujeitos.

Em 2007, quase no final da graduação, retornei à Escola Estadual onde dei meus primeiros passos enquanto aluna da pré-escola. Agora, do outro lado, como professora, pude desenvolver projetos significativos, como o de Ginástica Rítmica, em parceria com uma colega de faculdade. Esse projeto foi apresentado anos depois, em 2012, no III Simpósio de Esportes na Escola: Boas Práticas de Educação Olímpica, quando eu já atuava como Analista Educacional. Simultaneamente ao exercício da docência, trabalhei como instrutora de Natação e Hidroginástica, o que me permitiu aprofundar minha prática pedagógica com pessoas com deficiência física. Foi nesse contexto que desenvolvi o artigo científico de campo sobre a influência da atividade física na qualidade de vida de cadeirantes e amputados. Essas aulas

voluntárias tornaram-se um projeto de vida, e até hoje atuo como voluntária na Associação de Deficientes Físicos.

Em 2011, minha trajetória ganhou novos contornos como Analista Educacional no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), da Secretaria Regional de Ensino de Nova Era. Essa experiência ampliou minha visão sistêmica da educação pública e reforçou meu compromisso com a formação continuada e a melhoria dos índices de aprendizagem.

A partir de 2014, iniciei uma jornada como personal trainer, aprofundando minha atuação na área da saúde e do condicionamento físico, ao mesmo tempo em que concluía minha primeira pós-graduação em Fisiologia do Exercício.

O retorno ao serviço público efetivo, em 2016, como professora da Escola Estadual onde me efetivei, reafirmou minha escolha pela educação. Mais tarde, em 2021, fui convidada a assumir a gestão de uma escola de tempo integral, uma experiência que me colocou diante de novas responsabilidades, como a coordenação do currículo integrado e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras.

Atualmente, estou lotada em outra Escola Estadual, onde leciono Educação Física, Tecnologia da Informação, Projeto de Vida e Cidadania e Inclusão. Essa multiplicidade de disciplinas reflete uma trajetória de formação e atuação que busca, continuamente, o desenvolvimento integral dos alunos: físico, emocional, social e ético. A paixão pelas Neurociências tornou-se uma lente essencial para compreender e acompanhar os processos de aprendizagem e o desenvolvimento humano dos meus alunos.

Todo esse percurso se sustenta sobre a base sólida construída na infância e nas primeiras experiências escolares e profissionais. "A prática educativa, para ser verdadeiramente transformadora, deve ser guiada por uma teoria crítica, que compreenda o educador como sujeito histórico" (Saviani, 2021a, p. 65). É assim que me percebo: como uma educadora em constante construção, comprometida com a formação de sujeitos autônomos e emocionalmente conscientes, para que possam transformar o mundo sendo críticos, com coragem e sabedoria.

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da Inteligência emocional (IE) nos (as) adolescentes do Ensino Médio é um tema de crescente interesse nas áreas de educação e psicologia. A IE, conforme definida por Daniel Goleman (1996), envolve habilidades como autoconhecimento, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais. Estas competências são fundamentais não apenas para o êxito acadêmico, mas também para a formação de sujeitos sociais capazes de lidar com os desafios da sociedade contemporânea, incluindo as exigências do mundo do trabalho, sem reduzir a formação escolar a uma lógica exclusivamente produtivista, mas reconhecendo o trabalho como uma dimensão da vida humana e da cidadania.

O objeto deste estudo é a análise da importância do desenvolvimento da inteligência emocional na formação humana do(a) adolescente no Ensino Médio fundamentado na pesquisa documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cinco escolas de João Monlevade, MG. E, além disso, propor ajustes nos PPPs dessas escolas, caso necessário, para garantir que contemplem o desenvolvimento da IE de forma eficaz.

No contexto educacional do município, as escolas enfrentam o desafio de preparar os alunos não apenas academicamente, mas também emocionalmente, de modo a favorecer uma formação integral que permita sua atuação crítica, autônoma e responsável na sociedade. Essa proposta está em consonância com a concepção de educação defendida por Saviani (2021b), que entende a escola como espaço de mediação entre o saber sistematizado e os sujeitos em formação, sendo, portanto, um instrumento para a apropriação da cultura e para a transformação social. A educação, nesse sentido, não se limita à lógica do mercado ou da empregabilidade, mas visa à formação plena do indivíduo em suas dimensões ética, cognitiva e emocional.

O Ensino Médio é um período crítico no desenvolvimento dos jovens, marcado por intensas mudanças emocionais, sociais e acadêmicas. Esta fase da educação escolar é importante, pois os alunos estão na transição para a vida adulta, assim desenvolver a IE durante o Ensino Médio pode ajudar os estudantes a enfrentarem esses desafios de maneira mais eficaz, preparando-os não apenas para os exames e avaliações acadêmicas, mas também para a vida em sociedade.

É importante destacar que a delimitação desse estudo acontece nas escolas públicas, excluindo as particulares devido às diferenças significativas em termos de recursos e estrutura pedagógica em comparação com as escolas públicas. As escolas particulares geralmente dispõem de maior autonomia e recursos para implementar programas de IE, o que não reflete a

realidade enfrentada pelas escolas públicas, que operam sob restrições orçamentárias, além de integrarem alunos(as) com condições socioeconômicas, geralmente, em desvantagem perante os(as) alunos(as) do ensino privado.

Em relação a aplicação no Ensino Médio, esse estudo volta-se as aulas de educação física que foram escolhidas como foco para o desenvolvimento da IE devido ao seu potencial de promover habilidades sociais e emocionais através de atividades práticas e colaborativas. A educação física oferece um ambiente natural para o desenvolvimento de competências como trabalho em equipe, resiliência, empatia e gestão de conflitos. Diferente de outras disciplinas que podem se concentrar mais em conteúdo teórico, as aulas de educação física permitem que os alunos experimentem e pratiquem essas habilidades em situações reais e dinâmicas.

Assim, temos como questionamento: Como as escolas de Ensino Médio de João Monlevade, MG, incorporam (ou deixam de incorporar) o desenvolvimento da inteligência socioemocional, e quais são os impactos dessa incorporação (ou falta dela) na formação humana, bem-estar emocional e preparação dos alunos para o mundo do trabalho?

### 1.1. JUSTIFICATIVAS DO TRABALHO

A inteligência emocional (IE) é reconhecida como um fator fundamental para o êxito tanto acadêmico quanto profissional (Goleman, 1996). A inclusão de programas de IE no currículo escolar pode proporcionar aos alunos habilidades essenciais para o manejo de emoções (Carneiro; Lopes, 2020), resolução de conflitos e trabalho em equipe (Belém, 2022).

Embora essas competências sejam amplamente valorizadas pelo mercado de trabalho, sua apropriação crítica no ambiente escolar permite ir além de uma formação meramente adaptativa. Ao serem desenvolvidas no contexto de uma educação emancipadora, tais habilidades podem favorecer a autonomia dos sujeitos, auxiliando-os a organizar suas vidas de modo mais consciente, ético e menos submisso às lógicas de mercado. Trata-se, portanto, de tensionar o uso das competências socioemocionais entre sua apropriação instrumental — como defendido por organismos como a OCDE — e sua potencialidade de promover emancipação e consciência crítica. Há uma evidente necessidade de maior implementação da IE nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas de Ensino Médio (Sousa; Menezes; Alves, 2024).

Assim, este estudo visa atender esse problema, elaborando uma análise dos PPPs das escolas de João Monlevade, MG, e propor um programa estruturado para o desenvolvimento da IE. A abordagem proposta está alinhada com o Currículo Referência de Minas Gerais –

CRMG e a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2018), que destaca a importância de desenvolver competências socioemocionais no ambiente escolar. No entanto, é importante pontuar que estamos falando especificamente das competências socioemocionais previstas na BNCC.

Essa perspectiva, adotada nas políticas educacionais contemporâneas, tem sido alvo de críticas por parte de diversos estudiosos da educação. Saviani (Saviani, 2012, 2021a, 2021b) argumenta que essa concepção reforça um currículo tecnicista, que esvazia o conteúdo formativo da escola e a reduz a um instrumento de preparação para o mercado de trabalho. Dourado (2015) complementa essa crítica ao apontar que a BNCC foi elaborada com fragilidades democráticas, desconsiderando a pluralidade epistemológica do campo educacional e favorecendo uma padronização que ignora os contextos socioeducacionais. Neste sentido, ainda que a proposta deste estudo dialogue com diretrizes curriculares oficiais, ela se propõe a superar os limites de uma formação meramente funcional, ao incorporar uma abordagem crítica da inteligência emocional, voltada à emancipação, ao autoconhecimento e à construção da autonomia dos sujeitos.

Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) são documentos fundamentais que, em sua concepção, deveriam nortear as diretrizes educacionais e pedagógicas das instituições de ensino, refletindo a identidade da escola, seus objetivos, valores e métodos. Idealmente, os PPPs orientam o trabalho pedagógico por meio de uma abordagem coesa e estruturada do processo educacional, promovendo a inclusão e a participação democrática da comunidade escolar (Barros, 2012). No entanto, na prática, muitos estudos apontam que os PPPs nem sempre cumprem esse papel propositivo, sendo, por vezes, elaborados de forma superficial ou impostos pelas secretarias de educação, o que os transforma em documentos burocráticos e pouco vinculados à realidade cotidiana da escola (Barros, 2012). Assim, este estudo também busca contribuir para o fortalecimento do PPP como instrumento vivo de construção coletiva, voltado à promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

O desenvolvimento da IE também contribui significativamente para o bem-estar emocional dos(as) alunos(as). Alunos(as) emocionalmente inteligentes são mais resilientes, capazes de lidar com o estresse e têm uma melhor saúde mental, resultando em um ambiente escolar mais positivo e produtivo e, consequentemente podendo reduzir a evasão escolar no Ensino Médio. Esses dados estão presente no estudo sobre a relação entre dificuldades de aprendizagem e evasão no Ensino Médio conduzido por Marcio Alexandre Sivinski (2020). A pesquisa destaca como a motivação dos estudantes pode ser mantida e incentivada, principalmente considerando que a fadiga e a sobrecarga afetam negativamente o processo de

aprendizagem e a formação integral dos estudantes. A promoção da IE, nesse contexto, surge como um importante meio para melhorar a motivação, reduzir as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, combater a evasão escolar.

O desenvolvimento da inteligência emocional contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, empáticos e conscientes de si e do outro, favorecendo sua atuação crítica e responsável na sociedade. Ao invés de restringir-se à lógica da empregabilidade, a IE deve ser compreendida como um eixo formativo que potencializa o bem-estar, a convivência democrática e a participação social, aspectos essenciais para uma vida cidadã plena (Costa, 2018).

Este estudo pretende influenciar a adoção de programas de IE nas escolas, promovendo uma educação mais eficaz, dialogando com as diretrizes do Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG (Minas Gerais, 2024). A perspectiva teórica de Dermeval Saviani (1989, 2021a, 2021b, 2024), fundamentada no materialismo histórico-dialético, oferece a fundamentação teórica para esta investigação, enfatizando a importância de uma educação que promova a formação integral do sujeito social.

Sob essa ótica, Saviani (1989) argumentam que a educação deve ser um instrumento de emancipação, capacitando os sujeitos sociais a compreenderem e intervirem nas estruturas sociais em que estão inseridos. O desenvolvimento da inteligência emocional, quando articulado a uma concepção crítica de educação, pode contribuir com esse projeto formativo, desde que não se limite a uma lógica de competências voltadas à empregabilidade, como propõe a BNCC. Em vez disso, ao promover habilidades como o autoconhecimento, a autorregulação e a empatia, a IE pode favorecer a formação de cidadãos conscientes e engajados socialmente, alinhando-se a um ideal de transformação social.

Ao promover a inteligência emocional, as escolas podem contribuir para a formação de sujeitos sociais mais conscientes e preparados para lidar com suas emoções, trabalhar de forma colaborativa e resolver conflitos de maneira construtiva. Embora tais competências favoreçam uma participação mais crítica e proativa na sociedade, é preciso reconhecer que, para além dessa dimensão relacional, a pedagogia histórico-crítica, conforme proposta por Saviani (2021b), exige a compreensão das contradições sociais e o engajamento ativo na superação das estruturas de dominação, visando a transformação efetiva da realidade social.

Por fim, a implementação de programas de IE nas aulas de educação física no Ensino Médio pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades essenciais para gerenciar suas emoções, construir relacionamentos saudáveis e tomar decisões responsáveis. O Ensino Médio apresenta altas taxas de evasão escolar, muitas vezes relacionadas a dificuldades emocionais e

sociais (Almeida, 2020). Programas de IE podem fornecer suporte aos alunos, ajudando-os a enfrentar desafios e a permanecer na escola até a conclusão de seus estudos.

Dentre essas competências, a BNCC destaca a necessidade de desenvolver a competência socioemocional, definida como essencial para o exercício da cidadania, o aprendizado contínuo e a inserção no mundo do trabalho. No entanto, essa concepção está fortemente alinhada a uma formação voltada à adaptação do sujeito às exigências do mercado, enfatizando atributos como resiliência, flexibilidade e produtividade. Como apontam Kuenzer (2024) e outros críticos, trata-se de uma matriz de competências influenciada pelo modelo norte-americano, que visa adequar os educandos às relações sociais existentes, e não as transformar. Em contrapartida, perspectivas como a matriz francesa de competências propõem uma formação centrada na humanização e na emancipação dos sujeitos, valorizando dimensões éticas, culturais e políticas da educação.

Além disso, a BNCC reconhece que o desenvolvimento da competência socioemocional é um elemento indispensável para a construção de ambientes escolares saudáveis e inclusivos. Ao abordar aspectos como empatia, autorregulação e colaboração, a BNCC destaca que essas habilidades favorecem a convivência respeitosa e produtiva no contexto escolar e além dele. Programas estruturados de IE podem apoiar os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) na concretização dessas diretrizes, proporcionando aos alunos ferramentas para lidar com os desafios emocionais e sociais do dia a dia, contribuindo para sua permanência na escola e para a redução da evasão escolar.

Mas cabe ressaltar que a BNCC é um documento que divide opiniões entre estudiosos, proporcionando aos educadores questionamentos e reflexões sobre sua efetiva execução em um cenário tão diversos como o brasileiro.

Dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani(2021a), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 pode ser interpretada como uma referência normativa que, ao definir as aprendizagens essenciais para a Educação Básica, reflete os interesses e contradições presentes na sociedade brasileira.

A BNCC, ao destacar as competências socioemocionais como parte do currículo, oferece diretrizes para o desenvolvimento da Inteligência Emocional (IE) nas escolas. No entanto, sua adoção deve ser analisada criticamente, pois tais competências, dependendo da concepção pedagógica que as orienta, podem ser instrumentalizadas para reforçar a adaptação do sujeito à lógica do capital — como propõe a BNCC — ou, alternativamente, podem ser integradas a uma proposta educativa emancipadora, comprometida com a transformação social,

como defende a pedagogia histórico-crítica. Assim, a implementação dessas competências exige reflexão sobre os objetivos educacionais em disputa no contexto escolar.

Na visão de Saviani (2021b), o papel da educação não se restringe a atender as demandas do mercado ou a capacitar indivíduos para adaptações sociais, mas visa formar sujeitos críticos e conscientes de sua realidade histórica e social. Dessa forma, embora a BNCC proponha o desenvolvimento de competências emocionais, sua orientação pedagógica fundamenta-se em uma perspectiva neotecnista, voltada à adaptação do sujeito às exigências do mercado. Por isso, qualquer proposta de uso das competências socioemocionais deve ser desvinculada dessa lógica e orientada por uma abordagem crítica e emancipadora. Nesse contexto, a IE torna-se uma ferramenta que, articulada a uma prática pedagógica transformadora, possibilita o questionamento das relações sociais e econômicas, capacitando os alunos a se posicionarem de maneira ativa, consciente e comprometida com a transformação da realidade.

Por fim a educação física é uma área do conhecimento diretamente ligada ao desenvolvimento integral dos alunos, abrange não apenas aspectos corporais, mas também emocionais e sociais. A implementação de programas de IE nas aulas de educação física pode ser uma estratégia poderosa para o desenvolvimento da IE, pois essa disciplina oferece um ambiente dinâmico para o exercício de competências como cooperação, resiliência e controle emocional. Dessa forma, acreditamos que as escolas que alinharem seus PPPs com o desenvolvimento da IE de maneira sistemática promoverão uma educação que vai além da instrução tradicional, formando cidadãos aptos a enfrentar os desafios do século XXI.

## 1.2. OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo geral do estudo

Analisar a importância do desenvolvimento da inteligência emocional na formação humana do(a) adolescente no Ensino Médio.

### 1.2.2 Objetivos específicos

a) Evidenciar a relevância do desenvolvimento da inteligência emocional na formação dos adolescentes no Ensino Médio.

b) Realizar uma análise da BNCC e PPP no que se refere à abordagem do trabalho socioemocional no contexto escolar.

c) Elaborar de forma estratégica um programa estruturado de Inteligência Emocional integrado às aulas de Educação Física.

### **1.2.3 Procedimentos da pesquisa**

Esse estudo adotará uma abordagem qualitativa. De acordo com Lüdke e André (2013) tal abordagem é amplamente utilizada na área educacional, uma vez que visa permitir um olhar amplo do pesquisador sobre seu objeto de estudo, compreendendo as características e particularidades da realidade investigada.

A primeira etapa envolve a pesquisa bibliográfica sobre o tema inteligência emocional entre os anos 2014/2024. Conforme aponta Severino (2013) é aquela que se desenvolve a partir do exame de materiais já elaborados, constituídos principalmente por documentos impressos, como livros, artigos, teses e outras produções acadêmicas. Essa modalidade de investigação utiliza-se de dados e categorias teóricas previamente construídas por outros estudiosos, permitindo ao pesquisador a análise e interpretação de conteúdos já sistematizados. Em seguida a pesquisa documental de cinco PPPs de cinco escolas de Ensino Médio em João Monlevade, MG. De acordo com Severino (2013), a pesquisa documental fundamenta-se no exame de fontes primárias como legislações, pareceres, planos institucionais e documentos administrativos produzidas por órgãos públicos ou instituições, com vistas à obtenção de dados relevantes para o objeto investigado. Tais documentos são analisados de modo sistemático, não apenas como registros informativos, mas como expressões de intencionalidades, discursos e práticas sociais e pedagógicas. Nessa perspectiva, os PPPs constituem-se como fontes institucionais privilegiadas para compreender como determinadas concepções e diretrizes, como a inteligência socioemocional, são (ou não) incorporadas às propostas formativas das escolas.

Para essa análise, será utilizada a metodologia de análise de categorias de discurso, conforme desenvolvida por Laurence Bardin (2015). Para tal elegemos as seguintes categorias:

- 1) Inteligência Socioemocional: Como os PPPs abordam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos e sua integração ao currículo escolar.
- 2) Estratégias de Aprendizagem: Quais são as principais estratégias adotadas pelo PPP para recompor a aprendizagem dos alunos e reduzir as lacunas geradas pela pandemia.

3) **Motivação Estudantil:** Como a motivação dos estudantes é incentivada e mantida ao longo do processo de recomposição da aprendizagem, considerando a importância do apoio emocional.

4) **Relação Escola-Aluno:** O papel das relações interpessoais entre alunos, professores e a escola no processo de recomposição e como isso afeta o engajamento e o desempenho dos alunos.

5) **Inclusão Educacional:** Como o PPP trata a diversidade e a inclusão de alunos com diferentes níveis de aprendizagem, garantindo oportunidades equitativas de recuperação.

A análise de discurso permitirá identificar como a IE é abordada nos documentos oficiais das escolas, revelando não apenas o que está explícito nos textos, mas também as ideologias subjacentes e os possíveis discursos ocultos sobre a importância da IE no ambiente escolar.

#### **1.2.4 Estrutura da dissertação**

A presente dissertação está organizada em cinco seções, além das seções iniciais e finais que contemplam a introdução, os objetivos, as justificativas e as referências utilizadas. A estrutura foi pensada de modo a permitir uma leitura fluida e progressiva sobre o tema da inteligência emocional no contexto escolar, articulando o referencial teórico, a análise documental e a proposição de um programa pedagógico aplicado à Educação Física.

A Seção 1 – Introdução apresenta o tema da pesquisa, destacando sua relevância no cenário educacional contemporâneo. Nele são discutidas as justificativas do estudo, seus objetivos gerais e específicos, os procedimentos metodológicos adotados, bem como esta descrição da estrutura da dissertação.

A Seção 2 – Revisão da Literatura e Fundamentação Teórica apresenta um panorama da produção científica e dos fundamentos teóricos relacionados à inteligência emocional e às competências socioemocionais, com foco no contexto do Ensino Médio. A partir da análise de dissertações, teses e artigos científicos nacionais e internacionais, busca-se identificar avanços, tendências e lacunas no campo investigado. Simultaneamente, são abordadas as principais contribuições teóricas sobre o tema, com destaque para os estudos de Daniel Goleman (1996) e de outros autores que discutem a sensibilidade, a autonomia do sujeito e o papel das emoções no desenvolvimento humano. Também são exploradas as relações entre essas competências e os resultados acadêmicos, sua contribuição para a qualidade da educação, a motivação dos

estudantes e a redução da evasão escolar, compondo o embasamento necessário à proposta do estudo.

A Seção 3 – Análise Documental e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) concentra-se no exame da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas do município de João Monlevade/MG. O capítulo investiga como as competências socioemocionais e a inteligência emocional são contempladas nesses documentos normativos e institucionais, com ênfase na área de Educação Física, discutindo em que medida tais diretrizes influenciam ou se articulam com as práticas pedagógicas voltadas à formação integral dos estudantes.

A Seção 4 – Programa Estruturado de IE Integrado às Aulas de Educação Física apresenta a proposta pedagógica desenvolvida com base nos dados analisados e no referencial teórico construído. O programa é composto por eixos temáticos voltados ao desenvolvimento da inteligência emocional dos estudantes, articulando teoria e prática a partir das potencialidades da Educação Física como campo privilegiado para o desenvolvimento humano integral.

Nas Considerações Finais apresentamos as sínteses e os resultados alcançados a partir da pesquisa realizada. Nela são discutidas as contribuições do estudo para o campo da educação básica, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da inteligência emocional dos(as) adolescentes no Ensino Médio. Essa seção também aponta os limites da investigação e indica possibilidades de continuidade, tanto em pesquisas futuras quanto em práticas pedagógicas que integrem de forma crítica a dimensão socioemocional ao currículo escolar.

