

Relação das Competências Socioemocionais com a Docência na Educação Básica

José Ivaldo Araújo de Lucena¹
Vanildes Gonçalves dos Santos¹
Valdivina Alves Ferreira¹

¹Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília/DF – Brasil

RESUMO – Relação das Competências Socioemocionais com a Docência na Educação Básica. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou a relação entre competências socioemocionais e a prática docente na educação básica. A pesquisa analisa como essa dimensão humana é contemplada nas políticas educacionais, as argumentações que sustentam sua pertinência no ambiente escolar, bem como as percepções de professores de uma escola pública situada em Taguatinga/DF sobre o tema. Trata-se de um estudo de caso, cuja coleta de dados foi realizada por meio de questionário. Os resultados evidenciam o papel fundamental dessas competências na promoção de uma educação mais humanizada, que reconhece docentes e estudantes como sujeitos singulares, cujas necessidades devem ser levadas em conta ao longo da trajetória educacional.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais. Docência. Educação Básica.

ABSTRACT – The Relationship Between Social-Emotional Competencies and Teaching in Basic Education. This article presents the results of a study that investigated the relationship between social-emotional competencies and teaching practice in basic education. The research analyzes how this human dimension is addressed in educational policies, the arguments that justify its relevance within the school environment, and the perceptions of teachers from a public school in Taguatinga/DF on the topic. This is a case study, with data collected through a questionnaire. The results highlight the fundamental role of these competencies in promoting a more humanized education, recognizing both teachers and students as unique individuals whose needs must be considered throughout the educational process.

Keywords: Social-Emotional Competencies. Teaching Practice. Basic Education.

Introdução

A sociedade e a escola, historicamente, priorizam a racionalidade em detrimento das emoções, e essa tendência faz com que as pessoas não se sintam à vontade ou não encontrem espaço para expressar o que sentem diante dos diversos desafios da vida. Na escola, essa realidade parece ainda mais presente.

Isso ocorre porque o excesso de processos de ensino e de aprendizagem mediados por uma racionalidade instrumental, cujo critério da razão é a sua utilidade, evidencia que “quanto mais as ideias tornam-se automáticas, instrumentalizadas, menos se vê nelas pensamentos com um sentido próprio” (Horkheimer, 2015, p. 30).

Nesse contexto, a escola com sua dinâmica curricular reprodutora de conteúdos, atividades e avaliações (Bourdieu; Passeron, 1975), com espaços-tempo cronometrados, negligencia as dinâmicas emocionais que estão fragmentadas ou diluídas no processo educativo.

Soma-se a essa realidade a perspectiva conteudista da escola, cada vez mais presente na educação básica, que torna os professores reprodutores de conteúdos, os quais nem sempre são escutados no planejamento e na elaboração dos materiais didáticos, e os educandos, dependentes, com autonomia limitada, em um sistema que não valoriza como deveria a criatividade.

A escuta dos professores deve ir além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 1997). Essa atitude de escuta e de diálogo entre gestores e educadores da escola pode contribuir para a reestruturação e qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem. Exige abertura e disposição para ouvir o que nem sempre se deseja, mas também pode ajudar a estabelecer parcerias, fortalecer vínculos com os estudantes, com os pais e com a comunidade em geral.

Este estudo discute a relação das competências socioemocionais com a docência na educação básica, tendo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) como ponto de partida, haja vista ser um guia para diretores, coordenadores e professores incentivarem os estudantes a desenvolverem competências e habilidades, entre elas a educação socioemocional.

Diante do exposto, este artigo discute a questão: Por que é relevante integrar as competências socioemocionais no exercício da docência na educação básica? Para responder a esse questionamento, os pesquisadores utilizaram a metodologia qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário para levantar dados sobre a percepção dos professores de uma escola pública de Ensino Fundamental II da cidade de Taguatinga/DF sobre a temática das competências socioemocionais e sua relação com a docência na educação básica.

Baseando-se em autores como Arroyo (2010), Bourdieu e Passeron (1975), Demo (1990, 2001, 2007), Fonseca (2016), Freire (1983, 1997), Horkheimer (2015), Libâneo (2016), Martuccelli (2007), Morin (2015), Rosenberg (2021), Síveres (2019), o artigo busca problematizar a necessidade de equilíbrio entre as dimensões racional e emocional na docência e nos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica.

Estabeleceu-se como objetivos deste estudo: a) apresentar como as competências socioemocionais são consideradas nas políticas educacionais que norteiam a educação básica; b) verificar a relação entre as competências socioemocionais e o exercício da docência na educação básica; c) analisar os dados de uma pesquisa realizada com professores de uma escola pública de Ensino Fundamental II da cidade de Taguatinga/DF. Este estudo revela-se um importante instrumento de reflexão para que a docência na educação básica tenha cada vez mais sentido e significado tanto para os professores quanto para os estudantes.

Na primeira parte apresentamos as formas como as políticas educacionais fazem referência às competências socioemocionais nos processos de ensino e de aprendizagem na educação básica, especialmente na perspectiva da prática pedagógica dos professores. Na segunda, verificamos a relação das competências socioemocionais com o exercício da docência na educação básica, problematizando a sua relevância no contexto atual da sociedade brasileira, permeada por situações de violência, intolerância e da cultura do ódio, que tem reflexos dentro da escola e da sala de aula. Na terceira parte discorremos sobre a metodologia, sistematização dos dados, bem como a discussão dos resultados dos questionários realizados por professores do Ensino Fundamental II de uma escola pública da cidade de Taguatinga/DF. Por fim, nas considerações finais refletimos aspectos que evidenciam a necessidade de fortalecimento das competências socioemocionais em detrimento da proeminência do recorte racional no exercício da docência na educação básica.

As Políticas Educacionais e Suas Interfaces Com as Competências Socioemocionais

As políticas públicas educacionais consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governamental que têm como objetivo contribuir para a efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal (Brasil, 1988), colocando em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos.

