



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

CÁCIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA OS DISCENTES
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA *CAMPUS* ITAITUBA**

MANAUS – AM
2022

CÁCIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA OS DISCENTES
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA *CAMPUS* ITAITUBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

MANAUS – AM
2022

Biblioteca Campus Manaus Centro

C198i Campos, Cacia Samira de Sousa.
A importância da educação socioemocional para os discentes no ensino médio integrado do IFPA *campus* Itaituba / Cacia Samira de Sousa Campos. – Manaus, 2022.
217 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2022.
Orientador: Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Educação socioemocional. 3. Formação humana integral. I. Silva, Cirlande Cabral da. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

CÁCIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS

**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA OS DISCENTES
NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA CAMPUS ITAITUBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Aprovado em: 14 de julho de 2022.

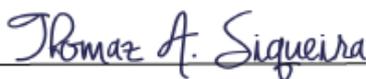
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva – Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas



Prof. Dr. José Cavalcante Lacerda Junior - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas –
PROFEPT/IFAM



Prof. Dr. Thomaz Décio Abdalla Siqueira - Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

CÁCIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL SOB O OLHAR DOS DISCENTES

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em: 14 de julho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva – Orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas



Prof. Dr. José Cavalcante Lacerda Junior - Membro Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas –
PROFEPT/IFAM



Prof. Dr. Thomaz Décio Abdalla Siqueira - Membro Externo
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Dedico este trabalho aos educadores e estudantes que buscam ser a mudança que o mundo precisa e acreditam no potencial da educação para a construção de um futuro com esperança de melhoria e transformação.

Dedico também àquele que me trouxe força e inspiração, meu filho Bernardo, cuja chegada ressignificou minha vida, despertando ainda mais o interesse por compreender a importância da educação socioemocional para o cotidiano escolar.

AGRADECIMENTOS

Dizem que o processo de escrita é solitário, entretanto, na minha experiência, para que ele ocorresse, foi necessária a ajuda, orientação, incentivo de muitos. Por isso, faltam palavras para agradecer a tantas pessoas que me motivam e geram reflexões direta e indiretamente acerca desse processo contínuo e amplo que é a educação.

Dessa forma, primeiramente gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Cirlande, que foi peça fundamental para que esta dissertação se tornasse realidade,

Aos professores da banca, Prof. Dr. José Cavalcante Lacerda Junior e Prof. Dr. Thomaz Décio Abdalla Siqueira, pelas valiosas indicações e disponibilidade desde o processo de qualificação, cujo momento foi gratificante e enriquecedor.

Aos profissionais e professores que fazem parte do PROFEPT/IFAM, especialmente à querida Prof. Dra. Deuzilene Salazar e ao Prof. Dr. Vanderlei Stefanuto, grandes educadores.

Gratidão às minhas companheiras de orientação, Jéssica e Lene, que privilégio ter me aproximado de vocês, muitas vezes faltaram palavras para agradecer a empatia e contribuição ímpar de vocês neste processo.

A todos os colegas parceiros da turma 2019 do PROFEPT/IFAM, faltaria espaço para citá-los, mas fica o agradecimento em nome do nosso estimado representante, Efraim.

Aos meus pais, Luíza e Mundinho, meus primeiros educadores, que sempre impulsionaram e acreditaram em meu potencial.

Ao meu marido, pelo amor demonstrado em cuidado, paciência, compreensão e incentivo nesta jornada.

Aos estudantes do curso técnico em Informática e Edificações - IFPA *campus* Itaituba -, os quais tornaram possível esta pesquisa, Gratidão pela paciência com este processo e confiança depositada.

A todos que fazem parte do IFPA *campus* Itaituba, especialmente aos discentes Leandro Rodrigues e Anne Oliveira, à pedagoga Eliane Dias, aos docentes Darleny, Ester, Aline, Corina, Jesuíno e Elano. É maravilhoso encontrar pessoas do bem em nossa jornada.

Por fim, de forma essencial, agradeço a Deus, pela saúde física e mental, por despertar em mim o amor e a fé na educação, pelas inspirações e força que só Ele mesmo pode oferecer, quando faltam energias.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Você tem que tocar o coração
antes de chegar à mente.

Carter Bayton

RESUMO

O estudo aborda o desenvolvimento da educação socioemocional, a partir de processos educativos que acolham as necessidades socioemocionais dos alunos. Objetiva compreender a importância da educação socioemocional para os discentes no Ensino Médio Integrado do IFPA *campus* Itaituba. O local da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *campus* Itaituba e os sujeitos foram 13 alunos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Mediante uma abordagem qualitativa, utiliza como coleta de dados o questionário, grupo focal, observação e diários de campo, a fim de compreender melhor o fenômeno investigado. Para a análise dos dados, utiliza a Análise Textual Discursiva (ATD), que forneceu como resultado o metatexto intitulado “Caminhos para os sentidos práticos da escola: o fenômeno da educação socioemocional”. O percurso investigativo apresenta a educação socioemocional como uma necessidade de preparo para a vida, tendo em vista os sentidos práticos da escola, os quais permeiam saberes que vão do mundo do trabalho à valorização das emoções, sem se limitar a essas esferas. Os sentidos identificados na análise levam a perceber a necessidade de uma abordagem pedagógica que contemple os discentes de forma holística, tendo em vista seus anseios, dificuldades, perfis e necessidades reais. Evidencia o contexto de pandemia, marcado por danos sociais e emocionais, que sobressaltou a lacuna existente nas escolas relacionada à falta de assistência e fortalecimento da saúde mental. A partir dessas informações, foi elaborado o Produto Educacional em formato de vídeo, com o título “A educação socioemocional sob o olhar dos discentes”, com o objetivo de subsidiar a comunidade escolar sobre como trabalhar a educação socioemocional de forma significativa, considerando os diversos contextos discentes. Sugere pensar na ação educativa como um processo amplo, pois o desempenho acadêmico e a atuação em diferentes contextos da vida real devem ser compreendidos sob uma perspectiva global, considerando além das inteligências de caráter instrumental, a capacidade de manejo das emoções, dos afetos e das relações sociais, tendo em vista o compromisso com a Formação Humana Integral.

Palavras-Chave: Educação socioemocional; Ensino Médio Integrado; Formação Humana Integral.

ABSTRACT

The study addresses the development of socio-emotional education, based on educational processes that meet the socio-emotional needs of students. It aims to understand the importance of socio-emotional education for students in the Integrated High School of the Federal Institute of Education, Science and Technology of the State of Pará (IFPA), Itaituba Campus. The research site was the IFPA Itaituba Campus and the subjects of study were 13 students from technical high school courses. Through a qualitative approach, this study uses the questionnaire, focus group, observation and field diaries as data collection, in order to better understand the phenomenon researched. For data analysis, Discursive Textual Analysis (DTA) was used, which resulted in the metatext entitled "Paths to the practical meanings of school: the phenomenon of socio-emotional education". The study indicates the phenomenon of socio-emotional education as a need to prepare for life, in view of the practical meanings of the school, which permeate knowledge ranging from the world of work to the appreciation of emotions and much more. The meanings identified lead to the perception of the need for a pedagogical approach that contemplates the students in a holistic way, considering their anxieties, difficulties, profiles and real needs. It also highlights the context of Covid-19 pandemic, marked by social and emotional damage, which highlighted the gap in schools related to the lack of assistance and strengthening of mental health. Based on this information, an Educational Product was created in video format, entitled "Socio-emotional education from students' perspectives", aimed to subsidize the school community on how to work with socio-emotional education in a meaningful way, considering different student contexts. Its purpose is to address the educational action as a broad process, as the academic performance and action in different real-life settings must be understood from a comprehensive perspective, considering, not only instrumental intelligence but also the ability to manage emotions, affections and social relations, in view of the commitment to Integral Human Training.

Keywords: Socio-emotional education; Integrated High School; Integral Human Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Competências socioemocionais	36
Imagem 1 – Vista aérea de Itaituba – PA	64
Figura 2 – Missão, valores e visão do IFPA <i>campus</i> Itaituba	65
Figura 3 – Representação do ciclo da ATD.....	81
Imagem 2 – Captura de tela relacionada ao processo inicial de organização das US	83
Figura 6 – <i>Storyboard</i> representando cenas de diálogo	117
Figura 7 – <i>Storyboard</i> representando cenas de depoimento	117
Gráfico 1 – Identificação dos cursos dos participantes da avaliação	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Breve histórico da Inteligência Emocional	28
Quadro 2 – Síntese das dimensões da educação socioemocional em diferentes abordagens	30
Quadro 3 – Termos encontrados para o espectro das competências socioemocionais	34
Quadro 4 – Relação dos instrumentos de pesquisa e objetivos	69
Quadro 5 – Codificação realizada conforme o tipo de material	83
Quadro 6 – Elaboração das Unidades de Significado dos Diários de Campo	84
Quadro 7 – Unitarização Geral e Contextualização.....	86
Quadro 8 – Contextualização com subcategorias	87
Quadro 9 – Representação das categorias	89
Quadro 10 – Planejamento de ideias	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASE	Aprendizado Social e Emocional
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASEL	<i>Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHI	Formação Humana Integral
IE	Inteligência Emocional
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDC	Plano de Desenvolvimento do Campus
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente de Inteligência
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL	23
2.1 Legislação e Histórico sobre a educação socioemocional	24
2.2 Fundamentos da Educação Socioemocional	30
2.3 O papel das emoções e vivências em Vigotski	38
2.3.1 O papel orientador das emoções com respeito à ação e à consciência	43
2.3.2 O caráter dinâmico das emoções	46
2.4 Educação e prevenção em saúde mental em tempos de pandemia	47
2.4.1 Promoção da saúde mental.....	52
2.4.2 Prevenção em saúde mental na escola.....	58
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
3.1 Cenário (local) da Pesquisa	63
3.2 Sujeitos da pesquisa	66
3.3 Tipo de pesquisa	67
3.4 Instrumentos de coleta de dados	69
3.4.1 Questionário	70
3.4.2 Grupo focal	70
3.4.3 Observação e Diário de campo	75
3.5 Instrumento de análise dos dados	76
4 ANÁLISE DOS DADOS	80
5 PRODUTO EDUCACIONAL: VÍDEO A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL SOB O OLHAR DOS DISCENTES	106
5.1 Descrição técnica do produto	106
5.2 Apresentação	107
5.3 O vídeo enquanto recurso pedagógico	109
5.4 Percorso metodológico para o desenvolvimento do produto educacional	113
5.4.1 Organização das ideias	114
5.4.2 Roteirização	116
5.4.3 Pré-produção	118
5.4.4 Montagem das cenas	119
5.4.5 Edição	119
5.5 Partes estruturantes do produto educacional	120
5.6 Avaliação do Produto Educacional	175

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEL	196
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DISCENTE.....	200
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES	202
APÊNDICE D – GUIA DE TÓPICOS SEMI-ESTRUTURADO	205
APÊNDICE E – QUESTÕES DA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .	207
APÊNDICE F – UNIDADES DE SIGNIFICADO CONSTRUÍDAS	209
APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ.....	215
APÊNDICE G – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS	216
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	217

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem grande relação com minha trajetória acadêmica e profissional, enquanto educadora e pedagoga. Desde a formação no Ensino Superior, identifiquei-me com a abordagem relacionada à função social da educação, aproximei-me de leituras no âmbito da Sociologia da Educação, as quais demonstram a importância da educação para a formação humana. Entretanto, foi com os estudos da Psicologia da Educação que nasceu a proposta de pensar em processos educativos voltados a acolher as necessidades socioemocionais dos nossos alunos, desenvolvidas a partir da Inteligência Emocional (IE) e do trabalho com as habilidades sociais, para assim ressignificar a prática pedagógica, transcendendo o ensino tradicional instrucionista, por meio de uma prática centrada no aluno, colocando a afetividade num nível de destaque no processo de aprendizagem, o qual muitas vezes é voltado apenas para o cognitivo (ALMEIDA, 2012).

Desse modo, ao ministrar a disciplina de Psicologia da Educação, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, desenvolvi um novo olhar sobre o contexto educacional, o que me incitou a aprofundar os estudos sobre a influência dos aspectos socioemocionais no processo de aprendizagem. Num primeiro momento, podemos pensar que trabalhar o socioemocional é tarefa do psicólogo, contudo, na Psicologia da Educação, ao estudar as Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem, percebemos o quanto são importantes o olhar e o planejamento do educador para essa dimensão, que influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

O educador precisa estar atento ao aluno em sua plenitude, pois em muitos momentos trabalhamos com uma referência de aluno ideal, minimizando os aspectos internos e externos que influenciam no processo de aprender, os quais permeiam o nosso aluno e podem dificultar não apenas seu rendimento escolar, mas a sua qualidade de vida. Zins (2002) ressalta como estratégia para reduzir comportamentos e situações de risco, a importância de os alunos serem tanto competentes, quanto receberem apoio, para assim aumentar a probabilidade de um desempenho escolar favorável e vivência harmônica, pois o aspecto socioemocional exerce tanta influência, que, em muitas vezes, se sobrepõe à razão: “[...] quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum” (GOLEMAN, 1995, p. 18).

Souza e Brito (2008) exploram que, na Psicologia da Educação, as habilidades consideradas não cognitivas também são valorizadas, compreendendo o papel fundamental que elas exercem na motivação e no desempenho escolar, de forma que o rendimento de um aluno não é consequência apenas de suas capacidades intelectuais. Por sua vez, Zambianco (2020) esclarece que as competências socioemocionais perpassam pelas diversas dimensões do processo de aprendizagem, de modo que cognitivo, emocional e social são interdependentes e assim justifica o quanto o socioemocional não se encaixa de forma separada, como competência não cognitiva.

Nessa perspectiva, consideramos necessário pensar em estratégias que contribuam para a formação integral do aluno. Nesse aspecto, as leituras e estudos sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) serviram para consolidar essa ideia, ao apresentar a concepção de educação *omnilateral*, defendida por Ciavatta (2014) como um processo que considera o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica, apreciando devidamente o valor da vida humana e do seu desenvolvimento.

Ao direcionar o olhar de educadora para o local da pesquisa, no qual atuo diretamente como professora no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e como membro do Núcleo Docente Estruturante, do curso técnico integrado em Edificações, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), *campus* Itaituba, é possível evidenciar a necessidade da educação socioemocional, no sentido de preparar os estudantes para lidar tanto com as demandas sociais, quanto profissionais, fomentando estilos de vida saudáveis, que contribuirão para que eles sejam bem-sucedidos na escola e na vida.

Convém mencionar que o IFPA *campus* Itaituba está localizado no oeste paraense e o desenvolvimento da cidade foi impulsionado a partir de uma cultura de garimpo, desde as décadas de 70 e 80. Sob esse contexto, a educação não foi valorizada, levando a um histórico de pouca qualificação da população local, crescimento desorganizado, com um significativo aumento da pobreza em áreas periféricas, cuja desigualdade social é evidente (PESCARIA, 2018).

Segundo Pescaria (2018), no processo de expansão da economia extrativista mineral, a cidade foi construída a partir de ações que não priorizavam o desenvolvimento social, havia o foco na exploração extrativista e o enriquecimento por meio dessa atividade, porém, a maioria da população não conseguiu essa

conquista, o que gerou uma falsa ideia de desenvolvimento no período auge da economia aurífera.

Nesse sentido, os momentos de desenvolvimento da cidade, com base nas atividades econômicas da borracha e do ouro, não contemplaram as reais necessidades da população, relacionadas às questões de infraestrutura, qualidade de vida, acesso à cultura e lazer, bem como à oferta de uma educação que pudesse garantir seus direitos enquanto cidadãos (PESCARIA, 2018). Essa conjuntura relacionada ao histórico socioeconômico da cidade ratifica a relevância e o papel social que o IFPA *campus* Itaituba, representa nesse cenário. Tal como Saviani (2003) problematiza, ao intervir na sociedade, a escola pode colaborar para a sua transformação. Dessa forma, entendemos que trazer a educação socioemocional para a escola condiz com a necessidade de valorizar o indivíduo por completo, acolhendo e percebendo-o de forma holística, unindo sentimento e intelecto (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as competências socioemocionais estão previstas. O documento direciona as escolas a contemplá-las em seus currículos, haja vista as demandas complexas da vida cotidiana (BRASIL, 2019), porém, para que essa diretriz seja efetivada, é importante que a escola saiba como realizar tal abordagem, de modo que haja uma ação educativa intencional, distanciando-se de práticas superficiais ou que invadam de forma irresponsável o psicológico do aluno, transcendendo o campo de atuação dos educadores.

Portanto, defendemos práticas pedagógicas que orientem o estudante a conhecer suas emoções e pensar sobre suas reações frente a elas. Assim, esse estudante desenvolverá sua inteligência emocional, com foco no autodesenvolvimento e preparo para lidar com as adversidades vividas, aprimorando suas habilidades sociais e sentindo-se seguro para se relacionar com o mundo externo e com as pessoas ao redor, agindo positivamente para o bem comum.

Vale ressaltar que, na realidade de muitas escolas, faltam psicólogos ou, quando têm, suas atuações ocorrem em diversas áreas, sem oferecer o devido enfoque que a educação socioemocional requer, uma vez que a compreendemos como a base de todos os contextos em que vivemos. Logo, trabalhar essa dimensão significa desenvolver a capacidade de compreender e lidar com as emoções, tanto em nível pessoal quanto nas relações sociais, adotando decisões responsáveis e eficazes, sobretudo diante de situações desafiadoras (MOTTA; ROMANI, 2019). Além

disso, já existem pesquisas realizadas por economistas, psicólogos e educadores (OCDE, 2013) que revelam o quanto a educação socioemocional influencia a melhoria do desempenho escolar (PORVIR, 2014).

Voltando-se para as questões que afetam o cotidiano escolar, em nossa vivência, presenciamos problemas recorrentes, que nem sempre recebem a devida atenção, como a falta de estrutura para lidar com frustrações, individualismo exacerbado, depressão, agressividade, insegurança familiar, falta de respeito e intolerância, baixa concentração, desinteresse. Essas situações, em vez de receberem o encaminhamento adequado, passam “despercebidas” na interação em sala de aula, quando por exemplo o professor ignora o aluno apático, que passa a aula de cabeça baixa ou retira de sala aquele aluno que manifesta conduta indisciplinada, como se apenas essas ações fossem resolver o problema.

Goleman (1995) adverte que as escolas privilegiam a aptidão no nível acadêmico, porém ignoram aspectos relacionados à inteligência emocional. Convém mencionar que o melhor aprendizado ocorre em ambientes seguros e saudáveis, por isso, tais questões necessitam ser vistas com um novo olhar e abordadas no cotidiano escolar, com a cautela e importância devidas (BRUENING, 2018).

Reconhecemos que situações como essas precisam ser discutidas na escola, afinal elas interferem diretamente no processo de Formação Humana Integral (FHI), a qual a escola se propõe, como identificamos no Projeto Político Pedagógico do IFPA, *campus* Itaituba: “os cursos técnicos integrados se fundamentam na ideia de ensino médio integrado no sentido da formação humana integral, politécnica e multidimensional” (IFPA, 2020, p. 22). Além disso, a concepção de educação adotada reitera o compromisso com a FHI: “[...] um processo de construção de conhecimentos, valores e habilidades voltadas para o desenvolvimento humano integral e pleno, que qualifique e instrumentalize o ser humano para a intervenção crítica e reflexiva na sociedade atual” (IFPA, 2020, p. 11).

Considerando as diversas demandas existentes no cotidiano, que incidem no espaço escolar, durante este processo de pesquisa um novo desafio se instaurou, e não apenas no âmbito educacional, mas na sociedade em geral, por conta da rápida disseminação da Pandemia do Covid-19, mediante um vírus com alto nível de contágio, o qual forçou o mundo inteiro a mudar hábitos sociais e adotar protocolos de segurança e medidas de proteção contra a doença.

Diante desse cenário de crise, foi estabelecida a adoção do ensino remoto, a partir da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, substituindo as aulas presenciais por aulas em meios digitais, utilizando recursos e tecnologias de informação, enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19 (BRASIL, 2020). Nesse cenário, a necessidade da educação socioemocional ficou ainda mais evidente, no sentido de resgatar a dimensão humana do processo educativo e oferecer suporte para manejar as circunstâncias impostas pela pandemia, dentre elas, o distanciamento social, os impactos na renda financeira das famílias e o fechamento de escolas e universidades.

Assistimos à educação, com suas carências e dilemas, passar por um agravamento em virtude da pandemia, e isso demonstrou que compreender cada vez mais as questões relacionadas ao socioemocional é urgente, pois a implementação de estratégias, nesse sentido, pode fornecer subsídios para o enfrentamento dos impactos gerados no contexto escolar, possibilitando auxílio à comunidade escolar, no que concerne à resolução de conflitos e superação de desafios, diante da situação atípica e desconhecida que exigiu de todos, novas posturas e formas criativas para lidar com as dificuldades e com uma série de impactos psicológicos, como ansiedade e depressão.