Por fim, são apresentadas as Referências, que sustentam teoricamente a pesquisa, assegurando o rigor científico e a credibilidade das informações abordadas ao longo do trabalho. Essa estrutura visa não apenas atender aos requisitos acadêmicos, mas também contribuir com a reflexão e a prática pedagógica voltada à formação integral dos estudantes da educação básica.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Com o objetivo de fundamentar teoricamente a proposta desta pesquisa e compreender como a temática da inteligência emocional, das competências socioemocionais e do bem-estar de adolescentes no Ensino Médio tem sido abordada na produção científica recente, foi realizada uma revisão de artigos científicos a partir da lista de referências previamente organizada. Para a seleção dos estudos, foram adotados critérios específicos de inclusão e exclusão, de modo a garantir a relevância e qualidade metodológica do material analisado.

Os critérios de inclusão adotados foram: (1) artigos científicos publicados em periódicos revisados por pares; (2) textos que abordassem diretamente temáticas relacionadas à inteligência emocional, competências socioemocionais, adolescência, saúde mental escolar, metodologias de ensino ou formação docente; (3) publicações disponíveis em texto completo, com acesso gratuito; (4) artigos escritos em português, inglês ou espanhol; (5) publicações entre os anos de 2007 e 2024, para garantir atualidade e relevância. Como critérios de exclusão, foram eliminadas produções que se tratava de livros, capítulos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, monografias e artigos opinativos ou sem metodologia clara, bem como estudos duplicados ou cujo conteúdo não atendia ao escopo da presente pesquisa (Quadro 1).

A base de dados utilizada foi composta por periódicos científicos listados na bibliografia geral do projeto, com checagem individual na base de periódicos da CAPES. A triagem foi feita manualmente a partir da análise do título, resumo e palavras-chave, seguido da leitura integral dos artigos selecionados.

**Quadro 1. Critérios adotados para seleção de artigos, dissertações e teses relacionadas ao objeto desta pesquisa.**

| Aspecto                         | Descrição                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Base de dados utilizada         | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e periódicos revisados por pares da base da CAPES                                                                |
| Período de análise              | 2014 a 2024 (dissertações/teses) e 2007 a 2024 (artigos)                                                                                                                      |
| Descritores de busca            | inteligência emocional, ensino médio, adolescentes, educação socioemocional, competências socioemocionais                                                                     |
| Filtros aplicados               | Idioma (português), Nível (mestrado e doutorado), Tipo de publicação (artigos revisados), Acesso aberto                                                                       |
| Critérios de inclusão (artigos) | Artigos com texto completo, revisados por pares, foco em inteligência emocional, competências socioemocionais, saúde mental escolar, metodologias de ensino, formação docente |

|                                              |                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Crêterios de exclusão (artigos)              | Livros, capítulos, TCCs, dissertações, teses, artigos opinativos ou sem metodologia, duplicados ou fora do escopo                                                             |
| Número de dissertações analisadas            | 4 dissertações diretamente relacionadas ao objeto da pesquisa                                                                                                                 |
| Número de teses analisadas                   | 3 teses com relevância indireta, mas contributiva   fundamentação                                                                                                             |
| Número total de artigos encontrados          | 16 artigos científicos identificados após triagem                                                                                                                             |
| Temáticas abordadas nos artigos selecionados | Relação entre inteligência emocional e desempenho escolar, pandemia e saúde mental, competências socioemocionais no ensino, metodologias ativas                               |
| Contribuições principais da revisão          | Reforço da importância da inteligência emocional na escola, valorização da Educação Física como espaço de desenvolvimento socioemocional, e necessidade de ações sistemáticas |

Fonte: Elaboração própria

Com relação a teses e dissertações, foi realizado um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. A escolha dessa base de dados se justifica por sua abrangência nacional e por reunir produções acadêmicas das principais universidades públicas e privadas do país, permitindo acesso a dissertações e teses que abordam temáticas relevantes e atuais no campo da Educação.

A busca foi conduzida com foco nos descritores inteligência emocional, ensino médio, adolescentes, educação socioemocional e competências socioemocionais, articulados por operadores booleanos como AND e OR, com o intuito de localizar pesquisas que discutissem o desenvolvimento da inteligência emocional na formação dos estudantes do Ensino Médio. Também foram aplicados filtros de idioma (português), nível acadêmico (mestrado e doutorado) e delimitação temporal a partir de 2014, considerando a aproximação com as discussões contemporâneas advindas da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Foram identificados 16 artigos científicos que atendiam aos cr terios estabelecidos (Quadro 2). Esses estudos abordaram, entre outros temas, a relação entre inteligência emocional e desempenho escolar, os impactos da pandemia de COVID-19 sobre a saúde mental de estudantes, o papel das competências socioemocionais no ambiente educacional, e as potencialidades das metodologias ativas como ferramentas para o engajamento e aprendizagem de adolescentes.

**Quadro 2. Artigos selecionados relacionados ao objeto desta pesquisa**

| Título da Pesquisa                                                            | Autor(es) da Pesquisa        | Resumo da Pesquisa como Descrito na Publicação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula              | Carneiro; Lopes (2020)       | Neste artigo científico buscamos discutir a importância das competências socioemocionais em sala de aula da educação básica. A partir da questão principal do estudo “por que desenvolver as competências socioemocionais em sala de aula da educação básica?” a pesquisa foi desenvolvida discutindo inicialmente os fundamentos conceituais das competências socioemocionais, contextualizando com a educação socioemocional. Apresentamos na sequência como a BNCC compreende o tema, e por fim, apresentamos a discussão sobre o papel do professor no desenvolvimento das competências socioemocionais em prol da promoção da saúde mental das crianças e adolescentes. O método utilizado foi uma pesquisa qualitativa, exploratória e de campo. A análise dos resultados da pesquisa possibilitou ratificar a necessidade de se implantar as competências socioemocionais em sala de aula na educação básica brasileira.                                                                                                                                                                                                                                                 |
| COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado                              | Faro <i>et al.</i> (2020)    | Considerando-se a situação atual mundial, marcada por importantes crises na saúde pública e, mais recentemente, a pandemia causada pela COVID-19, o presente artigo buscou reunir informações e achados de pesquisa a respeito do impacto de tais crises na saúde mental. O texto traz conceitos relacionados à problemática do novo coronavírus e analisa consequências de medidas adotadas para lidar com situações desse tipo, tais como distanciamento social, quarentena e isolamento, ao longo de três períodos distintos: pré-crise, intracrise e pós-crise. O artigo enfoca as repercussões observadas na saúde mental da população, refletindo acerca dos desfechos favoráveis e desfavoráveis dentro do processo de crise. Por fim, são apresentadas questões relacionadas à emergência do cuidado em saúde mental, tanto aquele prestado pela Psicologia, como aquele que pode ser desenvolvido pelos demais profissionais de saúde, de modo a minimizar os impactos negativos da crise e atuar de modo preventivo.                                                                                                                                                  |
| Assessing the Mental Health of Brazilian Students Involved in Risky Behaviors | Escobar <i>et al.</i> (2020) | A adolescência, que é a transição da infância para a vida adulta, é marcada por sensibilidade emocional e instabilidade, podendo ser afetada por problemas de saúde mental. Com o objetivo de preencher a lacuna relacionada aos comportamentos de risco entre estudantes no Brasil, este estudo transversal teve como propósito analisar a relação entre comportamentos de risco e indicadores de saúde mental de estudantes brasileiros. Utilizamos os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) para analisar a relação entre comportamentos de risco e três sintomas de problemas de saúde mental: sentimento de solidão, número de amigos próximos e dificuldade para dormir devido a preocupações. A amostra foi composta por 102.072 estudantes brasileiros (48,3% meninos e 51,7% meninas), com idades entre 11 e 19 anos. Os comportamentos de risco avaliados foram: uso de substâncias, estilo de vida sedentário, comportamento sexual e exposição à violência e ao bullying. Foi realizada uma análise multivariada com base no modelo de regressão de Poisson, sendo a razão de prevalência (RP) com intervalos de confiança (IC) de 95% a medida de |

|                                                                                          |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                          |                               | efeito utilizada. Nossos resultados mostraram que estudantes com sintomas de problemas de saúde mental estavam mais envolvidos em comportamentos de risco, incluindo o uso de drogas e sexo desprotegido. Assim, os desfechos relacionados a transtornos mentais podem estar associados aos comportamentos de risco, ou a saúde mental pode ser prejudicada por esses comportamentos. Diante desses achados, programas escolares voltados à melhoria dos indicadores de saúde mental devem ser desenvolvidos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills | Salavera; Usán; Teruel (2019) | Problemas internalizantes (depressão, ansiedade, ansiedade social, queixas somáticas, sintomas pós-traumáticos e obsessão-compulsão) são muito importantes no desenvolvimento dos adolescentes. Esses problemas podem estar relacionados a pessoas que carecem de habilidades sociais e lidam mal com suas emoções. Este estudo avaliou 1358 estudantes do ensino médio (12-17 anos) para analisar a relação entre problemas internalizantes, inteligência emocional e habilidades sociais. Os resultados mostraram não apenas como esses construtos estavam relacionados, mas como os problemas de internalização dos alunos variavam de acordo com sua inteligência emocional e habilidades sociais. Eles também indicaram que dois em cada três homens, e pouco mais de um em cada duas mulheres, obtiveram altas pontuações para problemas internalizantes. O modelo mostrou um bom ajuste: $\chi^2(85) = 201,161$ $p < 0,001$ ; $\chi^2/gl = 2,367$ ; CFI = 0,919; NFI = 0,869; TLI = 0,900; RMSEA = 0,075, IC 95% (0,062-0,089). Finalmente, o gênero influenciou a maneira como os problemas internalizantes, a inteligência emocional e as habilidades sociais estavam relacionados, e uma relação inversa pareceu vincular problemas internalizantes, inteligência emocional ( $r = -0,77$ ) e habilidades sociais ( $r = -0,52$ ) para as mulheres, enquanto essa relação era mais pobre para os homens. A título de conclusão, afirmamos que os problemas internalizantes estão relacionados com a inteligência emocional e as habilidades sociais em estudantes do ensino médio, mas essa relação difere de acordo com o gênero. |
| Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas                    | Marin <i>et al.</i> (2018)    | A implementação de novos modelos de ensino-aprendizagem vem ocorrendo na Faculdade de Medicina de Marília (Famema) há mais de uma década. O presente estudo analisa as fortalezas e fragilidades dos métodos ativos de aprendizagem na ótica dos estudantes. Para a coleta de dados, realizaram-se entrevistas com estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina. Os dados foram interpretados por meio dos parâmetros da hermenêutica dialética. Os sentidos extraídos das falas dos estudantes indicam que as metodologias ativas estimulam o estudo constante, a independência e a responsabilidade, possibilitam a integração das dimensões biopsicossociais, preparam para o trabalho em equipe e aproximam os alunos dos usuários e da equipe. No entanto, nem todos estão preparados para isso; algumas vezes, sentem-se perdidos em busca de conhecimentos, além de apresentarem dificuldades quanto a sua inserção na equipe de saúde. A construção de novos modelos de aprendizagem requer constante empenho, visando ao seu aperfeiçoamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                                                   |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Universidades federais na pandemia da Covid-19                    | Castioni <i>et al.</i> (2021) | Discute-se a paralisação das atividades de Ensino nas universidades federais brasileiras quando da eclosão da pandemia da Covid-19 e em que medida a falta de acesso à internet interditaria a retomada dessas atividades de forma remota. Abordam-se estratégias político-educacionais de enfrentamento à pandemia confluentes às recomendações da OMS. Analisam-se as respostas imediatas das universidades quando as atividades presenciais precisaram ser suspensas. Apresentam-se dados da Pnad-Contínua, do IBGE, que dimensionam o tamanho do problema de acesso à internet entre estudantes da Educação Superior. Dado que 98% estão conectados, urge viabilizar internet e letramento digital aos 2% sem acesso. Não transparecem, todavia, justificativas consistentes para prolongar a interrupção das atividades de Ensino-aprendizagem. O Ensino remoto emergencial surge como caminho imediato em meio à pandemia, mas são as metodologias de Ensino híbrido que tendem a se consolidar no mundo pós-pandemia – o que, cedo ou tarde, exigirá das universidades federais brasileiras novas atitudes e estratégias                                                                                                                                                             |
| Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários   | Neves; Dalgalarondo (2007)    | Verificar a prevalência de transtornos mentais auto-referidos entre estudantes de graduação, identificando os fatores demográficos e psicossociais associados. MÉTODOS: Foi realizado um estudo de corte transversal entre 2005 e 2006, com aplicação de um questionário anônimo e de autopreenchimento dentro de sala de aula, utilizando-se um tipo de amostra proporcional por áreas dos cursos. Foi analisado um total de 1.290 estudantes, de ambos os sexos, regularmente matriculados (períodos diurno e noturno) nos cursos das áreas de humanas, artes, profissões da saúde, ciências básicas, exatas e tecnológicas, nos campi de Campinas/SP e de Limeira/SP da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O questionário utilizado abordou questões sobre o perfil sociodemográfico e saúde mental (por meio do instrumento padronizado M.I.N.I. - Mini International Neuropsychiatric Interview). Os dados foram submetidos à análise estatística e o nível de significância adotado foi de 5%. RESULTADOS: A prevalência de pelo menos um tipo de transtorno mental foi de 58%, sendo 69% em mulheres e 45% em homens. CONCLUSÕES: Este estudo revelou que estudantes do gênero feminino apresentam mais queixas de sofrimento mental e maiores dificuldades psicossociais. |
| Piaget's stages: the unfinished symphony of cognitive development | Feldman (2004)                | Após um período durante o qual o trabalho de Piaget em psicologia do desenvolvimento entrou em sério declínio como uma força central no campo, ele mais uma vez ganhou considerável interesse para teóricos e pesquisadores. O objetivo da discussão atual é reconsiderar o construto do estágio de Piaget para que uma versão revisada seja viável dentro da parte psicológica da teoria. A premissa da discussão é que Piaget pretendia que seus estágios permanecessem no centro de sua psicologia, mas teve dificuldade em responder às objeções dos críticos: que os estágios propostos eram muito vagos, muito amplos e muito dependentes da fé em um processo de transição "milagroso". Mudando as transições de estágio para o ponto médio de cada estágio, adotando processos de                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                       |                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                       |                                 | transição recursivos das teorias neo-piagetianas, adotando a decalagem como sistemática e necessária, e usando a ideia de Piaget de tomada de consciência, alguns dos principais problemas de seus estágios podem ser resolvidos de maneira satisfatória. Embora ainda não totalmente especificados, os estágios piagetianos podem manter seu lugar como guias gerais para o desenvolvimento cognitivo e como fontes de restrições sobre quais estruturas e funções estão disponíveis para a mente em desenvolvimento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Retorno às aulas presenciais e COVID-19: significados para universitários brasileiros | Nascimento <i>et al.</i> (2021) | Este estudo objetivou conhecer o que significa para os estudantes universitários brasileiros retornar às aulas presenciais durante a pandemia de COVID-19. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por meio das mídias sociais, com 798 estudantes universitários do Brasil, entre abril e maio de 2020. A análise do corpus textual procedeu-se com a Análise de Conteúdo, com o auxílio do software Iramuteq, por meio da Análise de Similitude. A média de idade dos participantes foi de 23,59 anos. Das falas analisadas emergiram duas categorias temáticas: Preocupação com a necessidade de proteção dos estudantes, professores, família e comunidade e Ambiente universitário como local de transmissibilidade. Assim, o retorno às aulas significou tanto preocupação com grupos populacionais de risco decorrente da exposição comunitária ao SARS-COV-2, quanto insegurança relacionada à nova rotina em ambiente universitário, devido ao risco de aglomeração, contaminação e transmissibilidade.                                                                                                                                                                                                                  |
| As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades                         | Vinha; Nunes (2020)             | Atualmente, têm gerado consternação as frequentes notícias na mídia e redes sociais de situações em que os professores são vítimas da violência causada por estudantes. O presente ensaio tem como objetivo analisar pesquisas sobre a violência do aluno contra o professor e apresentar possibilidades de intervenções na escola, com propostas coordenadas para minimizar e prevenir esse tipo de violência. Serão abordados estudos sobre esse fenômeno, no Brasil e na rede estadual de São Paulo, defendendo a tese de que a maneira como são elaborados e a forma como a mídia os tem apresentado promovem a percepção de um problema de dimensão mais ampla do que realmente ocorre. Com isso, agravam os sentimentos de insegurança e medo, acarretando pressão social por soluções imediatistas e medidas repressivas na escola. Serão também focalizados procedimentos pedagógicos que atuam de maneira preventiva e promotora de habilidades necessárias para que o jovem consiga lidar com os conflitos de modo mais construtivo. Este é um artigo de acesso aberto, licenciado por Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), sendo permitidas reprodução, adaptação e distribuição desde que o autor e a fonte originais sejam creditados. Educação Unisinos 24 (2020) |
| New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data                   | MacCann; Roberts (2008)         | Este artigo descreve o desenvolvimento e validação de 2 medidas de inteligência emocional (IE): o Teste Situacional de Compreensão Emocional (STEU) e o Teste Situacional de Gerenciamento de Emoções (STEM). O Estudo 1 (N = 207 estudantes de psicologia) examina várias fontes de evidências de validade: relações com IE,                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                                                                              |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                              |                               | vocabulário, personalidade e critérios relacionados à emoção. O Estudo 2 (N = 149 voluntários de colarinho branco) relaciona as pontuações STEU e STEM aos sintomas clínicos, encontrando relações com ansiedade e estresse para ambos os testes e com depressão para o STEM. Conclui-se que novas abordagens baseadas em desempenho para o desenvolvimento de testes, como as atuais, podem ser úteis na distinção entre efeitos de teste e de construto. As implicações para a expansão da teoria e para o desenvolvimento de intervenções de IE são discutidas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| The Role of Participant Responsiveness on a Socio-Emotional Learning Program | Pereira; Marques-Pinto (2017) | O presente estudo propôs-se avaliar a responsividade dos participantes, uma das principais dimensões da qualidade da implementação, num programa pós-escolar de Aprendizagem Socioemocional com recurso a atividades de Dança Educativa, Vivenciar Emoções, e também compreender a sua influência nos resultados do programa. A amostra envolveu 98 alunos portugueses do ensino secundário, 53 dos quais participaram no programa e 45 em sessões de controlo pós-escolar. As medidas de resultados incluíram questionários pré-teste e pós-teste das habilidades socioemocionais, bem-estar e envolvimento escolar dos alunos. Um item de autorrelato mediu a satisfação dos alunos no final do programa, e uma lista de verificação medindo a frequência e a conclusão dos deveres de casa foi preenchida pelo facilitador em cada sessão do programa e condição de controle. Os resultados revelaram (1) altos níveis de satisfação e frequência dos alunos e um nível médio-alto de conclusão dos deveres de casa em relação ao programa; (2) que a maior taxa de frequência dos alunos no programa previu resultados mais altos na autogestão ( $p = 0,04$ , $d = 0,57$ ; $p = 0,003$ , $d = 0,87$ ) e consciência social ( $p = 0,04$ , $d = 0,59$ ) domínios SEL, emocional ( $p = 0,02$ , $d = 0,67$ ) e psicológico ( $p = 0,009$ , $d = 0,76$ ) bem-estar e engajamento escolar ( $p = 0,04$ , $d = 0,56$ ); (3) que a maior taxa de conclusão de trabalhos de casa dos alunos no programa previu resultados mais altos na área de habilidades de relacionamento SEL ( $p = 0,04$ , $d = 0,59$ ) e no engajamento escolar ( $p = 0,005$ , $d = 1,50$ ); (4) que as taxas mais altas de conclusão do dever de casa dos alunos da condição de controle também previram melhor envolvimento escolar ( $p = 0,006$ , $d = 0,88$ ). Implicações para a pesquisa e a prática são discutidas. |
| A avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores             | Ferreira (2015)               | Na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico, o ensino está centrado na aprendizagem e no trabalho autónomos dos futuros professores, e a avaliação das suas aprendizagens teve que se redirecionar nesse sentido. Assim, realizamos um estudo com docentes desses cursos, por meio de entrevistas nas quais afirmaram procurar avaliar os processos de realização de tarefas de aprendizagem dos futuros professores, na tentativa de diagnosticar atempadamente dificuldades e de os levar a ultrapassá-las. No entanto, consideraram que as práticas de avaliação formativa ainda não são as ideais, devido ao elevado número de alunos que cada docente tem, ao número e à diversidade de unidades curriculares que lecionam e, ainda, à falta de tempo para uma ajustada regulação do processo de ensino e de aprendizagem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                                                                              |                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento para o trabalho | Gondim <i>et al</i> (2014)  | <p>Defende-se a tese de que o domínio de competências socioemocionais tem papel relevante no desenvolvimento de competências para o trabalho, que não são atributos inatos, mas capacidades adquiridas ao longo do processo de socialização familiar, educacional e profissional. A aprendizagem tem papel importante nesse processo, em que as emoções encontram-se fortemente implicadas. A primeira seção se dedica a aspectos conceituais que situam melhor o leitor na definição de competência e sua associação com o desempenho no trabalho e a aprendizagem continuada. A seção subsequente demarca o escopo que está sendo dado neste artigo ao conceito de competências socioemocionais, em que são incluídos os seguintes componentes: inteligência emocional, regulação emocional, criatividade emocional e habilidades sociais. Por último, sugestões de como docentes e formadores podem contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais, apoiadas no ciclo ERAT (experiência-reflexão-aplicação-transferência) são apresentadas. Acredita-se que as competências socioemocionais podem auxiliar os jovens a desenvolver competências profissionais ao favorecer a autoconfiança e ao criar ambiente de trabalho mais favorável à aprendizagem continuada.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| The impact on mental health of students during remote learning               | Gundim <i>et al.</i> (2021) | <p>A saúde mental dos alunos que aprendem online é uma tarefa crítica para muitos países ao redor do mundo. O objetivo da pesquisa foi analisar os fatores que afetam a qualidade da saúde mental de jovens que aprenderam em condições não de bloqueios totais, mas de restrições adaptativas de quarentena. A pesquisa envolveu 186 voluntários da Universidade de Tecnologia de Zhengzhou, 94 eram alunos do primeiro ano e 92 eram alunos do quarto ano. O grupo experimental envolveu alunos do primeiro ano e o grupo de controle envolveu alunos do quarto ano. A média de idade dos participantes do grupo experimental foi de 18,3 anos, e no grupo controle, a média de idade foi de 22,4 anos. Os bolsistas conduziram a pesquisa após quatro meses de ensino à distância sob a quarentena adaptativa. Os alunos podem se envolver em suas atividades habituais de entretenimento e comunicação interpessoal fora de casa. A Medida de Saúde Comportamental, mais conhecida como BHM-20, foi a principal ferramenta psicométrica. A pesquisa descobriu que o ensino à distância é menos eficaz para alunos do primeiro ano do que para alunos do quarto ano, porque os primeiros não podem se adaptar e se comunicar efetivamente em um novo ambiente social e desenvolver relacionamentos interpessoais de confiança com colegas e professores. Os resultados da pesquisa coincidem com outras pesquisas sobre o assunto e demonstram um baixo grau de resiliência mental durante e após a pandemia. Pesquisas anteriores não são adequadas para a análise da saúde mental de estudantes em quarentena adaptativa, incluindo os ingressantes, considerados o grupo mais vulnerável. O artigo será útil para profissionais interessados em educação a distância em instituições de ensino superior, trabalhadores de serviços sociopsicológicos em universidades ou indivíduos envolvidos na adaptação de materiais curriculares para o ensino a distância.</p> |

A análise desses artigos permitiu compreender que o desenvolvimento socioemocional tem sido cada vez mais valorizado nas práticas pedagógicas, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social e emocional agravados pelas crises sanitárias e educacionais recentes. Os resultados apontam para a necessidade urgente de ações intencionais nas escolas públicas que promovam o fortalecimento das competências emocionais dos estudantes, contribuindo para sua permanência, motivação, autoestima e preparação para o mundo do trabalho.