Nesse contexto, a educação, enquanto direito público, subjetivo e universal, para cumprir com o seu papel social, deve ter como principal objetivo a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem para não ser reduzida ou tratada apenas como uma política de assistência social (Oliveira, 2005).

Embora a educação, do ponto de vista do direito positivado se faça presente na história da educação brasileira, não significa que esse

direito esteja sendo efetivado na sua integralidade, conforme versam as leis constitucionais. Há autores, como Arroyo (2010) e Libâneo (2016), que ao refletirem sobre as políticas educacionais no Brasil, são contundentes nas críticas às diretrizes que têm marcado historicamente essas políticas. São diretrizes direcionadas por organismos internacionais, focadas em uma educação para o combate às desigualdades sociais, porém, numa perspectiva de “ajustá-la às exigências de mundialização do capital” (Libâneo, 2016, p. 45).

Ainda segundo Libâneo (2016, p. 44), essas diretrizes têm resultado na “consolidação da doutrina neoliberal assentada no tripé desregulação, privatização e liberalização dos mercados e em políticas de reformas, visando à modernização do Estado, no sentido de menos Estado e mais mercado”.

Tendo como base as reflexões desses autores, o que temos mais intensamente evidenciado nessas políticas não é a garantia do direito a uma educação de qualidade, que supere as desigualdades sociais e garanta o desenvolvimento humano dos sujeitos, reconhecendo-os na sua integralidade, portanto precisam de uma educação integral que promova o desenvolvimento em todas as suas dimensões cognitivas, profissionais, sociais e econômicas.

Segundo Arroyo (2010), houve avanço nas análises e na compreensão dos processos que produzem e reproduzem as desigualdades, mas falta ainda levar em conta análises que se aprofundem nas práticas intervencionistas e avaliações dessas políticas, que estão mais preocupadas com resultados mensuráveis, parciais e impressionistas.

À luz das reflexões que os autores propõem, podemos inferir que o viés instrumental e utilitarista que tem caracterizado a política educacional, direcionada por diretrizes internacionais, uma vez que sua preocupação é com a preservação do sistema capitalista neoliberal, deixa preterida nas suas formulações a preocupação com princípios que prezam pelo reconhecimento dos seus destinatários, como seres que no seu processo de construção como pessoas humanas plenas, necessitam de diretrizes curriculares que considerem as habilidades e competências socioemocionais.

Nessa perspectiva, o que observamos é que os sintomas das fortes limitações da instituição escolar na realização de suas funções revelam a crise que ela sofre há décadas (Algebaile, 2009), pois é necessário um conjunto de condições institucionais para assegurar a aprendizagem a todos e isso não tem sido garantido pelo Estado ao longo da história. O que se vê com frequência é o aumento da demanda (salas de aula lotadas), do nível de cobrança da sociedade (responsabilização da escola e dos professores em decorrência de problemas sociais) e a contínua precarização da escola e do trabalho docente.

Nesse contexto, Demo (1990, 2001, 2007) discute a qualidade da educação a partir da dimensão formal (desempenho do educando, processos de aprendizagem, competência profissional do educador) e política (formação para a cidadania, autonomia e protagonismo dos edu-

candos e dos educadores). A qualidade política da educação pode contribuir, na percepção do autor, com a superação da pobreza política da sociedade, o que exige fomentar a condição de sujeitos protagonistas de suas próprias histórias.

É possível observar, no entanto, com a criação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que as políticas educacionais passaram a apresentar normativas que podem contribuir, caso sejam efetivadas na escola e na prática pedagógica dos professores, com a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Entre as diversas normativas há orientações sobre as competências socioemocionais que, embora não sejam recentes, têm alcançado maior relevância na atualidade.

É consenso que os conteúdos das unidades curriculares da educação básica são indispensáveis para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, conforme previstas na BNCC (Brasil, 2018), mas devem também ser considerados como pretextos para formar seres humanos críticos, criativos e empáticos.

Entre as 10 competências gerais da educação básica contidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 10), as que abordam com maior ênfase as questões emocionais são as de número 8 e 9, respectivamente: 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

A competência 8 está relacionada à capacidade de se conhecer e de se cuidar em relação às questões físicas e emocionais, bem como na relação do estudante com os seus pares, aspecto que exige o exercício constante do autoconhecimento. Essa competência tem como premissa a promoção da autoconsciência dos estudantes sobre o que podem ou não fazer em relação ao cuidado com a própria saúde, tanto física quanto emocional. Considerando que essa fase da vida é “marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais” (Brasil, 2018, p. 60), essa competência torna-se indispensável.

A competência 9 ressalta a importância do desenvolvimento social do estudante a partir de posturas e atitudes permeadas pela empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação. Esses aspectos caracterizam a habilidade humana de se relacionar com sensibilidade, alteridade, respeito e acolhimento ao diferente.

Com a BNCC (Brasil, 2018), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) foi acrescida do artigo 35-A, que no § 7º determina: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para

a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Além da BNCC (Brasil, 2018) e da LDB (Brasil, 1996), outros documentos educacionais que mencionam as competências socioemocionais na educação básica incluem as diretrizes curriculares estaduais, os planos de ensino das escolas e os materiais didáticos adotados pelos professores. Todos esses documentos devem incentivar o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo os aspectos socioemocionais.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF) incluiu no Regimento da Rede Pública de Ensino do DF, por meio da Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019, o seguinte parágrafo:

XVI - adotar práticas conciliatórias e estimular o aperfeiçoamento dos professores para o desenvolvimento de habilidades, tais como: comunicação não violenta, autocontrole e inteligência emocional, empatia e mediação de conflitos (Distrito Federal, 2019b, p. 15-17).

As competências mencionadas nos fazem recordar e resgatar o relatório da UNESCO (2010), *Educação, um Tesouro a Descobrir*, destacando-se dois dos seus quatro pilares: aprender a ser e aprender a conviver. Segundo esse relatório, “aprender a ser” consiste em desenvolver a personalidade para um agir com mais autonomia, discernimento e responsabilidade. Já o “aprender a conviver” está relacionado ao desenvolvimento da capacidade de compreender o outro, perceber as interdependências, a importância de projetos comuns, gerenciar conflitos, cultivar valores como o respeito à diversidade e a paz.