Conforme Schorn e Sehn (2020, p. 4): “Estudantes e professores têm sido afetados de diferentes formas com a transposição do ensino presencial para o espaço virtual, mesmo que até o momento não seja possível precisar a dimensão desses efeitos”. Tais impactos vão além da mudança de paradigma educacional e perpassam por questões relacionadas às perdas em diferentes dimensões e aspectos, comprometendo as relações familiares, sociais, culturais, econômicas.

Frente a essa conjuntura, lançamos o seguinte problema de pesquisa a ser investigado: qual a importância da educação socioemocional para os discentes no Ensino Médio Integrado do IFPA *campus* Itaituba?

Logo, para alcançar nossa questão de pesquisa, destacamos as seguintes questões norteadoras para a temática evidenciada:

1. Qual a percepção dos discentes sobre a dimensão socioemocional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem em contexto de pandemia?

2. Como é possível analisar as compreensões sobre educação socioemocional e sua importância para os discentes do Ensino Médio Integrado do IFPA *campus* Itaituba?
3. De que forma podemos identificar práticas pedagógicas significativas que articulem a educação socioemocional no Ensino Médio Integrado, de modo interdisciplinar e contextualizado?
4. Como podemos produzir um material didático que reflita a importância do trabalho socioemocional na escola, com foco no protagonismo discente?

Em face das questões norteadoras evidenciadas, pretendemos alcançar os seguintes objetivos: compreender a importância da educação socioemocional para os discentes no Ensino Médio Integrado do IFPA *campus* Itaituba. Além disso, de forma específica, buscamos: conhecer a percepção dos discentes sobre a dimensão socioemocional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem em contexto de pandemia; analisar as compreensões sobre educação socioemocional e sua importância para os discentes do Ensino Médio Integrado do IFPA *campus* Itaituba; identificar práticas pedagógicas significativas que articulem a educação socioemocional no Ensino Médio Integrado, de modo interdisciplinar e contextualizado; produzir material didático que reflita a importância do trabalho socioemocional na escola, com foco no protagonismo discente.

Assim, esta dissertação organiza-se da seguinte maneira: o segundo capítulo explora compreensões sobre a educação socioemocional e traz pontos fundamentais que justificam sua importância na escola. Para isso, dividimos o capítulo em quatro seções: Legislação e Histórico sobre a educação socioemocional; Fundamentos da educação Socioemocional; O papel das emoções e vivências em Vigotski; Educação e prevenção em saúde mental em tempos de pandemia.

O terceiro capítulo explicita o instrumental metodológico adotado, apresentando as informações acerca das características do local da pesquisa; os sujeitos participantes e a amostra; o tipo de pesquisa; os instrumentos de coleta de dados e os respectivos procedimentos a serem seguidos, além do instrumento de análise. O quarto capítulo explica como foi feita a organização e análise dos dados, considerando os pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD), referendada por Moraes e Galiuzzi (2016). Assim, situa-se as fases desse processo de análise, caracterizando os procedimentos adotados e as descobertas de cada etapa, os quais subsidiaram a construção dos resultados e discussões da pesquisa.

O quinto capítulo descreve o percurso metodológico adotado para a elaboração do Produto Educacional, apresentando seus aspectos técnicos, objetivos, referencial teórico acerca do formato, parâmetros adotados, forma de organização, partes estruturantes, bem como a avaliação e validação do material construído. Finalmente, no sexto capítulo, encerra-se a pesquisa com as considerações finais, sintetizando as constatações e encaminhamentos propostos.

2 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Tendo em vista que o processo educativo envolve o ensino e a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998), neste estudo utilizaremos o termo educação socioemocional para aglutinar as categorias que envolvem a dimensão socioemocional, no âmbito educativo, relacionadas principalmente às competências e habilidades sociais e emocionais, as quais devem ser articuladas de forma inter-relacionada, por meio da atuação pedagógica intencional e interdisciplinar, tendo em vista as reais necessidades dos discentes, bem como seus contextos de vida.

Considerando que a BNCC traz orientações sobre as decisões pedagógicas, as quais devem ser direcionadas para o desenvolvimento de competências e habilidades entendidas como capacidades e expectativas de aprendizagem, destacamos a definição de competências, que envolve: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, a compreensão de educação abrange os processos cognitivos relacionados ao desenvolvimento de habilidades e à formação de atitudes¹ e valores² visando ao desenvolvimento humano global, numa perspectiva plural, singular e integral do estudante, considerando-o como sujeito do processo de aprendizagem voltado para o seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno (BRASIL, 2018).

A seguir, explanamos questões cruciais sobre a educação socioemocional, que corroboram com a necessidade do seu desenvolvimento no contexto educativo. Dessa forma, dividimos este capítulo em quatro seções: inicialmente trazemos a Legislação que sustenta o trabalho com o socioemocional na escola; posteriormente, exploramos como foi construído o papel dessa dimensão e de que maneira essa

¹ Compreendemos a atitude como uma ação ou sua intenção frente ao objeto, interrelacionada com a dimensão cognitiva e afetiva (LOPES, 2014).

² Em nosso entendimento, os valores estão relacionados à necessidade de reconhecer referências básicas de direitos e dignidade humana, universalmente desejáveis, tais como igualdade, equidade, solidariedade, justiça, liberdade, considerando, ainda, o respeito à diversidade, honra, felicidade, vida. Assim, tais valores dialogam com a intenção de educar para o bem comum, com compromisso social (NOVAK, 2008).

abordagem foi ganhando espaço no cotidiano escolar. Na segunda seção, apresentamos fundamentos teóricos da educação socioemocional, esclarecendo o quão vasto é o conceito e a importância de ter claras as concepções adotadas. A terceira seção trata do papel das emoções e vivências em Vigotski, esclarecendo a contribuição de sua teoria para as discussões em torno do processo de aprendizagem e construção do conhecimento, evidenciando as relações sociais. Por fim, trazemos alguns esclarecimentos a respeito da relação existente entre educação e saúde mental, sobretudo na conjuntura marcada pela pandemia do Covid-19.

2.1 Legislação e Histórico sobre a educação socioemocional

Quando pensamos em Legislação, de imediato recorreremos à Carta Magna da nação, a Constituição Federal, a qual, no Capítulo III – “Da Educação”, apresenta que a dimensão educacional visa ao pleno desenvolvimento humano, conforme exposto no Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Por sua vez, a Lei n.º 9394/96, que especifica as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), traz no art. 2º a finalidade educativa voltada para o pleno desenvolvimento:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Quando as referidas Leis exploram a importância da educação para o desenvolvimento pleno, embora não esteja explícita a educação socioemocional, concordamos com Zambianco (2020), que apresenta o desenvolvimento sustentado pela tríade moral-intelectual-afetiva; de modo que a dimensão cognitiva, socioemocional e moral são indissociáveis para o pleno desenvolvimento, o que nos leva a adotar uma nova postura em sala de aula, ciente de que o aluno não é apenas cognitivo e precisa ser visto em sua integralidade, e não apenas isso. O planejamento do professor precisa considerar e demonstrar isso na prática. Compreendemos,

assim, que trazer questões relacionadas ao socioemocional para o espaço escolar não depende da vontade, ideologia ou concepção teórica da instituição ou do educador, trata-se de um direito assegurado pelas Leis que amparam a educação no Brasil.

Apesar das teorias da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem abordarem as diversas dimensões que envolvem o processo de aprendizagem e a função social da educação, no Brasil, a valorização das competências e habilidades socioemocionais ganhou visibilidade somente a partir das discussões propostas pela BNCC. Zambianco (2020) menciona que o Brasil, em termos de políticas públicas relacionadas ao socioemocional, desenvolveu-se morosamente, pois apenas em 2018, com a BNCC, passou-se a manifestá-la com clareza, diante do trabalho com as competências. A referida dimensão é disposta logo na introdução do documento:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (**práticas, cognitivas e socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso).

Ao analisar a BNCC, identificamos que o documento se refere ao trabalho com a educação socioemocional, a partir do desenvolvimento de competências. Assim, cita que as competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais para os currículos educativos (BRASIL, 2019). Essas, por sua vez, se constituem em diretrizes pedagógicas para a educação, planejadas de acordo com os direitos e objetivos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, no sentido de designar as aprendizagens comuns, que envolvem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; bem como a mobilização desses conhecimentos para resolver demandas complexas da vida cotidiana, integrando cidadania e mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a BNCC adota a compreensão de educação socioemocional como um processo amplo, que deve ocorrer em diferentes situações e não apenas no espaço escolar, envolvendo o entendimento e manejo das emoções, empatia e tomada de decisão responsável, conforme sugere a abordagem do *Collaborative for*

Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), a qual indica o desenvolvimento de cinco competências: autoconsciência; autogestão; consciência social; habilidades de relacionamento; tomada de decisão responsável (BRASIL, 2019).

O CASEL é um grupo colaborativo localizado em Chicago, cuja missão é ajudar a tornar a aprendizagem social e emocional parte integrante da educação, desde a pré-escola até o ensino médio. Para tanto, realiza mapeamento e produção de pesquisas para a aprendizagem socioemocional (CASEL, 2021).

Em nível internacional, um documento importante para mencionar é o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que em 2010 apresenta recomendações e orientações aos governos para a implementação de políticas educacionais. Essas recomendações sinalizam a importância de construir uma nova educação que considere todas as potencialidades dos indivíduos: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se etc.

No Relatório supracitado, destacamos os quatro pilares para educação, esses relacionados diretamente com a proposta da BNCC de contemplar os aspectos socioemocionais. Os quatro pilares são: 1) aprender a conhecer, de forma que o aluno saiba aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; 2) aprender a fazer, visando não apenas à qualificação profissional, mas ao âmbito das diversas experiências sociais que se relacionam com o mundo do trabalho; 3) aprender a conviver, no intuito de desenvolver a compreensão mútua, gerenciar conflitos, respeitar a diversidade; 4) aprender a ser, para desenvolver, da melhor forma possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal (DELORS *et al.*, 2010).

Outro fato histórico relevante para o direcionamento de ações voltadas para educação socioemocional ocorreu em 2013, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), encomendou à UNESCO um estudo sobre a inserção intencional de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais como caminho para o sucesso escolar na educação básica. Dentro dessa proposta, Abed (2014) apresentou fundamentações teóricas e reflexões, com o intuito de subsidiar debates para a construção de propostas de Políticas Públicas, Diretrizes Curriculares, Projetos

Político-Pedagógicos, bem como caminhos para os professores incluírem, com intencionalidade, a educação socioemocional na sua prática pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos e as tendências atuais acerca do tema (ABED, 2016).

Seguindo essa proposta, Abed (2014) aborda a educação socioemocional como resposta às demandas postas pela educação do Século XXI, considerando o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como fundamental para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e promover o sucesso escolar, fomentando o progresso social dos indivíduos e das nações. Para tanto, sugere práticas que envolvam habilidades que possibilitem ao aluno, selecionar e processar informações, tomar decisões, trabalhar em equipe, resolver problemas e lidar com as emoções. Dessa forma, fica claro que a educação socioemocional perpassa por uma nova forma de compreender a escola, sua função social, bem como o currículo, o papel dos educadores e o processo de ensino-aprendizagem: “resgatar os aspectos socioemocionais na prática pedagógica implica em transformar, na escola, as interações sociais e as relações com o conhecimento” (ABED, 2014, p. 23).

No que se refere às emoções, em 1995, com o psicólogo Daniel Goleman, essa temática ganhou destaque e popularização a partir da obra *Inteligência Emocional*. Na introdução de seu livro, Goleman (1995) cita como o conceito foi inserido na educação, na forma de Programas de “Aprendizado Social e Emocional (ASE)”, de modo que, dez anos após sua publicação, milhares de escolas em todo o mundo oferecem o ASE aos alunos. Nos Estados Unidos, por exemplo, a aprendizagem socioemocional é requisito curricular em vários distritos, de forma que as competências fundamentais de aptidões para a vida também são avaliadas, visando trabalhar a educação do caráter, prevenção à violência, reduzir a incidência de problemas com drogas, agressão contra colegas e indisciplina escolar, como forma de melhorar não apenas o rendimento, mas o ambiente escolar como um todo (GOLEMAN, 1995).

Os psicólogos John Mayer e Salovey, na publicação de um artigo seminal de 1990, apresentaram uma formulação sobre o conceito de Inteligência Emocional, evidenciando uma nova forma de pensar sobre os ingredientes do sucesso na vida. O termo já havia sido empregado em outros momentos e, apesar disso, naquele período, a ênfase ainda era dada ao Quociente de Inteligência (QI), como critério de excelência na vida, sendo discutido se era herdado geneticamente ou desenvolvido a partir das

experiências individuais (GOLEMAN, 1995). Reunimos no quadro 1, um breve histórico sobre o conceito de Inteligência Emocional, o qual, embora tenha sido difundido por Goleman (1995), desde a década de 1930 já apresenta registro de estudos e discussões sobre o termo, sendo relevante para compreender o processo que envolve a inserção do socioemocional no currículo escolar.

Quadro 1 – Breve histórico da Inteligência Emocional

Década de 1930	Edward Thorndike	Apresenta o conceito como a capacidade de se relacionar com outras pessoas.
Década de 1940	David Wechsler	Indica que os componentes afetivos da inteligência podem ser essenciais para o sucesso na vida.
Década de 1950	Abraham Maslow	Propõe como as pessoas podem desenvolver força emocional.
1975	Howard Gardner	Publica " <i>The Shattered Mind</i> ", que introduz o conceito de inteligências múltiplas.
1985	Wayne Payne	Pesquisa em sua dissertação de doutorado: "Um estudo da emoção: desenvolvendo a inteligência emocional; auto-integração; relacionado ao medo, dor e desejo (teoria, estrutura da realidade, resolução de problemas, contração / expansão, sintonizando / saindo / deixando ir)."
1987	Keith Beasley	Publica artigo utilizando o termo "quociente emocional".
1990	Peter Salovey e John Mayer	Publicam " <i>Emotional Intelligence</i> ".
1995	Daniel Goleman	Publica o livro <i>Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ</i> , popularizando o conceito de inteligência emocional.

Fonte: elaborado pela autora. Adaptado de Sirje Virkus (2009).

Atualmente, a educação socioemocional tem se destacado por desenvolver competências consideradas essenciais para o sucesso profissional e pessoal do indivíduo, ganhando espaço nas políticas públicas e educacionais de vários países (MARIN *et al.*, 2017). No Brasil, os principais programas escolares voltados ao socioemocional, são: Escola da Inteligência, Programa Semente, Laboratório Inteligência de Vida e Líder em Mim. Entretanto, tais programas são aplicados por instituições privadas, sendo que, na Escola pública, temos apenas os programas do Instituto Ayrton Senna – IAS (ZAMBIANCO, 2020).

No que se refere às pesquisas sobre o Socioemocional, Cardoso e Castro (2020) citam ações recentes do governo federal, por meio de programas de financiamento ao desenvolvimento de competências socioemocionais entre professores, como o Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais, lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES), em 2014, e a realização de Eventos científicos, a partir de 2016. Essa conjuntura evidencia o quanto as discussões e estudos são recentes no Brasil e carecem de investimento para desenvolver ações eficazes e com bases científicas.

Fora do contexto nacional, Zambianco (2020) cita que as primeiras intervenções escolares relacionadas ao socioemocional foram propostas pelo psiquiatra James Comer, professor da Universidade de Yale, por volta de 1960, na cidade de New Haven, nos Estados Unidos, com a implantação do Programa “*Comer School Development Program*”, em duas escolas. O Programa era voltado para ações que colaborassem para o desenvolvimento positivo de crianças de famílias pobres, no aspecto psicossocial. Nessa direção, Zambianco (2020, p. 119-120) menciona:

Essa experiência marca as origens da aprendizagem socioemocional, pois começa a entrelaçar a maneira como as crianças se relacionam e o impacto na aprendizagem acadêmica, porque, à época, era já admitida a necessidade de êxito escolar para a conquista de uma vida mais saudável, por meio de um bom emprego, por exemplo. Duas décadas mais tarde, o rendimento dos alunos dessas duas escolas superou a média nacional e diminuiu a evasão escolar, dando força aos programas escolares de aprendizagem socioemocional.

Percebemos que a dimensão socioemocional ganha destaque, não apenas por colaborar com questões relacionadas ao bem-estar pessoal, as quais afetam diretamente a qualidade de vida, mas também, tão importante quanto, por gerar impactos em diferentes níveis e espaços, como: na sala de aula, em questões relacionadas à aprendizagem; na escola, considerando aspectos relacionados à evasão, conduta e disciplina; na sociedade, tendo em vista o respeito, a convivência harmônica e o preparo para lidar com os desafios da vida e do mundo do trabalho. Nesse sentido, no Brasil, as ações relacionadas à educação socioemocional têm buscado uma estreita relação com o desenvolvimento pleno e integral dos alunos, numa perspectiva de ampliar as chances de construção de projetos de vida saudáveis e de sucesso escolar (ABED, 2014).

Considerando as informações aqui apresentadas, o quadro 2 reúne as diferentes abordagens que dialogam com a educação socioemocional, possibilitando perceber as semelhanças e diferenças, conforme o viés teórico adotado. Em síntese, identificamos como característica comum entre as abordagens a importância dada aos aspectos relacionados ao autoconhecimento, gerenciamento das emoções, tendo em

vista habilidades necessárias para alcançar projetos de vida e se relacionar harmonicamente com o outro, tanto em situações individuais, quanto em grupo, sobretudo com empatia.

Quadro 2 – Síntese das dimensões da educação socioemocional em diferentes abordagens

TIPO DE ABORDAGEM	TERMO ADOTADO	ASPECTOS PARA DESENVOLVIMENTO
Inteligência Emocional	Domínios	Conhecer as próprias emoções.
		Lidar com emoções.
		Motivar-se.
		Reconhecer emoções nos outros.
		Lidar com relacionamentos.
CASEL	Competências	Autoconsciência.
		Autogestão.
		Consciência social.
		Habilidades de relacionamento.
		Tomada de decisão responsável.
Big Five	Grandes Fatores	Abertura a novas experiências.
		Extroversão.
		Amabilidade.
		Conscienciosidade.
		Estabilidade emocional.

Fonte: Campos (2021).

Diante da necessidade de trabalhar a educação socioemocional, a comunidade escolar precisa se adequar, considerando esse conjunto de habilidades que reúnem as competências esperadas às demandas contemporâneas. Nas palavras de Zambianco (2020, p. 117): “a essas competências deu-se o nome de socioemocionais, por se entender que elas estariam envolvidas em um campo do conhecimento que vai além dos saberes tradicionais passados pela escola, dito cognitivos, acadêmicos”. Ademais, a BNCC evidencia a importância de uma educação voltada para a Formação Humana Integral, comprometida com a transformação social. Assim, em face dessa proposta, as escolas têm se articulado para considerar a dimensão socioemocional em seus currículos (BRASIL, 2019).

2.2 Fundamentos da Educação Socioemocional

A educação, de modo geral, assume diferentes conotações, conforme a perspectiva que se adota. Para Kant (1999), o homem é a única criatura que precisa ser educada, no sentido de requerer cuidado, disciplina e instrução com a formação. O cuidado é necessário para sua conservação e trato; a disciplina é vista como o recurso necessário para impedir que o homem se desvie do seu destino, da sua humanidade; já a instrução é compreendida como a parte positiva da educação, pois ela desenvolve qualidades, em direção ao aperfeiçoamento da humanidade.

Nesse sentido, o autor afirma: "o homem não se pode tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz" (KANT, 1999, p. 443). Na análise kantiana, a falta de educação tornaria os homens brutos e selvagens, por isso a educação se apresenta como essencial, fonte para o bem, para que os homens se tornem morais e sábios e, assim, por meio dela, a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada.

Para Zabala (1998), a sociedade concebe a educação como meio para selecionar os melhores em relação à sua capacidade, a qual pode ser para seguir uma carreira universitária ou para alcançar um título reconhecido. Em vista disso, determinar os objetivos ou finalidades da educação tem relação direta com as capacidades que se pretende desenvolver nos alunos, mais especificamente o tipo de capacidade que o sistema educativo seleciona.

Na perspectiva de Coll (2004), a principal função da educação escolar deve ser ajudar crianças e jovens a se desenvolver e socializar, por meio do acesso a um conjunto de saberes e de formas culturais, ressaltando que a aprendizagem desses saberes é essencial para o desenvolvimento pleno de direitos e deveres presentes na sociedade da qual fazem parte. Dessa forma, a natureza social da escola e sua função socializadora devem ser compreendidas a partir das relações entre o desenvolvimento humano e o contexto social e cultural.

Coll (2004) explora que a aprendizagem dos saberes e das formas culturais incluídas no currículo escolar só pode ser fonte de desenvolvimento pessoal dos alunos à medida que potencializar, simultaneamente, o processo de construção da identidade pessoal e o processo de socialização. Nesse aspecto, confirmamos a representação que o socioemocional precisa ter no planejamento e na prática escolar, pois é seu papel ajudar os jovens a se situarem individualmente de uma maneira ativa, construtiva e crítica em seu contexto social e cultural. Portanto, a escola precisa ser

fonte de desenvolvimento pessoal, tendo em vista a natureza intrinsecamente construtiva do psiquismo humano.