A análise do material resultou na seleção de quatro dissertações e três teses de doutorado diretamente relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa (Quadro 3).

**Quadro 3.** Descrição das dissertações e teses relacionadas com o objeto de estudo desta pesquisa

| Título da Pesquisa                                                                                           | Autor(es) da Pesquisa | Resumo da Pesquisa como Descrito na Publicação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A importância da educação socioemocional para os discentes no ensino médio integrado do IFPA Campus Itaituba | Campos (2022)         | A dissertação aborda o desenvolvimento da educação socioemocional, com base em processos educativos que atendam às necessidades socioemocionais dos estudantes. Tem como objetivo compreender a importância da educação socioemocional para os alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará (IFPA), Campus Itaituba. O estudo aponta o fenômeno da educação socioemocional como uma necessidade de preparação para a vida, considerando os significados práticos atribuídos à escola, que perpassam conhecimentos desde o mundo do trabalho até a valorização das emoções e muito mais. Os significados identificados levam à percepção da necessidade de uma abordagem pedagógica que contemple os estudantes de forma holística, considerando suas angústias, dificuldades, perfis e necessidades reais. O estudo também destaca o contexto da pandemia da Covid-19, marcado por danos sociais e emocionais, que evidenciou a lacuna existente nas escolas quanto à falta de assistência e fortalecimento da saúde mental. Com base nessas informações, foi criado um Produto Educacional em formato de vídeo, intitulado “Educação socioemocional na perspectiva dos estudantes”, com o objetivo de subsidiar a comunidade escolar sobre como trabalhar a educação socioemocional de maneira significativa, considerando os diferentes contextos estudantis. |
| Concepções sobre aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais de uma equipe                  | Firmino e Dias (2023) | Ao se referir às habilidades cognitivas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a preocupação com as Competências Socioemocionais (CSEs) pois apenas a habilidade cognitiva prevaleceu por muito tempo no processo de ensino, porém não instrumentaliza os docentes para o desenvolvimento dessas competências.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                                                                                                                               |                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| do ensino médio e técnico                                                                                                                     |                 | Esta dissertação apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, de abordagem qualitativa com delineamento descritivo explicativo, cujo objetivo foi analisar as concepções dos docentes sobre aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais para a construção da autonomia intelectual e moral de alunos do ensino médio de uma escola técnica. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com professores, utilizando a Análise Textual Discursiva na interpretação dos dados. Os resultados apontam a importância da formação continuada docente voltada para a educação em valores subsidiando a construção das aprendizagens socioemocionais, pois os docentes sentem dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico planejado e intencionado, havendo uma lacuna formativa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará. | Monteiro (2019) | A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute os desafios do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de Ensino Médio em tempo integral do Ceará. Os objetivos definidos para esta dissertação foram investigar as causas das dificuldades encontradas na implantação da escola em tempo integral, em especial no desenvolvimento das competências socioemocionais, através do componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas sociais - NTPPS. Assumimos como hipóteses que a falta de conhecimento sobre o NTPPS, a má gestão dos recursos por parte dos gestores e a ausência de formação e de acompanhamento para os professores contribuíram para que as dificuldades fossem maiores. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória seguida da pesquisa qualitativa nas quais utilizamos a seguinte metodologia: entrevistas estruturadas com professores, ex-professora, ex-diretor e ex-coordenadora; reunião incluindo os professores que atuaram em 2018, a ex-professora e a coordenadora pedagógica da escola; observação participante nas salas de aula; entrevistas semiestruturadas com os professores que atuaram em 2019, direcionadas a partir da observação realizada; aplicação de questionários direcionados aos alunos, também considerando a observação feita em sala de aula; entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica da escola que acompanha o NTPPS e com o assessor administrativo-financeiro da escola; observação participante nos planejamentos coletivos. Além disso, após a realização da pesquisa foi entregue à escola um plano de ação que propõe oferecer formação continuada |

|                                                                                                                                                                           |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                           |                | <p>aos professores de NTPPS, bem como formação aos professores orientadores de projetos de pesquisa. Nas ações do plano também são contemplados o serviço de apoio psicológico aos professores de NTPPS, a adaptação do horário escolar, a fim de possibilitar o planejamento e o acompanhamento pedagógico coletivos e, finalmente, a construção de um documento-referência para aquisição de material pedagógico para o componente curricular pesquisado.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>Políticas curriculares: novo ensino médio e seus itinerários formativos de educação socioemocional em escolas em tempo integral nos Estados de Pernambuco e Ceará.</p> | Marques (2023) | <p>Alcançar êxito nas propostas educacionais apresentadas pelas mais altas esferas da educação brasileira, é uma busca constante. Esta dissertação tem como objetivo analisar a paridade existente nos currículos educacionais nos estados de Pernambuco e do Ceará no que se refere aos Itinerários Formativos (IF), observando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Novo Ensino Médio em escolas de tempo integral nas atividades à Educação Socioemocional através das diretrizes apresentadas. Através de uma revisão bibliográfica, metodologicamente de pode confeccionar os posicionamentos referenciais, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998) e a recente apresentada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), que devido a pandemia do CODIV-19 se encontra em implantação na sua totalidade, viabilizaram reflexões e confrontos entre conceitos, teorias e concepções de autores que se posicionam no entendimento benéfico e/ou contraditório a busca da equidade no que se refere à efetivação de uma uniformidade no sistema educacional nos estados de Pernambuco e no Ceará no tocante da operacionalidade dos IF em conformidade com os conceitos para o desenvolvimento de uma educação socioemocional. A análise dos resultados proporciona, em acordo com os autores que contribuíram à pesquisa, o entendimento que as Secretarias de Educação apresentam propostas que tentam fomentar os IF em conformidade com os documentos legais, buscando excelência em resultados através das metodologias que utilizam. Assim sendo, encontraram aspectos necessários de atenção e a identificação de lacunas no processo educacional, diante a aplicação das propostas à educação socioemocional para o Novo Ensino Médio nos estados campo de pesquisa, não estabilizando um comum acordo com o que almeja o Ministério da Educação enquanto esfera suprema da educação brasileira.</p> |
| <p>A interação das habilidades socioemocionais e cognitivas na predição</p>                                                                                               | Castro (2019)  | <p>O estudo das habilidades socioemocionais (HSEs) tem recebido especial atenção das mais diferentes áreas do conhecimento, com destaque para a economia, psicologia e educação. As HSEs compreendem um conjunto de</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                                                       |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>do desempenho escolar de estudantes portugueses e brasileiros.</p> |  | <p>características que são desenvolvidas, em uma relação dialética, pelo (auto)conhecimento emocional e relacional. Alguns programas têm sido aplicados para o desenvolvimento das HSEs em população infantil com evidências de que tais habilidades atuam como preditoras de importantes índices relacionados ao desempenho educacional e promoção do bem-estar individual e social na idade adulta. Por isso, esta tese teve como objetivo implantar e avaliar a eficácia de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, baseado na teoria da inteligência emocional (IE). A IE é definida como um construto no qual o processamento de informações emocionais é explicado por meio de um sistema de quatro níveis, a saber: percepção de emoções; facilitação do pensamento; compreensão emocional e regulação de emoções. Desse modo, esta pesquisa envolveu três estudos consecutivos e interdependentes. O primeiro estudo, realizado antes da implantação do programa, buscou identificar as dificuldades e estratégias utilizadas por professores para lidar com situações emocionais na escola. Participaram deste estudo 10 professores do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 26 e 61 anos. Uma análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do corpus textual, resultou em uma estrutura com duas dimensões: percepção emocional e regulação emocional, composta por duas e três classes relativamente compatíveis com o modelo teórico de IE, o que apoia o uso dessa teoria para a implantação de programas de desenvolvimento de HSEs no contexto escolar. O segundo estudo buscou avaliar a eficácia do programa de intervenção para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Participaram 6 professoras do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 30 e 61 anos. Os resultados da CHD apontaram duas dimensões: aspectos negativos e aspectos positivos, com uma e quatro classes, respectivamente, que sugerem que o programa proporcionou uma formação que despertou e desenvolveu as HSEs nas profissionais de educação e forneceu-lhes ferramentas que lhes permitiu, quer seja de maneira intencional ou intuitiva, promover essas habilidades aos seus discentes. Por fim, o terceiro estudo avaliou o impacto do programa em relação a indicadores de IE dos alunos. Participaram deste estudo 115 crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, divididas em dois grupos: experimental e controle, com idades variando entre 08 a 11 anos. Os resultados da análise de covariância (ANCOVA) mostraram que, de modo geral, não foi possível confirmar as evidências de diferença entre os grupos após a intervenção. Concluiu-se que este trabalho contribui com a apresentação dos primeiros dados sobre a implantação de um programa de</p> |
|-----------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                              |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                              |                     | <p>intervenção para desenvolver HSEs em crianças. O programa pode ser recomendado para uso em pesquisas, contudo, faz-se necessário uma readequação de suas características e faz-se necessário uma readequação de suas características e aplicabilidade, com vistas a aumentar o seu impacto no desenvolvimento da IE.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>Influência da habilidade cognitiva, traço de inteligência emocional e depressão maternos no desenvolvimento neuropsicomotor infantil.</p> | <p>Paiva (2019)</p> | <p>Os primeiros anos de vida constituem um período de grande vulnerabilidade para o desenvolvimento neuropsicomotor infantil (DNPM), sofrendo influência de fatores biológicos e ambientais, que podem ser de risco ou proteção e ter repercussão negativa ou positiva ao longo desse processo. Fatores maternos, tais como a habilidade cognitiva (indicador do quociente de inteligência - QI), o traço de inteligência emocional e a depressão, podem ter impacto neste desenvolvimento, tanto de forma direta, provavelmente por mecanismos relacionados à genética e à epigenética, como de forma indireta, na medida em que podem influenciar a estimulação domiciliar da criança, cujos mecanismos ainda não são totalmente esclarecidos na literatura. O objetivo desta tese foi analisar a influência do QI, do traço de inteligência emocional e da depressão maternos sobre o DNPM, controlando pela possível influência de variáveis confundidoras. Trata-se de um estudo transversal realizado em duas Unidades de Saúde da Família situadas em comunidades de baixo nível socioeconômico da cidade do Recife, Pernambuco, Brasil. Crianças de 6 meses a 3 anos de idade (n= 204) e suas mães ou cuidadores foram incluídos e o período de coleta de dados ocorreu entre agosto de 2014 a julho de 2017. Foram avaliadas as seguintes variáveis e respectivos instrumentos de avaliação: DNPM, através da triagem de Bayley, versão III (Bayley III Screening Test); depressão materna, através do Self-Reporting Questionnaire - SRQ-20; habilidade cognitiva materna, através da prova de Raciocínio Abstrato (RA), Forma B, da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5); traço de inteligência emocional materno, através do Inventário de Competências Emocionais e a qualidade de estimulação domiciliar, através do Home Observation for Measurement of the Environment - HOME. Os dados foram analisados por regressão logística hierarquizada para determinar o efeito ajustado por variáveis explanatórias (biológicas, socioeconômicas, demográficas, qualidade de estimulação domiciliar e vigilância do desenvolvimento infantil) sobre o DNPM. Houve predomínio das crianças na categoria “Competente” em todos os domínios do desenvolvimento infantil. Para o domínio cognitivo, destaca-se que 32,8% encontravam-se na categoria “Emergente” e 14 crianças (6,9%) estavam na categoria “Em risco”. Na análise multivariada, piores índices de</p> |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>habilidade cognitiva materna, Fator 5 emocional e menor média do índice HOME mantiveram-se associados com a suspeita/risco de atraso cognitivo das crianças. Um pior desempenho para a habilidade cognitiva materna e um menor índice de estimulação domiciliar estiveram associados a suspeita/risco de atraso no desenvolvimento da comunicação expressiva. O Fator 5 emocional e o índice altura para idade mantiveram-se associados à suspeita de atraso/risco do desenvolvimento da motricidade grossa. Concluiu-se que a população estudada apresentou múltiplos fatores de risco associados ao atraso do DNPM infantil de forma independente, destacando-se a habilidade cognitiva e o traço de inteligência emocional maternos. Outros fatores, como a qualidade da estimulação do ambiente domiciliar, a nutrição da criança e o nível socioeconômico também permaneceram associados ao DNPM. O suporte à saúde, à educação e à inteligência maternos, além de estratégias para a redução da pobreza devem ser enfatizados para promover um ambiente de cuidado estimulante, garantindo o potencial de desenvolvimento infantil, principalmente nos três primeiros anos de vida.</p> |
|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaboração própria

A primeira dissertação, defendida por Campos (2022), no Instituto Federal do Amazonas, investigou a importância da educação socioemocional para estudantes do ensino médio integrado, tendo como foco o desenvolvimento de competências como autoestima, empatia e regulação emocional. Os resultados mostraram que ações educativas voltadas à inteligência emocional promoveram impactos positivos no ambiente escolar, especialmente na convivência e na capacidade de resolução de conflitos.

A segunda dissertação, de Firmino e Dias (2021), defendida na Universidade Estadual de Santa Cruz, buscou compreender as concepções de uma equipe pedagógica sobre a aprendizagem socioemocional e sua relação com a construção de valores morais em uma escola técnica. A autora identificou que os educadores reconheciam a importância da temática, mas indicavam a ausência de políticas pedagógicas sistematizadas e de formação adequada para lidar com essas competências no cotidiano escolar.

A terceira dissertação, apresentada por Monteiro (2020), na Universidade Federal do Ceará, analisou os desafios enfrentados por uma escola de ensino médio em tempo integral na implementação das competências socioemocionais como parte integrante do currículo. A autora identificou resistência por parte de alguns professores, além de dificuldades em sistematizar

práticas pedagógicas que envolvessem, de forma contínua, o desenvolvimento emocional dos alunos.

A quarta dissertação, defendida por Marques (2022), na Universidade Federal de Pernambuco, investigou como os itinerários formativos do novo ensino médio abordam a educação socioemocional em escolas em tempo integral nos estados de Pernambuco e Ceará. Embora os documentos oficiais contemplassem essas competências, o autor evidenciou uma lacuna entre a teoria presente nos textos e a prática pedagógica cotidiana, destacando a necessidade de maior articulação entre currículo e formação docente.

Além das dissertações, foram localizadas três teses de doutorado com relevância para a presente investigação, ainda que nem todas tenham como foco exclusivo o Ensino Médio. A tese de Angélica Maria Ferreira de Melo Castro, defendida na Universidade Federal de Pernambuco em 2019, examinou a interação entre habilidades socioemocionais e cognitivas na predição do desempenho escolar de estudantes brasileiros e portugueses. A autora concluiu que as competências emocionais exercem papel fundamental no rendimento acadêmico, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Essa abordagem internacional e comparativa fortalece a tese de que a inteligência emocional deve ser considerada uma dimensão essencial do processo educacional.

Giselle Souza de Paiva (2019), também pela UFPE, analisou em sua tese os efeitos da inteligência emocional materna sobre o desenvolvimento neuropsicomotor infantil. Ainda que o foco seja a infância, o estudo aponta para a relevância das competências emocionais no ciclo do desenvolvimento humano, o que respalda a importância de se trabalhar tais habilidades desde o período escolar.

As dissertações e teses analisadas convergem para a compreensão de que a inteligência emocional e as competências socioemocionais têm impacto direto na formação humana, no equilíbrio emocional e na aprendizagem dos adolescentes no Ensino Médio. Embora os documentos legais, como a BNCC, apontem para a importância da formação integral, as escolas ainda enfrentam dificuldades para incorporar de forma efetiva essas dimensões no cotidiano pedagógico. Os trabalhos destacam a necessidade de políticas públicas que promovam formação continuada, reformulações curriculares e ações integradas entre equipe pedagógica, gestão escolar e comunidade. A Educação Física, com seu potencial de mediação entre corpo, emoção e socialização, surge nos estudos como uma disciplina estratégica para o desenvolvimento dessas competências, reforçando a proposta desta pesquisa, que busca criar um programa estruturado de inteligência emocional integrado às aulas dessa disciplina. Com base nos achados da literatura acadêmica recente, nota-se uma lacuna entre a teoria presente

nos documentos institucionais e a prática pedagógica cotidiana, o que reforça a urgência de ações mais sistematizadas, contextualizadas e intencionais no campo da educação emocional.

Os resultados obtidos com essa revisão evidenciam uma crescente preocupação no campo educacional com a formação integral dos estudantes do ensino médio, especialmente no que se refere às competências socioemocionais. Há consenso quanto à relevância da inteligência emocional para o desenvolvimento de habilidades como empatia, autocontrole, autoconhecimento e consciência social, fundamentais para a vida em sociedade e para o ingresso no mundo do trabalho. No entanto, também são recorrentes as dificuldades apontadas quanto à implementação efetiva dessas competências nas escolas públicas. Entre os principais entraves, destacam-se a falta de formação continuada dos docentes, a ausência de políticas públicas integradas e a carência de estratégias pedagógicas estruturadas que possibilitem o trabalho contínuo com essas habilidades no cotidiano das salas de aula. Além disso, é possível identificar que, embora os Projetos Político-Pedagógicos mencionem a formação emocional dos estudantes, tal menção muitas vezes ocorre de maneira superficial e sem articulação com a prática docente.

Diante desse panorama, observa-se a importância de desenvolver propostas educativas que promovam, de forma intencional e sistemática, o desenvolvimento da inteligência emocional no ensino médio. A literatura analisada aponta ainda que a Educação Física é um campo pedagógico estratégico para esse desenvolvimento, dado seu potencial de promover experiências corporais, relacionais e afetivas que estimulam o autoconhecimento e a convivência respeitosa. Nesse sentido, os achados da presente revisão reforçam a relevância da proposta desta pesquisa, que visa desenvolver um programa de inteligência socioemocional integrado às aulas de Educação Física, contribuindo para a formação humana e o bem-estar emocional dos estudantes.

Com base na análise das dissertações, teses e artigos científicos apresentados ao longo desta seção, torna-se evidente que a inteligência emocional e as competências socioemocionais ocupam um lugar de destaque nas discussões contemporâneas sobre a formação integral dos estudantes do Ensino Médio. A revisão evidenciou um movimento crescente da pesquisa acadêmica no Brasil e no exterior em direção à valorização dessas competências como fatores essenciais para o sucesso escolar, o bem-estar emocional e a inserção cidadã e profissional dos jovens.

A literatura analisada também reforça que, embora haja amplo reconhecimento da importância da inteligência emocional, sua implementação no cotidiano das escolas ainda encontra uma série de obstáculos. Os estudos apontam para desafios como a falta de políticas

pedagógicas sistematizadas, a insuficiência de formação continuada dos professores, a fragilidade na articulação entre teoria e prática e a ausência de programas específicos voltados ao desenvolvimento socioemocional. Além disso, os documentos oficiais das escolas, embora mencionem aspectos relacionados à convivência, empatia e respeito mútuo, ainda não tratam de forma estruturada o trabalho com habilidades emocionais, sendo estas abordadas de maneira difusa e não intencional.

Nesse contexto, destaca-se o papel estratégico da disciplina de Educação Física, apontada por diversos autores como espaço privilegiado para a mediação entre corpo, emoção e socialização. Ao proporcionar vivências práticas, lúdicas e coletivas, a Educação Física favorece o exercício da empatia, da escuta, do autocontrole, da resiliência e da resolução de conflitos — elementos centrais para a formação emocional dos adolescentes. Tal constatação fundamenta a proposta desta pesquisa, que visa desenvolver um programa estruturado de Inteligência Emocional articulado com as aulas de Educação Física, como forma de potencializar a formação integral dos estudantes.

## 2.1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A Teoria da Inteligência Emocional, desenvolvida a partir das pesquisas de Salovey e Mayer, baseia-se no modelo conhecido como Abilit Emotional Intelligence (AEI) (Fernandes, 2023). De acordo com esse modelo, a inteligência emocional abrange um conjunto de habilidades relacionadas ao processamento das emoções. Isso inclui a capacidade de avaliar adequadamente as próprias emoções e as dos outros, expressá-las de maneira apropriada e regulá-las de forma adaptativa (MacCann; Roberts, 2008). Indivíduos que desenvolvem sua inteligência emocional são considerados emocionalmente competentes, o que reflete em uma melhor capacidade de lidar com eventos adversos da vida (Eastwick; Finkel; Simpson, 2019).

A popularização do conceito de inteligência emocional teve início com os estudos de Daniel Goleman (Goleman; Senge; Leite, 2015), principalmente no meio acadêmico e social. O modelo de Goleman inclui cinco elementos-chave: autoconsciência, autorregulação, empatia, habilidades sociais e motivação (Salavera; Usán; Teruel, 2019).

Autoconsciência refere-se à capacidade de reconhecer as próprias emoções, enquanto autorregulação envolve lidar com essas emoções. Empatia é a habilidade de compreender e aceitar as emoções dos outros, enquanto habilidades sociais se relacionam à gestão de relacionamentos interpessoais. Por fim, motivação diz respeito ao impulso para alcançar

objetivos. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento emocional saudável de adolescentes e jovens (Fernandes, 2023).

A necessidade de educação socioemocional nas escolas é respaldada pela crescente preocupação com a saúde mental dos adolescentes brasileiros, que enfrentam comportamentos de risco significativos e instabilidade emocional. A inteligência emocional é um fator protetor para a saúde mental, enquanto problemas de internalização podem prejudicar a capacidade de regulação emocional (Escobar et al., 2020).

Além disso, a inteligência emocional está relacionada ao desempenho acadêmico e à realização de tarefas, incluindo atividades escolares (Cortés-Denia et al., 2020). Portanto, a educação socioemocional na adolescência é fundamental, pois pode ser ensinada e aprimorada, contribuindo para o sucesso acadêmico e o bem-estar geral dos estudantes (Fernandes, 2023).

Os sistemas educacionais em diversos países têm adotado programas voltados para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais entre crianças e adolescentes (Pereira; Marques-Pinto, 2017). Esses programas têm demonstrado benefícios, como melhoria nos relacionamentos aluno-professor, redução de comportamentos problemáticos e aumento do sucesso acadêmico (Fernandes, 2023).