Para que esses conceitos do relatório se tornem realidade nas escolas, é preciso que os currículos sejam repensados, tendo como premissa que os estudantes são seres humanos completos, sejam eles quem forem e em qual faixa etária estiverem (crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos), são pessoas que têm curiosidade e sede de aprender. Aprendizados que se dão de múltiplas formas, porque são sujeitos plurais, cujos corpos e trajetórias são constituídos de emoções, medos, inseguranças, confiança e paixão. “Currículos que ensinam as pessoas como seres humanos completos apoiam suas interações sociais e emocionais com o mundo e as tornam mais capazes de colaborar com outras pessoas para melhorá-lo” (UNESCO, 2022, p. 76).

No entanto, não basta termos alterações nos currículos para que haja uma educação que considere os estudantes como seres humanos na sua integralidade. É preciso também que a formação dos docentes da educação básica seja realizada nessa mesma direção.

As Competências Socioemocionais no Exercício da Docência na Educação Básica

Se perguntarmos aos estudantes de qualquer escola pública o que pensam sobre a escola, corremos o risco de ter como resposta que gostam desse espaço, não para a aprendizagem formal, mas para a convivência. A sala de aula enquanto cenário de difusão dos conteúdos dos

diversos componentes curriculares, em boa parte das escolas não têm despertado a curiosidade e o prazer pelo ato de ensinar e de aprender.

Nesse contexto, podemos afirmar que a escola é uma instituição complexa com pelo menos duas faces, sendo uma predominantemente reprodutora (Bourdieu; Passeron, 1975), e outra marcadamente transformadora (Freire, 1983), ou seja, a sua atuação pode levar à manutenção ou à transformação da ordem social estabelecida culturalmente. Para que seja transformadora, a escola deve configurar-se como espaço-tempo, território e cenário para a formação de indivíduos com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos que promovam cidadãos informados, engajados e com empatia (UNESCO, 2015).

Escolas transformadoras precisam ser também escolas transformadas, que de acordo com Rosenberg (2021), são escolas estruturadas que dão atenção às necessidades de todos, desse modo, desenvolvendo a habilidade de criar famílias, espaços de trabalho, espaços governamentais, que tenham como prioridade a vida plena de todas as pessoas.

É nessa conjuntura que se faz necessário refletir sobre as competências socioemocionais inerentes ao exercício da docência, especialmente na educação básica, haja vista a necessidade de resignificação da sala de aula e da escola como espaços de aprendizagem significativa e de convivência saudável.

Para Vigotski (2009), nas interações que se estabelecem na educação, a atividade intelectual deve envolver a afetividade intrinsecamente como ação indissociável e presente nos relacionamentos humanos. Para tanto, as práticas educativas devem possibilitar a expressão das emoções e dos sentimentos, pois as pessoas envolvidas nessas práticas educativas, enquanto afetam, são também afetadas.

Diante do exposto, considerar o educando e o educador como protagonistas estratégicos para o sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem significa desenvolver uma proposta pedagógica que proporcione a constituição da autonomia, da autorregulação, do autocuidado, bem como dos sentimentos de reciprocidade.

Nessa perspectiva, para que a prática pedagógica seja significativa e transformadora, deve ser desenvolvida para além da dimensão técnica, permeada por conhecimentos, mas também por relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético.

Nesse sentido,

As experiências e as aprendizagens vinculadas ao campo das emoções e da afetividade superam os dualismos e crescem em meio às contradições. Assim, a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola como um todo deve possibilitar o uso da razão e emoção, do pensamento e sentimento para tornar positivas e significativas as experiências pedagógicas (Distrito Federal, 2018, p. 35).

O exercício da docência envolve interação e cuidado na forma de “conservar os conhecimentos e valores socialmente construídos e de promover as rupturas e as reconstruções necessárias para a compreensão e a mudança da realidade social” (Distrito Federal, 2019a, p. 24).

Assim como os estudantes, os professores também são pessoas em processo de desenvolvimento que igualmente precisam ter as suas questões socioemocionais levadas em consideração nos sistemas de ensino, para que tenham suporte material e simbólico para o exercício da docência.

Segundo Martuccelli (2007), as escolas e os sistemas de ensino precisam ser suporte material e simbólico para as juventudes e também para os professores, para assim terem espaços-tempo de desenvolvimento da sua potência crítica, criativa e comprometida, exercendo o seu protagonismo na construção de um mundo melhor.

Desse modo, os profissionais da educação devem ser tratados como sujeitos históricos que constroem história, apesar dos desafios e contradições presentes no cotidiano da sala de aula e da escola. São pessoas que precisam ser cuidadas para que assim possam cuidar melhor dos destinatários da sua missão e dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o educador é aquele que reinventa a relação com o mundo,

[...] que reinventa sua relação com o conteúdo que ensina, com o espaço da sala de aula e com seus alunos. É aquele que se permite ver nos alunos possibilidades e processos em realização. Por isso pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re)encantamento com sua profissão (Brasil, 2009, p. 36-37).

Nesse processo de reinvenção da relação com o mundo e com o espaço da sala de aula, o professor também se reinventa para dar conta das exigências da sociedade que recaem sobre a escola e que não reconhecem que o saber está intimamente ligado ao sentimento, que a inteligência humana está diretamente ligada à consciência e ao afeto. Essa interconexão oportuniza a constituição de um imenso campo de possibilidades educacionais, mas exige a descolonização da pedagogia, que só pode ser alcançada por meio de relações construtivas e horizontais entre pressupostos e perspectivas epistemológicas (UNESCO, 2022).