Zabala (1998) destaca que, atualmente, o papel atribuído ao ensino tem priorizado as capacidades cognitivas consideradas mais “relevantes”, as quais correspondem à aprendizagem das disciplinas ou matérias tradicionais, características de uma educação seletiva e propedêutica. Diante desse contexto, cabe a reflexão sobre como a escola deve considerar as demais capacidades e promover a formação integral dos alunos, ratificando a importância de entender a sociedade e o papel que as pessoas têm nela, pois “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (ZABALA, 1998, p. 28).

Vale ressaltar que o autor não trabalha o termo socioemocional, mas ao longo de sua obra, fica clara sua preocupação com a formação integral, bem como o direcionamento de ações educativas para as relações pessoais e coletivas, de modo que a educação seja voltada tanto para as capacidades cognitivas como para as capacidades de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social. No entender de Zabala (1998, p. 30, grifos nossos):

Os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, **afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.**

Nesse sentido, é essencial romper com a visão de escola enquanto instituição responsável somente por transmitir conteúdos; seu papel vai muito além. Assim, embora haja a atuação de muitos docentes voltada apenas para ministrar os conteúdos tradicionais cobrados em prova, e, mesmo reconhecendo a importância desses saberes historicamente acumulados e sua essencialidade para o desenvolvimento e convivência social, defendemos que essa não pode ser a única abordagem priorizada e trabalhada.

Necessário se faz pensar uma proposta educativa plena, compromissada com a FHI. Assim, torna-se fundamental educar de modo íntegro, de modo que a escola assuma a função de levar os alunos ao maior grau de competência em todas as suas capacidades: “[...] investindo todos os esforços em superar as deficiências que muitos deles carregam por motivos sociais, culturais e pessoais” (ZABALA, 1998, p. 212).

Aos professores, cabe desenvolver um ensino capaz de responder às necessidades de seus alunos, considerando as contribuições da Psicologia da Educação, tendo em vista, ainda, os diversos aspectos que influenciam direta e indiretamente o processo de aprendizagem, como os fatores internos, que envolvem aspectos ligados ao nível de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social; a maturidade emocional; as experiências e conhecimentos prévios; as capacidades intelectuais; motivações, interesse, entre outros.

No que se refere aos fatores externos, as características do professor exercem influência: os materiais didáticos; os meios e metodologias de ensino; a organização do trabalho em sala de aula etc. (COLL, 2004). Por isso, aos educadores compete incentivar, animar e potencializar a autoestima, estimular a aprender cada dia mais: “todos aprendemos mais e melhor quando nos sentimos estimulados, quando temos um bom autoconceito, quando nos propomos metas desafiantes, mas acessíveis para nossas possibilidades, quando ainda não renunciamos a continuar aprendendo” (ZABALA, 1998, p. 212-213).

Fica evidente o quanto a dimensão socioemocional e o contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos são importantes e não podem estar desconectados da abordagem de ensino adotada. Pelo contrário, é preciso pensar a aprendizagem como um processo amplo, pois o desempenho acadêmico e a atuação em diferentes contextos da vida real devem ser compreendidos sob uma perspectiva global, considerando, além das inteligências de caráter instrumental, a capacidade de manejo das emoções, dos afetos e das relações sociais.

Por isso, incentivar o bem-estar emocional e social dos alunos deve ser um dos objetivos básicos da escola, mesmo sabendo que esse bem-estar depende de diversos fatores, que ultrapassam o espaço escolar. É, pois, sua função atuar diante dos fatores emocionais e sociais que afetam o rendimento acadêmico dos alunos, o clima em sala de aula, entre outras dimensões relacionadas à formação plena. Dessa forma, é válido analisar quais conteúdos emocionais, sociais e de conduta devem ser proporcionados para favorecer o bem-estar das pessoas (LÓPEZ, 2004).

Cabe esclarecer que o socioemocional envolve diversas competências e habilidades não convencionadas como cognitivas, mas que estão presentes em diferentes categorias, quais sejam: atitudes, crenças, qualidades emocionais e sociais e traços de personalidade. Como Marin *et al.* (2017) explicam, o uso do termo socioemocional é significativo quando associado às habilidades que se formam por

meio do desenvolvimento das relações interpessoais e afetivas, de modo que se alcance um nível satisfatório dessa competência.

Cardoso e Castro (2020) identificam que por vezes o uso do termo socioemocional ocorre de forma dispersa, tanto em seus contextos, quanto em suas definições: “o termo socioemocional parece compreender um grande espectro de investigações em áreas diversas de pesquisa, significando de modo abrangente a intersecção entre padrões de emoção em uma contextualização social” (CARDOSO, 2020, p. 32). Essa variabilidade identificada na literatura pode ser, em Psicologia, um problema diante de algo historicamente não definido.

Cardoso e Castro (2020) indicam que, no campo da educação, a socioemocionalidade é vinculada a habilidades que permeiam o processo de construção do conhecimento e compõem um conjunto de características que podem propiciar a aprendizagem, mediante o desenvolvimento de competências e contextos. Nesse aspecto, destaca como essencial um olhar para as necessidades relacionadas às habilidades para lidar com questões que fogem das acadêmicas (CARDOSO, 2017).

Zambianco (2020) compreende que as competências socioemocionais estão inseridas num espectro semântico relativamente grande, de modo que os termos associados a esse conceito aparecem frequentemente de maneira intercruzada, remetendo ou não aos mesmos significados. Por isso, a pesquisadora destaca a importância de ser esclarecido o que se quer expressar, ao usar uma das palavras dispostas no quadro 3, em que reúne os termos encontrados em sua pesquisa e seus respectivos adjuntos adnominais.

Quadro 3 – Termos encontrados para o espectro das competências socioemocionais

Nomes	Adjuntos adnominais
Competências	Socioemocionais
Habilidades	Sociais
Aprendizagem	Emocional
Educação	De caráter
Traços	De personalidade
Alfabetização	Não cognitivas

Fonte: Zambianco (2020, p. 135).

É válido notar que o socioemocional se trata de um conceito não estático e em formação, o qual se consolida no exercício prático das habilidades socioemocionais, que precisa estar claro no currículo e nos planejamentos das diversas disciplinas, não devendo ser aplicado de modo isolado. Como cita Zambianco (2020), a aprendizagem é um caminho para a ação, portanto, as competências também se encontram no campo da ação.

López (2004) lista os conteúdos emocionais e sociais para o bem-estar e apoio aos alunos com problemas escolares, categorizados em quatro grupos: personalidade, cognitivo, afetivo e de conduta. No campo da personalidade, considera importante trabalhar: a) a autoestima geral e a escolar, para que os alunos reconheçam suas capacidades e possibilidades cognitivas; b) a autoeficácia, para considerar as vantagens do seu esforço e da tarefa bem realizada; c) o lugar de controle, o qual se refere a compreender o papel que cada um tem sobre o que acontece consigo.

Do ponto de vista cognitivo, López (2004) aprecia a importância de trabalhar a visão positiva do ser humano, os sentidos da vida, de modo que o aluno conheça seus recursos mentais e emocionais, visando colocá-los à disposição para colaboração e ajuda. Além disso, cita valores relacionados à diversidade e tolerância, bem como planejamento de metas realistas. No campo da afetividade, destaca o conteúdo de empatia, amizade, rede social, relaxamento, autocontrole emocional. No que se refere à conduta, menciona o papel das habilidades sociais, interpessoais, conduta pró-social e controle de agressividade. Com o desenvolvimento desses temas, é possível contribuir com a transformação das relações entre os agentes educativos e auxiliá-los com problemas relacionados à aprendizagem.

Compreender a educação socioemocional parece tarefa simples, porém, mais que uma definição, para entender seu real significado, é necessário repensar a finalidade educativa. Trata-se de um construto complexo, relacionado a outros conceitos, como o de habilidades e de inteligência emocional (MARIN *et al.*, 2017). Além disso, colocar em prática a educação socioemocional vai além do trabalho com as emoções, perpassa as habilidades de saber lidar tanto com seu mundo interno, como com os de outros. Garcia (2020) explora as competências socioemocionais como habilidades de sobrevivência, as quais envolvem questões de relacionamento humano e de valores sociais, conforme identificamos na figura 1.

Figura 1 – Competências socioemocionais



Fonte: elaborado pela autora. Adaptado de Garcia (2020).

Na figura 1, fica evidente o quanto o socioemocional é fruto da inter-relação entre a competência emocional com a social, e uma depende da outra para que haja êxito no processo de aprendizagem, por isso, entendemos o quanto a dimensão socioemocional precisa estar presente nos processos cognitivos, pois ela serve como base para que a aprendizagem ocorra em suas múltiplas dimensões. O psicólogo Henri Wallon, afirma que o desenvolvimento humano está relacionado aos fatores biológicos, às condições de existência (eminentemente sociais) e às características individuais de cada pessoa, de modo interdependente, ou seja, o desenvolvimento depende da integração das dimensões intelectual, afetiva e motora (NUNES, 2015).

É oportuno mencionar que a competência social se trata de um conceito com significado avaliativo, relacionado a um desempenho, de modo que o indivíduo seja capaz de organizar seus pensamentos, sentimentos e ações em função de uma determinada demanda alinhada aos seus objetivos e valores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2006).

Talavera *et al.* (2007) ratificam que os programas de educação socioemocional contribuem para a melhoria não só do processo de aprendizagem e do sucesso acadêmico, mas favorecem também a integração escolar e social, possibilitando uma prevenção contra futuros "fracassos escolares" e outros fatores de risco, como absenteísmo, abandono escolar ou violência. Esses pesquisadores apontam que os alunos com maior desenvolvimento nesse aspecto apresentam melhor equilíbrio psicológico, que por sua vez está relacionado ao desempenho acadêmico. E, para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, o trabalho com educação socioemocional pode trazer efeitos benéficos no campo das habilidades cognitivas.

No âmbito da educação socioemocional, compreendemos que as competências descritas como emocionais e sociais precisam ser utilizadas de forma conjunta, complementar e interdependente, considerando, ainda, o desenvolvimento das habilidades associadas aos aspectos de caráter social apreendidos, das emoções e de personalidade (MARIN *et al.*, 2017). De modo geral, identificamos que na educação socioemocional a busca pelo saber é flexibilizada, no sentido de considerar suas múltiplas dimensões e a articulação entre diferentes perspectivas. Assim, valoriza-se não apenas a lógica, mas os diferentes tipos de inteligência, considerando a vida em suas múltiplas dimensões.

Ao pensar a educação numa perspectiva ampla, visualizamos a importância de a escola contribuir com o processo de humanização do homem, no qual não basta o domínio de saberes clássicos ou de conteúdos; é preciso educar para humanizar. No entender de Borges (2017):

O homem deve aprender a ser homem ou não o será. [...] não há determinação prévia acerca dos elementos humanizados a não ser a vida social e suas relações, a práxis humana. É na inserção real que nos conformamos à humanidade que nos parece anterior ou predeterminada, ou causal ou como queiram as perspectivas idealistas em suas mais diversas expressões. Assim, educar é humanizar, na medida em que, ao se apropriar daquilo que os homens produziram por meio do trabalho, os homens são constituídos e se afastam dos animais. Humanização, nesse sentido, se remete ao afastamento da determinação natural (BORGES, 2017, p. 105-106).

Compreendendo que o processo de humanização ocorre nas relações em que o indivíduo está inserido, fica claro que a escola não pode e nem deve se omitir frente ao seu papel. Nesse sentido, percebemos o quanto é necessária a formação omnilateral do aluno, a qual implica o desenvolvimento de habilidades tanto cognitivas

como socioemocionais, de maneira simultânea e equilibrada. Portanto, trabalhar com o socioemocional na escola está relacionado diretamente com a concepção educativa adotada pelo docente, pois evidencia sua ideia de educação para além do conteudismo separado por disciplina.

Nessa direção, trata-se de evidenciar a concepção de sujeito e de sociedade que o professor almeja, defende e constrói no dia a dia, no chão da escola. Desse modo, vai além da ideia de fomentar o autoconhecimento ou desenvolvimento pessoal do aluno, envolve formação humana, fomento aos Projetos de Vida e ao impacto benéfico que cada um pode gerar no mundo. Parafrazeando Talavera *et al.* (2007), há base científica suficiente para apoiar as relações entre aprendizagem socioemocional e sucesso acadêmico, o qual, por sua vez, poderá contribuir para o êxito na vida.

Entendemos, assim, que a educação socioemocional envolve um conjunto de competências e habilidades desenvolvidas a partir da Inteligência Emocional, influenciando a relação do indivíduo consigo mesmo e no comportamento³ diante de outras pessoas e de obstáculos ou situações adversas que venham surgir. Vale ressaltar que a falta dessas habilidades não é mensurada em testes do cotidiano escolar, porém, sua necessidade fica evidente em situações recorrentes, como: ansiedade ou nervosismo diante de uma prova, desinteresse pelo estudo, apatia, sintomas de tristeza e depressão, entre outros. Essa conjuntura nos leva a concluir que a ausência dessas habilidades se manifesta diante de situações nas quais os alunos se sentem inaptos para lidar.

2.3 O papel das emoções e vivências em Vigotski

Vigotski é considerado um dos maiores psicólogos do século XX, apresentando valiosas reflexões e contribuições para o avanço educacional, sobretudo no que se refere à sua notável teoria histórica do desenvolvimento individual, pois: “Nenhuma teoria psicológica do desenvolvimento confere tanta importância à educação quanto a de Vygotsky” (IVIC, 2010, p. 26). Nesse sentido, Ivic (2010) ressalta que a concepção vigotskiana pode ser eficientemente empregada para melhor compreender os fenômenos educativos. Assim, destacam-se as questões relacionadas à interação

³ Relacionamos comportamento ao modo de se portar, sendo um tipo de interação específica, evidenciada pela relação com os efeitos ou características físicas produzidas no ambiente (CARRARA; ZILIO, 2015).

social, a cultura, a história, funções mentais superiores e o papel da sociabilidade para o processo de desenvolvimento, aspectos esses relacionados intrinsecamente com o fenômeno desta pesquisa.

Tendo em vista que um dos pontos essenciais da concepção vigotskiana é a interação social, a qual exerce um papel construtivo no desenvolvimento, não poderíamos deixar de explicitar a rede de conceitos que envolve as emoções e vivências, relacionando-as à prática educativa. Conforme Ivic (2010), certas funções mentais superiores, como atenção, memória lógica, pensamento verbal, emoções complexas, entre outras, não ocorreriam e nem se constituiriam no processo de desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais.

Entendemos que a Psicologia histórico-cultural de Vigotski traz a possibilidade de explicar a constituição do ser humano, seu psiquismo e sua subjetividade sob outras bases, apoiando-se nos determinantes culturais, históricos e sociais, ciente de que “o homem age na realidade e também reage a ela” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 651). Transcendendo as explicações primordialmente subjetivistas, Vigotski volta-se para a determinação do psiquismo sobre as ações humanas ou objetivistas, concentradas nos determinantes do meio externo, para explicar o comportamento humano e animal (TOASSA, 2011).

Com a perspectiva teórica de Vigotski, compreendemos a emoção como uma função psicológica superior, determinada pelos elementos da cultura, da história e das relações sociais. Paraphraseando Machado, Facci e Barroco (2011), as emoções recebem influência da maneira de viver da sociedade, da classe social a que o indivíduo pertence e de sua educação. Toassa (2011) dispõe elementos cruciais para entender os caminhos percorridos por Vigotski no trato sobre como as emoções são reais e como a arte e a linguagem exercem papéis centrais nesse sentido. Além disso, evidencia a questão das “vivências”, consideradas por Vigotski como unidade de análise da relação entre consciência, personalidade e meio.

Reconhecendo o quanto a temática das emoções é forte e presente em nosso cotidiano, haja vista a sua diversidade nas situações sociais e sua universalidade na vida humana, Toassa (2011, p. 17) destaca: “palavras/expressões significantes de emoções integram a formação cultural humana, como influência em nosso modo de ser, pensar e agir”. Nesse aspecto, analisaremos o quanto é importante e necessário o olhar da escola para o campo emocional, tendo em vista que o processo educativo não influencia apenas o desenvolvimento individual, mas interfere de maneira

fundamental em todas as funções do comportamento (IVIC, 2010). Ademais, a educação socioemocional envolve, entre outros aspectos, o processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável.

Essa compreensão justifica a importância de trazermos também a abordagem sobre a vivência, cuja categoria é expressa na obra do bielorusso como *переживание* – *pereživânie*, entendida como um estado psicológico especial, com a presença de sensações ou sentimentos experimentados por alguém. A compreensão de *pereživânie* está intimamente ligada ao conceito de experiência e, embora pouco explorada na Psicologia vigotskiana, apresenta riqueza e relevância no campo dos estudos sobre os afetos (ABREU, 2017). Envolve, pois, qualidades emocionais, sensações e percepções, conduzindo o indivíduo a uma imersão no mundo, podendo se tratar também de um fenômeno orientado pela linguagem, com uma intencionalidade comunicativa (TOASSA, 2011).

Assim, emoções e vivências humanas se apresentam intimamente relacionadas na obra de Vigotski, pois a emoção imprime a qualidade da atividade, tal como expõem Camargo e Bulgacov (2016, p. 218): “A atividade, por sua vez, modifica a emoção. Impossível estudar a emoção separada, sem levar em conta as experiências humanas de sujeitos concretos, historicamente situados”.

Toassa (2011) apresenta uma perspectiva científica, histórico-cultural que explicita os fundamentos das concepções e práticas sobre as emoções e vivências, integrando-as numa rede de conceitos. Entre as obras de Vigotski analisadas, destacamos “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca” (1999), trabalho caracterizado como crítica literária, mas que traz contribuições importantes para o entendimento dos processos psicológicos desencadeados pela arte.

Já a obra “Psicologia da arte” (VIGOTSKI, 2001a) é considerada a mais complexa de Vigotski, a qual considera o fenômeno da emoção estética provocado diante de uma obra de arte, percebendo o psiquismo como matéria-prima tanto para a arte como para outras formas da ideologia (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011). Nessa obra, identificamos o nascimento do sistema psicológico vigotskiano, com o aparecimento de palavras como emoção, sentimento, afeto, paixão, estado de ânimo, além de categorias como consciente/inconsciente, leis psicológicas, emoções e vivências.

Nessa perspectiva, identificamos como a arte se relaciona com a psicologia, no sentido de ser um produto social, dirigido a provocar um determinado efeito em seu público. Assim, quando o indivíduo vivencia uma obra de arte, ela passa de uma experiência social para uma pessoal, tornando a arte uma técnica social dos sentimentos. Como cita Toassa (2011, p. 59): “a arte é uma das películas psicossociais criadas para direcionar excitações que agem no encontro do indivíduo com sua realidade”.

Desse modo, na concepção vigotskiana, a arte seria a forma mais visível de expressão da emoção, já que ela incita o exercício de uma rede de funções, como percepção, linguagem, pensamento, memória, sentimento. Assim, toda atividade humana é marcada pela emoção, pois elas “constituem, tomam forma e se expressam nas atividades, nas relações, nos discursos e nos produtos das atividades de sujeitos concretos” (CAMARGO; BULGACOV, 2016, p. 215).

Vigotski se interessou por conhecer a gênese das reações estéticas e debruçou-se nas análises sobre a arte, acreditando na “ideia psicanalítica de que os processos psicológicos desencadeados pela arte são, em grande parte, inconscientes – a criação e a recepção são como que incompreensíveis, inexplicáveis e ocultas à consciência” (TOASSA, 2011, p. 65).

Toassa (2011) evidencia como Vigotski desenvolve sua teoria sobre as emoções, a partir das metáforas com as análises das produções artísticas e as descrições das peculiaridades da emoção estética. Dessa forma, em seus estudos identificamos profundas relações entre emoções e personalidade, tratando do modo como as emoções são reais: “toda emoção, em sua gênese, é balizada por um julgamento de valor que entrelaça a realidade psicológica do sujeito com a realidade social concreta que o rodeia” (ABREU, 2017, p. 33).

Vigotski busca esclarecer o que são os sentimentos/emoções, suas propriedades básicas e as funções de uma personalidade viva, já que conceber as emoções como meras sensações confronta a complexidade vivencial presente nos sentimentos (VIGOTSKY, 2001b), os quais, apesar de faltar uma clareza consciente, não são incognoscíveis. Assim, as emoções são compreendidas como “[...] patrimônio dos deficientes e simples de espírito, nos quais avulta o coração e não o cérebro” (VIGOTSKI, 2004 apud TOASSA, 2011, p. 18).