É fundamental que as atividades educacionais considerem a importância da educação socioemocional para a saúde mental dos estudantes, além de serem desenvolvidas com base na perspectiva de uma formação integral. A formação dos estudantes deve ir além da preparação para o mercado de trabalho, abrangendo todas as dimensões da vida e promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Essa abordagem, que prioriza a formação omnilateral, sustenta a proposta de educação socioemocional no ambiente escolar, mas não é aplicada junto a BNCC (Fernandes, 2023).

Os termos frequentemente utilizados para descrever o ensino e a aprendizagem da inteligência socioemocional são "alfabetização emocional" e "educação socioemocional". De acordo com Antunes (2012), o desenvolvimento da alfabetização emocional envolve técnicas destinadas a ajudar os alunos a gerenciar suas emoções, capacitando-os a reconhecer as emoções presentes nos grupos aos quais pertencem em relação a si mesmos e a regular essas emoções. Da mesma forma, a abordagem da educação socioemocional promove a aquisição de habilidades para identificar e gerenciar emoções (Carneiro; Lopes, 2020).

Tanto a alfabetização emocional quanto a educação socioemocional têm como objetivo principal cultivar diversas habilidades nos alunos, incluindo o desenvolvimento de relações sociais positivas e a capacidade de lidar eficazmente com situações desafiadoras. (Carneiro; Lopes, 2020). Alinhadas a essas concepções, abordagens multidisciplinares estão ganhando

destaque e impulsionando um movimento global crescente em direção à aprendizagem social e emocional dos estudantes (Goleman; Senge; Leite, 2015).

### **2.1.1 Sensibilidade e autonomia do sujeito**

Para a análise da sensibilidade e autonomia do sujeito torna-se imprescindível discorrer inicialmente sobre a inteligência, que é extremamente relevante no processo de tomada de decisões, principalmente as mais difíceis, logo, no processo de formação dos indivíduos, a importância do conhecimento intelectual obtido no nível superior e desenvolvimento de habilidades não devem se sobrepor à necessidade do desenvolvimento da inteligência emocional ou competência emocional (Tommasino et al., 2019).

Piaget dedicou-se a analisar como se processam as relações entre os indivíduos (afetividade) e para ele a afetividade é o motor enquanto a inteligência cognitiva é a estratégia da ação, sendo que uma não existe sem a outra. Piaget afirmou que a afetividade, pois, está relacionada aos níveis de desenvolvimento da inteligência (níveis estratégicos de comportamento motor, verbal e mental). Não há afetividade sem inteligência (comportamento motor, verbal ou mental), nem inteligência sem afetividade (impulso, tônus, esforço, motivo, valores) (Müller; Carpendale, 2000).

Pode-se resumir o argumento de Piaget nas seguintes palavras: “se quiser conhecer a emoção, observe a ação; se quiser conhecer a ação, veja a emoção” (Maturana, 2009, p. 90). Toda atitude, todo comportamento, toda ação e todo pensamento têm como elemento propulsor uma emoção positiva ou negativa. As marcas emocionais estão interligadas com as referências internas, crenças, valores desenvolvidos ao longo da vida, os quais são determinantes na formação da realidade interior do indivíduo (Feldman, 2004).

A ludicidade possui a característica de socializar e produzir prazer quando é executada. Ela se apresenta como uma importante ferramenta de ensino e pode ser empregada como atividade formadora e informadora sobre várias temáticas. Com o uso do lúdico, será possível envolver o aluno em sua própria aprendizagem, dentro dos seus limites, de suas possibilidades e do seu conhecimento. Assim, possibilita-se que ele descubra prazer em aprender e estudar, pois essa ferramenta não eliminará a complexidade do ensino, mas poderá contribuir com o professor em sala de aula e favorecer para que o aluno compreenda melhor os conteúdos, concorrendo para o aumento do seu interesse, que, por sua vez, possibilitará que o discente esteja mais confortável com uma ferramenta dinâmica durante as aulas (Fonseca; Mattar, 2017).

Nos métodos mais ativos de ensino, o professor permite que os discentes sejam protagonistas na construção dos saberes, ao elaborar situações que os estimulam a investigar, em vez de oferecer conhecimentos prontos por meio de aulas expositivas (Mattos, 2017). A aplicação de ferramentas pedagógicas alternativas ao método tradicional, como as atividades lúdicas, pode incentivar os alunos a se aproximarem do conhecimento científico (Paixão *et al.*, 2017).

Para consolidar a autonomia sem perder de vista a sensibilidade, estratégias de sala de aula podem incluir: (a) rotinas de autoconsciência (check-ins emocionais, diários reflexivos); (b) pactos de convivência e círculos de diálogo para negociação de regras e resolução de conflitos; (c) avaliação formativa com autoavaliação e coavaliação, explicitando critérios; (d) desenho universal da aprendizagem, com escolhas reais de percurso e produto; (e) tutoria/mentoria entre pares, que articula pertencimento e responsabilidade compartilhada.

No contexto específico desta pesquisa, a integração de competências socioemocionais às aulas de Educação Física é especialmente fértil: atividades corporais e esportivas expõem, em tempo real, o entrelaçamento de emoção, decisão e cooperação, oferecendo material rico para trabalhar autocontrole, *far play*, empatia e resiliência. A mediação docente pode transformar cada situação de jogo, vitória, derrota, conflito, negociação em oportunidade de leitura emocional e tomada de decisão ética.

Por fim, sensibilidade e autonomia constituem eixos analíticos para leitura dos PPP: (i) objetivos explícitos de desenvolvimento socioemocional; (ii) estratégias pedagógicas e tempos/espacos previstos (projetos, tutorias, EF, artes); (iii) formação continuada docente em IE (iv) dispositivos de avaliação da autorregulação e da convivência; (v) políticas de cuidado e apoio psicossocial; (vi) mecanismos de participação estudantil. A presença (ou ausência) desses elementos indica o grau em que a escola trata a EI como componente estruturante e não periférico da formação integral.

### **2.1.2 A importância das emoções no processo de desenvolvimento da inteligência socioemocional**

A aprendizagem centrada na pessoa (ACP) foi desenvolvida por Carl Ransom Rogers (1902-1987), psicólogo americano, em 1940. Foi considerada, na época, um ato revolucionário, pois o que Rogers propunha estava longe do modelo tradicional de terapia praticado na época. Seu primeiro livro nasce em 1939: “O tratamento clínico da criança-problema”, onde apresenta

suas pesquisas até então. A repercussão do livro faz com que ele passe a ser conhecido como psicólogo clínico (Advíncula, 1991).

Da mesma forma, a teoria da inteligência emocional reconhece a importância das emoções na vida humana e defende a ideia de que a habilidade de reconhecer, compreender e regular as emoções é fundamental para o sucesso pessoal e social. Essa abordagem reconhece a influência das emoções no pensamento, no comportamento e nas interações sociais, e destaca a importância do desenvolvimento dessas habilidades desde a infância até a idade adulta.

Em 1940, quando suas novas propostas teóricas para a psicoterapia surgiram, Rogers se referiu a elas como psicoterapia não-diretiva ou aconselhamento não-diretivo, conforme publicado em seu livro de 1942, *Psicoterapia e Aconselhamento*. Mais tarde, ele a chamou de terapia centrada no cliente, ensino centrado no aluno, liderança centrada na equipe e, finalmente, aprendizagem centrada na pessoa, que ele sentiu ser o nome mais apropriado para sua teoria. Os conceitos de educação centrado na pessoa baseiam-se nas tradições da pedagogia humanista, especialmente na atenção à individualidade e na criatividade dos alunos capazes de desenvolver a autodeterminação, como escolhas de vida independente e à tomada de decisões ideais (Sirazeeva, 2015).

Essa proposta de aprendizagem desenvolveu-se por ser um método em que o foco está no aluno, valorizando os elementos da intersubjetividade humana. Esta aprendizagem tem vastos recursos disponíveis que permitem o autoconhecimento e mudar atitudes e comportamentos, com inspiração fenomenológica (Jasper; Rolfe, 1993).

Na aprendizagem centrada na pessoa, o professor atua como um facilitador compassivo. O docente está lá para encorajar e apoiar o aluno sem interromper ou interferir em seu processo de autodescoberta, para que ele descubra o que perturba e o que é necessário para repará-lo (Jasper; Rolfe, 1993).

A acessibilidade e a flexibilidade curricular aumentam a autonomia dos alunos na aprendizagem. Em segundo lugar, a repetição e retrospectiva permitem aos participantes retrocederem e revisitar a gravação das sessões de formação, aumentando assim a autenticidade e permitindo aos participantes aprofundarem a sua reflexão sobre suas capacidades. A ACP permite ainda que os participantes se auto dirijam e se auto processem para aprimorar sua autorreflexão de um ângulo objetivo (Motschnig; Cornelius-White, 2012).

Rogers contrasta o aprendizado que envolve apenas a mente, como o aprendizado rotineiro dos fatos, com aprendizado significativo e experiencial. Por aprendizado significativo, Rogers conceitua que aprender desta forma é mais do que um acúmulo de fatos. É o aprendizado que faz a diferença – no comportamento do indivíduo, no curso da ação que ele escolhe no

futuro, em suas atitudes e em sua personalidade. É um aprendizado generalizado, que não é apenas um acréscimo de conhecimento, mas que se relaciona com cada parte de sua experiência (Motschnig; Cornelius-White, 2012).

Na perspectiva de Carl Rogers, a congruência é um princípio fundamental que descreve a consistência entre a experiência consciente de uma pessoa e sua expressão externa. Quando uma pessoa é congruente, ela está plenamente ciente de seus sentimentos e pensamentos internos, sendo capaz de expressá-los de maneira autêntica e coerente com sua experiência interna. Por outro lado, a incongruência ocorre quando há uma discrepância entre a experiência interna e a expressão externa. Indivíduos incongruentes podem não estar totalmente conscientes de seus sentimentos ou expressá-los de maneira que não reflita sua verdadeira experiência. No contexto terapêutico de Rogers, o objetivo é facilitar o aumento da congruência, promovendo o autoconhecimento e a autenticidade. A ênfase não está especificamente associada a prejudicar os outros, mas sim em ajudar a pessoa a alinhar suas experiências subjetivas com sua expressão externa, promovendo um estado mais saudável e autêntico.

Rogers entende que este é um processo muito dinâmico e flexível, intimamente relacionado à experiência do momento. É um processo de avaliação do organismo em que cada elemento, a cada momento que o aluno aprende, é de alguma forma pesado, escolhido ou rejeitado, e dependendo se naquele momento permite a realização do indivíduo (Advíncula, 1991).

Os objetivos da ACP são definidos pelo próprio aluno. Essa definição dependerá de uma série de fatores, praticamente infinitos, que serão identificados pelo educando como gatilhos para uma mudança. No entanto, consegue-se restringir a maioria desses objetivos em algumas categorias mais comuns como: facilitar o crescimento e desenvolvimento pessoal; aumentar a autoestima e o autoconhecimento do aluno; eliminar ou diminuir os sentimentos de angústia; e melhorar a abertura a novas experiências (Rogers, 2017).

Rogers entende que este é um processo muito dinâmico e flexível, intimamente relacionado à experiência do momento. É um processo de avaliação do organismo em que cada elemento, a cada momento que o aluno aprende, é de alguma forma pesado, escolhido ou rejeitado, e dependendo se naquele momento permite a realização do organismo (Advíncula, 1991).

Além dessa contribuição, há também a teoria de Bruner (2018) que é baseada na perspectiva construtivista que permite aos alunos transcender a informação dada como uma construção capaz de dar significado e ser aprendida por si mesma. A autoridade promove um tipo de assimetria, mas de poder. A forma dessa relação assimétrica se reflete na própria

natureza da aprendizagem e na medida em que os alunos desenvolvem autonomia confiando em sua capacidade de aprender de forma independente (Chang, 2012).

O processo ensino – aprendizagem tem mão dupla: o professor que deve conduzir a aprendizagem e o aluno que precisa aprender. E, como um processo social, principalmente nas fases iniciais, quando envolve pelo menos um professor e um aluno, fica claro que uma criança que deve frequentar a escola deve ter um mínimo de conhecimento para poder participar do aprendizado escolar (Lee; Kim, 2012).

Quanto à predisposição para aprender, Bruner (2018) aponta que nos processos de ensino e aprendizagem e na resolução de problemas há uma importante influência de fatores culturais, motivacionais e pessoais, uma vez que o processo de ensino é social, pois se estabelece em relações formadas entre quem ensina e quem aprende, como é a relação professor-aluno.

A aprendizagem baseia-se, segundo Bruner (2018), na categorização ou nos processos por meio dos quais se simplifica a interação com a realidade, a partir do agrupamento de objetos ou conceitos (por exemplo, o cão e o gato são animais). O aprendiz constrói conforme suas próprias categorias, que mudam através de sua interação com o ambiente. É por isso que a aprendizagem é um processo ativo de associação, construção e representação.

Para Bruner (2018), o aluno pode perceber o contexto ou conteúdo da educação em termos de problemas, relacionamentos e lacunas que deve preencher para tornar a aprendizagem significativa. As teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento são descritivas, enquanto as teorias de ensino são normativas. Também pode se concentrar principalmente em como aprimorar o aprendizado, facilitar a transferência ou recuperação de informações e estabelecer regras sobre a melhor forma de estruturar o conhecimento e a tecnologia.

Quanto à estrutura e forma de conhecimento, Bruner (2018) afirma que todos os tipos de conhecimento podem ser trabalhados em um nível mínimo de complexidade para serem compreendidos por qualquer pessoa. A estrutura do tópico apresentado pode ser caracterizada por sua apresentação, economia e eficácia, todas relacionadas à capacidade dos alunos de dominar o tópico.

Aprender através do ensino voltado para descoberta pode elevar o potencial intelectual, passar de recompensas extrínsecas para intrínsecas e pode ajudar na retenção e acesso à memória. Sendo assim, o potencial intelectual pode ser desenvolvido a partir de uma situação-problema que precisa ser resolvida e, portanto, a pesquisa será utilizada para resolvê-la (Bruner, 2018).

## 2.2 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ADOLESCENTES

No campo da Psicologia do Desenvolvimento, que se dedica ao estudo das mudanças contínuas e sistemáticas que ocorrem com o indivíduo desde a concepção até a morte (Fernandes, 2023), a adolescência tem sido historicamente descrita de maneiras diversas por diferentes abordagens epistemológicas. Ela foi caracterizada como um período marcado por desafios, estresse, conflitos de identidade, instabilidade emocional e rebeldia, entre outros aspectos (Bock, 2007).

Essa concepção, amplamente difundida na sociedade, tem uma abordagem naturalística que considera a adolescência como um estágio universal baseado principalmente em processos biológicos e fisiológicos, e suas supostas implicações na subjetividade dos indivíduos. No entanto, essa visão desconsidera outros fatores, como a influência dos contextos sociais, históricos e culturais na experiência da adolescência. Por exemplo, em algumas culturas, a adolescência é caracterizada por trabalho, disciplina e responsabilidade, ao invés dos aspectos mencionados anteriormente (Fernandes, 2023).

É importante destacar que mesmo dentro de uma mesma cultura, as experiências individuais dos adolescentes variam e devem ser consideradas. Portanto, é essencial reconhecer as transformações contínuas pelas quais a adolescência passa, bem como os diversos elementos que influenciam o desenvolvimento dos jovens, como o contexto social, as instituições e as práticas sociais em que estão inseridos (Fernandes, 2023).

Essas reflexões têm levado a uma reavaliação da adolescência para além da visão que a caracteriza apenas por momentos de crise, como se houvesse marcos biológicos ou temporais específicos para essas crises. Também questiona a tendência de patologizar essas crises, ignorando que são parte intrínseca do processo de desenvolvimento humano em diversos estágios de vida (Vygotsky, 1991). Nesse sentido, critérios cronológicos e biológicos, como os definidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, não são ignorados, mas são contextualizados dentro de uma compreensão mais ampla da construção social da adolescência (Fernandes, 2023).

A adolescência é um momento significativo na vida dos indivíduos, influenciado e construído pela sociedade de diversas maneiras, para além das mudanças biológicas e fisiológicas. Portanto, é essencial considerar quais características da adolescência foram negligenciadas pela sociedade ao priorizar aspectos puramente biológicos e fisiológicos (Moraes; Weinmann, 2020). Por outro lado, há autores que enfatizam a importância de entender as transformações da adolescência e os fatores que as influenciam, como o contexto social,

cultural e histórico, no processo de desenvolvimento dos jovens. Eles ressaltam que o desenvolvimento dos adolescentes é moldado pela interação com o meio sociocultural e outros membros da sociedade, e que essas interações são essenciais para a construção de sua identidade e trajetória de vida (Fernandes, 2023).

Assim, na medida em que a teoria do desenvolvimento exige necessariamente o conceito de equilíbrio, cada comportamento tende a proporcionar um equilíbrio entre fatores internos e externos ou mais gerais entre assimilação e habitação (Abreu *et al.*, 2010; Kitchener, 1986; Tsou, 2006). Mas, novas aprendizagens, informações novas impactam o indivíduo produzindo desequilíbrio que será superado pela acomodação. Este é um estado quase permanente, na medida em que o indivíduo ao interagir com o mundo se depara com informações que não conhece, ou que contradizem o já conhecido provocando desequilíbrio.

Portanto, a adolescência é entendida como uma construção cultural, variando de acordo com os contextos que a definem, como destacado por Moraes e Weinmann (2020). Esta visão reconhece que não existe uma adolescência universal ou natural, mas sim uma concepção moldada pelas diferentes culturas. Ao examinar a formação da subjetividade nessa fase, adotamos os pressupostos vygotskianos (Vygotsky, 1991, 2010) da perspectiva teórica histórico-cultural. Esta abordagem nega a existência de uma natureza humana predefinida que determine a formação do sujeito.

O desenvolvimento humano é entendido como uma construção que ocorre por meio da apropriação objetiva do social e cultural, influenciado pelas relações sociais e pelas contradições do processo histórico. A significação das experiências é única para cada indivíduo e contribui para a formação da personalidade e autoconsciência. Portanto, o adolescente, ao tomar consciência de si mesmo, modifica seu comportamento e atribui significados pessoais ao mundo ao seu redor.

### **2.2.1 Competências socioemocionais em processos formativos**

De acordo com Gondim *et al.* (2014), está se tornando cada vez mais reconhecido que a inteligência emocional desempenha um papel fundamental no aprimoramento das habilidades técnicas necessárias para o mercado de trabalho. Isso é corroborado por autores como Seligman e Lopes (2012), que defende o ensino de competências socioemocionais em processos formativos. Esse reconhecimento é evidenciado pelas Competências Gerais, que devem ser integradas ao currículo escolar a partir de 2020, conforme estabelecido pela Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017. Essas competências visam desenvolver nos alunos tanto habilidades técnicas quanto socioemocionais (Brasil, 2018).

Nesse contexto, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais em adolescentes na escola pode ser promovido por meio de intervenções intencionais que reconheçam a importância das relações interpessoais e afetivas. Essas intervenções devem considerar a mediação da linguagem e a influência do outro como parceiro mais experiente no processo de internalização. Estratégias que envolvam atividades externas, como jogos, podem facilitar a aprendizagem e a internalização dessas habilidades, regulando a consciência individual.

Estudos recentes (Massagli; Lopes; Sousa, 2021; Sgorla; Máximo; Custódio, 2020) têm destacado a importância desse tema, demonstrando uma tendência crescente em compreender e abordar o fenômeno. As habilidades socioemocionais referem-se às capacidades que se desenvolvem por meio das relações interpessoais e afetivas, incluindo a percepção, o sentimento e a compreensão das associações entre situações e comportamentos.

Ações de prevenção do sofrimento mental e desenvolvimento de habilidades sociais são fundamentais em diversos contextos sociais, podendo ser facilitadas por meio da educação afetivo-emocional e do uso de estratégias como jogos, como proposto por Del prete e Del prete (Prette; Prette, 2013).

Tradicionalmente, a formação dos jovens tem se concentrado em processos pedagógicos voltados à preparação para o mercado de trabalho, ancorados em um modelo de educação que remonta à lógica fordista, com ênfase quase exclusiva no desenvolvimento cognitivo (Sgorla; Máximo; Custódio, 2020). Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) represente uma atualização desse modelo, ela não rompe com sua essência pragmática e tecnicista; ao contrário, insere-se no paradigma da acumulação flexível, promovendo uma pedagogia das competências alinhada à lógica neoliberal. Essa abordagem tende a reduzir a educação a um instrumento de ajustamento do indivíduo às exigências do mercado, ainda que sob o discurso da autonomia e da inovação. Mesmo as chamadas habilidades socioemocionais, como a Inteligência Emocional, passam a ser instrumentalizadas para o aumento da produtividade, esvaziando seu potencial emancipador e reconfigurando o sujeito educando como gestor de si, em função das demandas externas. Assim, a BNCC não se alinha a uma perspectiva verdadeiramente progressista de educação, mas sim à manutenção do status quo por meio da adaptação eficiente ao sistema vigente (Amorim; Miranda, 2024).

Por outro lado, uma visão progressista da educação a encara como um agente de transformação social, mediando um projeto social mais amplo (Seligman; Lopes, 2012). Essa

perspectiva busca promover a transformação da sociedade por meio da educação, reconhecendo que um projeto educacional pode ser tanto conservador quanto transformador.

Nesse sentido, as habilidades e competências relacionadas à Inteligência Emocional podem se ajustar à perspectiva progressista da pedagogia histórico-crítica desde que compreendidas não como instrumentos de autorregulação para adaptação ao mercado, mas como dimensões subjetivas fundamentais à formação omnilateral do sujeito. Quando orientadas por esse viés crítico, essas competências contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da empatia, da consciência de classe e da ação coletiva, fortalecendo a capacidade dos educandos de compreender e transformar a realidade social que os cerca. Assim, a IE não é negada pela abordagem progressista, mas é ressignificada à luz de um projeto político-pedagógico emancipador.

### 2.3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E RESULTADOS ACADÊMICOS

Diversas pesquisas, realizadas por organizações como a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, propõem que a educação deve girar em torno de quatro aprendizagens fundamentais ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 2010). No entanto, embora essa proposta apele à formação integral, ela tem sido amplamente apropriada por discursos neoliberais e tecnicistas, que a esvaziam de seu potencial crítico ao alinhá-la às exigências de adaptação ao mercado. Por isso, é necessário situar a concepção de educação que se adota ao propor que os alunos se tornem críticos e reflexivos.