As competências socioemocionais dizem respeito às capacidades individuais que se evidenciam nos modos de pensar, sentir e agir (comportamentos e atitudes), para se relacionar consigo mesmo e com as outras pessoas, diante do estabelecimento de objetivos, tomada de decisões ou no enfrentamento de situações conflituosas. Elas podem ser observadas nos diversos padrões relacionais presentes no cotidiano da vida pessoal e profissional decorrentes de estímulos internos (forma de pensar sobre si, sobre as outras pessoas e contextos) e externos (expectativas e exigências da sociedade e do mercado em relação aos diversos papéis sociais/profissionais que desempenhamos, entre eles, o ser professor).

Diante dos diversos conflitos presentes nos âmbitos pessoal e profissional, as emoções podem escapar ao controle quando não se consegue dar conta dos cinco domínios que compõem a inteligência

emocional: conhecer as próprias emoções (autoconsciência), saber lidar com emoções, reconhecer as emoções nos outros, motivar-se e lidar com os relacionamentos (Goleman, 2011). Para o autor, em certo sentido, temos dois cérebros ou duas mentes que evidenciam dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. O nosso desempenho na vida é determinado pelas duas, mas o intelecto não consegue dar conta de si sem a inteligência emocional.

Dados da pesquisa *Saúde Emocional* de 2021, realizada pela revista Nova Escola, entre professores e gestores escolares de 24 estados brasileiros e Distrito Federal, evidenciaram que 73% deles afirmam não ter condições de assegurar a própria saúde mental. Entre as razões estão a falta de condições financeiras (31,7%), não ter tempo disponível (18%) e não acreditar que é importante para si esse cuidado (12,7%) (SAE Digital, 2023).

Boa parte dos educadores cumpre várias jornadas de trabalho, principalmente as mulheres, que ao final de um expediente atuando em várias turmas na escola, ao chegar em casa ainda têm que dar conta das demandas de cuidado com a casa e com os filhos, sem contar o planejamento das aulas e as correções de provas. Nesse contexto, sobra pouco ou nenhum tempo para cuidar da própria saúde física e emocional, aspecto que vai sendo negligenciado ao longo da carreira profissional docente, gerando assim altos índices de adoecimento e afastamento do trabalho.

A pesquisa *Saúde Mental dos Educadores 2022*, realizada também pela Nova Escola em parceria com o Instituto Ame Sua Mente, contou com a participação de 5 mil profissionais entre professores e gestores de todos os estados do país e do DF, sendo 84,6% da rede pública. O levantamento revelou que o número de educadores que consideram sua saúde mental ruim ou muito ruim subiu em relação ao ano anterior de 13,7% para 21,5%. Como consequências negativas mais citadas da pandemia, destacam-se sentimentos intensos e frequentes de ansiedade (60,1%), baixo rendimento e cansaço (48,1%), seguidos por problemas com sono (41,1%). O levantamento mostrou que 52,3% dos respondentes nunca participaram de formação ou capacitação em saúde mental, já 33,2% estiveram em alguma palestra, oficina ou seminário, 7,4% fizeram curso com mais de oito horas de duração e 7,1%, com menos de 8 horas (Lyra, 2022).

A segunda pesquisa evidencia poucos espaços e oportunidades de formação continuada direcionados para o cuidado com a saúde mental e emocional docente. As formações continuadas em boa parte dos casos, estão voltadas para a formação pedagógica pautada na busca de resultados educacionais para atender as avaliações internas e externas dos sistemas de ensino e pouco priorizam a saúde física, mental e emocional dos professores.

Metodologia, Resultados e Discussão a Partir das Respostas de Docentes do Ensino Fundamental Público

Para o desenvolvimento deste artigo foi realizado um trabalho de campo tendo como eixo norteador uma abordagem qualitativa, que, segundo Richardson (2012), é uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos pesquisados.

Na pesquisa qualitativa o trabalho de campo se apresenta como possibilidade de aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, bem como criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo e nas múltiplas percepções dos participantes acerca do tema proposto (Minayo et al., 1994; Robson, 1996).

Esta pesquisa caracteriza-se ainda como um estudo de caso, pois tem como campo de investigação uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de Taguatinga/DF, considerando-se que os dados coletados e analisados não podem ser generalizados para toda a Rede Pública de Ensino do DF, mas podem servir de ponto de partida para uma avaliação mais ampla e a elaboração de propostas pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas escolas.

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que permite o estudo aprofundado de um objeto para um amplo e detalhado conhecimento da realidade pesquisada. Atualmente é também considerado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real (Yin, 2001; Gil, 2002).

Utilizou-se como técnica de coleta de dados o questionário, que, segundo Marconi e Lakatos (2003), é um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas que podem ser respondidas sem a presença do entrevistador. Esse instrumento propicia economia de tempo, reduz custos e possibilita o acesso a um grande número de dados.

O estudo tem como foco a realidade percebida nos dados coletados por meio de questionários preenchidos por 15 professores de uma escola pública de Ensino Fundamental II da cidade de Taguatinga/DF, participante do Projeto Alpha: piloto de uma escola inovadora. Essa proposta pedagógica, que busca reconfigurar o processo de ensino e de aprendizagem, articulando a teoria e a prática, o qualitativo e o quantitativo, o sentido e o significado, está fundamentada nos preceitos teóricos da Pedagogia Alpha: presença, proximidade e partida (Siveres, 2019).

No primeiro bloco, os professores foram convidados a assinalar a ocorrência que percebem sobre as questões abaixo (Sempre, Às vezes, Nunca, Não se aplica):

1. Com que frequência você se sente triste?
2. Com que frequência suas emoções afetam a sua prática pedagógica na escola?

3. Com que frequência você fala sobre suas emoções na escola?
4. Com que frequência você já presenciou colegas seus falarem sobre suas emoções?
5. Com que frequência você já teve vontade de se ausentar da escola por não estar bem emocionalmente?
6. Com que frequência você deseja expressar suas emoções, mas não o faz por medo de não ser compreendido?