A natureza da emoção suscitada pela arte possibilita a vivência de sentimentos e afetos com as personagens. No entender de Toassa (2011, p. 70): “Para o Vigotski

de 1925, a psicologia deveria ser a ciência das reações e o estudo da reação estética, objeto fundamental da psicologia da arte”. Em síntese, Vigotski compreende que os sentimentos têm gênese multideterminada, e as condições histórico-sociais exercem fundamental influência, levando-nos a entender que as emoções podem ser aprendidas de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

Vigotski delineou algumas leis psicológicas gerais relacionadas à forma como se processam as emoções, definindo propriedades e características particulares a elas. O bielo-russo envereda, ainda, por considerações neuropsicológicas, que nos levam a pensar as emoções como um tipo de energia (positiva ou negativa, satisfatória ou não), pois elas implicam uma reorganização da energia psíquica, que pode converter-se quimicamente em energia fisiológica (ABREU, 2017). Sendo assim, uma variação da potência do corpo e sua ideia, cuja natureza é biológico-social, pois além de ser orgânica, “o que ela significa, para a pessoa que vivencia suas modificações fisiológicas, é de natureza social e histórica” (CAMARGO; BULGACOV, 2016, p. 216).

Portanto, uma das principais ideias de Vigotski a respeito das emoções é que elas: “[...] são definidas como funções psíquicas superiores, funções mentais cujas formas e conexões biológicas, inferiores, são qualitativamente transformadas pela vida social e cultural” (TOASSA, 2011, p. 237). Isso porque o significado/sentido atribuído à vivência emocional é definido pelo caráter único referente à experiência individual (CAMARGO; BULGACOV, 2016).

Além disso, a ideia de emoção é tratada como adjetivo para outros processos mentais, explicitando a relação dela com as ideias sobre os sistemas psicológicos, como se a emoção estivesse conectada às diversas funções mentais e às neoformações da personalidade. Nas palavras de Toassa (2011, p. 241): “Como animais sociais e políticos que somos, pois, cada dimensão da nossa existência é atravessada pelas emoções, que podem exercer o papel de figura ou fundo na consciência e na ação”.

Considerando as implicações que as emoções têm em nossas práticas sociais, reconhecemos que elas categoricamente são uma questão ético-política e precisam ser estudadas enquanto fenômenos psíquicos existentes, materiais e determinados (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011). Toassa (2011) ainda expõe o argumento de Ratner (1995) sobre como a cultura orienta a emoção e estabelece um conjunto de diretrizes, “direitos e deveres” emocionais originados de códigos sociais, legais e

morais. Ivic (2010) ratifica que alguns instrumentos culturais são destinados a influenciar e até comandar os processos mentais e o comportamento do homem.

Sabendo disso, a comunidade escolar não pode omitir seu papel de orientar os alunos nesse sentido, bem como não deve limitar a sua abordagem de ensino apenas para provas e vestibulares. O ato educativo transcende o repasse de conteúdos predefinidos no currículo de uma disciplina e requer uma nova postura dos educadores, de modo que dialoguem com a vida social, já que, em qualquer esfera da sociedade, a emoção sofre uma regulação, que não é neutra. Logo, elas são funções psíquicas superiores culturalizadas, suscetíveis ao desenvolvimento, transformação ou novas aparições: “O homem deveria ser educado para os sentimentos, no fito de desenvolver um posicionamento ante a realidade e construir novas formas de agir nela” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 651).

Nisso, retomamos ao papel essencial da educação, que é possibilitar o pleno desenvolvimento dos seres humanos, oferecendo inclusive suporte na dimensão emocional e social (IVIC, 2010). Entendemos, assim, as relações sociais como relações materiais e de poder, formadoras de um singular desenvolvimento, mediado pelas particularidades de convivência social. Toassa (2011) problematiza a questão emoção-poder-socialização, considerando a socialização como necessidade *sine qua non* para o desenvolvimento cultural, bem como o poder social como determinação mediadora desse processo.

Embora a emoção seja considerada um processo passível de transformação, já que a dimensão emocional é compreendida como síntese das relações sociais, precisamos ter cuidado para não eliminar toda sua complexidade, a qual envolve as condições materiais de produção, suas possibilidades de desenvolvimento e sua função de conhecimento. O indivíduo é capaz de aprender “constantemente em relação ao seu mundo objetivo, de acordo com os recursos que lhe são fornecidos, por meio da transformação da natureza, por meio do trabalho” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 656).

2.3.1 O papel orientador das emoções com respeito à ação e à consciência

A concepção vigotskiana acerca da emoção aproxima-nos da identificação do papel da escola frente à dimensão socioemocional, permitindo-nos visualizar a relação emoção-escola-vivência social, já que as emoções são consideradas funções da

necessidade, pois elas: “[...] se deslocam dinamicamente no interior das tarefas vitais, transformando-se em seu papel de regulação e orientação do pensamento e da ação” (TOASSA, 2011, p. 242). Dessa forma, percebemos a relação direta que a emoção exerce sobre a ação, tal como Toassa (2011) menciona, as relações entre as estruturas encefálicas consideradas emocionais e o sistema nervoso autônomo influenciam a preparação dos movimentos do corpo.

Machado, Facci e Barroco (2011) mencionam que Vigotski acredita nas relações complexas e interdependentes entre emoção e cognição, conectando-as ao processo de aprendizagem, de forma que a essência da Teoria das emoções seria o desenvolvimento, a transformação, confirmando o entendimento de que as emoções não seriam estruturas estáticas.

Vale ressaltar que as considerações neuropsicológicas vigotskianas apresentam as emoções carregadas por um tipo de energia orgânica, cuja atividade transcende as limitações do corpo humano e, em seu cerne, desenvolve estruturas complexas de interação social e suas transformações são mediadas pelas necessidades de cada indivíduo: “seu substrato ontogenético são as necessidades próprias do sujeito que o realiza, mediadas pela história de constituição de sua individualidade” (TOASSA, 2011, p. 244).

Considerar os fundamentos ontológicos das emoções é importante no sentido de compreender o processo de elaboração dos sistemas conceituais próprios e a dimensão energética – impulsiva das emoções, presente nas diferentes reações da personalidade, as quais passam por alterações substanciais. A referida dimensão está relacionada à qualidade vital de potência/tendência às ações, dessa forma, Vigotski admite que a dimensão energética orienta a ação e o pensamento, mas não a considera como exclusivo traço distintivo das emoções, pois reconhece três tipos de diferenciação do trabalho nervoso: o sentimento, a vontade e a energia (TOASSA, 2011). Nesse ponto, vale ressaltar que a vontade é compreendida como base do trabalho intelectual ou motor, o que ratifica o quanto os processos psicológicos influenciam o processo de aprendizagem e precisam ser levados em conta.

Os estudos de Damásio (2004 apud TOASSA, 2011) demonstram que os níveis de atividade recebem influência da energia, pois em momentos de alegria e de tristeza, é possível identificar os processos próprios de ativação/desativação cerebrais. Nos estudos vigotskianos, entendemos a forma como cada emoção afeta o Sistema Nervoso Central (SNC), ocasionando nele um ciclo complexo e refinado de

desativações e ativações que interagem rapidamente com o corpo. Nisso, ratificamos como as emoções influenciam os processos de aprendizagem, pois os centros intelectuais podem assumir um papel subordinado ou dominante no sistema psicológico ativo.

Compreendemos, assim, como as emoções são capazes de produzir distúrbios na vida psíquica, bem como uma enorme diversidade de conteúdos mentais que se expressam de diferentes maneiras. Sobre as formas como as emoções se manifestam, Toassa (2011, p. 246) ressalta suas qualidades socioculturais distintas:

São fenômenos que revelam a interação de uma série de estruturas encefálicas e corporais, uma complexa topografia de origens socioculturais: as emoções são culturizadas justamente por serem dinâmicas expressando mudanças interfuncionais; por avaliarmos e duvidarmos, lembrarmos e esquecermos, por termos reações espontâneas e refletirmos sobre elas. Sua textura vivencial congrega qualidades socioculturais distintas que podem ou não receber um rótulo linguístico.

Nesse aspecto, notamos a importância do socioemocional, visto que as vivências emocionais influenciam o comportamento e, dessa forma, uma escola comprometida não apenas com a aprendizagem, mas com a Formação Humana Integral, não pode desconsiderar essa dimensão. Outro ponto interessante é que as “[...] análises de relatos verbais de vivências emocionais feitas com grandes amostras populacionais apontam que a tristeza e o ódio são emoções desprazerosas, mas, enquanto a primeira é sonolenta, a segunda é atenta” (TOASSA, 2011, p. 246).

Diante disso, se esperamos ter discentes atuantes, protagonistas do processo de aprendizagem, precisamos entender o papel das emoções, o qual é indissociável da vivência escolar. Não podemos separar a estrutura psicológica dos discentes e as vivências em sala de aula, achando que elas não influenciam o rendimento e comportamento escolar, pois cognição e afeto são esferas não sobrepostas e interdependentes do psiquismo humano (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

Logo, evidenciamos a necessidade de educar ativamente para as emoções. Vigotski ao investigar o que motiva a realização de uma atividade, identifica os sistemas afetivos e a tensão como ponto de intersecção entre uma situação e alguma necessidade. Assim, entendemos o papel orientador das emoções com respeito à ação e à consciência, sendo fundamental a tomada de consciência emocional na resolução de problemas e conflitos, considerando a função das emoções nos processos decisórios. Levykh (2008 apud TOASSA, 2011) indica que os estudos

experimentais desenvolvidos por Vigotski confirmaram a existência de vínculos fortes entre reação motora e processos afetivos.

2.3.2 O caráter dinâmico das emoções

Analisando o caráter dinâmico das emoções, identificamos que seu domínio não tem interferência apenas da nossa vontade, mas a regulação voluntária das emoções é mediada por uma via cultural mais complexa que outras funções psíquicas. Assim, as emoções integram tanto os processos analíticos e decisórios, quanto a atividade socializada, como destaca Toassa (2011, p. 255):

[...] A tendência civilizadora a defender a supremacia da vontade sobre a emoção ignora a imbricação de ambas, equivocando-se apostando na existência de um corpo e de uma mente destituídos de história pessoal, de desejos e sofrimento, servis às mais diversas injunções (nobres ou não), além de desconsiderar a complexidade da formação dos sistemas psicológicos. Com essas ideias, a psicologia de Vigotski marca-se por um inusitado equilíbrio entre autodeterminação e determinação sociocultural da consciência e da conduta.

Sobre a regulação dos afetos, no que concerne às emoções, Toassa (2011) esclarece que o sentimento não pode ser comandado. A exemplo disso, o autor destaca que temos o poder sobre nossos movimentos, por isso as emoções não podem ser robotizadas ou diminuídas, pois coabitam numa relação dinâmica com as vivências, formadas por vínculos complexos com as ideias, coisas e pessoas. Tendo em vista esse caráter dinâmico das emoções, não podemos defini-las ou limitá-las a um grupo de emoções básicas, supostamente universais: “o significado e a natureza de uma emoção são sempre singulares – não há uma emoção idêntica à outra, como não há duas personalidades iguais” (TOASSA, 2011, p. 258).

As emoções são entendidas como complexos estruturais distintos, cuja análise funcional não deve ser realizada a partir de elementos isolados, como expressões faciais e gestos corporais, já que “as manifestações corporais não sintetizam uma emoção” (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 653). Assim, as emoções não são modelos fixos, e sim totalidades abertas e socialmente inteligíveis, que dependem das circunstâncias e da história de sua produção. Alguns dos componentes de seus sistemas de significações seriam: o vocabulário específico, entonação, gestualidade, mímica, ritmo, pontuação, descrição verbal, versificação e outros recursos escritos que integram sistemas mais amplos.

Fica claro o quanto Vigotski admite a importância das vivências e emoções na investigação psicológica, haja vista seu impacto nas interações humanas e no contexto escolar. Como corrobora Ivic (2010), a escola e a Psicologia são espaços de aprendizagem e de gênese das funções psíquicas, sabendo que a Psicologia “não é ciência apenas do que se capta pelos sentidos, mas reconstrução de totalidades mais amplas e nem sempre patentes à consciência do observador” (TOASSA, 2011, p. 257).

Nesse sentido, cabe ressaltar que embora as emoções tenham fontes biológicas, elas devem ser compreendidas em sua totalidade, nem puramente internas, tampouco externas, mas sabendo que elas comportam funções e manifestações nas mais diversas modalidades de linguagem, por isso o espaço escolar precisa desenvolver práticas socioemocionais que contemplem e reconheçam o quanto elas medeiam nossas relações sociais.

2.4 Educação e prevenção em saúde mental em tempos de pandemia

Um novo cenário educacional eclodiu no mundo em 2020, devido à pandemia do Coronavírus (causada pelo vírus SARS-CoV-2 – Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2), afetando de forma substancial o Brasil. A maioria das instituições públicas, da educação básica ao ensino superior, suspendeu as aulas presenciais como medida de proteção para conter a propagação da doença e contribuir para o distanciamento social, a fim de evitar o colapso do sistema de saúde.

Contudo, para não interromper totalmente as atividades escolares e perder o ano letivo, foi adotado o ensino remoto emergencial, desenvolvido por meio de atividades não presenciais, mediadas ou não por recursos tecnológicos (ADAMISKI; BESSA-OLIVEIRA, 2021), embasado na portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC), cujo texto trazia: “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19”.

Diante de diversas crises já existentes na educação, surgiu mais uma questão para intensificar as desigualdades e dilemas educacionais. Vale mencionar que tal pandemia provocou a adoção de um elevado número de medidas protetivas, por se tratar de uma doença infecciosa com contágio rápido. A doença provocou milhões de

mortes no mundo, sendo registrados no Brasil mais de 31 milhões de casos, com cerca de 668 mil óbitos (BRASIL, 2022).

As sequelas desse vírus são marcadamente diferentes e evidenciam que a pandemia assolou o mundo. Suas consequências não se referem apenas às perdas de familiares e pessoas próximas, envolve também a mudança de hábitos, que por sua vez interferem na dimensão psicológica das pessoas, provocando mais transtornos à sociedade, a qual já apresentava parcela significativa de pessoas com a saúde mental comprometida (RICHTER *et al.*, 2021).

Para além disso, vivenciamos o quanto a pandemia agravou situações de vulnerabilidade e de pobreza da população, restringindo ainda mais o acesso aos direitos básicos das pessoas menos favorecidas, como por exemplo, o direito à educação. De acordo com o documento da UNICEF (2021), sobre o Cenário da Exclusão Escolar no Brasil e os impactos da pandemia do Covid-19 na Educação, a população escolar, que já estava em situação de exclusão, ficou ainda mais longe do acesso à educação, haja vista o fechamento da maioria das escolas públicas, como medida de prevenção e cuidado, em referência ao momento pandêmico. Dessa forma, a desigualdade e a exclusão se agravaram, afetando principalmente o público mais vulnerável.

Os dados apresentados no documento revelam a alta relação entre pobreza e exclusão da escola. Além disso, focando nas características do público desta pesquisa, que são adolescentes do Ensino Médio, os quais vivem em áreas rurais na região Norte, verifica-se que eles compõem a parcela proporcionalmente com maior número de estudantes fora da escola. O percentual desse grupo alcança 40% de jovens entre 15 e 17 anos.

Outro ponto alarmante advindo da pandemia faz referência ao direito de aprender, pois os alunos precisaram vivenciar as situações educativas num ambiente domiciliar, sem infraestrutura, recursos tecnológicos, internet e tampouco condições mínimas que os possibilitassem a concentração necessária para o processo de aprendizagem (UNICEF, 2021).

Nesse contexto, podemos afirmar que crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado e, sobre esse problema, o UNICEF (2021) alerta para o grande risco de regredirmos mais de duas décadas no que tange ao acesso à educação. Portanto, é urgente a adoção de ações que contribuam para o

enfrentamento da exclusão escolar e que possibilitem também a permanência e êxito, de forma a romper com o ciclo de pobreza, desinformação e baixa qualidade de vida.

Citando os dados do relatório sobre a resposta educacional à pandemia do Covid-19 no Brasil, o Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira (INEP, 2020) expõe que 99,3% das escolas do Brasil suspenderam as atividades presenciais e adotaram estratégias não presenciais de ensino no ano letivo de 2020. Nesse contexto, a maior parte das escolas não retomou as atividades presenciais no referido ano, fundamentadas na Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020, que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica, tendo em vista as medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020).

Richter *et al.* (2021) destacam que essas medidas de distanciamento social foram adotadas, tendo como princípio fundamental a proteção à vida, entretanto, junto a essas medidas, seriam também necessárias políticas com ações sistêmicas entre união e entes federados, para que as injustiças e desigualdades não fossem acentuadas nesse período. Assim, a falta de políticas eficazes comprometeu a todos os níveis e modalidades da educação, gerando novos processos de exclusão.

Ademais, o Relatório Situação Mundial da Infância (UNICEF, 2021) ressalta que, apesar de as crianças terem sido resguardadas dos fortes efeitos físicos da Covid-19, a pandemia interrompeu suas vidas e vulnerabilizou a saúde mental e o bem-estar do referido grupo. Muitas dessas crianças sentiram necessidade de acompanhamento da saúde mental e apoio psicossocial.

Nessa direção, a falta de aulas presenciais gerou a perda da rotina escolar, interrompendo diversas atividades, como esportes, interação com amigos, recreação e chances de desenvolvimento socioemocional. Com isso, a forma como a pandemia impactou a vida dos jovens poderá levar anos para se manifestar, mas já se verifica que entre os principais efeitos está o aumento dos casos de depressão, irritabilidade, raiva, estresse, ansiedade, negatividade, desatenção, uso de álcool e drogas, distúrbios do sono e comportamento suicida (UNICEF, 2021). Embora as evidências disponíveis até agora não indiquem que as taxas de suicídio tenham aumentado, a maioria dos estudos mostra que esses sintomas foram de leves a moderados (UNICEF, 2021).

Sobre o ensino remoto adotado na crise pandêmica, Adamiski e Bessa-Oliveira (2021) referem-se a ele como um momento em que o lar passou a ser não só a escola,

como o mundo isolado de cada um. Noutra direção, a observação da vida passou a se concretizar por meio de uma janela real ou virtual. Além disso, os autores ressaltam que, mesmo a escola não sendo o único lugar em que se aprende, ela é o espaço fundamental e propício para o desenvolvimento de competências e habilidades acadêmicas.

Considerando as dificuldades desse momento, presenciamos o quanto a comunidade escolar foi surpreendida, apresentando desestruturação e precisando lidar com a tecnologia, sob pressão, quase que obrigatoriamente. Santos, Silva e Belmonte (2021) advertem que não se improvisa uma nova normalidade educativa e, num contexto emergencial, como o da pandemia, a migração para o ensino remoto deveria ser acompanhada de planejamento, responsabilidades e novos arranjos institucionais e governamentais, sobretudo pelo fato de que o contexto pandêmico apresentava término impreciso.

Embora o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) caracterize inovação e flexibilidade e permita maior alcance geográfico e temporal, os pesquisadores esclarecem: “Dada a falta de tudo que a educação tecnológica requer, muitas escolas, estudantes, professores e familiares foram ainda mais colocados em situação de exclusão pela falta de acessos, ainda que precários, à educação escolar” (ADAMISKI; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1115).

O ideal de processo educativo humanizado foi substituído por um projeto de objetificação, com ausência de interação e relação interpessoal natural e física, predominando muitas vezes o monólogo digital, haja vista o “empobrecimento da comunicação, partilha de vivências, expressões, sentimentos, emoções, conhecimentos, práticas e saberes entre docente e discente” (SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021, p. 247). Além disso, foram desconsideradas as especificidades individuais, as condições econômicas para aquisição de aparatos tecnológicos, os entraves da internet na região, as necessidades educativas, entre outros aspectos.

O processo de aprendizagem se transformou numa troca de recursos tecnológicos: os docentes enviavam materiais de estudo e os alunos devolviam atividades respondidas, resultando numa sobrecarga mental em que ambos se disponibilizavam quase que integralmente para corresponder às novas demandas e exigências tecnológicas e educativas, num ciclo ininterrupto e cada vez mais isolado do mundo real, conforme relatam Adamiski e Bessa-Oliveira (2021, p. 1117): “[...] reuniões, aulas, *lives*, cursos, formações, grande parte dos professores se sentiram

cada vez mais esgotados, cansados e frustrados. E ainda há de se levar em consideração a jornada doméstica com todos em casa”.

Embora os discentes tenham demandas diferentes das exigidas aos professores, a diversidade de atividades também foi vivenciada, principalmente no contexto do Ensino Médio Integrado, com muitas disciplinas, sentimentos de pressão por exames, decisões focadas no futuro, aumento de responsabilidades diante da fase de transição que antecede a vida adulta, entre outros aspectos subjetivos, que nos sensibilizam.

Nesse caso, passou-se a refletir sobre como todos os sujeitos da comunidade escolar tiveram que lidar com esse momento, cujas rotinas diárias foram totalmente alteradas, gerando o desafio comum de conciliar as incompatibilidades do *home office* com a vida pessoal, mais precisamente as atividades acadêmicas com as domésticas, as quais eram ininterruptas.

Logo, o momento pandêmico afetou a todos de diferentes maneiras, trazendo impactos psicológicos relacionados ao excesso de trabalho e abalos psicossociais advindos da adoção das medidas preventivas, como quarentena, isolamento social, que afetaram a dinâmica laboral e de lazer. Assim, esse momento contribuiu para intensificar situações de fragilidade, instaurando problemas como ansiedade, depressão e outros fatores de risco à saúde mental. Nessa direção, Adamiski e Bessa-Oliveira (2021, p. 1119) destacam que o ensino remoto: “[...] provocou diferenças coloniais imensas, pois onde falta tudo, agora também falta o contato com a escola, a aprendizagem pela interação coletiva, as conversas afáveis em que se fala sobre a vida e se identifica problemas”.