Neste trabalho, assume-se uma perspectiva fundamentada na pedagogia histórico-crítica, que concebe a educação como mediação para a emancipação dos sujeitos sociais. Nessa direção, cultivar alunos críticos e reflexivos significa oferecer-lhes situações desafiadoras que os capacitem a interpretar e transformar a realidade concreta em que vivem. Conforme afirma Saviani (2021 b), a educação deve ser compreendida como um instrumento de emancipação, possibilitando que os educandos compreendam e intervenham nas estruturas sociais em que estão inseridos. Trata-se, assim, de uma concepção que reconhece a intencionalidade política da ação educativa, em oposição à lógica adaptativa e tecnicista que permeia grande parte das políticas educacionais contemporâneas.

De acordo com Fagiani (2018, p. 132):

No Brasil, os discursos de alteração do Ensino Médio tornando-o mais atrativo, privilegiando aprendizagens mais práticas e menos teóricas, e políticas educacionais que por um lado precariza a Educação Básica pública, com enorme concentração de alunos, professores doentes, desestimulados e com baixos rendimentos e por outro incentiva a Educação Profissional, também vem de encontro a formação dos jovens trabalhadores voltada exclusivamente ao fornecimento de força de trabalho para a demanda do mercado de trabalho.

Saviani (2021) propõe que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimento técnico-científico, abrangendo também o desenvolvimento de capacidades críticas e sociais. Embora, à primeira vista, essa concepção possa dialogar com o desenvolvimento da Inteligência Emocional (IE), é importante destacar que tal alinhamento só se sustenta se a IE for compreendida de maneira crítica, como um componente da formação humana integral voltada à emancipação dos sujeitos. Assim, habilidades como autoconhecimento, empatia, autorregulação e competências sociais podem, sim, contribuir para a formação de cidadãos conscientes e engajados, desde que não estejam subordinadas à lógica das competências da BNCC ou à abordagem pragmática proposta por Delors (2010), que tendem a instrumentalizar tais capacidades em função da adaptação ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, é viável alcançar tal objetivo por meio da apresentação de situações desafiadoras em diversas disciplinas, envolvendo os alunos na resolução desses problemas. Além disso, é possível estimular trabalhos em grupo para desenvolver atividades utilizando recursos digitais, entre outras propostas (Marin et al., 2010). Isso permite trabalhar com os alunos em novos contextos, promovendo competências como autogestão, resiliência emocional, autoconhecimento e outras habilidades socioemocionais.

Para enfrentar essa realidade educacional e promover uma transformação, é necessário repensar as práticas pedagógicas, estimulando habilidades como autonomia, criticidade, criatividade, resolução de problemas e autoconhecimento. Isso requer o uso de metodologias que permitam aos alunos se envolverem em atividades complexas, tomarem decisões e avaliarem resultados (Morán, 2015).

Uma proposta de formação tecnológica mais crítica pode incluir a promoção do autoconhecimento e da inteligência socioemocional dos alunos, juntamente com a alfabetização computacional. Isso visa desenvolver habilidades que garantam uma melhor qualidade de vida e competitividade no mercado de trabalho, especialmente em um contexto em que as tecnologias da Indústria 4.0 estão cada vez mais presentes (Sgorla; Máximo; Custódio, 2020). Essas habilidades incluem criatividade, raciocínio lógico, resolução de problemas e

conhecimento próprio, e podem ser fundamentais para uma escolha de carreira consciente e uma maior adaptabilidade no mercado de trabalho.

Apesar de estudos recentes destacarem a importância e eficácia das metodologias ativas em sala de aula (Diesel; Baldez; Martins, 2017; Sgorla; Máximo; Custódio, 2020), inclusive ao aproveitar a tecnologia para o ensino e avaliações formativas e continuadas (Ferreira, 2015), muitos profissionais da educação não se sentem preparados para implementar essas metodologias, ou não receberam formação adequada para isso (Carvalho Neto, 2020). Além disso, alguns educadores ainda não se sentem confortáveis em lidar com questões emocionais dos alunos e, por isso, em muitos casos, não dão espaço para essa abordagem, considerando o desenvolvimento socioemocional como uma interferência na aprendizagem cognitiva (Constante, 2017).

Silva (2018) ressalta a necessidade de uma nova abordagem para o ensino das emoções e seus benefícios, questionando por que a educação não está mais atenta a esse aspecto. Assim, é fundamental reconhecer que a educação é um ambiente social, tanto para alunos quanto para professores, e é essencial buscar soluções para aprimorar o trabalho em grupo, já que alguns profissionais ainda enfrentam dificuldades nesse aspecto, devido a uma mentalidade tradicionalista que não compreende o processo de ensino e aprendizagem como uma troca mútua de conhecimento.

Portanto, é fundamental a colaboração entre professores, funcionários da escola e equipe gestora para que os professores permitam o protagonismo dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, e para que os alunos se sintam incentivados a se envolver e fazer parte da comunidade escolar em que estão inseridos (Tavernard, 2023).

Diante disso, é essencial que a escola se estabeleça como um ambiente onde se combate ativamente preconceitos e estereótipos em relação aos adolescentes. Além disso, deve ser um espaço de construção de relações que não apenas promovam o desenvolvimento integral dos alunos, mas também os incentivem a se tornarem sujeitos críticos, criativos, autônomos e motivados para a aprendizagem. Ao fazer isso, a escola contribui não apenas para a formação individual dos adolescentes, mas também para a redução da evasão escolar e a melhoria do rendimento acadêmico.

### 2.3.1 Melhoria na qualidade da educação

A educação brasileira sempre foi moldada por uma lógica histórica que acentua a seleção social, criando desigualdades profundas no acesso à educação de qualidade. No entanto, nas últimas décadas, especialmente na última, presenciamos esforços significativos na tentativa de reverter esse cenário. A Emenda Constitucional nº59/2009, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino médio, marca um importante passo na contramão dessas condições estruturais desfavoráveis (Moll, 2021).

Essa mudança na legislação brasileira representa um compromisso com a educação como um direito de todos e não um privilégio de poucos. O ensino médio, até então marcado por altas taxas de evasão e baixa qualidade, agora se torna uma etapa obrigatória da educação básica, ampliando as oportunidades para os jovens brasileiros. Isso não apenas democratiza o acesso ao conhecimento, mas também oferece aos estudantes uma chance real de melhorar suas perspectivas de vida (Moll, 2021).

No entanto, é importante notar que o ensino médio não está isento de desafios, pelo contrário. O cenário político do Brasil pós-impeachment trouxe consigo uma restauração conservadora que, em alguns aspectos, também afetou a educação. Algumas medidas governamentais questionáveis e cortes orçamentários podem prejudicar a efetiva implementação dessa nova política educacional (Moll, 2021).

Além disso, a qualidade do ensino médio é uma questão crítica. A simples obrigatoriedade não é suficiente se as escolas não oferecerem um ambiente de aprendizado adequado. É fundamental investir em infraestrutura, capacitação de professores e currículos atualizados para garantir que os estudantes recebam uma educação de alta qualidade (Moll, 2021).

Porém, ao examinar essa questão mais profundamente, é fundamental considerar o contexto socioeconômico, cultural e histórico dos estudantes brasileiros. Diferentemente das realidades de algumas nações citadas pela OECD, o Brasil enfrenta desafios únicos devido à sua grande desigualdade social e econômica. Muitos estudantes enfrentam dificuldades decorrentes de contextos familiares complexos, falta de acesso a recursos básicos e limitações estruturais nas escolas. Portanto, ao discutir a qualidade da educação, é essencial não apenas focar em infraestrutura e currículos, mas também abordar questões mais amplas relacionadas à equidade, inclusão e justiça social. A qualidade da educação no Brasil não pode ser avaliada

apenas com base em padrões internacionais, mas deve ser contextualizada dentro das realidades e desafios enfrentados pelos estudantes brasileiros (Campos, 2022).

O conhecimento, as competências individuais e organizacionais da escola são potencializadores de uma racionalidade que incorpora as sinergias advindas das interações com outras instituições e com a sociedade, promovem o desenvolvimento (humano, científico, tecnológico), o fortalecimento e a consolidação da escola como uma organização educativa reflexivo-aprendente (Caetano; Ávila; Tavares, 2017).

Como critério de desempenho, a eficiência econômica orienta diversas atividades administrativo-financeiras e organizacionais na educação. A efetividade política se consolida ao buscar o atendimento das necessidades e demandas sociais da comunidade circunscrita. O critério de relevância cultural está diretamente comprometido com a qualidade de vida humana coletiva e o desenvolvimento humano. Já o critério da eficácia pedagógica refere-se ao nível de desempenho da gestão educacional que se relaciona ao alcance dos objetivos institucionais, logo está implicado com a articulação dos conteúdos, otimização do espaço-tempo educativo e pedagógico, métodos e técnicas, além de favorecer o cumprimento do papel econômico, político e cultural da organização escolar na sociedade (Dourado, 2015).

Outro desafio é a diversificação do currículo do ensino médio. A Emenda Constitucional nº59/2009 prevê a flexibilização dos currículos, permitindo que os estudantes escolham áreas de estudo que correspondam aos seus interesses e talentos. Isso é positivo, pois pode tornar o ensino mais envolvente e relevante para os alunos. No entanto, é necessário um cuidado especial para garantir que essa flexibilização não leve a uma segregação educacional, onde alguns alunos tenham acesso a uma educação mais ampla e de qualidade, enquanto outros se veem limitados a cursos menos abrangentes (Moll, 2021).

A definição de um aluno fracassado, segundo o sociólogo Isambert-Jamati (1971 *apud* Perrenoud, 1999, p. 27), é aquele que não adquiriu, no prazo previsto, os novos conhecimentos e competências estabelecidos pelo programa educacional. No entanto, essa definição levanta uma questão fundamental: como se determina se um aluno realmente adquiriu ou não tais conhecimentos e competências no tempo previsto? Essa indagação nos remete ao universo de agentes e práticas de avaliação, onde a aquisição do conhecimento deve ser avaliada por alguém, e esse julgamento deve ser respaldado por uma instituição para ser mais do que uma mera opinião subjetiva e fundamentar decisões de seleção, orientação ou certificação.

O êxodo ou fracasso dos alunos na escola é atribuído com base nas exigências expressas pelos professores ou outros avaliadores, seguindo programas e diretrizes estabelecidas pelo sistema educacional. As normas de excelência e as práticas de avaliação, embora não criem as

desigualdades nos conhecimentos e competências por si só, desempenham um papel fundamental em transformá-las em classificações e, posteriormente, em julgamentos de sucesso ou fracasso. Essas avaliações fundamentam decisões de seleção e podem criar desigualdades de acesso a qualificações desejadas ou diplomas do Ensino Médio.

Ao longo do tempo, a pesquisa em educação passou a considerar a arbitrariedade cultural dos programas escolares e das normas de excelência, dando mais importância aos conteúdos da cultura escolar e seu papel na origem de certos fracassos. Notou-se que a desigualdade social diante da escola muitas vezes se deve à discrepância entre a norma escolar e a cultura de origem do aluno, ligada à sua família, comunidade e classe social de origem (Perrenoud, 1999).

Os pesquisadores em educação também passaram a investigar as práticas e modalidades que criam as hierarquias de excelência escolar e os julgamentos de sucesso ou fracasso. Anteriormente, muitos consideravam a avaliação como uma mera medida das desigualdades de domínio da cultura escolar, mas começaram a perceber que a definição do êxito e fracasso escolares não era algo trivial.

É comum que pesquisadores usem os resultados dos alunos em testes independentes da avaliação escolar como indicadores de excelência escolar, considerando que tais testes medem a mesma coisa de forma mais padronizada e confiável. No entanto, esses pesquisadores acabam ignorando que a excelência escolar é definida e julgada diariamente dentro do funcionamento da escola. Os instrumentos de avaliação utilizados pelos pesquisadores podem ser mais próximos da realidade das competências dos alunos, mas ignoram que o êxito escolar é estabelecido de forma contínua pela organização escolar.

Perrenoud (1999) menciona que os pesquisadores podem preferir seus próprios instrumentos de avaliação aos julgamentos mais rudimentares dos professores para impressionar o leitor com análises sofisticadas, mas ao fazer isso, eles mudam a variável dependente do estudo.

O êxito e fracasso escolares são, portanto, resultado do julgamento diferencial feito pela organização escolar com base em hierarquias de excelência estabelecidas em momentos específicos do curso e por meio de procedimentos de avaliação próprios. Não se trata apenas de desigualdades de competências medidas em pesquisas, nem de sentimentos subjetivos de sucesso ou fracasso, nem de decisões de progressão ou orientação em si. O entendimento do êxito e fracasso escolares requer uma compreensão dos processos executados pelos agentes e as bases de hierarquias de excelência estabelecidas pela instituição escolar.

Há vários anos as mídias representadas pela televisão, rádio, revistas, jornais e livros, dentre outras, estão inseridas nas nossas vidas. Já Sathler (2002) acredita que as novas mídias são muito mais que isso e que se tem uma união entre “comunicação e informática”, tendo em vista o surgimento e popularização da internet.

Quando se pensa em educação, entretanto, é possível verificar que as escolas, na maioria das vezes, mantêm a mesma estrutura física de décadas passadas, com salas que possuem somente quadro de giz, carteiras e cortinas. Em tempos de pandemia surge a importância de descrever que a mídia-educação é um campo de pesquisa relativamente novo e que busca debater condições *sine qua non* para o desenvolvimento de estudos sobre mídias aplicadas à educação.

Essa competência reconhece o papel fundamental da tecnologia para a educação e estabelece que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz, portanto, de fazer um uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade.

Pode-se destacar, uma série de pontos que refletem como a educação tem sido ou está sendo, nos meses de pico da pandemia. Iniciando pelo período do confinamento provocado pela COVID-19, a escola funcionava como um período de exceção (Banco Mundial, 2020).

Os professores tiveram que improvisar alternativas para aulas presenciais e apenas sua criatividade tem sido a chave para o sucesso. Têm-se a mídia (salas de aula virtuais, sala de aula, videoconferências ao vivo (streaming) ou sessões gravadas e oferecidas em plataformas assíncronas, tais como, YouTube, por exemplo e cada uma usou o que podia ou sabia. Grande parte dos professores detectou sua falta de formação no uso e conhecimento das ferramentas de Tecnologia de informação e comunicação - TIC, o que aumentou muito a autoformação e a aplicação e participação em cursos à distância sobre ferramentas e recursos (Save the children International, 2021).

É preciso resgatar a valorização do profissional da educação. As pessoas são valorizadas pelo que eles podem fazer com o que sabem: sua criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, julgamento ético. Tem muito a ver com as formas como a comunicação e a colaboração avançam e, conseqüentemente, o aprendizado. Não se limita mais a um lugar (a escola) ou a uma série de conteúdo (o currículo), mas sim a uma série de habilidades e competências (Vinha; Nunes, 2020).

Na mesma linha, a situação atual enfatiza novamente que o aluno não é um recipiente a ser preenchido; é um ser humano que precisa interagir, dialogar e se reconhecer na experiência vital de ser e estar com os outros, entender a vida. Assim, o foco da educação tem sido a

formação de valores e atitudes, habilidades cognitivas de alto nível (julgamento crítico, análise, tomada de decisão, gestão da ambiguidade, medo e incerteza, criatividade...). Tendo um peso muito importante o apoio emocional aos alunos e suas famílias (Liberali et al., 2020).

Resumindo, o contexto mudou. Não é que o aluno passe de sentar-se diante de um quadro-negro para estar em frente a uma tela, a "nova educação" é sobre desaprender o que não é útil ou não funciona para melhorar o processo ensino-aprendizagem e reaprender o que incentiva o aprendizado de nossos alunos. Nesse aspecto, talvez devêssemos abandonar o papel do docente como mero transmissor de conteúdo e repensar a educação em três eixos: capacidades, habilidades e coração (Boruchovitch; Azzi; Soligo, 2017).

### **2.3.2 Evasão escolar no Ensino Médio**

Na tabela 1 podemos observar os números do abandono escolar no Ensino Médio entre os anos de 2019 e 2021. Durante o período entre 2020 e 2021, o número de estudantes que abandonaram o Ensino Médio no Brasil aumentou significativamente, registrando um aumento de 128%. Em números concretos, isso representou um aumento de 165 mil para 377 mil estudantes que desistiram da escola nesse período. As regiões Norte e Nordeste foram as mais afetadas, com aumentos de 846% e 218%, respectivamente, no abandono escolar.

Em relação à variação entre 2019 e 2020, houve uma tendência negativa, com uma queda de 51% no número de alunos. No entanto, é importante considerar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) enfrentou dificuldades para identificar o abandono escolar devido à transição para o ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Esse cenário resultou em subnotificação de casos, o que foi revelado posteriormente em 2021. No Sudeste, o número de estudantes que abandonaram a escola em 2021 totalizou 89.809, representando um aumento de cerca de 38% em comparação a 2020 (Silva, 2023).

**Tabela 1. Variação percentual de abandono escolar no ensino médio, por região, em 2019/2020 e 2020/2021**

| Região              | Abandono       |                |                | Variação            |                     |
|---------------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|---------------------|
|                     | 2019           | 2020           | 2021           | Var. em 2019 e 2020 | Var. em 2020 e 2021 |
| <b>Brasil</b>       | <b>341.211</b> | <b>165.644</b> | <b>377.526</b> | <b>-51%</b>         | <b>128%</b>         |
| <b>Norte</b>        | 68.373         | 8.735          | 82.653         | -87%                | 846%                |
| <b>Nordeste</b>     | 105.496        | 42.739         | 135.909        | -59%                | 218%                |
| <b>Sudeste</b>      | 97.893         | 65.287         | 89.809         | -33%                | 38%                 |
| <b>Sul</b>          | 42.228         | 42.312         | 55.492         | 0,2%                | 31%                 |
| <b>Centro-Oeste</b> | 27.221         | 6.571          | 13.663         | -76%                | 108%                |

Fonte: Silva (2023)

A Tabela 2, intitulada Dados de abandono escolar por estado nos anos de 2019, 2020 e 2021, revela um panorama preocupante da evasão no Ensino Médio em todo o território nacional, especialmente ao se considerar os impactos da pandemia de COVID-19, que teve seu ápice em 2020. A análise desses dados permite observar tendências específicas, variações significativas entre os estados e efeitos diretos das políticas educacionais e sociais adotadas durante o período.

Em 2019, os dados refletem uma situação ainda anterior à pandemia, com números já elevados em estados como Bahia (37.659), Pará (35.184), Minas Gerais (33.698) e Rio de Janeiro (31.738). Esses estados concentram as maiores populações estudantis e enfrentam desafios históricos relacionados à permanência dos jovens na escola, como desigualdade social, infraestrutura educacional precária e baixos índices de rendimento escolar.

No ano de 2020, nota-se uma queda brusca no número de abandonos em praticamente todos os estados, o que pode inicialmente parecer um dado positivo, mas, na realidade, reflete a suspensão das aulas presenciais e a consequente dificuldade de monitoramento e registro da evasão escolar. Estados como Amazonas, por exemplo, que registraram 20.375 abandonos em 2019, caíram para apenas 335 em 2020, e o Rio de Janeiro passou de 31.738 para 2.924. Essa redução deve ser interpretada com cautela, pois indica uma subnotificação impulsionada pela desarticulação dos sistemas de acompanhamento educacional durante o isolamento social.

Entretanto, em 2021, observa-se um aumento expressivo e alarmante no número de estudantes que abandonaram o Ensino Médio em quase todos os estados. A Bahia salta para

65.374, o Pará para 59.831 e São Paulo para 53.153. Esses números não apenas superam os registrados antes da pandemia, mas também evidenciam os efeitos duradouros da crise sanitária na educação, como o aumento da vulnerabilidade social, a defasagem no aprendizado e a desconexão entre os alunos e as escolas. Estados como o Rio Grande do Norte (19.430), Santa Catarina (19.427) e o Rio Grande do Sul (32.023) também apresentaram crescimentos consideráveis no número de abandonos em 2021, revelando que a evasão escolar não está restrita às regiões historicamente mais vulneráveis, mas se espalha por todo o país.

A análise da Tabela 2 reforça a urgência de políticas públicas integradas que priorizem o combate à evasão escolar, com foco na recomposição das aprendizagens, no fortalecimento do vínculo entre aluno e escola, e no desenvolvimento de competências emocionais que auxiliem os estudantes a enfrentarem os desafios pós-pandêmicos. Além disso, evidencia a importância de ações mais específicas em estados que apresentaram os maiores índices de abandono, uma vez que o retorno à escola não foi homogêneo e muitos alunos ainda permanecem à margem do sistema educacional. Nesse sentido, torna-se fundamental que programas educacionais incorporem dimensões socioemocionais, como a inteligência emocional, como estratégia para promover o pertencimento, a motivação e o bem-estar dos estudantes — fatores essenciais para sua permanência e sucesso no ambiente escolar (Silva, 2023).

Um dos principais fatores que contribuem para a evasão escolar é o enfrentamento inadequado do estresse e da pressão acadêmica. Os estudantes que possuem habilidades de inteligência emocional são mais capazes de lidar com esses desafios de maneira construtiva, buscando apoio quando necessário e desenvolvendo estratégias eficazes de enfrentamento. Além disso, a inteligência emocional desempenha um papel importante na construção de relacionamentos positivos entre alunos, professores e equipe escolar. Um ambiente escolar acolhedor e solidário pode ajudar a reduzir a sensação de isolamento e alienação que muitos estudantes enfrentam, diminuindo assim o risco de evasão (Silva, 2023).

Outro aspecto fundamental da inteligência emocional é a capacidade de estabelecer e perseguir metas de longo prazo. Os estudantes que têm uma compreensão clara de seus objetivos e são capazes de manter a motivação mesmo diante de desafios têm menos probabilidade de abandonar os estudos.

Por outro lado, em relação a evasão escolar no Ensino Médio, especialmente no que se refere à formação dos jovens para o mundo do trabalho, é pertinente incorporar as contribuições teóricas de Fagiani (2018), que oferece uma leitura crítica acerca do papel desempenhado pela educação escolar, em particular a formação profissional. O autor aponta que as políticas

educacionais voltadas ao ensino profissionalizante, sobretudo a partir da década de 1990, passaram a assumir um caráter marcadamente utilitarista, orientado pelas demandas imediatas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação ampla e humanista.