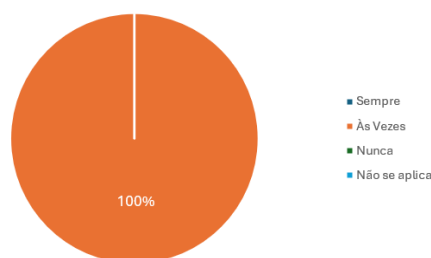
No segundo bloco, os professores foram convidados a assinalar nas questões abaixo (Nada importante, Pouco importante, Importante, Muito importante):

7. Qual a relevância das competências socioemocionais para o exercício da docência na educação básica?
8. O Projeto Político-Pedagógico da escola considera as competências socioemocionais?
9. A escola tem proporcionado momentos de formação que possibilitam o desenvolvimento das competências socioemocionais?
10. Ao elaborar os seus planos de aula, as competências socioemocionais estão sendo consideradas e incluídas?
11. Para você, as competências socioemocionais podem transformar as relações pessoais, sociais e de ensino e aprendizagem?

Participaram da pesquisa, por meio de um questionário via *Google Forms*, 15 educadores de uma escola pública de Ensino Fundamental II de Taguatinga/DF, das seguintes áreas de conhecimento: Artes (2), Ciências Biológicas (1), Educação Física (2), Geografia (2), História (1), Letras (1), Língua Inglesa (2), Língua Portuguesa (1), Matemática (2), Pedagogia/Biologia (1). Os professores estão distribuídos em todos os segmentos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Dos 15 respondentes, 10 professores são do sexo feminino e 5 são do sexo masculino. Em relação ao tempo de experiência na docência da educação básica, 4 professores assinalaram de 1 a 5 anos, 4 indicaram de 6 a 10 anos, 5 sinalizaram de 11 a 15 anos, e 2 apontaram de 16 a 20 anos de experiência.

Seguem os dados coletados com suas respectivas análises:

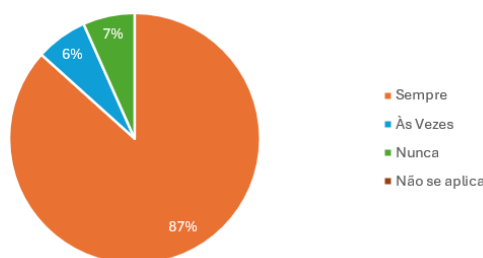
Gráfico 1 – “Com que frequência você se sente triste?”, 100% dos professores assinalaram “às vezes”



Fonte: Elaboração dos autores.

Pesquisas têm revelado os diversos problemas de saúde entre professores devido ao estresse provocado pelo trabalho docente (Nascimento; Seixas, 2020), malefício decorrente, entre outros fatores, das exigências das avaliações internas e externas no sentido do alcance de resultados, a burocracia do sistema de ensino, a ausência de engajamento de boa parte dos estudantes e a falta de apoio das famílias, fatores esses que têm se mostrado cada vez mais comuns. Essa realidade pode levar ao esgotamento físico e/ou mental devido à falta de suporte material e simbólico (Martuccelli, 2007). Nesse contexto, a tristeza pode ser, entre outros fatores, resultado da frustração de não conseguir potencializar como deveria o ensino e a aprendizagem na sala de aula. De todo modo, a tristeza faz parte da condição humana, assim como vários outros sentimentos. Aproveitar os momentos positivos e celebrar as conquistas também deve fazer parte da rotina do professor na sala de aula e na escola. Nem tudo é frustração e tristeza quando falamos de trabalho docente.

Gráfico 2 – Com que frequência suas emoções afetam a sua prática pedagógica na escola?



Fonte: Elaboração dos autores.

Ao serem questionados sobre a frequência com que suas emoções afetam a sua prática pedagógica, 13 professores assinalaram “às vezes” e os 2 restantes responderam respectivamente “nunca” e “sempre”. Nota-se, neste gráfico, que a maioria dos professores percebe que “às vezes” as emoções afetam a sua prática pedagógica. Segundo Fonseca (2016), a emoção dirige, conduz e guia a cognição, contribuindo para tornar significativa ou traumática a prática pedagógica. Isso ocorre porque a emoção, cujo significado provém do latim *emovere*, é sinônimo de “mover para fora”, “criar movimento”, ou seja, um “impulso para a ação” (UFRGS, 2022).

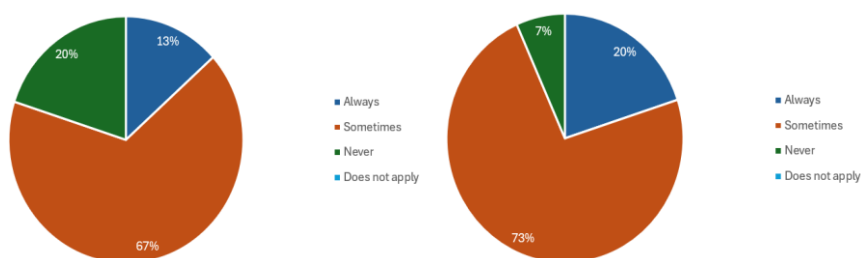
Nessa perspectiva, a escola existe, entre outros aspectos, como cenário para que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver o protagonismo no seu processo de aprendizagem individual e coletivo, evitando assim a reprovação e a distorção idade-série, e quando essa meta não é alcançada, quase sempre, é o professor quem é o mais cobrado e responsabilizado. Esse cenário gera um ciclo que reproduz e retroalimenta o desencanto pela docência. A questão que emerge dessa

realidade é sobre quem cuida de quem cuida dos processos de ensino e de aprendizagem, haja vista que 50% é responsabilidade do professor e 50% depende do protagonismo dos estudantes, do apoio das famílias e do suporte do sistema de ensino para que a educação básica seja, de fato, porta de entrada e acesso a vários outros direitos de cidadania (Volkweiss et al., 2019).

Segundo a proposta pedagógica da escola pesquisada,

[...] o objetivo para todos os componentes é também conduzir os estudantes ao protagonismo escolar, a participação efetiva da família no cotidiano da escola, fomentando um ambiente agradável, acolhedor e norteador das práticas escolares e democráticas de avaliação e adequação às necessidades (Distrito Federal, 2022, p. 12).