Submetidos a esse contexto, a dimensão socioemocional tornou-se mais delicada, necessária e evidente, pois esse momento gerou: “[...] medo, sentimento de incapacidade, frustração, entre outros sentimentos que vieram à tona. Sem contar dos efeitos físicos nos corpos ocasionados por permanecerem sentados por muito tempo em frente ao computador” (ADAMISKI; BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1117). Segundo o UNICEF (2021), crianças, adolescentes e jovens poderão sentir o impacto da Covid-19 em sua saúde mental e bem-estar por muitos anos. O “Relatório Situação Mundial da Infância – 2021” aponta que as situações de pobreza, trabalho infantil, abuso e a violência de gênero foram acentuadas com a pandemia do Covid-19.

Antes mesmo da pandemia, o sofrimento psicossocial e a saúde mental precária já afligiam muitas crianças, porém, esse estado de calamidade pública demonstrou a

ponta do *iceberg* dos problemas de saúde mental e com isso se difundiu a preocupação com os impactos da pandemia do Covid-19 na saúde mental, já que pesquisas apontam para o aumento de estresse e ansiedade entre crianças e adolescentes.

Diante disso, é fato que a pandemia gerou uma forte crise, afetando a todos de maneiras diversas, sobretudo comprovando que eventos nos contextos mais amplos podem afetar nosso mundo interior e, para lidar com essa demanda, é essencial a educação preventiva em saúde mental. Como o Relatório supracitado adverte, negligenciar a saúde mental das crianças prejudica sua capacidade de aprender, trabalhar, formar relacionamentos significativos e contribuir para o mundo (UNICEF, 2021).

Apesar do reconhecimento do impacto que os transtornos mentais causam na vida, ainda faltam Políticas Públicas que priorizem o tratamento e a prevenção, o que pode limitar a capacidade de os estudantes atingirem seu pleno potencial. Os dados da OMS indicam que mais de 13% dos adolescentes de 10 a 19 anos têm um transtorno mental diagnosticado. Desses transtornos, a ansiedade e a depressão são as mais prevalentes; além dessas, há casos de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtorno de conduta, deficiência intelectual, transtorno bipolar, transtornos alimentares, autismo, esquizofrenia e um grupo de transtornos de personalidade.

Nesse contexto, infelizmente, o suicídio é a quinta causa de morte entre adolescentes, depois de acidentes de trânsito, tuberculose e violência interpessoal (UNICEF, 2021). Logo, é notório que a saúde mental interfere em todos os espaços de convivência, por isso a escola precisa ter claro o seu posicionamento para além do discurso ou de projetos que se limitam ao papel.

2.4.1 Promoção da saúde mental

A Organização Mundial da Saúde (OMS) em seu Relatório de Promoção à Saúde Mental (OMS, 2004), expressa, desde o início do documento, sua obstinação em discutir abertamente questões de saúde mental, fomentando atividades nesse campo, especialmente aquelas que interferem no equilíbrio das relações humanas. A Organização entende que promover a saúde pública significa prevenir doenças e prolongar a vida mediante esforços organizados da sociedade (OMS, 1998). Assim,

há o enfoque à busca pelo mais alto nível de saúde possível, orientando para a atenção não apenas relacionada à ausência de doença ou enfermidade.

A promoção da saúde mental situa-se no campo mais amplo da promoção da saúde, pois envolve ações que apoiam as pessoas a adotar e manter estilos de vida saudáveis, criando condições de vida ou ambientes favoráveis à saúde. No relatório da OMS citado, valoriza-se o trabalho com a prevenção em saúde mental em diferentes espaços, para além das instituições de saúde (OMS, 2004).

A saúde mental é compreendida como o bem-estar e o funcionamento integral de um indivíduo. Diante disso, um estudante saudável deve apresentar desenvolvimento cognitivo, emocional e social satisfatórios para a idade, pois esses aspectos influenciam a capacidade de adaptação aos desafios da vida (NASCIMENTO, 2016). O indivíduo com saúde mental consegue realizar de forma efetiva as suas atividades diárias e, ainda que enfrente situações estressantes, consegue lidar e viver em estado de equilíbrio, contribuindo com o coletivo (OMS, 2001). Assim, tratar desse tema é mais do que identificar a ausência de doença mental, pois implica tanto o condicionamento físico, quanto estar bem para lidar com as situações adversidades da vida cotidiana, o que dialoga com os pilares propostos para o trabalho com a dimensão socioemocional na escola.

Nascimento (2016) ressalta que a concepção de saúde seguida pela OMS tem sido alvo de inúmeras críticas, por compreendê-la como um estado de completo bem-estar, o que pode colocá-la num campo ideal, inatingível e, na prática, ficaria apenas como uma meta a ser alcançada pelos serviços de saúde. Contudo, a saúde deve ser vista como um recurso para a vida e não como objetivo. Dessa forma, Nascimento (2016, p. 46) adverte que a saúde: “é algo abrangente com significados profundos, relativizada de acordo com cada sujeito e suas concepções de vida, dentro de uma estrutura política, social e cultural que varia de acordo com o tempo e o espaço com o qual se relaciona”.

Entendemos que a saúde mental é elemento vital para as sociedades, pois o funcionamento mental, físico e social é interdependente, visto que a falta dessa sanidade interfere nesses diferentes aspectos que nos constituem, trazendo alterações negativas ao comportamento e ao bem-estar. A exemplo disso, temos situações em que ocorrem excesso de substâncias, violência e abusos de mulheres e crianças, automutilação, tentativa de suicídio, além de problemas de saúde como doenças cardíacas, depressão e ansiedade (OMS, 2001). É importante perceber a

saúde mental como base para o bem-estar e o relacionamento harmônico em sociedade.

Tendo essa compreensão ampla de promoção de saúde, Nascimento (2016) indica que é preciso um modelo que contemple seus diferentes determinantes sociais, como educação, meio ambiente e acesso aos serviços essenciais, por meio de ações coletivas, intersetoriais e fomentadoras de políticas públicas.

A OMS apresenta alguns esclarecimentos que ratificam a inclusão do tema Saúde Mental na educação, sobretudo na escola pública, que atende pessoas desfavorecidas. As evidências indicam que os fatores sociais associados à doença mental também estão relacionados ao uso de álcool e drogas, crime e evasão escolar. Por isso, a saúde mental também sofre influência de fatores socioeconômicos que interferem no aumento de vulnerabilidade às doenças mentais, como as vivências de insegurança e desesperança, rápida mudança social e os riscos de violência e doenças físicas.

Ademais, a OMS sugere que a saúde mental pode ser reforçada por intervenções eficazes de saúde pública e práticas não relacionadas à saúde, por exemplo, de habitação, educação e cuidados infantis. Isso acentua o papel das intervenções políticas e práticas em diversas áreas de saúde e não saúde, como na escola (OMS, 2004). Dessa forma, é essencial a ação coletiva da sociedade, envolvendo diversas áreas, como educação, trabalho, justiça, transporte, meio ambiente, habitação e bem-estar.

Entre as práticas de promoção à saúde, a OMS cita a importância de: conhecer as necessidades do público atendido; construir um plano de ação que permita a avaliação e disseminação das melhores práticas; fomentar a capacidade para gerenciar sua própria saúde. Nessa questão, percebemos o quanto trabalhar o socioemocional na escola pode ser importante, pois as ações citadas pela Organização têm relação direta com as dimensões que subsidiam o trabalho com a educação socioemocional, como o autoconhecimento, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar colaborativamente, que envolve o trabalho com a Consciência Social e as Habilidades de Relacionamento.

Com base nisso, trabalhar com a saúde mental envolve instigar a autorrealização, de modo que sejam explorados potenciais para realizações e conquistas em diferentes áreas; desenvolver senso de domínio, com objetivos de vida

claros; incitar a autonomia, para que cada um consiga identificar, enfrentar e resolver situações cotidianas (OMS, 2004).

Pereira (2013) defende que aproximar os serviços de saúde mental com as escolas é uma das políticas públicas em Saúde mental que tem potencial significativo para ultrapassar as barreiras existentes nesse campo. Entretanto, as ações de prevenção em Saúde Mental ainda são práticas incipientes, e a falta de instrumentalização de professores é um componente crítico na pauta de promoção de saúde mental pública, pois muitas vezes essa temática fica a cargo de psicólogos, cuja atuação é escassa, haja vista a falta de profissionais na maioria das escolas. Além disso, quando as instituições possuem esses profissionais, há sobrecarga de atribuições, algumas vezes até de caráter puramente burocrático, o que os distancia da efetividade de ações que a prevenção em Saúde Mental demanda.

Nesse sentido, é importante compreender a saúde mental como um direito básico, relacionado a um estado positivo de bem-estar e como pilar crucial para os jovens poderem construir e decidir livremente sobre o seu futuro. Ter saúde mental não significa ausência de períodos de angústia, mas implica a capacidade de saber lidar e passar por esses momentos sem desenvolver um distúrbio diagnosticável.

É preciso trabalhar amplamente essa questão, pois há casos nos quais os estudantes manifestam um mal-estar psicossocial que não chega ao nível de um transtorno epidemiológico, entretanto lhes traz perturbações à vida cotidiana. É necessário superar os estigmas negativos relacionados à saúde mental, os quais dificultam a sua promoção e compreensão, ocasionando obstáculos que limitam o crescimento, bem como diminuem a busca por tratamento. Portanto, a saúde mental precisa ser vista de maneira positiva, pois ela é essencial para manter o equilíbrio no pensar, sentir, aprender, trabalhar, formar relacionamentos significativos e contribuir com o mundo (UNICEF, 2021).

A saúde mental é influenciada por momentos críticos que ocorrem no desenvolvimento do cérebro, podendo ser afetada por fatores como, estresse tóxico, causado, por exemplo, por vivências adversas na infância, como abuso físico e emocional, negligência crônica e violência. Em vista disso, as escolas, enquanto espaços de aprendizagem e socialização, devem ser ambientes saudáveis e inclusivos; propiciando oportunidades para apoiar a saúde mental, identificar e prevenir situações de risco, como *bullying*, discriminação, pressão dos colegas e estresse acadêmico; ensinando para além dos conteúdos vestibulares, habilidades

para lidar com momentos críticos, as quais podem ser exploradas a partir do trabalho com a educação socioemocional.

Desse modo, é preciso planejar intervenções específicas que contemplem a dimensão do bem-estar para todos, tal como orienta o Relatório Situação Mundial da Infância (UNICEF, 2021). É necessário compromisso, comunicação e ação para promover uma boa saúde mental, proteger estudantes vulneráveis, cuidar daqueles que enfrentam maiores desafios, minimizar os fatores de risco e maximizar os fatores de proteção.

De acordo com Pereira (2013), nos Estados Unidos, cerca de 70 a 80% dos discentes recebem cuidados de saúde mental no ambiente escolar, o que revela o quanto esse espaço é propício para o desenvolvimento de intervenções preventivas. Porém, não basta adotar Programas de Saúde mental, mais do que isso, é indispensável assegurar que as práticas ocorram de forma organizada e pontual, com integração das atividades, mecanismos que permitam avaliar e acompanhar a qualidade das estratégias, apoio continuado suficiente para garantir os recursos necessários e, principalmente, que haja uma cultura organizacional nesse sentido. Dessa forma, os próprios funcionários precisam estar com boa saúde mental e autoestima favorável à condução dessas práticas. Portanto, a comunidade escolar precisa tanto ser capacitada, como estar acessível para a implementação desses programas, cientes da importância e potencialidade da adoção dessas práticas.

Rodrigues *et al.* (2008) apresentam o quanto é essencial a promoção de saúde no contexto educativo, até como fator que possibilita maior proteção à vida dos discentes, diante de problemas futuros. Além disso, defendem que a classe estudantil deve ser foco prioritário das ações preventivas, pois a sua faixa etária permite que eles sejam mais flexíveis e dispostos às mudanças de hábitos e atitudes em relação aos adultos. Nesse sentido, identificam o papel da escola e a necessidade de sua atuação numa perspectiva global, fomentando potencialidades, apresentando competências para uma vivência sadia e desenvolvimento integral.

A literatura em saúde mental identifica o espaço escolar como núcleo principal de promoção e prevenção de saúde emocional, lugar estratégico e privilegiado para a implementação de políticas de saúde pública para jovens. Sua atuação contribui para intervir no desenvolvimento de fatores de proteção e diminuição de riscos relacionados à saúde mental (NASCIMENTO, 2016). Além disso, a educação em saúde mental perpassa por questões de cidadania, que é um dos pilares do processo

educativo e tem relação direta com o bem-estar, a harmonia social e os princípios fundamentais de dignidade da pessoa humana.

Vale mencionar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio não tratam especificamente de questões relacionadas à saúde. Já os PCN do Ensino Fundamental colocam a saúde como questão social relevante, que deve ser trabalhada como tema transversal, e apresentam uma parte específica para abordar as concepções adotadas para o ensino de Saúde, inclusive cita que esse trabalho deve perpassar por todas as áreas que compõem o currículo escolar e por isso acreditamos que tais orientações também devem ser utilizadas no Ensino Médio (BRASIL, 1997).

Entre os pontos apresentados nos Parâmetros Curriculares, é interessante a compreensão de saúde como um conceito dinâmico, e que educar para a saúde deve levar em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no dia a dia da escola:

A promoção da saúde ocorre, portanto, quando são asseguradas as condições para a vida digna dos cidadãos, e, especificamente, por meio da educação, da adoção de estilos de vida saudáveis, do desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável, da eficácia da sociedade na garantia de implantação de políticas públicas voltadas para a qualidade da vida e dos serviços de saúde (BRASIL, 1997, p. 255).

Bassinello (2009) ratifica que a educação em saúde no âmbito escolar deveria ser um processo interdisciplinar e intersetorial, com programas de fomento à saúde para toda a comunidade escolar e que, para tanto, é preciso ocorrer mudanças no olhar e na prática educacional. A pesquisa de Marinho, Silva e Ferreira (2015) afirma que, apesar da orientação dos PCN sobre a inserção do trabalho com a saúde como tema transversal, os professores têm dificuldade em desenvolver o assunto, por não reconhecerem a saúde como conteúdo de ensino. Dessa forma, para haver um trabalho efetivo, é necessária mudança na perspectiva do currículo escolar, no sentido de desenvolver a cultura da transversalidade, bem como mudança epistemológica das concepções docentes, com o compromisso de toda comunidade escolar para planejar e desenvolver ações, buscando promover a saúde de forma permanente nas escolas, concebendo o significado de saúde para além do modelo biomédico.

2.4.2 Prevenção em saúde mental na escola

A prevenção e promoção da saúde mental tornou-se imprescindível e emergente, haja vista a elevação dos custos financeiros e impactos emocionais e/ou sociais envolvidos nos transtornos psíquicos (GUERREIRO, 2018). Além disso, o estado de saúde mental é um aspecto central para o estado de saúde, pois interfere em todos os aspectos da vida, numa relação recíproca com o bem-estar e a produtividade (OMS, 2004).

Analisando o significado do termo prevenção, vemos sua relação direta com o ato de precaução, cuidado antecipado (PRIBERAM, 2021). Entendemos, assim, que a prevenção em saúde mental na escola seria uma forma de oferecer um aviso prévio, com informações de cuidado e advertências em relação a possíveis problemas mentais, predispondo sobre o que é preciso evitar para não adoecer. Nesse aspecto, Guerreiro (2018, p. 24) corrobora que “a prevenção objetiva a diminuição dos riscos de surgimento de problemas ou transtornos avaliados, conforme a exposição ao risco (universal, seletiva e indicada)”. Por essa linha, uma das principais contribuições das ações de prevenção seria o desenvolvimento de competências como um fator de proteção contrário ao surgimento de transtornos mentais.

Lacerda Júnior e Guzzo (2005) advertem que há concepções sobre o conceito de prevenção baseadas em reducionismos que entendem a prevenção como estratégia apenas para evitar doenças, entretanto, é preciso compreender a prevenção primária em seu sentido amplo, educativo, focado no desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem o bem-estar e a qualidade de vida dos sujeitos, trabalhando com grupos que ainda não apresentam dificuldades ou problemas psicológicos, no intuito de minimizar e superar os fatores de risco.

Atualmente, o conceito de prevenção em saúde mental adotado preza pela integração contínua de estratégias de prevenção, promoção e tratamento da saúde mental, distinguindo a promoção da saúde como um processo de incentivo de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento integral e o tratamento como um processo centrado no atendimento assistencial breve, ou por longo período, para aqueles que possuem um diagnóstico de transtorno mental. Essas estratégias de intervenção constituem diferentes contextos de atuação e níveis de educação em saúde, no intuito de melhorar o nível de saúde da população (GUERREIRO, 2018).

Nascimento (2016) apresenta que o objetivo das ações preventivas é controlar a transmissão de patologias e/ou transtornos e reduzir o risco de agravamentos específicos. Assim, define-as como: “intervenções orientadas a evitar o surgimento de eventos específicos de risco à saúde, reduzindo sua incidência e prevalência nas populações. A base do discurso preventivo é o conhecimento epidemiológico moderno” (NASCIMENTO, 2016, p. 47).

Rodrigues *et al.* (2008) explicam que as ações e intervenções preventivas nos sistemas sociais e institucionais devem ocorrer de modo integrado, utilizando um conjunto de estratégias. No âmbito dos sistemas sociais, o enfoque seria diminuir os agentes estressores, anulando causas e fatores agravantes dos problemas. Já as ações direcionadas para os próprios indivíduos envolveriam estratégias voltadas para a promoção da saúde psicossocial, impulsionando o desenvolvimento de habilidades interpessoais, comunicativas e o fortalecimento da autoestima. Em síntese, os projetos de prevenção e de educação em saúde são constituídos pelo compartilhamento de informações científicas, desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais, recomendações de cuidados e propostas de mudanças de hábitos para reais transformações de atitude (NASCIMENTO, 2016).

Guerreiro (2018), ao estudar as práticas de psicólogos relacionadas à Promoção e Prevenção de Saúde, em Institutos Federais de Educação Superior, evidenciou a recorrência da utilização de estratégias voltadas para a prevenção universal/primária no contexto educativo, no intuito de favorecer o bem-estar e o desenvolvimento saudável. A pesquisadora explica que a prevenção primária visa reduzir a ocorrência de novos casos e a presença de transtornos, por meio de intervenções gerais, para toda a população.

De acordo com Guerreiro (2018), a prevenção e a promoção da saúde mental transcendem a ideia de redução de transtornos e ratifica que sua prática deve ser propiciada também pelo sistema educacional, buscando promover o bem-estar individual e a melhoria da qualidade de vida. Como ações efetivas de prevenção, a autora menciona que é importante oferecer recursos e estratégias de enfrentamento às adversidades, pois o risco à saúde mental seria acentuado por situações de estresse individual e pelas heranças genéticas negativas, as quais são consideradas fatores de risco, por deixarem o indivíduo frágil e vulnerável para o desenvolvimento de transtornos. Em contrapartida, para diminuir esse quadro, propõe: o desenvolvimento de habilidades sociais, resiliência e enfrentamento; o aumento dos

processos protetores; as práticas de socialização positiva e o engajamento e suporte social.

Crianças e adolescentes apresentam cada vez mais sintomas psicológicos que não recebem atenção adequada, muitos deles são relacionados a problemas de aprendizagem, comportamento, depressão, transtornos do desenvolvimento, apego, ansiedade, transtornos alimentares e abuso de substâncias (NASCIMENTO, 2016). A OMS (2021) adverte que metade dos problemas de saúde mental aparece antes dos 14 anos e ratifica a importância do cuidado com o período da adolescência, sobretudo no que se refere à aquisição de habilidades socioemocionais.

Guzzo (2008) enfatiza que a escola deve ser um espaço de equidade, com respeito às diferenças individuais, que promova o bem-estar e diferentes oportunidades para o desenvolvimento integral. Um lugar que possibilite vivências, onde alunos e professores possam se desenvolver, aprender uns com os outros e viver a cidadania. Deve ser um espaço institucional que direcione para a prevenção de problemas socioemocionais, considerando a promoção da saúde psicológica. Assim, deve ser um ambiente que conscientize a todos sobre as reais necessidades dos discentes: “um espaço em que a motivação para aprender supere o currículo proposto, em que diferença e necessidades individuais sejam supridas em seu contexto” (GUZZO, 2008, p. 26).