**Tabela 2. Dados de abandono escolar no Ensino Médio por estado nos anos de 2019, 2020 e 2021**

| <b>Estado</b>              | <b>2019</b> | <b>2020</b> | <b>2021</b> |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Acre</b>                | 2.272       | 1.249       | 2.407       |
| <b>Alagoas</b>             | 6.747       | 527         | 8.923       |
| <b>Amapá</b>               | 3.068       | 720         | 2.509       |
| <b>Amazonas</b>            | 20.375      | 335         | 11.215      |
| <b>Bahia</b>               | 37.659      | 3.922       | 65.374      |
| <b>Ceará</b>               | 12.455      | 10.029      | 6.836       |
| <b>Distrito Federal</b>    | 3.846       | 658         | 1.178       |
| <b>Espírito Santo</b>      | 2.145       | 2.573       | 2.751       |
| <b>Goiás</b>               | 4.456       | 4.195       | 2.904       |
| <b>Maranhão</b>            | 12.918      | 14.776      | 17.430      |
| <b>Mato Grosso</b>         | 13.051      | 947         | 8.155       |
| <b>Mato Grosso do Sul</b>  | 5.868       | 771         | 1.426       |
| <b>Minas Gerais</b>        | 33.698      | 53.432      | 23.363      |
| <b>Pará</b>                | 35.184      | 2.175       | 59.831      |
| <b>Paraíba</b>             | 8.172       | 3.292       | 4.709       |
| <b>Paraná</b>              | 12.196      | 12.947      | 4.042       |
| <b>Pernambuco</b>          | 4.649       | 1.299       | 4.799       |
| <b>Piauí</b>               | 8.919       | 6.566       | 5.840       |
| <b>Rio de Janeiro</b>      | 31.738      | 2.924       | 10.542      |
| <b>Rio Grande do Norte</b> | 9.287       | 766         | 19.430      |
| <b>Rio Grande do Sul</b>   | 17.764      | 20.326      | 32.023      |
| <b>Rondônia</b>            | 3.314       | 1.425       | 3.274       |
| <b>Roraima</b>             | 1.611       | 178         | 1.246       |
| <b>Santa Catarina</b>      | 12.268      | 9.039       | 19.427      |
| <b>São Paulo</b>           | 30.312      | 6.358       | 53.153      |
| <b>Sergipe</b>             | 4.690       | 1.562       | 2.568       |
| <b>Tocantins</b>           | 2.549       | 2.653       | 2.171       |

Fonte: Silva (2023)

Nesse sentido, Fagiani (2018) observa que o modelo educacional predominante tem favorecido uma pragmática da especialização técnica, que submete a juventude da classe trabalhadora a uma qualificação prematura, de caráter terminal e limitado. Prematura, porque incide sobre estudantes ainda em processo formativo; terminal, porque não estimula nem sustenta a continuidade acadêmica; e limitada, pois restringe o desenvolvimento cognitivo e crítico ao atendimento de exigências pontuais do mercado capitalista. Assim, consolida-se uma

educação dual e hierarquizada, que aprofunda a divisão social do trabalho e reforça desigualdades estruturais.

Esse cenário adquire maior complexidade quando confrontado com os dados da evasão escolar no período pós-pandêmico, particularmente em 2021, quando houve um aumento expressivo no número de estudantes que abandonaram o Ensino Médio. Diante disso, torna-se imprescindível repensar a formação para o mundo do trabalho em uma perspectiva ampliada, que considere não apenas a empregabilidade, mas o pleno desenvolvimento humano.

Fagiani (2018) defende, como alternativa a essa lógica excludente, a construção de um projeto educativo voltado para a formação integral do sujeito, que una trabalho e educação em uma perspectiva emancipadora. Tal projeto deve priorizar os princípios formativos do processo de humanização, resistindo à mera instrumentalização dos estudantes como força de trabalho. Em suas palavras, é necessário romper com os mecanismos de dominação ideológica promovidos pela educação escolar sob o capitalismo, apostando em uma formação crítica e integrada, que capacite os jovens para a participação social consciente, solidária e transformadora.

Nesse cenário, marcado pelo aumento da evasão escolar no período pós-pandêmico, torna-se essencial repensar a formação escolar a partir de uma perspectiva que vá além da simples preparação para o mercado de trabalho. Fatores emocionais, como a dificuldade de lidar com frustrações, a falta de pertencimento e o desinteresse crescente, têm contribuído significativamente para o abandono escolar. (Gundim, 2021)

O desenvolvimento da Inteligência Emocional surge, nesse contexto, como uma ferramenta pedagógica estratégica. Quando trabalhada criticamente, a IE pode fortalecer o vínculo entre estudante e escola, promovendo o autoconhecimento, a empatia, a resiliência e a autorregulação emocional.

Ao contribuir para a formação integral do sujeito, a Inteligência Emocional não apenas impacta positivamente o desempenho acadêmico, mas também favorece a permanência na escola e o engajamento ativo com o processo educativo. Dessa forma, torna-se possível avançar para uma educação voltada à emancipação, que valorize as dimensões afetivas e sociais da aprendizagem, em oposição à lógica tecnicista e instrumentalizada que ainda predomina em muitas propostas educacionais.

### 2.3.3 Aumento na motivação para aprender

Quando o aluno compreende a razão por trás da aquisição do conhecimento, ele desenvolve um interesse significativo em aprender. Portanto, é essencial no processo educacional integrar a interdisciplinaridade e contextualizar as experiências dos alunos, promovendo seu interesse e engajamento nas situações relacionadas à comunidade escolar. Isso permite que o aluno se sinta conectado e motivado a aprender. Assim, o professor tem um ambiente propício para desenvolver as habilidades socioemocionais propostas pela Base Nacional Comum Curricular, utilizando metodologias ativas (Massagli; Lopes; Sousa, 2021).

Ao considerarmos o Ensino Médio, é importante reconhecer que durante a adolescência, e em alguns casos na fase adulta, os indivíduos começam a questionar questões sociais que afetam suas vidas. Eles buscam identificação com grupos, enfrentam mudanças em sua afetividade e sexualidade, e refletem sobre seu papel no mercado de trabalho, podendo enfrentar dificuldades emocionais ao lidar com essas mudanças e reflexões (Monteiro, 2019).

Nesse contexto, o desafio dos professores é trabalhar na formação da inteligência socioemocional dos alunos, abordando questões sociais que envolvam cooperação e colaboração, e aspectos emocionais como autoconhecimento, ética, tolerância e respeito ao próximo. A inteligência emocional engloba a capacidade de perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; compreender e utilizar emoções para facilitar o pensamento; e controlar as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Sgorla; Máximo; Custódio, 2020).

Dessa forma, diante dos recentes eventos tanto a nível nacional quanto global, em decorrência da pandemia da COVID-19 e dos impactos duradouros que essa situação gerou e ainda gera no cenário educacional (Massagli; Lopes; Sousa, 2021), torna-se fundamental este trabalho, uma vez que há uma crescente necessidade de desenvolver competências socioemocionais no ambiente escolar devido ao isolamento social e à utilização de recursos digitais para o aprendizado. Nesse contexto, é essencial que alunos, famílias, gestores e professores possam refletir e efetivamente aplicar os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para assumirem um papel ativo em suas vidas (Monteiro, 2019).

Assim, cabe aos educadores e à gestão escolar o papel de implementar ferramentas, como as metodologias ativas, para orientar o processo de ensino e aprendizagem, enquanto às famílias compete compreender seu papel e importância na formação integral do indivíduo (Marques, 2023).

A construção de novos conhecimentos, vista na perspectiva da Epistemologia Genética (Piaget, 2012), considera que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado, pois é um processo que gradualmente se torna complexo, ou seja, cada etapa, abordada em sua teoria, retorna à gênese para explicar a transição de estruturas mais pobres e simples para as estruturas mais complexas que formam pensamento abstrato.

Assume-se aqui uma posição epistemológica sobre como, durante o desenvolvimento, são estabelecidas as diferenciações entre o indivíduo e o objeto. Essas diferenciações o levam à origem do conhecimento, através do qual ele busca responder à forma como esse conhecimento é estruturado, ou melhor, a forma como as relações entre o sujeito e o objeto são estruturadas (Kitchener, 1986).

Para Piaget, o conhecimento se desenvolve através do equilíbrio entre assimilação e acomodação, resultando em adaptação. Essas palavras "[...] envolve a integração de dados em uma estrutura anterior, ou mesmo o estabelecimento de uma nova estrutura, na forma elementar de um esquema" (Piaget, 2011, p. 12). Portanto, o indivíduo assimila os dados que obtém do meio, mas como já possui uma estrutura mental que não está vazia, deve adaptar esses dados à estrutura mental existente. Mas, ela se modifica, seja para assimilar o novo conhecimento, seja para se modificar de modo a poder integrá-lo à estrutura (acomodação).

A teoria piagetiana ainda dá destaque para quatro fatores que podem desacelerar ou acelerar a velocidade do desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, a transição de uma etapa para outra: maturação interna; experiência física ou ação sobre objetos; fator de transmissão social ou educacional promovendo equilíbrio e desequilíbrio (Piaget, 2013).

Portanto, na medida em que a teoria do desenvolvimento exige necessariamente o conceito de equilíbrio, cada comportamento tende a proporcionar um equilíbrio entre fatores internos e externos ou mais gerais entre assimilação e habitação (Abreu *et al.*, 2010; Kitchener, 1986; Tsou, 2006). Mas, novas aprendizagens, informações novas impactam o indivíduo produzindo desequilíbrio que será superado pela acomodação. Este é um estado quase permanente, na medida em que o indivíduo ao interagir com o mundo se depara com informações que não conhece, ou que contradizem o já conhecido provocando desequilíbrio (Castro, 2019).

As preocupações com a saúde mental dos sujeitos pós-modernos estão a aumentar (Faro *et al.*, 2020). Dessa forma, é preciso ter a compreensão do homem na dualidade mente e corpo. O corpo, tomado como um corpo material, como um organismo constituído por partes separadas e entendido como qualquer objeto da natureza, torna-se objetivado, controlado, medido e

determinado causalmente. É preciso, portanto, ter uma visão multidimensional sobre o humano que não é parte separada do mundo material (Jung, 2008).

Em seu sentido interdisciplinar, os aspectos abordados pela resiliência, possibilitam o estudo e acompanhamento do desenvolvimento. Mas como um fenômeno psicológico, a resiliência como conceito possui complexidades e multiplicidades de fatores que envolvem o humano e sua relação com o mundo. Porém, a resiliência compreendida como um fenômeno frente à superação do estresse e das adversidades, se faz presente na produção científica da área (Neves; Dalgalarondo, 2007)

Por isso, o desenvolvimento de qualquer atividade acadêmica requer mais atenção do que se dá como certo, a relevância da experiência dos sujeitos sociais que desenvolvem sua existência, tendo a universidade como um de seus lugares. Assim, as escolas precisam, portanto, considerar como reduzir o impacto psicológico que vem sofrendo o aluno, fornecendo rede de apoio para promover assistência psicossocial como mecanismo para reduzir o impacto da desmotivação e falta de resiliência dos acadêmicos (Gundim et al., 2021).

Para a aprendizagem ocorrer é necessário haver motivação por parte do estudante, destaca-se aqui a teoria de Abraham Maslow (Maslow, 2000). Lima e Alves (Lima; Alves, 2019, p. 18), sobre isso afirma que: “geralmente os estudantes tendem a ser mais empolgados no período inicial do curso, entretanto, ao decorrer do tempo esse entusiasmo tende a diminuir, e em alguns dos casos essa empolgação sede lugar para as decepções e frustrações”. Sendo assim, pode-se dizer que os alunos se matriculam em cursos motivados, por motivos pessoais ou profissionais.

A falta de motivação é causada pelas características pessoais do aluno e do contexto escolar. Alguns alunos não se envolvem em uma atividade ou outra. Outros são completamente fechados ao conhecimento, não querem participar e nada fazem para aprender. Muitos alunos, por ansiedade excessiva e por não conseguirem ver nenhum progresso em seu aprendizado, acreditam que mudando os métodos vão superar o bloqueio no aprendizado da profissão e finalmente "decolar" na carreira escolhida. O que acaba acontecendo, porém, é que acabam perdendo tempo, esforço e dinheiro (Castioni et al., 2021; Nascimento et al., 2021).

Some-se a isso o ambiente acadêmico e de sala de aula para o desenvolvimento de atividades, como organização, interação com o professor e avaliação. De acordo com a teoria de Dalacorte e outros (2015), a decisão de participar pertence aos aprendizes, as estratégias que eles usam para interagir refletem suas motivações para agir em sala de aula e essa motivação é influenciada por fatores internos e externos.

Como exemplo, é possível citar a pandemia que colocou uma série de obstáculos aos estudantes, uma vez que o novo modelo de ensino exigiu que os alunos se adaptassem à realidade da sala de aula virtual e do processo interativo à distância entre professores e alunos no mais curto espaço de tempo possível. Os alunos já tinham muitos desafios na sua vida cotidiana normal que têm impacto na saúde mental, e estes desafios foram reforçados com a chegada do COVID-19, que para muitos requer aprender a lidar com as novas tecnologias de informação e comunicação enquanto lidavam com novas rotinas familiares e de trabalho (Silva et al., 2022).

O isolamento social teve consequências devastadoras na psique dos discentes, incluindo sintomas de stress pós-traumático, ansiedade, depressão, confusão e raiva. Durante o isolamento doméstico, os estudantes mostraram um aumento dos estados de stress e ansiedade, bem como um aumento dos estados de apatia e desespero. O aumento da percepção do estresse devido à aprendizagem *on-line*, pensamentos sobre a possibilidade de abandonar os programas de graduação e pós e diminuição da produtividade foram considerados como fatores de risco que poderiam levar à ansiedade (Banolas et al., 2021).

### 3 RELAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS COM A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Para compreender como as escolas públicas estaduais do município de João Monlevade/MG incorporam, direta ou indiretamente, aspectos ligados à inteligência emocional e à formação socioemocional dos estudantes, foi realizada a leitura e análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de quatro instituições. A seguir, apresentam-se as características gerais de cada escola, conforme descritas nos documentos.

A Escola Estadual Dona Jenny Faria apresenta uma proposta pedagógica inovadora, estruturada sobre os princípios da Escola da Escolha. Seu PPP é marcado pela defesa de uma formação humanista e integral, promovendo o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social dos alunos. A escola adota os Três Eixos Formativos — Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação para o Século XXI — como norteadores das práticas educativas. Valorizando o protagonismo juvenil, o documento indica que os estudantes são estimulados a participarem ativamente da vida escolar e das decisões que envolvem o cotidiano da escola. A cultura da paz, o respeito à diversidade e o cuidado com o outro aparecem como valores fundamentais, perpassando todo o texto do PPP.

A Escola Estadual Doutor Geraldo Parreiras, por sua vez, estrutura seu projeto pedagógico a partir da valorização das relações interpessoais e da construção de uma cultura escolar pautada na ética, no respeito e na cooperação. O documento evidencia o compromisso da escola com a inclusão, a diversidade e o acolhimento, destacando práticas como rodas de conversa, mediação de conflitos e projetos transversais voltados à formação cidadã. O PPP apresenta a escola como um espaço de convivência democrática, onde o desenvolvimento humano é compreendido em sua totalidade, englobando aspectos cognitivos, sociais e emocionais. A proposta pedagógica está vinculada às diretrizes curriculares nacionais, estaduais e à BNCC, com ênfase na valorização das potencialidades individuais dos estudantes.

A Escola Estadual Luiz Prisco de Braga manifesta em seu PPP um compromisso com a construção de um ambiente escolar acolhedor, democrático e participativo. A escola busca oferecer uma educação de qualidade, com base nos princípios da cidadania, responsabilidade social e inclusão. O documento apresenta uma série de projetos que visam o fortalecimento das relações interpessoais, como o Gentileza Gera Felicidade e campanhas de conscientização social. A proposta pedagógica ressalta a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e propõe a escuta ativa como estratégia para estreitar os vínculos entre escola, aluno e família. Há uma valorização clara do protagonismo estudantil, assim como da formação de valores humanos e atitudes empáticas.

A Escola Estadual Manoel Loureiro revela uma proposta pedagógica fortemente orientada para a formação humana integral, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais. O documento reconhece o contexto de vulnerabilidade em que a escola está inserida e, diante disso, enfatiza práticas de acolhimento, cooperação e construção de vínculos como elementos indispensáveis ao desenvolvimento dos estudantes. Valores como sensibilidade, solidariedade, respeito à dignidade humana, autonomia e convivência democrática aparecem de forma recorrente, constituindo a base ética que orienta o trabalho pedagógico. A escola destaca ações como semanas de acolhimento, rodas de conversa, metodologias ativas e incentivo ao protagonismo juvenil, compreendendo o estudante como sujeito ativo de sua trajetória formativa. Embora não apresente programas específicos voltados ao desenvolvimento emocional, o PPP demonstra clara preocupação em promover um ambiente escolar que favoreça a autoestima, a participação e a construção de relações saudáveis, incorporando de maneira implícita diversos aspectos associados à inteligência emocional e às competências socioemocionais.

Por fim, o PPP da EE Alberto Pereira Lima apresenta uma proposta pedagógica mais tradicional, embora também alinhada às diretrizes da BNCC e ao Currículo Referência de Minas

Gerais. A escola delineada neste documento reconhece a importância da formação integral dos estudantes e da construção de uma cultura escolar pautada na ética, no diálogo e no respeito. O texto destaca a necessidade de promover um ambiente de aprendizagem saudável e estimulante, mesmo que não detalhe ações específicas voltadas ao desenvolvimento emocional. O protagonismo juvenil aparece como um ideal a ser fortalecido, e o trabalho interdisciplinar é valorizado como forma de integrar saberes e promover reflexões sobre questões contemporâneas.

Cada uma das escolas, com suas especificidades, manifesta em seus PPPs um compromisso com a formação ampla dos estudantes, considerando não apenas os conteúdos curriculares, mas também aspectos ligados à convivência, ao respeito mútuo e à construção de valores.

### 3.1 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas estaduais de João Monlevade/MG evidencia que a disciplina de Educação Física é reconhecida como parte integrante da formação integral dos estudantes, ainda que sua abordagem varie em termos de profundidade e articulação com as competências socioemocionais. De maneira geral, os documentos ressaltam o papel da Educação Física no desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social dos alunos, mas nem sempre explicitam sua relação com o desenvolvimento da inteligência emocional.

Na Escola Estadual Dona Jenny Faria, a Educação Física é inserida no eixo “Formação Acadêmica de Excelência” e, principalmente, na “Formação para a Vida”. O PPP reconhece o potencial da disciplina em promover vivências corporais significativas que favoreçam a expressão emocional, a empatia, o trabalho em equipe e o respeito às diferenças. Ainda que não haja menção direta à inteligência emocional, o documento deixa evidente que as práticas corporais são valorizadas como meio para fortalecer vínculos e desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade entre os estudantes. A disciplina também está integrada a projetos interdisciplinares, ampliando sua função para além do componente curricular tradicional, e inserindo-a como ferramenta pedagógica transversal.

Já o PPP da Escola Estadual Doutor Geraldo Parreiras destaca a Educação Física como espaço de promoção da saúde, do lazer e da cultura corporal, mas também reconhece seu papel social e formativo. O documento aponta que a disciplina deve contribuir para o

desenvolvimento das potencialidades humanas em sua totalidade, o que inclui aspectos emocionais e sociais. As atividades propostas nesse campo buscam estimular o convívio respeitoso, a mediação de conflitos, o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade. São mencionadas atividades como torneios esportivos e projetos de integração que favorecem o trabalho em grupo, o espírito esportivo e a resolução pacífica de tensões entre os alunos.

Na Escola Estadual Luiz Prisco de Braga, a Educação Física é valorizada como uma disciplina que vai além do desenvolvimento motor, sendo compreendida como espaço de socialização, inclusão e formação ética. O PPP associa a prática corporal ao desenvolvimento de atitudes de respeito, disciplina, cooperação e autoestima. Ainda que não seja utilizado o termo inteligência emocional, as competências descritas no documento dialogam diretamente com essa dimensão. A escola também propõe o uso da Educação Física em projetos interdisciplinares e extraclasse, como campanhas educativas, eventos de integração escolar e ações voltadas ao bem-estar e à convivência.

Na Escola Estadual Manoel Loureiro, a Educação Física é apresentada no PPP como componente essencial para a formação integral dos estudantes, articulando-se às dimensões cognitivas, afetivas e sociais que a escola busca desenvolver. O documento reconhece que os alunos vivem em um território marcado por vulnerabilidade social, o que reforça a importância de práticas corporais que promovam acolhimento, convivência respeitosa e fortalecimento dos vínculos entre pares. Embora o PPP não utilize explicitamente o termo inteligência emocional, a Educação Física aparece como espaço privilegiado para o desenvolvimento de atitudes de cooperação, autogestão, empatia e respeito, especialmente quando vinculada às metodologias ativas e às práticas que valorizam o protagonismo juvenil — elementos fortemente destacados pela escola. As ações de acolhimento, as rodas de conversa, o incentivo ao “aprender fazendo” e a ênfase em um clima escolar baseado na cooperação e no respeito evidenciam a compreensão da disciplina como ambiente de aprendizagem socioemocional. O PPP também destaca que a organização das atividades deve considerar o contexto dos estudantes, favorecendo práticas corporais que fortaleçam a autoestima, a autonomia e a convivência democrática. Assim, mesmo sem nomear diretamente o desenvolvimento emocional, a Educação Física na Escola Manoel Loureiro assume papel estratégico na promoção das competências socioemocionais e na construção de uma formação mais humanizada e integral.

Por sua vez, o quarto PPP analisado da Escola Estadual Alberto Pereira Lima apresentou tratamento mais tradicional da Educação Física, centrado na cultura corporal, no desenvolvimento físico e na promoção de hábitos saudáveis. Ainda assim, houve menções à

função socializadora da disciplina e ao estímulo à convivência harmônica. Embora não tenham sido detalhadas práticas específicas para o desenvolvimento socioemocional, o documento reconheceu a contribuição da Educação Física para a construção de valores como solidariedade, cooperação e respeito ao próximo, especialmente em trabalhos em grupo e em situações de competição regulada.

Diante dessas observações, é possível afirmar que, nas quatro escolas analisadas, a Educação Física é compreendida como uma disciplina que pode, sim, favorecer o desenvolvimento de competências emocionais e sociais, ainda que essa dimensão nem sempre seja explorada de forma estruturada ou com intencionalidade pedagógica declarada. Em todas elas, identificam-se elementos que permitem seu potencial articulação com programas voltados ao desenvolvimento da inteligência emocional, especialmente por meio de práticas que envolvem o corpo, o grupo, o afeto e a convivência.

Ainda que os documentos analisados revelem, em diferentes níveis, uma preocupação com a formação integral dos estudantes e com valores relacionados à convivência, ao respeito mútuo e ao desenvolvimento socioemocional, é necessário refletir sobre o modo como esses Projetos Político-Pedagógicos foram elaborados. A perspectiva teórica que fundamenta a concepção crítica de educação defende que o PPP deve ser fruto de um processo democrático, participativo e dialógico, envolvendo a comunidade escolar em sua totalidade. Isso significa que sua construção deveria incluir a escuta e o protagonismo de professores, estudantes, funcionários, gestores, pais e demais atores que compõem o cotidiano da escola. Esse envolvimento garantiria que o documento expressasse não apenas diretrizes formais, mas também os anseios, necessidades e identidades da coletividade escolar.