**Gráficos 3 – Com que frequência você fala sobre suas emoções na escola?
Com que frequência você já presenciou colegas seus falarem sobre suas
emoções?**



Fonte: Elaboração dos autores.

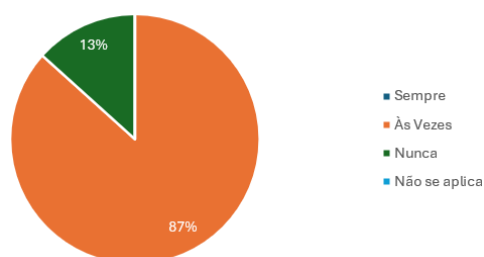
Quanto ao Gráfico 3 (à esquerda): Com que frequência você fala sobre suas emoções na escola?, 10 professores assinalaram “às vezes”, 2, “sempre” e 3, “nunca”. Em relação ao Gráfico 3 (à direita): com que frequência você já presenciou colegas seus falarem sobre suas emoções?, 11 professores assinalaram “às vezes”, 3, “sempre”, e apenas 1, “nunca”.

Nessa escola pesquisada, pelo que se evidenciou na pesquisa, há oportunidades, mesmo que esporádicas, para os professores falarem sobre suas emoções. De modo geral, parece que nas escolas não há espaços para a expressão das emoções porque praticamente tudo é cronometrado e pré-definido. Nesse cenário, as dinâmicas emocionais ou estão fragmentadas, ou diluídas no processo educativo. A racionalidade moderna, ao negligenciar as demais dimensões constitutivas do ser humano, torna parcial e superficial a construção do conhecimento, a ciência e toda a ação educativa (Mourthé Junior; Lima; Padilha, 2018).

Nesse sentido, a consciência sobre a importância de se considerar o componente emocional nos momentos de mediação pedagógica na escola e na sala de aula está em sintonia com os pressupostos de uma educação mais humanizadora, que trata o professor e o estudante

como seres humanos completos que têm interesses e necessidades que precisam ser considerados no processo educativo.

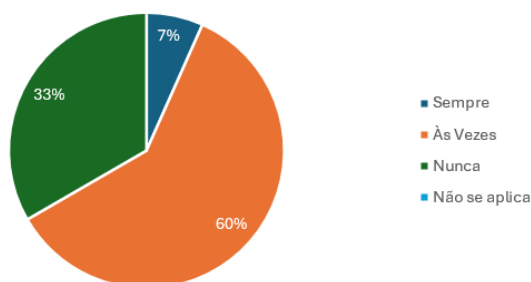
Gráfico 4 – Com que frequência você já teve vontade de se ausentar da escola por não estar bem emocionalmente?



Fonte: Elaboração dos autores.

Em relação a esse gráfico, 13 professores marcaram “às vezes” e 2, “nunca”. Esses dados evidenciam a preponderância da racionalidade, muito presente na escola e na sala de aula, que não tem conseguido tornar o ensino e a aprendizagem mais prazerosos e envolventes para os professores e estudantes. A perspectiva cada vez mais conteudista na educação também se constitui como presença cada vez mais consolidada do modelo racional do conhecimento nos espaços educativos e, consequentemente, conforme já mencionamos, a falta de espaços educativos dedicados ao desenvolvimento das habilidades e competências socioemocionais. As novas diretrizes pautadas pela BNCC (Brasil, 2018) podem estimular as escolas para esse cuidado nos processos de ensino e aprendizagem, desde que a equipe gestora esteja atenta e tenha presente que esta é uma questão importante para promover qualidade de vida e relações mais saudáveis e sustentáveis no ambiente da sua escola.

Gráfico 5 – Com que frequência você deseja expressar suas emoções, mas não o faz por medo de não ser compreendido?



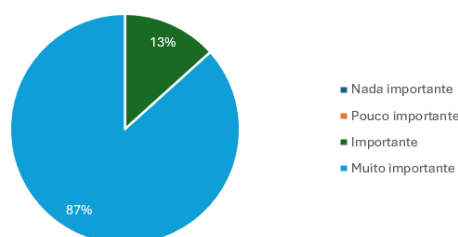
Fonte: Elaboração dos autores.

Neste item, 9 professores assinalaram “às vezes”, 5, “nunca”, e apenas 1, “sempre”.

Para as pessoas expressarem suas emoções é necessário que haja um ambiente de confiança e de empatia. A escola não tem conseguido proporcionar como deveria espaços para falas autênticas e escutas empáticas. A racionalidade técnica, o currículo sobrecarregado de conteúdos, a burocracia do diário de classe, dos registros, dos relatórios, a correção de trabalhos, avaliações e demais atividades pedagógicas, têm tornado esse espaço, metaforicamente, uma fábrica na qual todos os atores se parecem mais com engrenagens do sistema de ensino e menos como seres humanos com sentimentos e necessidades. Essa realidade parece ainda refletir o que denunciava a música *Another Brick in the Wall*, lançada em 1979 como parte do álbum *The Wall*, da banda de rock inglesa Pink Floyd, que afirmava que “somos mais um tijolo na parede” do sistema.

Nesse contexto, conforme afirma Morin (2015, p. 36), “não há dúvida de que precisamos de racionalidade em nossas vidas. Mas temos necessidade de afetividade, ou seja, de laços, de plenitude, de alegria, de exaltação, de jogo, de eu, de nós”. Essa afirmação nos ajuda a refletir que tanto a razão quanto a emoção são dimensões indissociáveis na vida do ser humano e que, por isso, devem ser consideradas em todos os processos de ensino e de aprendizagem.

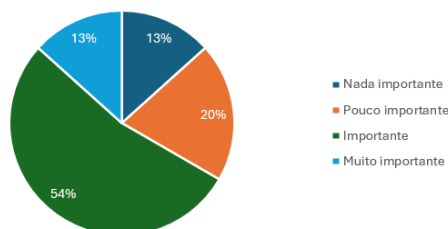
Gráfico 6 – Qual a relevância das competências socioemocionais para o exercício da docência na educação básica?