Dessa forma, estimamos o quanto a prevenção e a abordagem precoce são fundamentais, pois “partem do princípio de que todos têm saúde mental e de que esta é um aspecto que deve ser cultivado por qualquer pessoa e não só por aqueles em maior risco de desenvolver um transtorno” (NASCIMENTO, 2016, p. 54). Além disso, muitos dos transtornos têm seu início na juventude, o que torna as intervenções precoces mais estratégicas e eficazes. Nascimento (2016, p. 54) ainda corrobora:

O reconhecimento precoce de angústias emocionais e o provimento de apoio psicossocial por profissionais capacitados, que não precisam ser exclusivamente trabalhadores da área da saúde, como por exemplo: professores, coordenadores e outros profissionais da comunidade escolar podem aliviar os efeitos dos problemas de saúde mental em crianças e adolescentes no ambiente escolar. Programas psicoeducacionais nas escolas, orientação de apoio com o envolvimento da família, são meios eficazes para melhorar a saúde mental do adolescente e das necessidades complexas de jovens com deficiências e mesmo sofrimento psíquico ou transtornos mentais.

Sobre a identificação de problemas de saúde mental, Pereira (2013) chama atenção ao cuidado para lidar com tal problemática na escola, bem como a necessidade de formações específicas, já que muitas vezes não existe esse tipo de orientação nos cursos de Licenciatura e os docentes são os profissionais que mais têm contato com discentes, o que pode permitir potencialmente a habilidade de discriminar os cursos típicos e atípicos de desenvolvimento.

Vale ressaltar que aos docentes cabe apenas a indicação sobre possíveis situações que precisam de atenção de profissionais qualificados, pois não é de sua competência realizar diagnósticos, tratamentos, tampouco rotular discentes. Como Nascimento (2016) destaca, os fenômenos psíquicos que se manifestam no ambiente escolar requerem dos profissionais da educação uma postura de conhecimento científico, profissional e político.

Sobre os programas de capacitação voltados para professores, Pereira (2013) esclarece que eles devem ter como objetivo capacitar os profissionais para identificarem os problemas de saúde mental e utilizarem seus conhecimentos para intervir na realidade em que atuam, cientes de suas possibilidades e limitações. Dessa forma, é atribuição do docente reconhecer os problemas de saúde mental mais prevalentes em crianças e adolescentes, além de implementar técnicas básicas de intervenção em crise para ajudar no manejo de problemas familiares simples e identificar os casos que devem ser encaminhados para o Sistema de Saúde.

Apesar das evidentes vantagens de capacitação de professores em Saúde mental, que poderia oferecer condições de identificar problemas de saúde emocional e saber lidar com elas em sala de aula, há poucos relatos de pesquisas de programas dirigidos a esses profissionais com essa finalidade (PEREIRA, 2013). Destarte, sensibilizar e instrumentalizar os docentes para promover a saúde mental dos estudantes poderia propiciar efeitos potencialmente significativos.

Em síntese, percebemos que as ações de prevenção devem visar a redução ou eliminação de transtornos mentais, assim como fomentar o bem-estar, os sentimentos de felicidade, a autoestima, o domínio e a resiliência. A saúde mental evidencia sua relevância ao contribuir com a manutenção da boa saúde física e na recuperação de doenças físicas (OMS, 2004). Dessa forma, trazer as discussões dessa temática para as escolas pode promover situações de manejo e tratamento de doenças relacionadas à sanidade mental, no sentido de diminuir preconceitos e instigar a busca por

orientação, o que por sua vez contribui para identificação precoce, manutenção dos tratamentos e prevenção de agravos e transtornos (PEREIRA, 2013).

Logo, é preciso que a comunidade escolar tenha clara a relevância da temática, pois promover a saúde na escola é trabalhar com ações para a melhoria da qualidade de vida, pois não há saúde sem saúde mental, ainda mais dentro de um cenário de crise ocasionado pela pandemia, que por si só se mostrou um elemento estressor, no qual cada pessoa vivenciou fatores e experiências que lhe afetaram de modo singular. Tal contexto ratifica a importância de ações que contribuam para que os indivíduos e grupos saibam identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente (NASCIMENTO, 2016).

Assim, concordamos com Nascimento (2016) sobre a necessidade do acesso à informação e compreensão de conteúdos da saúde mental para a comunidade escolar como um todo, pois dessa forma os sujeitos podem compreender e usar a informação nos cuidados da própria saúde, estimulando competências cognitivas e sociais em promoção e prevenção da saúde mental. Por isso, é urgente sensibilizar a todos sobre a inclusão de conteúdos de educação em saúde mental, com uma abordagem orientadora, humanizada e acolhedora, visando diminuir o estigma e o preconceito em relação ao sofrimento psíquico, construindo um espaço educativo mais saudável e permitindo maior liberdade para expressar e comunicar seus sentimentos e conflitos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é compreendida como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico (MARTINS, 2004). Assim, dividimos este capítulo em cinco tópicos, apresentando as informações acerca das características do local da pesquisa; os sujeitos participantes e amostra; o tipo de pesquisa; os instrumentos de coleta de dados e os respectivos procedimentos a serem seguidos, além do instrumento de análise. Vale ressaltar que os procedimentos metodológicos desta pesquisa iniciaram a partir do levantamento bibliográfico da temática, que permitiu a construção dos objetivos e problematização do estudo. Além disso, seguimos realizando os fichamentos dos textos, compreendidos também como dados necessários para consolidação da referência teórica adotada neste trabalho.

O instrumental metodológico adotado está diretamente relacionado com o problema a ser estudado e com fatores relacionados à pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003), como a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa. Ressaltamos, porém, que o contexto de realização deste estudo foi afetado em razão da pandemia do Novo Coronavírus, haja vista a adoção do ensino remoto, que impossibilitou a utilização de alguns procedimentos, como a observação *in loco*, por exemplo. Nesse sentido, a aplicação dos instrumentos para coleta de dados e a interação com os participantes ocorreram virtualmente, mediante as Tecnologias Digitais que possibilitam a troca de informações de maneira síncrona e assíncrona.

3.1 Cenário (local) da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *campus* Itaituba, localizado na Rua Universitário, s/n - Bairro Maria Magdalena, no município de Itaituba – PA. Tal município possui registro histórico desde o ano de 1812, quando o lugar foi identificado como um centro de exploração e comércio de especiarias na região do Tapajós (SOUZA, 2017). A partir da década de 70, intensificou seu crescimento demográfico, em face ao desenvolvimento econômico e sua localização estratégica, pois a cidade é cortada por duas importantes rodovias federais: a BR-163, Rodovia Cuiabá – Santarém e a BR-230, Rodovia Transamazônica. No Estado do Pará, Itaituba se destaca em sua microrregião, composta pelos municípios de Aveiro, Jacareacanga, Novo Progresso,

Rurópolis e Trairão (SOUZA, 2017). Limita-se ao Norte com o município de Aveiro; ao Sul com Jacareacanga e Novo Progresso e a Leste com Altamira, Rurópolis e Trairão e a Oeste com o estado do Amazonas (IFPA, 2021).

Imagem 1 – Vista aérea de Itaituba – PA



Fonte: <https://www.agenciapara.com.br/foto/2746>

O município de Itaituba pertence à Mesorregião do Sudoeste Paraense, tem área territorial de 62.042,472 km², e está localizado na margem esquerda do rio Tapajós, importante e extenso rio da região, que é via de acesso a outros municípios próximos e utilizado como transporte de mercadorias (PESCARIA, 2018). É o décimo quarto município mais populoso do Estado, com 101.395 pessoas, cuja renda mensal dos trabalhadores formais é de 2,3 salários-mínimos, sendo que esses trabalhadores representam apenas 13,1% da população. Por outro lado, temos 43,9% dos habitantes com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário-mínimo (IBGE, 2020).

No âmbito educativo, o IFPA *campus* Itaituba representa uma conquista para a população, haja vista o contexto socioeconômico demonstrado em percentuais. Ou seja, a maior parte da população da cidade vive com menos de um salário-mínimo, o que vai refletir no público atendido pela instituição e seu papel social de resgatar o sentido estruturante da educação e da sua relação com o trabalho, tendo em vista suas possibilidades criativas e emancipatórias (AGUIAR; PACHECO, 2017). Vale

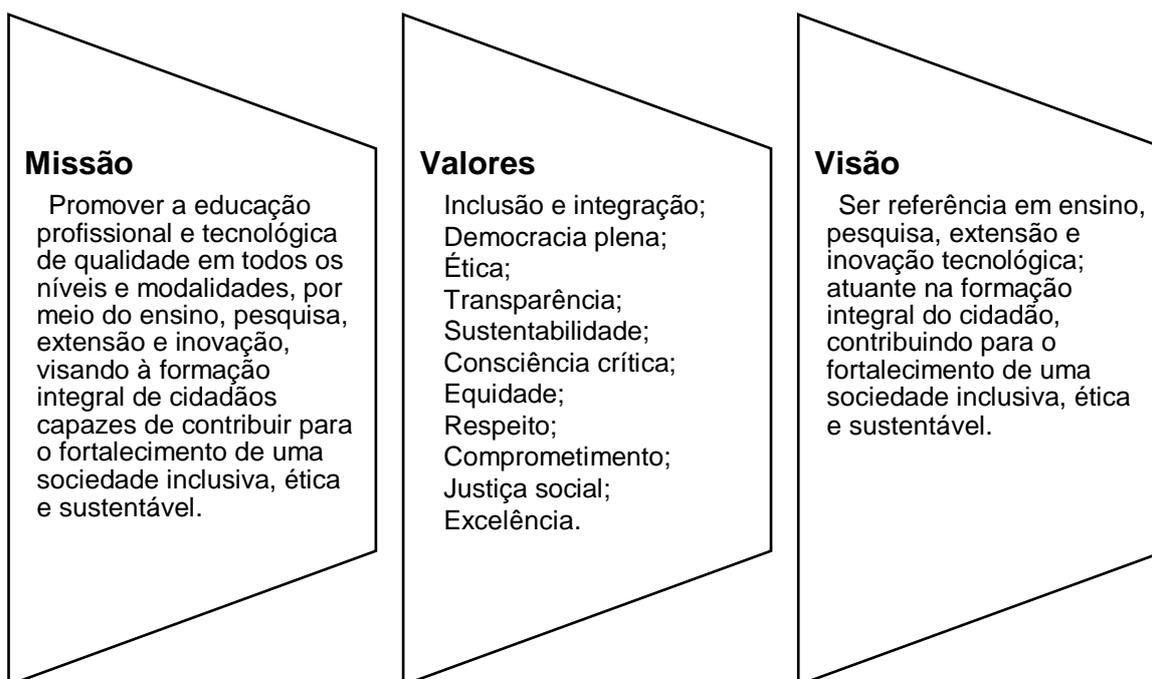
lembrar, que os Institutos Federais (IFs) têm, desde a sua criação, um papel estratégico na formulação e implementação das políticas públicas de educação e desenvolvimento com inclusão social.

O IFPA foi criado pela Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No Art. 5º, inciso XX, da referida Lei, verifica-se sua criação mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá (BRASIL, 2008). O Plano de Desenvolvimento do *Campus* (PDC) evidencia seu compromisso com base nos princípios de igualdade, solidariedade, ética e sustentabilidade, conforme identificado no trecho a seguir:

[...] a necessidade de construir um projeto educacional que integre a formação profissional ao campo da educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades. Nesse âmbito, a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que, ao mesmo tempo, qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do “ser social” (IFPA, p. 29, 2021).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do *campus* Itaituba destaca a sua função social de viabilizar o desenvolvimento sustentável da sociedade, associando o desenvolvimento econômico ao pleno desenvolvimento do ser, em dimensões sociais, políticas e culturais (IFPA, 2021). Ademais, a cultura organizacional, expressa em sua missão, valores e visão, direciona para a construção de um processo formativo integral, na perspectiva de contribuir para o fortalecimento de uma sociedade inclusiva, ética e sustentável, conforme disposto na Figura 3, construída a partir das informações disponíveis no PDC (IFPA, 2021).

Figura 2 – Missão, valores e visão do IFPA *campus* Itaituba



Fonte: elaborado pela autora. Adaptado de IFPA (2021).

3.2 Sujeitos da pesquisa

O público-alvo da pesquisa foram os estudantes do Ensino Médio Integrado e o critério de seleção ocorreu mediante o interesse dos participantes. Para tanto, efetivou-se um convite inicial para a participação dos sujeitos e, posteriormente, realizou-se a explicação sobre as etapas, termos e objetivos da pesquisa, deixando claro aos participantes a confidencialidade dos dados, a importância da transparência, compromisso com a verdade, no intuito de estabelecer uma relação colaborativa e de respeito mútuo entre pesquisadora/participante, garantindo os princípios éticos da pesquisa e o compromisso formal de sigilo quanto aos dados coletados.

De acordo com Guilhem (2008), a reflexão ética deve acompanhar as diferentes fases de desenvolvimento da pesquisa, compreendendo que a metodologia adotada envolve procedimentos variados e que as implicações éticas devem ser consideradas para os participantes. Stake (2011) menciona que a conduta ética nas pesquisas interpessoais depende do cuidado deliberado e colaborativo dos pesquisadores, os quais devem evitar intromissões e riscos aos sujeitos.

Vale ressaltar que todos esses esclarecimentos e contatos foram feitos virtualmente, haja vista a suspensão das aulas presenciais. Nesse momento, os

coordenadores de curso foram essenciais, pois facilitaram a divulgação das informações da pesquisa, por meio dos Grupos de *Watsapp* de cada turma.

Primeiramente, enviamos as informações gerais da pesquisa e um *link* para participar de um Grupo específico para sete turmas de Ensino Médio, cuja finalidade era tirar dúvidas e trazer esclarecimentos mais detalhados. Nesse momento, muitos alunos ficaram interessados na pesquisa e, após o detalhamento sobre como iria ocorrer a participação deles, encaminhamos os *links* de formulário do *Google* relacionados aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (apêndices A e B). Junto ao formulário, disponibilizamos um vídeo explicativo sobre os objetivos, benefícios, confidencialidade, caráter voluntário, entre outras informações centrais sobre a pesquisa. Ao longo do documento, reiteramos essas informações e o termo completo foi enviado para leitura via *Watsapp*.

Assim, tivemos 23 estudantes que concordaram e preencheram os Termos devidamente, entretanto, muitos não conseguiram participar dos encontros *on-line* por não conseguirem encaixar essas atividades nas suas demandas acadêmicas e pessoais, e aos poucos precisaram sair da pesquisa. Esse cenário pandêmico dificultou bastante a coleta de dados, pois não tinha como aproveitarmos um momento comum em que estivessem na escola, por isso, conseguir reuni-los num mesmo horário foi bastante desafiador. Diante dessas situações, a nossa amostra se reduziu a 13 participantes, sendo 11 do Curso técnico Integrado em Informática e 2 do Curso técnico Integrado em Edificações. Três dos participantes estavam cursando o 1º ano; outros três cursavam o 2º ano e sete finalizavam o 3º ano, com a faixa etária dos 16 aos 18 anos, sendo 4 do gênero masculino e 9 feminino.

3.3 Tipo de pesquisa

Nesta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, com o intuito de representar as visões e perspectivas dos participantes do estudo, investigar o significado do fenômeno nas condições da vida real, representar as opiniões e perspectivas das pessoas, abrangendo as condições contextuais em que as pessoas vivem (YIN, 2016). Desse modo, o olhar do pesquisador é voltado para compreender a subjetividade e a dinâmica do fenômeno. Há o interesse em interpretar a situação

em estudo sob a visão dos próprios participantes, analisando os processos e seus significados, de maneira integrada (MOREIRA, 2002).

A pesquisa qualitativa lida com interpretações das realidades sociais e, além disso: “é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p. 30). Dessa forma, a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação mais crítica e potencialmente emancipatória, que busca compreender as interpretações que os sujeitos possuem sobre o mundo ou fenômeno pesquisado, pois essa forma de ver o mundo é o que motiva o comportamento, cria o mundo social, a realidade em si (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002).

Como explica Stake (2011), o qualitativo se refere ao raciocínio baseado principalmente na percepção e na compreensão humana, por isso, pode possuir significados múltiplos, já que as descobertas e os relatórios são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos, com a finalidade de destacar a visão mais lógica ou mostrar múltiplas realidades, gerando conhecimento ou auxiliando o desenvolvimento da prática. Portanto, a pesquisa qualitativa está em sintonia com a visão de que a realidade é uma obra humana, por isso é necessário que o pesquisador seja bem informado sobre as principais teorias e compreensões profissionais relacionadas ao problema da pesquisa (STAKE, 2011).

No que se refere aos procedimentos, esta é uma Pesquisa de Campo, a qual se caracteriza pelas investigações com coleta de dados junto às pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). O estudo de campo busca aprofundar as questões propostas a um único grupo ou comunidade, ressaltando a interação entre seus componentes. A pesquisa é desenvolvida na intenção de captar as explicações, informações e interpretações do que ocorre no grupo (GIL, 2002).

Marconi e Lakatos (2003) explicam que a pesquisa de campo incide na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, coletando os dados, tendo parâmetros adequados aos objetivos preestabelecidos que descrevem claramente o que deve ser coletado. Desse modo, as pesquisadoras definem Pesquisa de Campo como: “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos

ou as relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186). Desse modo, serão empregados procedimentos sistemáticos para obtenção e análises de dados, buscando obter descrições qualitativas do objeto de estudo, a fim de efetivar a análise dos materiais obtidos à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), procedimento que será aprofundado posteriormente.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Marconi e Lakatos (2003) citam que, na pesquisa de campo exploratória, uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada. Assim, optamos por realizar inicialmente a aplicação de um questionário; posteriormente, dois encontros, na forma de Grupo Focal, com dois grupos distintos. No total, foram aplicados quatro encontros, nos quais foram realizadas as observações, registradas em Diário de Campo da pesquisadora.

Os instrumentos de coleta de dados foram escolhidos no intuito de responder às questões implícitas nos objetivos da pesquisa, conforme demonstrado no quadro 4, que relaciona os instrumentos de coleta, os dados investigados e os objetivos.

Quadro 4 – Relação dos instrumentos de pesquisa e objetivos

INSTRUMENTOS	DADOS PARA COLETA	OBJETIVO DA PESQUISA
Questionário <i>on-line</i> aplicado aos discentes	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção sobre o que é socioemocional. - Características dos participantes e sua relação com a escola. 	Conhecer a percepção dos discentes sobre a dimensão socioemocional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, em contexto de pandemia.
Grupos Focais	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos prévios sobre a Educação socioemocional; - Expectativas e vivências na escola; - Sentimentos em relação à pandemia; - Percepções, significados e sentidos da educação socioemocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a percepção dos discentes sobre a dimensão socioemocional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, em contexto de pandemia; - Identificar práticas pedagógicas significativas que articulem a educação socioemocional no Ensino Médio Integrado, de modo interdisciplinar e contextualizado; - Analisar as compreensões sobre educação socioemocional e sua importância para os discentes do Ensino Médio Integrado do IFPA <i>campus</i> Itaituba;
Observação	<ul style="list-style-type: none"> - Significados, sentidos, sentimentos e reflexões sobre a da educação socioemocional para a juventude. 	Analisar as compreensões sobre educação socioemocional e sua importância para os discentes do Ensino Médio Integrado do IFPA <i>campus</i> Itaituba.

Fonte: Campos (2021)

A seguir, exploraremos os instrumentos de coleta de dados escolhidos para a pesquisa: questionário; grupo focal; observação e diário de campo. Explanaremos sobre sua forma de aplicação, a justificativa para utilização e os cuidados necessários na execução da pesquisa, com o intuito de demonstrar a eficácia dos instrumentos em face dos objetivos propostos.

3.4.1 Questionário

O uso de questionário *on-line* (apêndice C) aplicado aos discentes, via ferramenta de formulários do *Google*, justifica-se por possibilitar a percepção inicial dos discentes, por meio de um conjunto de questões abertas e fechadas a serem respondidas pelo pesquisado. Esse tipo de instrumento é bastante útil para a obtenção de esclarecimentos prévios sobre a temática em estudo (GIL, 2002). Na sua elaboração, Gil (2002) recomenda o cuidado para que as questões selecionadas estejam alinhadas com os objetivos específicos da pesquisa, em itens bem redigidos, de maneira clara, concreta e precisa, iniciando com as perguntas mais simples e finalizando com as mais complexas. Menciona, ainda, que o questionário deve conter uma introdução informando sobre as razões que determinaram a realização da pesquisa e a importância das respostas para atingir seus objetivos.

Com base nessas indicações, o conteúdo do questionário para os discentes foi planejado no intuito de reunir informações para construir um diagnóstico inicial sobre a percepção dos alunos a respeito dos conceitos que envolvem o socioemocional e como essa temática pode ser desenvolvida na escola.

3.4.2 Grupo focal

A metodologia com Grupos Focais foi escolhida, dado os objetivos da pesquisa, sobretudo no que concerne a conhecer a percepção dos discentes sobre a dimensão socioemocional. Barbour (2009) cita que os Grupos Focais são importantes na medida em que investigam como as pessoas formam as suas visões, isto é, “por que pensam, como pensam”, possibilitando ao pesquisador, a análise do processo de formação de percepções. Por meio desse método, buscamos analisar a interação entre os

participantes, encorajando-os a refletirem sobre suas perspectivas e comportamentos pelas lentes geradas no contexto de diálogo com os pares. Barbour (2009, p. 56.) salienta que os Grupos Focais devem: “[...] ser valorizados por sua capacidade única de fornecer um entendimento de como as visões se formam”, permitindo investigar o que os participantes pensam, por que pensam e como pensam.