Entretanto, a análise documental, por si só, não permite afirmar com segurança se os PPPs das escolas analisadas foram efetivamente elaborados de maneira coletiva ou se seguiram um modelo previamente estruturado por instâncias superiores, como as secretarias de educação. A ausência de informações sobre o processo de construção desses documentos levanta um questionamento relevante: os PPPs analisados são, de fato, reflexo das concepções, dos valores e das práticas vividas pelas comunidades escolares, ou consistem em documentos meramente burocráticos, redigidos para atender a exigências administrativas e legais?

Essa reflexão torna-se ainda mais pertinente quando se considera que o PPP deve ser compreendido como um instrumento político e pedagógico de planejamento, que orienta as ações educativas e expressa o projeto de sociedade que a escola pretende construir. Quando elaborado de forma superficial ou imposto verticalmente, o PPP corre o risco de tornar-se um texto descolado da realidade escolar, desconsiderando as dinâmicas, os conflitos e as

potencialidades do espaço educativo. Por outro lado, quando construído de forma participativa e crítica, o PPP tem o potencial de fortalecer a identidade da escola, promover o engajamento dos sujeitos no processo educativo e tornar-se um verdadeiro instrumento de transformação social.

Portanto, analisar o conteúdo dos PPPs requer também considerar o contexto e o processo de sua produção, pois a eficácia pedagógica e política desses documentos está diretamente relacionada à legitimidade com que foram construídos e à apropriação que deles fazem os sujeitos envolvidos na prática educativa cotidiana.

### 3.2 A PRESENÇA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS PPPs.

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas estaduais de João Monlevade/MG revela que, embora os documentos estejam alinhados com as diretrizes contemporâneas da educação integral — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais — a abordagem da inteligência emocional (IE) e das competências socioemocionais ainda ocorre de maneira indireta, implícita e, por vezes, fragmentada.

Na Escola Estadual Dona Jenny Faria, identificam-se indícios mais estruturados de uma proposta pedagógica sensível ao desenvolvimento emocional dos estudantes. O PPP da escola adota a filosofia da Escola da Escolha, que propõe um modelo centrado no estudante, com forte valorização do protagonismo juvenil e da construção de um ambiente acolhedor, respeitoso e participativo. Os eixos Formação para a Vida e Formação para o Século XXI abrem espaço para o trabalho com habilidades como empatia, escuta ativa, autorregulação e resolução de conflitos — todas associadas às competências socioemocionais. Apesar disso, o documento não utiliza o termo inteligência emocional de forma explícita, tampouco apresenta programas ou ações pedagógicas sistematizadas voltadas especificamente para o seu desenvolvimento.

O PPP da Escola Estadual Doutor Geraldo Parreiras também demonstra sensibilidade à dimensão emocional do processo educativo, principalmente ao enfatizar a importância de valores como respeito, solidariedade e escuta ativa. O texto destaca ações de acolhimento, mediação de conflitos, rodas de conversa e projetos que incentivam o cuidado com o outro e o fortalecimento dos vínculos afetivos entre os membros da comunidade escolar. Ainda assim, a inteligência emocional não aparece como conceito estruturante, sendo abordada apenas de

maneira transversal e implícita. Há potencial para ampliação dessa dimensão, sobretudo no contexto das práticas pedagógicas interdisciplinares.

Já a Escola Estadual Luiz Prisco de Braga apresenta em seu PPP uma ênfase significativa na valorização das relações interpessoais e no desenvolvimento de atitudes éticas e afetivas. O documento reconhece que a escola deve ser um espaço de formação humana plena, incluindo o fortalecimento da autoestima, da autonomia, do respeito mútuo e da empatia. São mencionados projetos que promovem o bem-estar e a gentileza, os quais, embora não rotulados como ações de desenvolvimento socioemocional, claramente dialogam com essa proposta. O uso de termos como afetividade, convívio harmonioso e respeito às diferenças confirma a presença tácita da inteligência emocional como componente importante da formação dos estudantes.

A análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Manoel Loureiro indica que a escola reconhece a formação humana em suas dimensões cognitiva, afetiva e social, valorizando a “educação socioemocional” como parte essencial do processo educativo. O documento destaca que, situada em um território marcado por vulnerabilidade social, a escola busca desenvolver nos estudantes competências como resiliência, autocontrole, empatia e consciência social. O Marco Filosófico reforça valores humanistas — solidariedade, justiça, sensibilidade e respeito à dignidade humana — alinhados à construção de uma convivência ética e cooperativa. Já o Marco Operativo evidencia a importância de um clima escolar baseado no respeito, na cooperação e na autogestão, articulado às competências previstas na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais. Assim como nas demais escolas analisadas, a inteligência emocional não aparece de forma explícita ou sistematizada, mas está presente de maneira transversal em práticas de acolhimento, protagonismo estudantil e metodologias ativas. Embora o PPP demonstre sensibilidade à formação socioemocional, ainda carece de ações estruturadas e intencionais voltadas ao desenvolvimento da inteligência emocional.

Na Escola Estadual Alberto Pereira Lima, embora o PPP fosse mais tradicional e sintético, identificaram-se preocupações com aspectos emocionais e relacionais do processo educativo. Houve menções ao fortalecimento de valores humanos, à convivência ética e à promoção de ambiente saudável e respeitoso. Contudo, o desenvolvimento socioemocional não foi tematizado com clareza, nem foram descritas estratégias pedagógicas específicas nesse sentido.

De forma geral, as quatro escolas reconhecem, em maior ou menor grau, que a formação dos estudantes vai além do domínio de conteúdos acadêmicos, envolvendo também aspectos afetivos, éticos e relacionais. No entanto, a ausência de uma nomenclatura específica — como

inteligência emocional, educação socioemocional ou competências emocionais — e a falta de sistematização das ações dificultam a consolidação dessa dimensão como um eixo pedagógico institucional.

Essa lacuna sugere a necessidade de políticas pedagógicas mais intencionais, com formação docente contínua, planejamento interdisciplinar e integração de práticas socioemocionais nos diferentes componentes curriculares. A proposta desta pesquisa, ao buscar desenvolver um programa estruturado de inteligência emocional a partir das aulas de Educação Física, dialoga diretamente com essa realidade e se propõe a preencher essa ausência, oferecendo às escolas uma ferramenta concreta para promover o bem-estar emocional, a convivência respeitosa e o desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil, incorpora de maneira transversal diversas competências ligadas ao desenvolvimento socioemocional, ainda que nem sempre utilize diretamente o termo inteligência emocional. A BNCC propõe, entre seus princípios, uma formação humana integral, por meio do desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas. A mais evidente dessas propostas é a Competência Geral nº 10, que orienta a necessidade de agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, evidenciando a valorização de aspectos diretamente relacionados à IE, como a autorregulação emocional, o autocontrole e a empatia. (Brasil, 2018)

Além da décima competência geral, outras competências também dialogam com dimensões da IE. A Competência nº 1, que trata do conhecimento de si mesmo e do outro, e a Competência nº 9, voltada à empatia, ao diálogo e à resolução de conflitos, demonstram que a BNCC reconhece o papel das emoções no processo formativo. As habilidades previstas ao longo do documento, especialmente nos componentes de Educação Física, Arte e Ensino Religioso, frequentemente envolvem aspectos como expressão emocional, convivência, cooperação, respeito às diferenças e escuta ativa.

Contudo, mesmo com a inserção dessas competências e habilidades, a abordagem da BNCC em relação à IE carece de maior sistematização e profundidade teórica. As competências socioemocionais aparecem de forma diluída e frequentemente vinculadas a uma lógica adaptativa e funcionalista, na qual o desenvolvimento emocional serve prioritariamente para a preparação do estudante para o mercado de trabalho. Essa perspectiva, alinhada à pedagogia das competências, tem sido criticada por reproduzir a lógica neoliberal de responsabilização

individual e desempenho, esvaziando o potencial crítico e emancipador que a IE pode ter quando compreendida de forma ampla.

Dessa maneira, ainda que a BNCC reconheça a importância das habilidades socioemocionais e inclua elementos relacionados à IE em seus princípios e competências, a forma como esses elementos são tratados suscita debates sobre sua intencionalidade pedagógica. Torna-se fundamental, portanto, analisar não apenas a presença desses conteúdos, mas a maneira como são operacionalizados nos currículos escolares e apropriados pelos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, o que possibilita identificar se há um uso instrumental da IE ou se ela é promovida como parte de um projeto educativo comprometido com a formação integral, crítica e ética dos estudantes.

#### 4 PROGRAMA ESTRUTURADO DE IE INTEGRADO ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Com base nas análises dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas estaduais de João Monlevade/MG, bem como na revisão da literatura e na análise documental enquanto evidência empírica indireta, acerca da relevância da inteligência emocional no processo educativo do Ensino Médio, propõe-se a criação de um programa estruturado de desenvolvimento da Inteligência Emocional (IE) que promova a formação socioemocional do adolescente no Ensino Médio articulado diretamente com a disciplina de Educação Física. Essa proposta visa preencher a lacuna identificada nos documentos escolares, nos quais a dimensão emocional aparece de forma implícita, pouco sistematizada e sem ações pedagógicas concretas.

A escolha da Educação Física como eixo integrador do programa não é arbitrária. Trata-se de uma disciplina que, por sua própria natureza, envolve o corpo, a convivência, a expressão de emoções e a construção de vínculos sociais. Ao promover práticas corporais coletivas, esportivas ou expressivas, a Educação Física oferece um ambiente privilegiado para o desenvolvimento de competências como empatia, autocontrole, cooperação, resiliência, respeito às diferenças e comunicação não violenta — todos componentes fundamentais da inteligência emocional.

O programa estruturado de desenvolvimento da Inteligência Emocional, integrado à disciplina de Educação Física, está organizado em eixos temáticos, cada um deles voltado a aspectos fundamentais das competências socioemocionais. A escolha desses eixos considera

tanto os princípios da psicologia emocional quanto as possibilidades pedagógicas do contexto escolar, especialmente no campo da expressão corporal, da convivência e da autorregulação.

Os eixos não se apresentam de forma hierárquica, mas sim como dimensões complementares e interdependentes do processo de formação socioemocional. Cada eixo contempla um conjunto de objetivos pedagógicos, atividades práticas e estratégias metodológicas voltadas ao desenvolvimento da inteligência emocional de maneira crítica, experiencial e contextualizada.

Ao investir no autoconhecimento e na consciência emocional, o programa visa desenvolver estudantes mais atentos às suas experiências internas, fortalecendo a autoestima, a empatia e a capacidade de se posicionar de maneira construtiva diante dos desafios escolares, sociais e pessoais. Esse programa é um importante passo para uma educação emocional crítica, transformadora e humanizadora.

A avaliação do programa não se dará por meio de notas convencionais, mas por instrumentos formativos e qualitativos, como portfólios emocionais, registros reflexivos, autoavaliações e observações do professor, visando identificar avanços nas atitudes e competências emocionais dos estudantes.

Nesse sentido, considerando a importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, é pertinente sugerir que a implementação do programa de IE integrado à Educação Física não se restrinja à atuação isolada da disciplina, mas que seja discutida, apropriada e incorporada de forma ampla por toda a comunidade escolar. Essa abordagem ampliada permitiria que as práticas voltadas ao desenvolvimento da inteligência emocional fossem articuladas com outros componentes curriculares, projetos transversais e ações institucionais, promovendo maior coerência entre o discurso formativo da escola e suas práticas cotidianas. Ao extrapolar os limites da Educação Física, a proposta se fortalece como uma política interna da escola, capaz de consolidar a dimensão emocional como parte essencial do currículo e da cultura escolar, com potencial de influenciar positivamente o clima institucional, as relações interpessoais e os processos de ensino e aprendizagem em sua totalidade.

#### 4.1 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

O Programa IE (Programa de Inteligência Emocional) propõe uma jornada formativa integrada às aulas de Educação Física no Ensino Médio, distribuída ao longo dos quatro bimestres letivos (plano anual), com foco na formação integral do estudante. Cada bimestre

desenvolve eixos temáticos e competências socioemocionais específicas, promovendo o entrelaçamento entre corpo, emoção, vínculo e comportamento social.

| <b>Bimestre</b> | <b>Tema Central</b>  | <b>Habilidades Emocionais-Alvo</b>                                                 |
|-----------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 <sup>a</sup>  | Eu por mim mesmo     | Autoconsciência, autorregulação, autoestima, autocontrole                          |
| 2 <sup>a</sup>  | Eu com o outro       | Empatia, cooperação, comunicação, vínculo social                                   |
| 3 <sup>a</sup>  | Eu com meus desafios | Resiliência, enfrentamento, planejamento e solução de problemas.                   |
| 4 <sup>o</sup>  | Eu no mundo          | Autonomia, responsabilidade, escolhas conscientes e elaboração do Projeto de Vida. |

### **1º Bimestre — EU POR MIM MESMO**

**Autoconsciência, autorregulação, autoestima e autocontrole.**

#### **Objetivo:**

Promover o autoconhecimento por meio da relação entre corpo e emoções, fortalecendo a identidade e a capacidade de reconhecer e regular as próprias emoções em contextos desafiadores, tanto motores quanto críticos sociais.

#### **Etapas e atividades sugeridas:**

##### **• Semanas 1–3:**

Acolhimento emocional e dinâmicas de aproximação (jogos de escuta, roda de afetos).

##### **• Semanas 4–5:**

Mapa emocional corporal e expressões simbólicas (arte e corpo em movimento).

##### **• Semanas 6–7:**

Jogos de autorregulação (circuitos com obstáculos e pausas reflexivas).

##### **• Semana 8:**

Autoavaliação: Quem sou eu hoje na sociedade? (reflexão e registro no diário emocional).

#### **Instrumentos de avaliação Sugerida:**

Diário emocional e crítico social, roda de conversa reflexiva, autoavaliação escrita ou simbólica.

## **2º Bimestre — EU COM O OUTRO**

Empatia, escuta ativa, cooperação, comunicação assertiva e vínculo social.

### **Objetivo:**

Estimular a convivência respeitosa e empática por meio de experiências corporais que envolvam colaboração, escuta, corresponsabilidade no contexto escolar e crítica social.

### **Etapas e atividades sugeridas:**

#### **• Semanas 1–2:**

Jogos de apresentação e sintonia em duplas (espelhamento, mímica corporal).

#### **• Semanas 3–4:**

Circuitos de cooperação (desafios físicos em trios e grupos).

#### **• Semanas 5–6:**

Atividades de escuta social ativa e caminhada empática.

#### **• Semanas 7–8:**

Construção coletiva de regras para jogos e dinâmicas de comunicação não verbal (gincana silenciosa).

### **Instrumentos de avaliação:**

Registro coletivo das regras criadas, portfólio de vivências, rodas de conversa sobre empatia e convivência social.

## **3º Bimestre — EU COM MEUS DESAFIOS**

**Resiliência, enfrentamento, planejamento e solução de problemas.**

### **Objetivo:**

Desenvolver a capacidade de lidar com desafios e frustrações por meio de práticas físicas que envolvam superação, estratégias de enfrentamento de obstáculos, escolhas éticas e crítica social.

### **Etapas e atividades sugeridas:**

#### **• Semanas 1–2:**

Trilha do desafio emocional: superação de obstáculos com apoio do grupo.

#### **• Semanas 3–4:**

Atividades com metas físicas (tempo, resistência, foco) e planejamento de execução.

• **Semanas 5–6:**

Jogos com regras mutáveis, dilemas éticos e sociais críticos (escolhas difíceis).

• **Semanas 7–8:**

Reflexão: Como lido com frustrações? + Produção de plano pessoal de ação.

**Instrumentos de avaliação sugerida:**

Plano de enfrentamento social-físico-emocional, diário reflexivo, observação em grupo.

**4º Bimestre — EU NO MUNDO**

**Autonomia, responsabilidade, escolhas conscientes e elaboração do Projeto de Vida.**

**Objetivo:**

Integrar as aprendizagens emocionais à vida prática e à construção de um Projeto de Vida ético, saudável e sustentável, articulando corpo, emoção, intencionalidade e crítica social.

**Etapas e atividades sugeridas:**

• **Semanas 1–2:**

Vivência: "Corpo e Futuro" (exercícios com foco em postura, respiração e tomada de decisão).

• **Semanas 3–4:**

Oficina: Meu plano de bem-estar social-físico-emocional (autocuidado e metas pessoais).

• **Semanas 5–6:**

Simulações de escolhas e consequências sociais (jogos com desafios éticos e colaborativos).

• **Semanas 7–8:**

Gincana das Competências: provas interativas integrando emoção, cooperação e reflexão social.

• **Culminância:** Roda de conversa final O que levo comigo e onde quero chegar? + exposição do portfólio emocional.

**Instrumentos de avaliação Sugerido:**

Plano pessoal de ação social (escrito e visual), portfólio com síntese das aprendizagens, roda de partilha.

## Observações Gerais

- As atividades devem ser adaptadas à realidade da escola, respeitando o contexto sociocultural da comunidade, porém tendo em vista a sociedade como um todo.
- A abordagem pedagógica deve ser dialógica, afetiva, crítica e emancipadora, fomentando o protagonismo social estudantil.
- Avaliações devem ser formativas e diversificadas, valorizando o processo e não apenas o resultado.
- Sugere-se o uso de portfólios, rodas de conversa, autoavaliações, dinâmicas corporais e expressivas como instrumentos pedagógicos principais.
- O professor de Educação Física atua como orientador do autoconhecimento e da construção do bem-estar coletivo em sociedade.
- As demais habilidades propostas e sugeridas na BNCC para a disciplina de Educação Física podem ser desenvolvidas de forma articulada às competências socioemocionais, sem necessidade de acréscimos na carga horária ou no planejamento. Isso significa que é plenamente viável integrar o trabalho corporal ao desenvolvimento de habilidades emocionais, como já vem sendo realizado por docentes. O papel do professor, nesse contexto, é direcionar a atividade de modo intencional e explicitar ao estudante que aquela prática, além de favorecer aspectos físicos e motores, também promove competências como empatia, autorregulação, cooperação e tomada de decisões conscientes relacionadas ao entendimento crítico da sociedade que vivemos.

## 4.2 EXEMPLOS DE ATIVIDADES INTEGRADAS À EDUCAÇÃO FÍSICA

### 1. Caminhada das História

Objetivo socioemocional: Estimular escuta crítica, ativa e empática e segurança emocional no grupo

Objetivo físico: Desenvolver resistência aeróbica moderada.

Descrição:

Em duplas, os alunos percorrem um circuito de aproximadamente 20 minutos — dentro da escola, em um parque ou pista próxima — trocando perguntas disparadoras sobre suas vivências, sonhos e desafios. Ao final, ocorre uma roda de conversa para compartilhamento das descobertas positivas sobre o colega.

Estratégias para o professor:

- Disponibilize cartões com perguntas orientadoras (ex.: “O que te faz sentir orgulho?”, “O que te desafia hoje?”).
- Trabalhe a escuta ativa, orientando os estudantes a manter contato visual e respeitar o tempo do outro.

## **2. Circuito da Superação**

Objetivo socioemocional: Desenvolver crítica, persistência, manejo da frustração e disciplina.  
Objetivo físico: Estimular resistência muscular e agilidade.

Descrição aprimorada:

Monte um circuito com obstáculos progressivos (cordas, cones, saltos, caixotes). Os alunos registram o número de tentativas e as estratégias utilizadas para superar cada desafio. Durante pausas, realizam breves reflexões sobre erros, acertos e superação pessoal.

Estratégias para o professor:

- Valorize o esforço individual e coletivo, não apenas o desempenho físico.
- Inclua estações de autorreflexão com perguntas: “Como me senti diante do obstáculo?” ou “O que aprendi sobre minha conquista?”.
- Estimule o grupo a celebrar as pequenas conquistas.

## **3. Vivência de Inclusão Esportiva**

Objetivo socioemocional: sensibilizar para realidades diversas e valorizar a inclusão de forma crítica.

Objetivo físico: desenvolver coordenação motora e adaptação de movimentos.

Descrição:

Os alunos experimentam modalidades adaptadas, como goalball, vôlei sentado ou corrida vendada com guia. Alternam papéis de “atleta” e “guia”, vivenciando diferentes perspectivas. O encerramento ocorre em roda de escuta ativa, para compartilhamento das percepções.

Estratégias para o professor:

- Explique brevemente a história das modalidades adaptadas.
- Crie momentos de reflexão pós-jogo, perguntando: Como posso ser mais inclusivo no dia a dia?
- Promova empatia ativa: destaque as capacidades, não as limitações.

## **4. Jogo Cooperativo**

Objetivo socioemocional: Favorecer a crítica, a cooperação, a comunicação assertiva e liderança compartilhada.

Objetivo físico: Estimular velocidade, estratégia e coordenação.

Descrição:

Divida a turma em equipes e proponha transportar objetos grandes ou pesados de um ponto a outro sem perder o contato físico. A liderança é alternada entre os integrantes.

Estratégias para o professor:

- Incentive a definição de papéis rotativos (líder, motivador, estrategista).
- Promova a análise coletiva pós-jogo, discutindo o impacto das decisões e da comunicação.
- Reforce a importância de lideranças empáticas e democráticas.

## **5. Esporte Sem Árbitro**

Objetivo socioemocional: Desenvolver responsabilidade crítica, ética e autorregulação em situações de conflito.

Objetivo físico: Praticar fundamentos técnicos de modalidade esportiva (futsal, vôlei, handebol)

Descrição:

As partidas ocorrem sem árbitro, e os próprios jogadores administram regras, marcações e conflitos. Quando há divergências, realiza-se uma roda breve de diálogo para resolução democrática.

Estratégias para o professor:

- Estabeleça critérios de fair play antes da atividade.
- Oriente o grupo a identificar situações de conflito e propor soluções coletivas.
- Ao final, conduza uma reflexão sobre ética, respeito e confiança mútua.

## **6. Festival Esportivo Socioemocional**

Objetivo socioemocional: Consolidar competências desenvolvidas, integrar cuidados físicos, emocional e crítica social.

Objetivo físico: Engajar em múltiplas práticas corporais de forma colaborativa.

Descrição:

A turma organiza e participa de um festival cooperativo com modalidades variadas e adaptadas. Cada grupo é responsável por planejamento, divulgação e execução, incluindo momentos de diálogo sobre emoções vividas.

Estratégias para o professor:

- Distribua funções (organização, arbitragem, ambientação, registro).
- Estimule o uso de cartazes motivacionais criados pelos próprios alunos.
- Realize momentos de relaxamento e gratidão ao fim do evento.

## **7. Mapa corporal reflexivo**

Objetivo socioemocional: Promover empatia, escuta ativa crítica e respeito mútuo durante o compartilhamento das experiências.

Objetivo física: Estimular a mobilidade articular, coordenação motora, controle postural e respiração consciente.

Descrição:

Peça os alunos que sintam as emoções: Ao sentir uma emoção intensa (como alegria, raiva, tristeza ou ansiedade), marque no papel com símbolos colorindo de cores diferentes para cada sentimento, peça que se concentrem nas sensações físicas. Onde no corpo você sente mais a emoção?