Fonte: Elaboração dos autores.

Sobre a relevância das competências socioemocionais na docência, 13 professores marcaram “muito importante” e 2 assinalaram “importante”. As respostas dos professores evidenciam o quanto as competências socioemocionais são importantes para desenvolver ambientes escolares mais positivos e colaborativos, que apoiam a aprendizagem dos alunos e contribuem para o bem-estar emocional de todos os envolvidos. Nesse contexto, desenvolver as competências socioemocionais na formação inicial e continuada dos professores da educação básica é uma iniciativa importante para garantir a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos estudantes. É fundamental que a escola tenha um plano de formação continuada e permanente de seus docentes, tendo presente em seus conteúdos a questão do desenvolvimento socioemocional. Dessa forma os docentes terão possibilidade de trabalhar a temática também com seus alunos. É preciso garantir instrumentos que subsidiem os professores para tal tarefa.

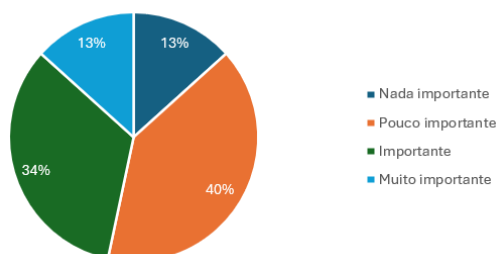
Gráfico 7 – O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola considera as competências socioemocionais?



Fonte: Elaboração dos autores.

Acerca do PPP da escola considerar as competências socioemocionais, 8 professores assinalaram “importante”, 2, “muito importante”, 3, “pouco importante”, e 2, “nada importante”. A maioria dos respondentes, ou seja, 10, assinalaram como importante e muito importante o PPP da escola considerar as competências socioemocionais nos processos educativos. No PPP da escola pesquisada a palavra “emoção” é citada apenas uma vez nos Princípios estéticos que orientam a prática pedagógica: “ações que estimulem a criatividade, a curiosidade, a emoção e as diversas manifestações artísticas e culturais (interdisciplinares)” (Distrito Federal, 2022, p. 13).

Gráfico 8 – A escola tem proporcionado momentos de formação que possibilitam o desenvolvimento das competências socioemocionais?



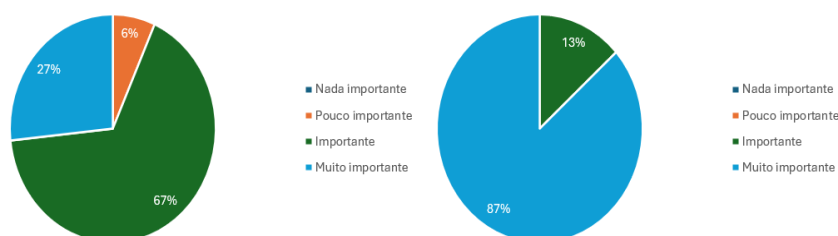
Fonte: Elaboração dos autores.

Em relação a oportunidades de formação na escola sobre competências socioemocionais, 2 professores marcaram “muito importante”, 5, “importante”, 6, “pouco importante” e 2, “nada importante”.

Chama atenção nas respostas a esta questão, que a categoria de maior destaque seja “pouco importante”. Essa constatação parece revelar que na escola essa ainda seja uma lacuna. Parece mais e mais evidente a falta de espaços formativos que considerem na formação dos docentes caminhos pedagógicos que possibilitem aos professores aprender a expressar os seus sentimentos, suas emoções, suas necessidades, de modo a garantir uma comunicação que gere conexão mais humanizada com seus pares e com os seus estudantes. Segundo Rosen-

berg (2021), não basta falar sobre estabelecer novas formas de comunicação. É preciso oferecer caminhos que facilitem a “alfabetização” em expressar emoções e sentimentos. O que acontece muitas vezes é que consideramos o fato de os docentes serem pessoas adultas, que dominam a habilidade de expressar e gerir suas emoções, mas não é bem isso o que se constata na maioria das pessoas, porque esta não foi uma competência com a qual a educação, historicamente, tem se preocupado, conforme já mencionamos.

Gráfico 9 – Ao elaborar os seus planos de aula, as competências socioemocionais estão sendo consideradas e incluídas? Para você as competências socioemocionais podem transformar as relações pessoais, sociais e de ensino e aprendizagem?



Fonte: Elaboração dos autores.

No Gráfico 9 (à esquerda), tivemos 13 professores que classificaram as competências socioemocionais como “muito importantes”, 2 como “importantes” e apenas 1 como “pouco importante” na elaboração dos planos de aula, evidenciando sua relevância na prática pedagógica. Já no Gráfico 9 (à direita), 10 docentes assinalaram “muito importante” e 4, “importante”, ao avaliar a contribuição dessas competências na transformação das relações interpessoais, sociais e nos processos de ensino e aprendizagem.

Essas talvez sejam as questões mais relevantes da pesquisa, porque revelam uma percepção positiva dos docentes sobre a importância de investir em uma educação que desenvolva as competências socioemocionais tendo em vista a transformação das relações em diversos níveis.

É possível inferir também com essa resposta expressiva por parte dos docentes, em que a maioria dos respondentes expressa a importância de considerar nos seus planos de aula as competências socioemocionais, que há uma abertura, por parte deles, para pautar e desenvolver a temática na sua ação pedagógica.

É importante que a gestão escolar reconheça e compreenda essa atitude como uma oportunidade de desenvolver uma política de formação continuada, além de criar suportes que sirvam de apoio aos docentes para o desenvolvimento de suas próprias competências socioemocionais, como também de seus alunos.

Considerações Finais

A discussão sobre a relação das competências socioemocionais com a docência na educação básica parece representar uma certa obviedade, mas a realidade mostra o contrário. Desde a educação infantil até o ensino superior, tanto os professores quanto os estudantes não aprenderam a identificar e nomear o que sentem, e isso ocorre porque fazemos parte de uma sociedade que culturalmente valoriza e potencializa a dimensão racional (cognitiva) em detrimento das questões socioemocionais.