Nesse sentido, os Grupos Focais se caracterizam pelo debate de questões entre os participantes da pesquisa, concentra-se no processo de interação e construção ativa do significado, considerando a linguagem como uma forma de ação social. A atenção é dada ao discurso gerado durante o processo de diálogo, o qual às vezes leva ao consenso e, possibilita identificar os conhecimentos incorporados nas construções sociais do cotidiano de determinada comunidade. Esse possibilita ainda esmiuçar a lógica por trás de certos tipos de comportamentos ou crenças, para que assim o pesquisador tenha acesso aos significados e conceitualizações dos participantes, enquanto são feitas interrogações ou debatidas questões, as quais precisam ser bem exploradas pelo mediador do grupo, de modo que o foco da pesquisa seja alcançado (BARBOUR, 2009).

Essas questões são debatidas dentro dos contextos culturais dos participantes, permitindo-lhes o relato de histórias para confirmar suas experiências em comum e identidades coletivas; bem como reconstruir suas próprias narrativas de vida, a partir das histórias dos outros. Os dados são gerados com a colaboração dos participantes, analisando as suas considerações preliminares, buscando compreender as diferenças em ênfases e entendimentos dos participantes, com foco não no consenso ou no resultado da discussão, mas no intercâmbio.

Nessa dinâmica, o pesquisador busca identificar similaridades e diferenças nas experiências e considerações. Barbour (2009, p. 49) ressalta que: “[...] discussões de grupos focais podem oferecer uma janela para os processos que de outro modo permaneceriam ocultos e que são difíceis de penetrar”. Durante as discussões, deve-se estabelecer um consenso coletivo, negociando os significados e as identidades elaboradas pelos processos de interação social.

Barbour (2009) aponta alguns cuidados para implementar os Grupos Focais, entre eles, considerar que as visões expressas nos Grupos têm estreita relação com o contexto no qual está inserido. Dado isso, é preciso compreender que os Grupos Focais proporcionam partes de discursos públicos, ou seja, as visões expressas dentro do grupo podem ser diferentes das visões particulares, por exemplo, expressas

em entrevistas individuais. Dessa forma, os Grupos Focais oferecem ao pesquisador acesso às participações e aos argumentos dentre os quais os participantes estão dispostos a apresentar em situações de grupo.

É importante ter claro que os grupos focais são caracterizados por uma natureza aberta, com métodos flexíveis e amplo campo para o uso criativo e imaginativo, num *continuum* entre estrutura e espontaneidade, deixando o pesquisador livre para direcionar as discussões conforme a intencionalidade da pesquisa. A partir disso, a definição da quantidade de encontros e de participantes apresentou relação com as comparações que desejávamos fazer, como Barbour (2009) esclarece:

[...] as escolhas sempre dependerão da questão de pesquisa, do tipo de dados visados, do paradigma teórico, as habilidades e dos pressupostos epistemológicos que o pesquisador emprega no tópico, da ambientação na qual a pesquisa está sendo realizada [...] (BARBOUR, 2009, p. 188).

Nessa perspectiva, a amostragem apresenta importância crucial para o potencial comparativo da base de dados. Assim, adotamos uma amostragem intencional, não para obter representatividade, mas no intuito de identificar e comparar a diversidade de pensamentos. Barbour (2009, p. 64) cita que “uma amostragem bem pensada pode tornar os grupos focais uma ferramenta particularmente efetiva”. Em vista disso, formamos dois grupos com alunos dos cursos Técnicos Integrados do IFPA *campus* Itaituba. Os grupos foram formados a partir do tempo livre em comum para a realização das atividades síncronas, de forma que começamos com quantitativos semelhantes em cada grupo, mas, com as desistências pela falta de tempo para participar dos encontros síncronos. No final, ficamos com 8 integrantes no Grupo 1 e 5 no Grupo 2.

O primeiro encontro do Grupo Focal foi pensado visando preparar os estudantes para ficarem mais à vontade durante as interações, voltadas para troca de ideias e escuta. Assim, realizamos esse momento de forma descontraída, como uma roda de conversa, possibilitando além do encontro, o diálogo, a escuta, o acolhimento. Seguindo essa proposta, os participantes foram convidados a se expressar, utilizando diferentes formas de comunicação e mídias, deixando-os livres para trazer seus posicionamentos e experiências, aproveitando para familiarizá-los com o tema, e esclarecer possíveis dúvidas sobre os processos da pesquisa. Nessa dinâmica, conseguimos nos aproximar das percepções e conhecimentos prévios, o que

contribuiu para repensarmos e avaliarmos o que poderia ser melhor focado no segundo encontro.

Devido ao contexto da pandemia e suspensão das atividades presenciais na escola, como forma de obter um diálogo mais próximo com os alunos, o Grupo Focal foi adaptado, utilizando ferramentas digitais síncrona e assíncrona, *Google Meet* e *Whatsapp*, com dia e horários previamente marcados, seguindo o planejamento proposto no Guia de tópicos semi-estruturado (apêndice D), o qual elucida as principais ações desenvolvidas pela mediadora, bem como questões norteadoras da discussão.

A mediadora dos encontros foi a própria pesquisadora, a qual teve papel de oferecer direcionamentos para a discussão, conforme o foco da pesquisa; buscar esclarecimentos, caso haja alguma perspectiva que se apresente de forma ambígua; explorar as diferenças entre os posicionamentos, de modo que possam teorizar o porquê da existência de visões diferentes; identificar vozes individuais e colher os *insights*.

A tarefa do moderador é facilitar o grupo e não controlá-lo; é encorajar a espontaneidade, e, ao mesmo tempo, ter perspicácia para explorar certas deixas que os participantes dão. Dada a flexibilidade deste método, nada impede que os membros do grupo coloquem questões aos outros fora da sequência. Entretanto, cabe ao mediador analisar e agir quando a discussão sair do propósito da pesquisa. Portanto, suas moderações devem ser cuidadosas e atentas, para maximizar a qualidade dos dados gerados.

Cabe mencionar que o Grupo Focal adaptado, utilizando as tecnologias digitais como estratégia metodológica para coleta de dados, tem relação direta com a Educação 5.0 que vivenciamos, a qual une tecnologia à inteligência social (RÊGO; GARCIA; GARCIA, [2021]). O fenômeno da *cibercultura*, compreendido como cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais, perpassa por todas as esferas, e, no campo da pesquisa e da metodologia científica, não é diferente. As tecnologias digitais de informação e comunicação não são uma nova forma de materialização apenas da produção de conhecimento, elas provocam mudanças na sociedade, relacionadas ao processo de digitalização, emergindo assim a era digital (SANTOS, 2009).

Tal como Barbour (2009) afirma, adotar a forma *on-line* é de grande valia ao se pesquisar populações remotas, o que se encaixou com a situação decorrente da

Pandemia, haja vista as recomendações de distanciamento social e a suspensão das atividades presenciais nas escolas. Nesse sentido, apesar da existência de alguns desafios dessa abordagem no formato virtual, muitas são as informações pessoais e situacionais que podem ser coletadas para contextualizar as respostas, e as discussões *online* podem produzir quantidades semelhantes de dados, bem como grande similaridade em termos de temas identificados (BARBOUR, 2009).

Vale ainda ressaltar que a utilização de momentos de interação virtual, organizados em encontros pela plataforma *Google Meet*, foram bastante difundidas no momento de pandemia. Rêgo, Garcia e Garcia ([2021]) apresentam diversas estratégias de aprendizagem com metodologias ativas, nas quais o uso do *Google Meet* está sempre presente enquanto recurso interativo para toda a comunidade acadêmica: “as tecnologias de informação e comunicação, os recursos educacionais e as metodologias de ensino constituem o arsenal para o ‘novo normal’ na educação” (RÊGO; GARCIA; GARCIA, p. 5, [2021]).

O uso do grupo de *Whatsapp* se justifica como estratégia para oportunizar aos discentes se expressarem utilizando diferentes tipos de mídias que fazem parte do cotidiano deles, como imagens, vídeos, áudios, frases, músicas, entre outros. Esse aplicativo é uma extensão das relações sociais dos jovens, permite instantaneidade e o acompanhamento simultâneo dos acontecimentos. Assim, apresenta eficácia para o alcance dos objetivos propostos (REIS, 2013). Além disso, o *Whatsapp* é um dos aplicativos que os jovens mais utilizaram durante a pandemia. Os recursos audiovisuais desse aplicativo ajudam a explicar certas atividades, geram maior engajamento e otimizam o processo de comunicação. No Quadro 5, reunimos as etapas gerais planejadas para a aplicação do Grupo Focal.

Quadro 5 – Etapas planejadas para o Grupo focal

ETAPAS	AÇÃO	OBJETIVO
Início	Apresentação do mediador e instruções.	Explicar o propósito do grupo e reforçar que tudo será anônimo, assegurando a concordância dos membros de que todos respeitarão a confidencialidade.
Desenvolvimento	Apresentação do material de estímulo.	Incentivar a interação.
	Uso do guias de tópicos semi-estruturado.	Nortear as discussões.
Fechamento	Realizar esclarecimentos finais. -Escrita da Carta de Encerramento.	Oportunizar aos participantes espaço para manifestar quaisquer preocupações, garantindo livre acesso para contatar o pesquisador, caso queiram indagar sobre algo.

Fonte: Campos (2021)

Por fim, considerando a importância de analisar não apenas como os Com o excesso de atividades remotas alegado pelos participantes de ambos os grupos, a atividade da carta não foi enviada, por isso, optamos por substituir essa ideia pelo envio de uma frase, palavra ou mídia, via *whatsapp*, individualmente proposta a partir da seguinte indagação: “Em uma palavra, o que o IF representa para você?”. Essa foi uma forma objetiva de dar fechamento aos encontros e de tentar nos aproximar dos sentimentos existentes após a realização das interações, verificando se houve algum contratempo e se todos se sentiram bem após as participações.

Cabe destacar que os encontros ocorreram de 08/10/2021 a 24/11/2021 e precisou ser remarcado diversas vezes. Salientamos os desafios de ajustar um horário comum entre os participantes, pois nesse período o IFPA *campus* Itaituba se preparava para retornar gradativamente ao ensino presencial, apoiando-se nas atividades híbridas.

Vale ressaltar também que essa dificuldade para participar da pesquisa foi constante e, depois de conversarmos com muitos estudantes que precisaram sair da pesquisa, ao fim do terceiro encontro, chegamos à conclusão registrada no Diário de Campo: “estão se sentindo sufocados e qualquer novo compromisso está lhes causando tensão e preocupação por não dar conta, por de repente, não corresponder com as expectativas [...] Demorou para que eu acreditasse e percebesse o que eles estavam sentindo”.

3.4.3 Observação e Diário de campo

Marconi e Lakatos (2003) mencionam a Observação como técnica de coleta de dados, a qual utiliza os sentidos para o alcance de determinados aspectos da realidade pesquisada. Para que se torne científica, é importante que a Observação seja registrada, por isso utilizamos o recurso Diário de campo, descrevendo as experiências da pesquisa e principais reflexões, captura dos sentimentos, introspecções e revelações sobre as próprias reações no decorrer da pesquisa, como forma de alcançar subsídios que vão além da fala dos participantes (YIN, 2016). A Observação foi realizada nos momentos de interação, propostos nesta pesquisa, nos quatro encontros de Grupos Focais.

A pesquisa qualitativa valoriza a direta observação e interação entre o pesquisador e os fenômenos estudados, por isso, os cinco sentidos serão os principais recursos para medir e avaliar informações do campo. Nesse sentido, Yin (2016) destaca o pesquisador, na pesquisa de campo, como um dos principais instrumentos na coleta de dados e, dessa forma, utilizar o Diário de Campo foi de grande valia para tomar nota dos acontecimentos.

Os fatos observados, por conseguinte, vão além do discurso explícito e envolve sensibilidade e agudez para registrar, por exemplo, dilemas, surpresas, desafios, escolhas metodológicas, entre outros aspectos que podem surgir durante o estudo investigativo. Como menciona Yin (2016), é importante registrar as impressões do pesquisador, para que, ao analisar os dados coletados, seja possível também, inferir as condições de reflexividade na coleta de dados, bem como sua provável influência nos resultados do estudo. Além disso, a falta de um registro de campo, pode implicar esquecimento de eventos importantes para a etapa de análise e discussão dos dados.

Adotamos, assim, o Diário de campo como um instrumento reflexivo, bem como dispositivo de registros, descrições e interlocuções da pesquisa, com foco para explicar as relações sociais observadas neste processo metodológico, no intuito de diferenciar as expressões, saberes, apreender os significados que os participantes dão à situação vivida e identificar experiências, regras de convivência e contextos que emergirem nas interações com o grupo (OLIVEIRA, 2014). Na abordagem qualitativa, o Diário de Campo apresenta inúmeras possibilidades de utilização para captar sentidos e significados.

Considerando que a escrita das notas de campo no Diário requereu tempo, concentração para lembrar os detalhes, calma e constância, propomo-nos a realizar os registros ao fim de cada encontro, tendo como base as anotações de palavras-chave realizadas durante as interações. Finalmente, após a etapa de coleta de dados, realizamos a análise dos conteúdos, com a finalidade de obter as interpretações necessárias para a produção de material didático capaz de refletir a importância do trabalho com o socioemocional na escola, evidenciando o protagonismo discente.

3.5 Instrumento de análise dos dados

Para análise dos dados obtidos neste estudo, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), a qual tem como premissa compreender os múltiplos mundos

construídos, de acordo com as distintas percepções e intencionalidades dos sujeitos. Para analisar o fenômeno puro, como ele se manifesta à consciência, essa abordagem enfatiza o olhar para a subjetividade, conforme propõe a Fenomenologia, enquanto estudo das essências, que capta a realidade das ideias e permite os fenômenos se manifestarem. Dentro do contexto da pesquisa qualitativa, realizar a ATD permite interpretar os fenômenos a partir de uma análise rigorosa e criteriosa das manifestações orais e escritas dos sujeitos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O processo de ATD envolve diversas etapas que serão explicitadas de acordo com a perspectiva de Moraes e Galiazzi (2016). Primeiramente, é feito um movimento de desorganização, uma “desmontagem” dos textos, por meio de um processo de separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, chamado de unitarização. A desconstrução dos textos é realizada no intuito de perceber os sentidos em diferentes limites e particularidades. Daí surgem as unidades de análise, que são identificadas em função de um significado ou sentido pertinente aos propósitos da pesquisa. Posteriormente, são estabelecidas relações entre as partes e, no “caos instalado”, é criada uma ordem, visando expressar com maior clareza as intuições e compreensões atingidas.

A segunda etapa é chamada de categorização, cujo processo envolve a comparação constante entre as unidades, levando a agrupamentos de elementos semelhantes, nos quais os conjuntos de elementos de significação próximos são nomeados e definidos em consonância com os objetivos da pesquisa. Com base nas categorias, são produzidas as descrições e interpretações que expressam as novas compreensões possibilitadas pela análise. Dessa forma, as categorias são construídas a partir de um conjunto complexo de elementos, os quais permitem ao pesquisador visualizar uma nova ordem.

Cabe destacar que a validade ou pertinência das categorias está relacionada aos objetivos e objeto de análise: “um conjunto de categorias é válido quando é capaz de propiciar uma nova compreensão sobre os fenômenos pesquisados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 48). Assim, num conjunto de categorias válido, o pesquisador consegue perceber seus entendimentos sobre os fenômenos.

Captar o novo emergente resulta na construção de um metatexto, terceira etapa da ATD. Nesse momento, o pesquisador comunica e valida as novas compreensões alcançadas. Todo processo de Análise Textual Discursiva é voltado para produção do metatexto, por isso as etapas de unitarização e categorização são

consideradas sua estrutura básica. O metatexto pode conter algumas descrições dos textos originais, mas deve transcender essa abordagem, isto é, mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve explicitar um elemento central, algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador, construído a partir da impregnação com o fenômeno.

Por meio das interpretações realizadas e da teorização que o pesquisador faz sobre os fenômenos investigados, são reunidos argumentos, no intuito de apontar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos nas primeiras fases. Todo esse processo nos leva a um argumento central ou tese para análise como um todo, constituindo-se como elemento estruturador e organizador dos componentes do texto, permitindo fugir da excessiva fragmentação, colocando o pesquisador como autor de seu texto.

A ATD é caracterizada, assim, como um processo reiterativo de escrita, que aprimora gradativamente seu texto, por isso combina aprender e comunicar, permitindo o movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados. Vale ressaltar que os textos, objetos da pesquisa, possibilitam uma multiplicidade de leituras e o diferencial na ATD é a interpretação relacionada com as intenções do autor e objetivos da pesquisa. Assim, a ATD articula os significados construídos a partir de um conjunto de textos, analisando e expressando-os, tendo em vista os sentidos e significados possíveis. Tal como afirmam Moraes e Galiuzzi (2016, p. 38): “os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a ele significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergente e comunicação desses sentidos e significados são os objetivos da análise”.

Nesse caminho, o pesquisador é desafiado a redobrar sua atenção e aprofundamento aos sentidos presentes nos textos, para que seja possível realizar a leitura do latente, ou seja, daquilo que está implícito, de modo que, ao conceber o novo, não perca de vista a perspectiva dos sujeitos investigados, bem como o contexto em que as informações foram geradas. Fazer uma análise rigorosa constitui um exercício de ir além da leitura superficial, para que seja possível explorar os significados em diferentes perspectivas e focos de análise, construindo teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos.

O *corpus* textual da análise de dados desta pesquisa foi obtido por meio de: transcrições dos momentos de interação, propiciados nos grupos focais; nos

depoimentos produzidos por escrito, como as palavras finais enviadas no último encontro e as respostas ao questionário; além dos registros do diário de campo, produzidos em cada vivência realizada. Ademais, a ATD se desenvolve no movimento dialético entre o todo e as partes, e a cada retomada ao fenômeno possibilita uma compreensão mais radical e aprofundada, constituindo um movimento inacabado, em que sempre se buscam mais sentidos, por isso o questionamento e a crítica se fazem presentes constantemente, impulsionando o processo.

Para validação das compreensões, é importante o pesquisador dialogar com as fundamentações teóricas sobre a temática, bem como inserir trechos significativos dos participantes, como forma de estreitar a relação entre teoria e prática. Portanto, entendemos a ATD como um processo auto-organizado que possibilita a compreensão aprofundada e criativa sobre os fenômenos investigados. As descrições, interpretações e teorizações se constituem resultados da análise intensa e rigorosa do pesquisador, baseada num movimento em ciclo, que se inicia com a desorganização dos materiais de análise para unitarizar o corpo do texto e então criar condições para emergência de novos entendimentos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O material produzido a partir das interações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa foi organizado considerando os pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD), tendo como referência Moraes e Galiazzi (2016). A ATD foi escolhida por nos possibilitar perceber os múltiplos mundos construídos a partir das diferentes formas que cada sujeito percebe o fenômeno. Trata-se de um método que analisa compreensões e permite a construção de uma nova concepção. Para melhor entendimento sobre a aplicação deste processo de análise, tomamos como base também os trabalhos de Copetti (2018), Costa (2018) e Cunha (2022).

Costa (2018) destaca a ATD como metodologia qualitativa, cujo processo é significativo, complexo, progressivo, o qual demanda do pesquisador disposição para percorrer um árduo caminho analítico de idas e vindas, caracterizado pela “(re)construção de ciclos, (re)leituras críticas, reflexões, (res)significações, interpretações, e de subsequentes (re)escritas sucessivas de seus correspondentes metatextos interpretativos” (COSTA, 2018, p. 98). Assim, a demasiada multidimensionalidade dessa metodologia permite ao pesquisador “apropriar-se de uma dimensão epistemológica e ontológica mais maturada de sua interpretação e compreensão dos elementos textuais” (COSTA, 2018, p. 99).

A Análise Textual Discursiva é desenvolvida a partir de um conjunto de elementos denominados *corpus*, o qual é constituído essencialmente de produções textuais que representam os dados da investigação. O *corpus* textual aqui utilizado constitui-se de quatro documentos de transcrições de grupos focais, quatro registros de observação feitos em diários de campo e um relatório produzido com as informações coletadas por meio de questionário, totalizando nove documentos.