Em seguida, explore essa sensação através do movimento. Se a raiva está no seu peito, tente expressá-la com movimentos intensos, como socos no ar ou passos fortes, permitindo que a energia se mova.

Reflita sobre o simbolismo: Ao final do processo, reflita sobre as cores, símbolos e movimentos que surgiram. Que história eles contam? O que a sua expressão simbólica revela sobre a sua emoção?

Crie movimentos corporais que expressem essas emoções.

Estratégias para o professor:

- Utilize músicas variadas e promova liberdade de expressão corporal.
- Evite julgamentos; incentive o respeito e a observação empática.
- Finalize com prática de respiração consciente e relaxamento guiado.

## **8. Gincana Silenciosa**

Objetivo socioemocional: Desenvolver comunicação não verbal, responsabilidade coletiva, cooperação e resolução de conflitos.

Objetivo físico: Promover agilidade, atenção, percepção espacial e coordenação motora em contexto grupal.

Descrição:

Os alunos elaboram regras coletivas para jogos e atividades e executam tarefas físicas sem falar, comunicando-se apenas com gestos e olhares.

Estratégias para o professor:

- Proponha jogos rápidos (como transportar objetos sem cair) com regras criadas pelos alunos.
- Ao final, discuta como a comunicação influencia a convivência e o respeito.
- Estimule a percepção de linguagem corporal como forma de empatia.

## 9. Espelhamento e Mímica Corporal

Objetivo socioemocional: Desenvolver empatia, escuta ativa, percepção do outro e vínculo social.

Objetivo físico: Trabalhar coordenação motora, percepção espacial e consciência corporal.

Descrição:

Em duplas, um aluno executa gestos representativos de si mesmo e o outro o imita, promovendo sintonia e escuta corporal. A seguir, realizam mímicas temáticas (emoções, profissões, situações cotidianas).

Estratégias para o professor:

- Trabalhe com espelhos reais em outro momento.
- Proponha rodas de partilha para discutir o que foi percebido nas expressões do outro.
- Valorize o olhar empático e o respeito às diferenças expressivas.

## 10. Jogos Éticos e Críticos

Objetivo socioemocional: Estimular tomada de decisão ética, resolução de conflitos, flexibilidade cognitiva e reflexão sobre escolhas difíceis.

Objetivo físico: Desenvolver habilidades motoras, agilidade, percepção espacial e cooperação em contextos dinâmicos.

Descrição:

Os jogos possuem regras mutáveis e dilemas morais — por exemplo, decidir entre benefício individual e coletivo. Após cada partida, ocorre um debate reflexivo sobre as escolhas realizadas.

Estratégias para o professor:

- Registre as decisões e motive o grupo a analisá-las coletivamente.
- Explore temas como justiça, solidariedade e responsabilidade social.
- Estimule a autorregulação emocional em situações de conflito.

## 11. Gincana das Modalidades Integradas

Objetivo socioemocional: Estimular cooperação, comunicação assertiva, empática, tomada de decisão ética e respeito às regras coletivas. Desenvolver resiliência e capacidade de lidar com desafios em grupo.

Objetivo físico: Trabalhar habilidades motoras específicas de cada modalidade (futsal, handebol, vôlei, basquete). Desenvolver resistência, agilidade, coordenação motora e percepção espacial.

Descrição:

Organize os estudantes em equipes heterogêneas compostas por três integrantes cada, de modo a favorecer a diversidade de habilidades e experiências. As equipes percorrerão estações temáticas, nas quais participarão de mini-jogos em quadras reduzidas, representando diferentes modalidades esportivas: Futsal 3x3, Basquete 3x3, Vôlei 3x3 e Handebol 3x3.

As regras de cada modalidade serão adaptadas para estimular a comunicação assertiva, o planejamento coletivo e a resolução autônoma de conflitos, promovendo um ambiente de cooperação, respeito mútuo e tomada de decisão compartilhada.

Estratégias para o professor:

- Valorize pontuação qualitativa (cooperação, escuta, respeito).

Cooperação efetiva: 0-10 pontos

Comunicação e escuta :0-10 pontos

Respeito as regras coletivas: 0-10 pontos

- Crie momentos de feedback coletivo entre as partidas.
- Incentive o vínculo entre o jogo e a vida real, relacionando-o ao Projeto de Vida dos alunos.

## **12. Roda de Capoeira**

Objetivo socioemocional: desenvolver empatia, cooperação e respeito às diferenças culturais.

Objetivo físico: aprimorar coordenação, flexibilidade e equilíbrio.

Descrição:

Os alunos formam uma roda e, em duplas, executam movimentos dentro do ritmo da música, respeitando o toque do berimbau e o espaço do outro. Após as vivências, compartilham sentimentos e aprendizados sobre cultura e ética coletiva.

Estratégias para o professor:

- Explique a origem afro-brasileira e o sentido histórico da capoeira.
- Estimule o respeito à diversidade e o reconhecimento das raízes culturais.
- Utilize a roda para discutir autocontrole e solidariedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido nesta pesquisa, ancorado em uma abordagem qualitativa e sustentado por fundamentos teóricos sólidos, permitiu compreender a relevância do desenvolvimento da inteligência emocional no contexto da formação socioemocional de forma crítica de adolescentes do Ensino Médio.

A partir da análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas públicas do município de João Monlevade/MG, foi possível constatar que, embora haja menções pontuais às competências socioemocionais nos documentos oficiais, sua efetiva integração às práticas pedagógicas ainda carece de sistematização, intencionalidade e aprofundamento crítico.

As lacunas identificadas nos PPPs revelam a necessidade urgente de reconfiguração dos processos educativos que visem não apenas a dimensão cognitiva dos(as) estudantes, mas também a formação de sujeitos íntegros, críticos, conscientes de si, do outro e de seu papel na sociedade.

Nesse sentido, a inteligência emocional surge como um eixo formativo estratégico para promover a convivência democrática, a saúde mental, o engajamento escolar e a preparação crítica para os desafios do mundo do trabalho — sem, contudo, reduzir-se a uma lógica meramente produtivista ou adaptativa voltada para o mercado de trabalho. Como destacam Saviani (2021a) e outros autores da pedagogia histórico-crítica, a formação escolar deve comprometer-se com a emancipação humana e a transformação social, e não apenas com a adequação do sujeito às exigências do mercado.

O estudo possibilitou ainda a elaboração de um programa estruturado de desenvolvimento da inteligência emocional integrado às aulas de Educação Física, reconhecendo, nesta área do conhecimento, um espaço privilegiado para o exercício da empatia, da cooperação, do autoconhecimento, da autorregulação e do desenvolvimento da crítica consciente diante da sociedade que vivemos. A Educação Física, por sua natureza relacional e experiencial, permite aos alunos vivenciarem situações concretas que favorecem o fortalecimento das competências socioemocionais, de modo a promover não apenas o bem-estar individual, mas também o fortalecimento do vínculo com o espaço escolar e a crítica social.

Espera-se que os resultados desta dissertação possam subsidiar práticas educativas mais sensíveis às necessidades emocionais dos adolescentes, bem como fomentar a construção de

políticas educacionais que valorizem a dimensão humana do processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que o fortalecimento da inteligência emocional na escola pública é uma estratégia potente para enfrentar desafios históricos como a evasão escolar, a desmotivação discente, a fragilização dos vínculos sociais e a falta de crítica social consciente.

Por fim, esta pesquisa não se encerra em si mesma, mas se apresenta como convite ao diálogo e à ação. Que os educadores, gestores, pesquisadores e demais atores do campo educacional possam reconhecer a inteligência emocional como um direito formativo inalienável dos estudantes e como pilar fundamental para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e humanizadora.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Luiz Carlos de *et al.* A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Journal of Human Growth and Development**, v. 20, n. 2, p. 361–366, 1 ago. 2010.
- ADVÍNCULA, Iaraci Fernandes. Tendência atualizante e vontade de potência: um paralelo entre Rogers e Nietzsche. **Psicol. teor. pesqui.**, p. 201–14, 1991.
- ALMEIDA, Flávio Jacinto. **Relação entre evasão escolar, gênero e trabalho: o lugar da Sociologia na compreensão da realidade escolar**. Dissertação (Mestrado)—Campina Grande - PB: Universidade Federal de Campina Grande, ago. 2020.
- AMORIM, Cristiano da Silva; MIRANDA, Angélica C. D. Reflexões acerca da produção científica brasileira sobre a Educação no/do Campo em tempos de transição da modernidade para a pós-modernidade. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 41, n. 1, p. 32–48, 15 abr. 2024.
- ANTUNES, Celso. **Trabalhando a Alfabetização Emocional com Qualidade**. São Paulo: Paulus Editora, 2012.
- AVEN, Terje; RENN, Ortwin. The Role of Quantitative Risk Assessments for Characterizing Risk and Uncertainty and Delineating Appropriate Risk Management Options, with Special Emphasis on Terrorism Risk. **Risk Analysis**, v. 29, n. 4, p. 587–600, 2009.
- BANCO MUNDIAL. **Pandemia de COVID-19: Impacto en la educación y respuestas en materia de políticas**. Disponível em: <<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>>. Acesso em: 6 set. 2021.
- BANOLAS, Eduarda Luckemeyer *et al.* O impacto na saúde mental de estudantes universitários submetidos ao ensino digital remoto durante o isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática. **Revista da AMRIGS**, v. 1, n. 65, p. 2–11, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BARROS, Solange. Projeto político-pedagógico: a qualidade dos serviços oferecidos. **Revista Educação Pública**, v. 12, n. 27, 17 jul. 2012.
- BELÉM, José Lucas Fialho. **Inteligência emocional e criatividade: um estudo descrito em professores de química**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)—Caruaru: Universidade Federal de Pernambuco, 2022.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, p. 63–76, jun. 2007.
- BORUCHOVITCH, Evely; AZZI, Roberta Gurgel; SOLIGO, Ângela (ORGS.). **Temas em Psicologia Educacional: Contribuições Para a Formação de Professores**. 1ª edição ed. São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio (BNCC-EM)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84261-base-nacional-comum-curricular-ensino-medio-bncc-em>>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRUNER, J. S. **Sobre o conhecimento - ensaios da mão esquerda**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

CAETANO, Cleyde Cristina Rodrigues; ÁVILA, Lucimar Antônio Cabral de; TAVARES, Marcelo. A relação entre as transferências governamentais, a arrecadação tributária própria e o índice de educação dos municípios do estado de Minas Gerais. **Revista de Administração Pública**, v. 51, n. 5, p. 897–916, 11 out. 2017.

CAMPOS, Cácia Samira de Sousa. **A importância da educação socioemocional para os discentes no ensino médio integrado do IFPA Campus Itaituba**. [S.l.]: Campus Manaus Centro Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) Instituto Federal do Amazonas IFAM, 2022.

CARNEIRO, Maria Daniele Lungas; LOPES, Cícera Alves Nunes. Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula / Development of Socioemotional Skills in the Classroom. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 14, n. 53, p. 1–14, 28 dez. 2020.

CARVALHO NETO, Silvio. **Metodologias ativas para o ensino: propostas de intervenção para novas abordagens de aprendizagem**. Franca, SP: Centro Universitário Municipal de Franca - UNi-FACEF, 2020.

CASTIONI, Remi *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 399–419, 22 fev. 2021.

CASTRO, Angélica Maria Ferreira de Melo. **A interação das habilidades socioemocionais e cognitivas na predição do desempenho escolar de estudantes portugueses e brasileiro**. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva)—Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 27 fev. 2019.

CHANG, Chin-Hsiang. Apply Discovery Teaching Model to Instruct Engineering Drawing Course: Sketch a Regular Pentagon. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 64, p. 457–466, nov. 2012.

CONSTANTE, Maristela Bertolin. Inteligência emocional na sala de aula como estratégia de aprendizado para alunos do ensino médio: um estudo de caso no Colégio Estadual São João Bosco – Pato Branco, Paraná, Brasil. **Revista Científica de Iniciación a la Investigación**, v. 2, n. 1, 1 set. 2017.

CORTÉS-DENIA, Daniel *et al.* Socioemotional Resources Account for Academic Adjustment in Moroccan Adolescents. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 3 jul. 2020.

COSTA, Yany Duarte. **Evasão nos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - Campus Boa Vista**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)—Saropédica - RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 9 jul. 2018.

DALACORTE, Luana *et al.* Componentes da acidez do solo e produção de pastagem em campo nativo submetido à aplicação de pó-de-basalto hidrotermalizado(1). 2015.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques) - UNESCO Digital Library**. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)>. Acesso em: 2 maio. 2024.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda; MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, p. 268–288, 23 fev. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299–324, jun. 2015.

EASTWICK, Paul; FINKEL, Eli; SIMPSON, Jeffry. Psychological Inquiry An International Journal for the Advancement of Psychological Theory The Relationship Trajectories Framework: Elaboration and Expansion. 23 maio 2019.

ESCOBAR, Daise Fernanda Santos Souza *et al.* Assessing the Mental Health of Brazilian Students Involved in Risky Behaviors. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 10, p. 3647, maio 2020.

FAGIANI, C.C. **Brasil e Portugal: qual a formação do jovem trabalhador no século XXI?**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. ISBN – 978-85-53111-17-6 DOI – 10.29388/978-85-53111-17-6-0.

FARO, André *et al.* COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, p. e200074, 1 jun. 2020.

FELDMAN, David Henry. Piaget's stages: the unfinished symphony of cognitive development. **New Ideas in Psychology**, v. 22, n. 3, p. 175–231, dez. 2004.

FERNANDES, Michele. **Jogos e inteligência socioemocional: possibilidades para a educação física no ensino médio**. Goiânia, GO: Instituto Federal Goiano, 2023.

FERREIRA, Carlos Alberto Alves Soares. A avaliação das aprendizagens na formação inicial de professores: discursos de professores/formadores. **Educação em Revista**, v. 31, p. 225–249, set. 2015.

FIRMINO, Giovana Brito Bertolini; DIAS, Carmen Lúcia. Concepções sobre aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais de uma equipe do ensino médio e técnico. **Dialogia**, n. 43, p. e22971–e22971, 9 mar. 2023.

FONSECA, Sandra Medeiros; MATTAR, Joao. Metodologias ativas aplicas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185–197, 13 set. 2017.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 1996.

GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter; LEITE, Cássio de Arantes. **O foco triplo: Uma nova abordagem para a educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394–406, dez. 2014.

GUNDIM, Vivian Andrade *et al.* Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de covid-19. **Rev. baiana enferm**, p. e37293–e37293, 2021.

JASPER, Melanie; ROLFE, Gary. A framework for a process-driven common foundation programme for graduates. **International Journal of Nursing Studies**, v. 30, n. 5, p. 377–385, out. 1993.

JUNG, Carl Gustav. **O eu e o inconsciente**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KITCHENER, RICHARD F. **Piaget's Theory of Knowledge: Genetic Epistemology and Scientific Reason**. Yale: Yale University Press, 1986.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. e17282–e17282, 14 jun. 2024.

LEE, Jaemu; KIM, Du-Gyu. Adaptive Learning System Applied Bruner's EIS Theory. **IERI Procedia**, v. 2, p. 794–801, 2012.

LIBERALI, Fernanda *et al.* **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

LIMA, Marciléa Melo Alves; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. Educação e prática social: um olhar sobre o projeto thydêwá junto a comunidade indígena Tupinambá EM Olivença-BA. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2 out. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

MACCANN, Carolyn; ROBERTS, Richard D. New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. **Emotion (Washington, D.C.)**, v. 8, n. 4, p. 540–551, ago. 2008.

MARIN, Danny Omar Mendoza *et al.* Retention Force and Wear Characteristics of three Attachment Systems after Dislodging Cycles. **Braz. dent. j.**, p. 576–582, 2018.

MARIN, Maria José Sanches *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, p. 13–20, mar. 2010.

MARQUES, Francisco Batista. **Políticas curriculares: novo ensino médio e seus Itinerários formativos de educação socioemocional em escolas em tempo integral nos Estados de Pernambuco e Ceará**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)—Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 12 jul. 2023.

MASLOW, Abraham H. **Maslow No Gerenciamento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MASSAGLI, Silvia Carla Conceição; LOPES, Francisca Patrícia da Silva; SOUSA, Paulo Ricardo Cordeiro de. Aprendizagem socioemocional: espaço de reflexão e trocas de um projeto extencionista universitário para adolescentes na escola. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 2, p. 367–376, 30 abr. 2021.

MATTOS, Mússio Pirajá. Metodologias ativas auxiliando no aprendizado das ciências morfofuncionais numa perspectiva clínica: um relato de experiência. **Rev. Ciênc. Méd. Biol. (Impr.)**, p. 146–150, 2017.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1a edição atualizada ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MEIRELES, Cecília. Vaga música. São Paulo: Global Editora, 2013.

MINAS GERAIS. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/conteudo-de-apoio>>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MOLL, Jaqueline. **Cidades Educadoras: frederico westphalen**, RS: Editora Uri - Fw - Fundação Regional Integrada, 2021.

MONTEIRO, Neusa Setúbal. **O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará**. Dissertação (Mestrado)—Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 31 jul. 2019.

MORAES, Bruna Rabello de; WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Notas sobre a história da adolescência: transformações e repetições. **Estilos da Clínica**, v. 25, n. 2, p. 280–296, 29 ago. 2020.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 1–19, 2015.

MOTSCHNIG, Renate; CORNELIUS-WHITE, Jeffrey H. D. Experiential/Significant Learning. In: SEEL, Norbert M. (Org.). **Encyclopedia of the Sciences of Learning**. Boston, MA: Springer US, 2012. p. 1219–1223.

MÜLLER, Ulrich; CARPENDALE, Jeremy I. M. The role of social interaction in Piaget's theory: language for social cooperation and social cooperation for language. **New Ideas in Psychology**, v. 18, n. 2, p. 139–156, 1 ago. 2000.

NASCIMENTO, Murilo César do *et al.* Retorno às aulas presenciais e COVID-19: significados para universitários brasileiros. **Revista Recien - Revista Científica de Enfermagem**, v. 11, n. 36, p. 330–341, 22 dez. 2021.

NEVES, Marly Coelho Carvalho; DALGALARRONDO, Paulo. Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 56, p. 237–244, 2007.

PAIVA, Giselle Souza de. **Influência da habilidade cognitiva, traço de inteligência emocional e depressão maternos no desenvolvimento neuropsicomotor infantil**. Tese

(Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente)—Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 29 ago. 2019.

PAIXÃO, Germana Costa *et al.* Paródias no ensino de microbiologia: a música como ferramenta pedagógica. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 11, n. 1, 3 abr. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. (Edição digital: Instituto de Psicologia — USP, 2022.)

PEREIRA, Nádia Salgado; MARQUES-PINTO, Alexandra. The Role of Participant Responsiveness on a Socio-Emotional Learning Program. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 20, p. E2, 19 jan. 2017.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Penso, 1999.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 25. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2011.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da inteligência**. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

PRETTE, Zilda A. P. Del; PRETTE, Almir Del. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática**. 6ª edição ed. [S.l.]: Editora Vozes, 2013.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. [S.l.]: WMF Martins Fontes, 2017.

SALAVERA, Carlos; USÁN, Pablo; TERUEL, Pilar. The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: gender differences. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 32, p. 4, 18 fev. 2019.

SATHLER, André Rehbein. **Novas tecnologias de informação e comunicação e a comunicação organizacional: impactos e mudanças**. Disponível em: <[https://www.academia.edu/14653512/Novas\\_tecnologias\\_de\\_informa%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_comunica%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_a\\_comunica%C3%A7%C3%A3o\\_organizacional\\_impactos\\_e\\_mudan%C3%A7as](https://www.academia.edu/14653512/Novas_tecnologias_de_informa%C3%A7%C3%A3o_e_comunica%C3%A7%C3%A3o_e_a_comunica%C3%A7%C3%A3o_organizacional_impactos_e_mudan%C3%A7as)>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SAVE THE CHILDREN INTERNATIONAL. The impact of COVID-19 on children's lives. p. 46, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas-SP: Cortez Editora, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 45. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024.

SELIGMAN, Martin E. P.; LOPES, Cristina Paixão. **Florescer: Uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem-estar**. 1ª edição ed. [S.l.]: Objetiva, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. [S.l.]: Cortez, 2013.

SGORLA, Kristian; MÁXIMO, Jônios Costa; CUSTÓDIO, Karina Zavilenski. Projeto Novos Rumos 4.0: pedagogia crítica, metodologias ativas e desenvolvimento humano no ensino de programação básica. **Texto Livre**, v. 13, n. 1, p. 120–136, 11 jul. 2020.

SILVA, Valdicélia Carla da *et al.* As tecnologias digitais no processo de aprendizagem dos alunos de enfermagem (presencial) durante a pandemia da COVID-19. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 2, p. 352–365, 17 maio 2022.

SILVA, Daniel De Andrade. **As habilidades socioemocionais no material didático de língua espanhola: analisando o livro cercaní**. Monografia (Graduação em Letras / Espanhol)—Campo Grande: Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes., 2018.

SILVA, Mara Karina. **Abandono no Ensino Médio brasileiro duplicou na pandemia**. Disponível em: <<https://inesc.org.br/abandono-no-ensino-medio-brasileiro-duplicou-na-pandemia/>>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SIRAZEEVA, A. F. Person-Centered Approach in the English Language Teaching at the University. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 191, p. 1754–1757, jun. 2015.

SIVINSKI, Marcio A. **Dificuldades de Aprendizagem e Evasão Escolar no Ensino Médio Noturno: a motivação em voltar a estudar manter a motivação nos estudos na atualidade**. Trabalho de Conclusão de Curso—Guaramirim: Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIVINCI), 1 out. 2020.

SOUSA, Maria Karina Soares de; MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira; ALVES, Francione Charapa. Competências socioemocionais no âmbito educacional: o projeto político pedagógico de uma escola pública de Porteirias, Ceará. **Ibero-American Journal of Education & Society Research**, v. 4, n. 1, p. 86–96, 13 maio 2024.

TAVERNARD, Edimeire Pastori de Magalhães. Saúde mental de adolescentes com e sem indicadores do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. 2023. 170 f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) — Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

TOMMASINO, Paolo *et al.* A Reinforcement Learning Architecture That Transfers Knowledge Between Skills When Solving Multiple Tasks. **IEEE Transactions on Cognitive and Developmental Systems**, v. 11, n. 2, p. 292–317, jun. 2019.

TSOU, Jonathan Y. Epistemologia Genética e Filosofia da Ciência de Piaget: Piaget vs. Kuhn sobre progresso científico. **Theory & Psychology**, v. 16, n. 2, p. 203–224, 1 abr. 2006.

VINHA, Telma Pileggi; NUNES, Cesar Augusto Amaral. As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, p. 1–13, 23 out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social Da Mente**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. 3<sup>a</sup> edição ed. São Paulo: WMF Martins Fontes - POD, 2010.