Os autores que serviram de base para a construção teórica deste artigo permitiram um olhar e um pensamento críticos para a forma como a educação, orientada historicamente por diretrizes internacionais, muitas vezes preocupadas apenas com a proteção e continuidade de um sistema econômico que privilegia a mundialização do capital, não contribui para o desenvolvimento de um processo de educação integral, e que reconheça os seus atores (professores e estudantes) como pessoas que estão para além de serem apenas força de trabalho a ser comercializada, mas seres humanos que muito necessitam de processos que lhes possibilitem o desenvolvimento das outras dimensões que os compõem.

O presente trabalho, a partir da escuta das opiniões dos docentes de uma escola pública do DF sobre o tema pesquisado, nos permite refletir sobre o quão significativo é o papel da professora e do professor da educação básica no desenvolvimento dos estudantes, que estão em fases importantes de seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social.

Partindo desses elementos destacados acima, podemos inferir que o presente artigo atendeu aos objetivos propostos; entretanto, estamos cientes de que o mesmo não pretendeu dar conta de toda a complexidade que envolve a temática das competências socioemocionais no exercício da docência na educação básica, constituindo-se, porém, uma contribuição para o debate.

Recebido em 27 de julho de 2023
Aprovado em 07 de agosto de 2025

Referências

- ALGEBAIL, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 maio 2023.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora SA, 1975.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DEMO, Pedro. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios da avaliação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, n. 2, 1990. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68311990000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 1 maio 2023.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política**. Campinas: Autores Associados, 2001.

DEMO, Pedro. **Educação**: coisa pobre para o pobre. 2007. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1ivKX8c7rkQTlPrQLuTtlWbuXD-PxV_4blxN-pFKbH8r/pub. Acesso em: 1 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Educação do DF**. Brasília, 2019a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Formação-Continuada_05fev19.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019. Altera a Portaria nº 15 / SEEDF, de 11 de fevereiro de 2015, publicada no DODF nº 41, de 27 de fevereiro de 2015, que aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **DODF 102**, p. 15-17, 31 maio 2019b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Projeto Político Pedagógico do CEF 11 de Taguatinga**. 2022. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_cef_11_taguatinga.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

FONSECA, Victor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014. Acesso em: 10 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWYBPPb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.

LYRA, Thaís. Pesquisa revela que saúde mental dos professores piorou em 2022. **Nova Escola**, 10 out. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>. Acesso em: 5 maio 2023.

- MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.
- MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, Maria et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MOURTHÉ JUNIOR, Carlos Alberto; LIMA, Valéria Vernaschi; PADILHA, Roberto de Queiroz. Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. **Interface**, Botucatu, v. 22, n. 65, p. 577-588, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/qYWSNj6CdKGt7FxF4HFR9Lj/>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- NASCIMENTO, Kelen do; SEIXAS, Carlos. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 36, 22 set. 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas_. Acesso em: 20 maio 2023.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005.
- RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 2012.
- ROBSON, Colin. **Real world research: A Resource for Social Scientists**. USA: Blackwell, 1996.
- ROSENBERG, Marshall. **Educação para uma vida mais plena**. São Paulo: Palas Athenas, 2021.
- SAE DIGITAL. **Saúde emocional do professor**. 2023. Disponível em: <https://sae.digital/saude-emocional-do-professor/>. Acesso em: 5 maio 2023.
- SÍVERES, Luiz. **Pedagogia Alpha: presença, proximidade e partida**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.
- UFRGS. Glossário AfetoAVA. **Emoção**. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://nuted.ufrgs.br/oa/AfetoAVA/glossario.html>. Acesso em: 10 maio 2022.
- UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>. Acesso em: 19 maio 2023.
- UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015.
- UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.
- VOLKWEISS, Anelise et al. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. e29112, jan./jun. 2019. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19361/2/Protagonismo_e_participao_do_estudante_desafios_e_possibilidades.pdf. Acesso em: 11 jul. 2025.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

José Ivaldo Araújo de Lucena é mestre em Educação pela UCB, graduado em Pedagogia com habilitação em Gestão Educacional, Pós-graduado em Ensino Religioso e Direitos Humanos. Atualmente é Professor na Universidade Católica de Brasília - UCB, lecionando a Unidade Curricular "Ciência, Comunicação e Sustentabilidade". É Secretário Executivo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB, Coordenador da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação, Protagonismo e Propósito de Vida do Grupo UBEC, Coordenador Acadêmico de Extensão Universitária da UCB. Atua na formação de pessoas em Mediação de Conflitos, Comunicação Não Violenta, entre outros temas relacionados a formação de professores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3180-7128>

E-mail: joseivaldoucb@gmail.com

Vanildes Gonçalves dos Santos possui graduação em História pela Universidade Estadual de Anápolis, Especialização em Juventude pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos/RS) e em Educação, Protagonismo e Propósito de Vida pela UCB/DF, Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora na Universidade Católica de Brasília. É coordenadora do Projeto de Alfabetização Cidadã da UCB e Coordenadora Interina do setor de Pastoralidade da UCB. Tem experiência nos seguintes temas: educação, religião, juventudes, gênero, direitos humanos, cultura de paz, Comunicação Não-Violenta, Mediação de Conflitos, Projeto e Vida.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3496-6853>

E-mail: vanildesucb@gmail.com

Valdivina Alves Ferreira é doutora em Educação (PUC GO), Mestre em Educação pela UFMS; Especialista em Planejamento Educacional, Métodos e Técnicas de Ensino, Ciência da Computação, Administração e Supervisão Escolar; Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela FESURV. Tem experiência na Coordenação e Docência Superior e em Cursos de Pós-graduação. Docente no Programa de Pós-graduação da UCB; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica (GEPPEB), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2306-7465>

E-mail: valdivina.ferreira@p.ucb.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Paula Corrêa Henning