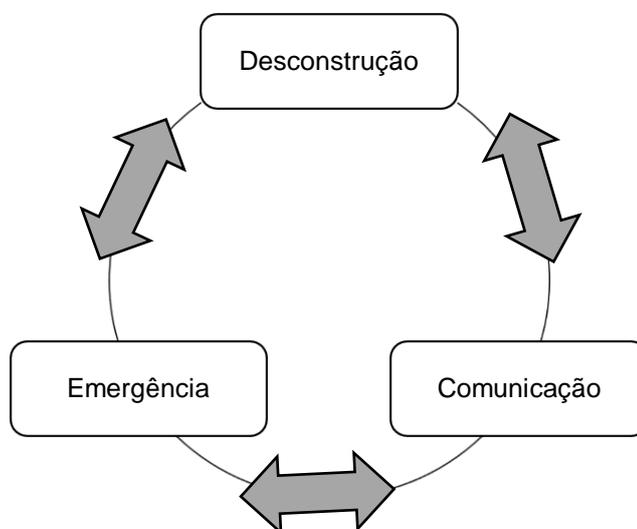
Destacamos que adotamos as transcrições *ipsis litteris* no intuito de transmitir o mais semelhantemente possível o que foi ouvido nas vivências realizadas, com fidelidade aos discursos (COPETTI, 2018). Outrossim, consideramos a importância central da linguagem, a qual expressa as diferentes percepções do fenômeno, e, para além da comunicação, ela tem o poder de traduzir a essência do ser, pois não há pensamento sem palavras. Assim, analisar a linguagem nos permite chegar o mais próximo do sujeito, pois a fala tem “o poder efetivo de traduzir a essência do ser e dos fenômenos. Por essa razão a pesquisa fenomenológica vale-se essencialmente das manifestações orais e escritas dos sujeitos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 29).

Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes, cujos sentidos são atribuídos a partir dos conhecimentos, intenções e teorias do pesquisador. Logo, propomo-nos a descrever e interpretar significados que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar. Nesse movimento, lembramos que não existe uma leitura única e objetiva, pois o texto sempre nos possibilita construir múltiplas interpretações (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, realizamos uma seleção e delimitação rigorosa, com critérios relacionados aos objetivos da pesquisa e às questões norteadoras. Partindo desse conjunto, a fim de fazer emergir novas compreensões, iniciamos uma releitura do todo, no intuito de obter ainda mais envolvimento e intenso contato com os materiais.

Sabendo que a ATD é um processo gradual que possibilita a compreensão do fenômeno, Moraes e Galiuzzi (2016) advertem que o movimento de compreensão é circular e nele é fundamental aprendermos a lidar com a insegurança de uma pesquisa aberta para modificações no próprio curso de sua realização, por isso enfrentamos as dúvidas e incertezas que surgiam como parte do exercício, o qual se repetiu em ciclos, movido pela intuição, reflexão e descrição, conforme representado na figura 4 a seguir.

Figura 3 – Representação do ciclo da ATD



Fonte: adaptado de Moraes e Galiuzzi (2016, p. 63).

Para iniciar a primeira etapa da ATD, a unitarização, optamos por analisar os Diários de Campo, tanto por apresentarem um menor volume (CUNHA, 2022), quanto pelo fato de identificarmos esse como um material síntese da pesquisa, já que continha as primeiras reflexões da pesquisadora. Essas, naturalmente, poderiam nos nortear ao analisarmos os demais materiais, no sentido de identificar pontos que poderiam ter passado despercebidos, bem como abordagens que ganharam evidência no momento da coleta de dados e que, ao analisar o todo, poderiam não ser tão relevantes para os critérios adotados.

Na etapa de unitarização, após uma leitura exaustiva, realizamos a desmontagem de textos, examinando as falas registradas em seus detalhes, na intenção de fragmentar os sentidos e produzir unidades constituintes, considerando quatro focos baseados nos objetivos específicos que deveriam ser alcançados: vivências e sentimentos durante o ensino remoto na pandemia; compreensões e importância do socioemocional; práticas pedagógicas significativas e estratégias para desenvolver a educação socioemocional. Essa estratégia nos ajudou na aproximação com o objeto investigativo, revelando as várias facetas que ele apresenta.

Optamos por distinguir em **negrito** os pontos considerados mais importantes dos textos dentro dos critérios temáticos supracitados, para então realizar uma nova leitura, destacando as passagens que seriam utilizadas. Esses textos destacados foram chamados de excertos e, para cada um deles, inserimos uma caixa de comentário com a ideia principal captada naquele momento de leitura, ou seja, o entendimento inicial que tivemos sobre a narrativa. Tal movimento de identificação nos permitiu a produção de Unidades de Significado (US), que representaram aspectos específicos e significativos percebidos no texto.

Para cada Unidade, atribuímos um título, dessa forma, organizamos 146 US (apêndice F) considerando a pertinência delas em função da questão sobre a importância da educação socioemocional para os discentes no Ensino Médio Integrado do IFPA *campus* Itaituba. Com a desintegração dos textos, a fim de identificar a procedência dos materiais, utilizamos códigos indicadores da origem de cada unidade, atribuindo uma letra para cada tipo de documento e um número relacionado à ordem em que o material foi produzido (Imagem 2), seguido de um ponto e um segundo número relacionado à localização da US no texto.

Exemplificando com uma unidade de análise construída a partir do primeiro registro no Diário de Campo, a qual recebeu o código D1.2, demonstramos que essa

unidade correspondia ao segundo elemento destacado no texto original, conforme explicitado na Imagem 2.

Imagem 2 – Captura de tela relacionada ao processo inicial de organização das US

pergunta realizada. No mais, percebi que os alunos aproveitaram o momento da roda de conversa para fazer **desabafo sobre como eles têm se sentido nesse momento, quanto às interações e demandas escolares.** Interessante que eles pareciam acreditar tanto nesse **momento de escuta, com a esperança de que os desabafo ali realizados, pudessem surtir efeito posteriormente e trazer mudanças e melhorias para o processo educativo** [CSSC2].

Essa certa “fé” na proposta da minha pesquisa, deixou-me ainda mais motivada para seguir com as etapas, confirmando a importância da temática e o significado dela para a juventude. Assim, no decorrer da roda de conversa, os **alunos argumentaram bastante sobre a importância da educação socioemocional** e isso me surpreendeu. Muitos deles comentaram que não conheciam essa proposta e com as perguntas do formulário que criamos no primeiro momento, **buscaram pesquisar do que se tratava e se identificaram** [CSSC3].

No mais, a **sensação marcante é que parecia que eles enxergavam aquele espaço como realmente um momento em que teriam voz e isso alcançaria**

DATA

Cácia Samira S. Campos
Comentado
Esperança em melhorias na vivência escolar. D1.2

Cácia Samira S. Campos
Comentado
Interesse no tema. Foram conhecer a temática por eles próprios

Cácia Samira S. Campos
Comentado
Necessidades de ter voz. D1.3

Cácia Samira S. Campos
Comentado
Educadores insatisfeitos. D1.4

Fonte: arquivo pessoal, 2022.

Ainda sobre a codificação, utilizamos a letra “G” para as unidades extraídas das conversas em Grupo Focal e a letra “Q” para as unidades extraídas do questionário, como apresentado no quadro 7.

Quadro 5 – Codificação realizada conforme o tipo de material

Objetivo específico 1: conhecer a percepção dos discentes sobre a dimensão socioemocional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem em contexto de pandemia.		
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	CÓDIGO	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Transcrição do Grupo Focal 1	G1.12	Ser ouvido
Transcrição do Grupo Focal 2	G2.20	Excesso de atividades e falta de concentração
Diário de campo 1	D1.3	Ter voz para ser compreendido
Questionário	Q1.19	Problemas emocionais

Fonte: arquivo pessoal, 2022.

Posteriormente, criamos quadros (quadro 8) para organizar tais informações, com codificação e título, separando as Unidades de acordo com o objetivo de pesquisa em que as análises estavam inseridas (CUNHA, 2022). O título dado provisoriamente

contribuiu para analisar os excertos e reorganizar os nomes dados às Unidades, ponderando a sua ideia central. Nesse caso, é interessante, tal como Moraes e Galiuzzi (2016) indicam, a dinamicidade do processo, tendo em vista que uma informação não é dada como cristalizada, mas é necessário fazer um movimento pendular, a fim de gerar compreensões que nos conduzam à essência dos fenômenos. O quadro 8 demonstra um fragmento dessa etapa de desconstrução e unitarização.

Quadro 6 – Elaboração das Unidades de Significado dos Diários de Campo

DIÁRIOS DE CAMPO		
Objetivo específico 1	Conhecer a percepção dos discentes sobre a educação socioemocional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem em contexto de pandemia.	
Código	Excertos	Unidade de Significado
D1.1	“Necessidade de dialogar sobre dilemas que ela estava passando e não tinha com quem conversar”.	Diálogo e escuta
D3.7	“Cada turma é única e precisa que a comunidade escolar tenha sensibilidade para compreender isso e lidar com as peculiaridades de cada grupo, afinal, essa diversidade não precisa ser vista como um peso, mas como atributo próprio de cada esfera social”.	Ter suas particularidades respeitadas
Objetivo específico 2	Analisar as compreensões sobre educação socioemocional e sua importância para os discentes do Ensino Médio Integrado do IFPA <i>campus</i> Itaituba.	
Código	Excertos	Unidade de Significado
D2.5	“É necessário os alunos construírem uma imagem positiva sobre si, pois uma simples fala numa conversa em um pequeno grupo, gera desconforto ao ponto da pessoa não se sentir segura para manifestar seu posicionamento, mesmo que à distância, com a câmera desligada”.	Construir uma imagem positiva de si próprio
D3.5	“Foi notório em suas falas, o reconhecimento sobre a importância do socioemocional, para que eles saibam lidar com situações como essa, para que não sejam ‘pegos desprevenidos’”.	Preparo para lidar com situações adversas
Objetivo específico 3	Identificar práticas pedagógicas significativas que articulem a educação socioemocional no Ensino Médio Integrado, de modo interdisciplinar e contextualizado.	
Código	Excertos	Unidade de Significado
D2.8	“Se encaixar no sistema educativo, é não criar expectativas, assim, o aluno complementou sua fala dizendo que o papel dele é “memorizar um assunto, fazer uma prova, tirar boas notas, e só. Isso se repete ano após ano”.	Local previsível destinado a fazer o aluno se encaixar no sistema
D2.9	“Quando se questiona o papel do professor, as respostas são mais sensíveis, carregadas de sentimentos, memórias, em que predominam a percepção de indiferença e incompreensão”.	Sentimentos de tristeza e opressão na relação com os docentes

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Vale ressaltar que identificamos algumas unidades de análise semelhantes, porém não excludentes de outras. Embora houvesse a repetição de alguns termos, optamos por mantê-los, tendo em vista a importância de perceber como o fenômeno se manifestava à consciência, valorizando detalhes subjetivos, considerando a extensão que alguns temas tiveram e a intensidade de sua abordagem nos relatos.

Por exemplo, tivemos várias respostas que indicavam o socioemocional como preparo para lidar com as emoções, porém, além disso, os participantes trouxeram especificidades que complementavam essa percepção e por isso consideramos relevante mantê-las, tendo em mente que essa repetição dos termos poderia nos levar à essência.

Foi recorrente a necessidade de cuidado para não perder o caráter distintivo dos significados emergentes, sobretudo devido à amplitude e subjetividade da temática, que revela sua pureza na particularidade que cada situação e contexto exige. Ademais, durante todo o processo, levamos em conta o propósito desta pesquisa em ecoar vozes, não apenas de um sujeito ou de um público homogêneo, mas trazer compreensões que representassem diversas juventudes, que vivenciam momentos com intensidades e contextos distintos. Dessa forma, desenvolvemos um processo indutivo, para chegar às teorias a partir dos significados construídos no texto.

Considerando que as unidades de análise são identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa, adotamos critérios semânticos, que ficaram mais claros durante o processo de contextualização, entendido como um segundo tipo de unidade: a unidade de contexto. Nessa, buscamos identificar os núcleos de sentido e estabelecer relações contextuais.

Tal ação permitiu ainda mais envolvimento com os materiais submetidos à análise, relacionando os significados e as interpretações aos campos semânticos mais amplos que deram origem aos discursos. Moraes e Galiazzi (2016, p.78) citam que “contextualizar é inserir-se no discurso a que as informações se referem”, dando significado às Unidades. Nesse processo, conseguimos estabelecer pontes entre os textos e percebemos que em uma unidade de contexto era possível reunir várias unidades de significado.

Assim, a contextualização nos ajudou a avaliar e validar as US pertinentes à pesquisa, aproximando-nos dos objetivos propostos, refletindo sobre as questões

explícitas e implícitas, propiciando um exercício de leitura sobre o que não estava manifesto, mas latente em cada narrativa. Percebemos o quanto cada etapa era importante para identificar como muitos sentidos não são imediatamente evidentes, e o retorno sistemático ao texto e às unidades permitiu ressaltar aspectos originais e criativos, produzindo condições para a percepção do novo. O quadro 9 traz uma síntese do processo que realizamos para a nossa contextualização.

Quadro 7 – Unitarização Geral e Contextualização

Objetivo específico 1	Conhecer a percepção dos discentes sobre a educação socioemocional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem em contexto de pandemia.	
EXCERTOS	UNIDADE DE SIGNIFICADO	CONTEXTUALIZAÇÃO
“Quando eu achei que as coisas iam entrar em ordem, elas caíram de vez no precipício [...] Mas não foi o que rolou, parece que a inteligência emocional, tipo, tudo que tivesse de emocional ali, de emocional positivo foi para o lixo, e acaba que faltava até energia para fazer isso. [...]”.	Irritabilidade, falta de inteligência emocional, tempo perdido.	No contexto pandêmico, o lado emocional atrapalhou os estudos, pois a fragilidade emocional, ansiedade, irritabilidade, entre outros sintomas, representaram fatores capazes de ganhar maiores proporções e se justificaram diante do quadro de incertezas, medo acerca do futuro e a sensação de que as coisas estavam piorando. Dessa forma, os depoimentos dos estudantes reforçaram a necessidade de apoio socioemocional.
“De fato, a pandemia trouxe muitos sentimentos ruins, como medo, tristeza, preocupação e incertezas. E isso acaba mexendo com nosso psicológico, mesmo que tenhamos voltado pra escola, aquele sentimento de insegurança ainda permanece”.	Sentimentos ruins, psicológico abalado.	
“Eu fiquei muito emocional durante essa pandemia, qualquer situação já quero chorar. Parece frescura pra alguns, mas só quem passa sabe como é”.	Fragilidade emocional.	
“Durante essa pandemia eu tive milhares de dificuldades, durante esse período eu tive que aprender a lidar sozinha com todos os meus problemas, eu não me sentia capaz de fazer as atividades, e nem me sentia suficiente pra passar aquele ano, então achava que seria melhor eu reprovar, porque pra mim eu não merecia passar. Foi quando eu descobri várias inseguranças e principalmente a ansiedade [...]”.	Incapacidade, insegurança, ansiedade.	
“Durante a pandemia minha vida foi trabalhar e isso me fez perceber um pouco da realidade das coisas, pois eu me mantive ocupado, mas na hora que eu parava pra pensar no entorno, eu via o quanto me prendia em uma ilusão para esquecer da realidade”.	Necessidade de criar mecanismos de fuga da realidade.	

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Após a unitarização, passamos para o segundo momento da ATD, denominado categorização. Nessa etapa, analisamos as informações no intuito de identificar os elementos semelhantes para agrupar e construir as categorias. Moraes (2003, p. 197) explicita essa etapa como: “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos

semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias”.

A contextualização das US auxiliou bastante nesse momento, pois conseguimos articular os significados, visualizando as unidades a partir de uma compreensão geral que permitiu situar as ramificações identificadas nas US. Em relação a isso, Moraes (2003) destaca que as unidades, quando levadas à categorização, são isoladas e é importante que seu sentido seja o mais claro possível.

Consideramos que esse foi o início da nova ordem que a ATD nos permitiu construir para visualizar o novo emergente, como nos lembra Moraes (2003, p. 196): “O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados”.

Passar de uma etapa a outra, nos envolveu de inquietação e hesitação. Como Moraes (2003) explicita, o processo analítico, quando não há uma teoria *a priori*, torna-se mais desafiador, incerto e inseguro, exigindo definir o caminho enquanto o processo avança. Diante disso, esforçamo-nos ainda mais na impregnação com o fenômeno, buscando vislumbrar o feixe de luz que o processo da ATD permite, pois é processualmente que as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas e, somente com essa imersão intensa, é possível chegar a uma leitura válida e pertinente dos documentos analisados (MORAES, 2003).

Cogitamos estratégias que minimizassem esse sentimento de incerteza e, dentro das possibilidades que tínhamos, a organização por meio de quadros nos permitiu uma melhor visualização do todo. Assim, vimos que definir focos temáticos para cada contexto nos ajudaria a identificar as relações entre as unidades de base e chegar às categorias iniciais. Então, fizemos uma nova desmontagem, para distinguir o todo por meio das partes, num retorno cíclico, revisitando as Unidades e excertos, para reformular os textos da contextualização, no intuito de deixá-los mais abrangentes, pois alguns continham descrições específicas de relatos. Em seguida, revisamos para sintetizarmos os entendimentos, chegando a um total de 22 contextos que nos permitiram visualizar diferentes focos temáticos para as questões da pesquisa, os quais identificamos como subcategorias. O quadro 10 mostra como foi feito tal procedimento.

CONTEXTO	SUBCATEGORIAS
2. Ao refletir sobre o espaço escolar, fica evidente a atenção dada às expectativas sobre o futuro, o que entendemos ser uma preocupação com a formação profissional e a realização financeira, que não é apenas uma aspiração, mas uma necessidade de ter condições melhores de vida. Diante do cenário econômico que vivemos, sobretudo em regiões afastadas dos grandes centros, o processo relacionado ao ingresso no mundo do trabalho é acompanhado de tensões, inquietações e questionamentos.	PREOCUPAÇÃO COM FUTURO
UNIDADE DE SIGNIFICADO	CÓDIGO
1. Preocupação com ingresso na Universidade	G1.19
CONTEXTO	SUBCATEGORIAS
3. Identificamos que a falta de diálogo entre alunos e professores se apresenta como crítica recorrente dos estudantes. Vale ressaltar que a interatividade é um recurso vital para o enriquecimento das aulas e o diálogo é visto como a melhor forma para alcançar equilíbrio na relação escolar, de forma que exigências e bem-estar coexistam. O diálogo enriquece as aulas, amplia a aprendizagem permitindo aprofundamento de muitos temas. A comunicação é uma habilidade socioemocional de grande importância.	DIÁLOGO
UNIDADE DE SIGNIFICADO	CÓDIGO
1. Valorização do diálogo em sala de aula	G1.29
2. Valorização da comunicação	G3.14
3. Diálogo e escuta	D1.1
4. Espaço de diálogo e empatia	G1.20
5. Melhor comunicação entre aluno e professor	D2.1
6. Mais abertura para participação	Q1.12

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Dessa forma, nossas categorias foram caracterizadas como emergentes, pois se construíram a partir das informações analisadas do *corpus*, utilizando o método indutivo. Feito isso, comparamos e contrastamos as unidades, organizando-as em conjuntos de elementos semelhantes, caminhando do particular ao geral. Moraes (2003) destaca que o essencial nesse processo é possibilitar uma compreensão aprofundada dos textos-base da análise, estabelecendo relações entre os elementos que as compõem, para assim desenvolver um processo de aprendizagem e comunicação de novos entendimentos, num movimento de síntese e construção de sistemas de categorias (SOUSA, 2016).

No processo de categorização, podem ser construídos diferentes níveis de categorias, por isso adotamos classificá-las em iniciais, intermediárias e finais. Sousa (2006) esclarece que as categorias iniciais são um resultado da aproximação das unidades e, à medida que essas categorias também se aproximam, possibilitam a elaboração de categorias intermediárias. Assim, nesse esforço de apreensão daquilo que se aproxima, “emergem no horizonte de compreensão do pesquisador categorias finais acerca do fenômeno” (SOUSA, 2016, p. 25).

Feita a articulação dos significados semelhantes das unitarizações, conseguimos construir gradativamente o sentido de cada categoria, nomeando-as,

conforme o apreendido com as subcategorias. Nesse movimento, foi possível identificar quatro categorias iniciais (quadro 11): compreensões sobre a educação socioemocional; estratégias para abordar o socioemocional; necessidades dos discentes; sentimentos na pandemia. As subcategorias que abrangeram maior número de US foram: danos emocionais (20 unidades); estratégias subjetivas e atuação docente (12 unidades cada); lidar com as emoções (11 unidades). Inicialmente, essa informação de temas com quantidade poderia parecer sem significado, mas, durante o processo, mostrou-se muito relevante na organização das categorias, pois a incidência das ênfases relatadas contribuiu para reconhecer a essência do fenômeno, o que será esclarecido melhor na etapa de construção do metatexto, pois as categorias constituem seus elementos de organização.

Quadro 9 – Representação das categorias

Categorias Iniciais	SUBCATEGORIAS	Nº de US	Categorias Intermediárias	Nº de US
Compreensões sobre a educação socioemocional	1. Apoio emocional na escola	6	O socioemocional como resposta para uma abordagem educacional significativa	69
	2. Contribuição do socioemocional	9		
	3. Fomento à saúde mental	4		
	4. Formas de lidar com as emoções	11		
	5. Saúde e bem-estar	7		
	6. Evasão escolar	1		
	TOTAL	38		
Estratégias para abordar o socioemocional	1. Estratégias subjetivas	12		
	2. Indicação de leituras	1		
	3. Abordagem coerente com a prática	9		
	4. Ação de conhecer os discentes	3		
	5. Comunicação em atividades práticas	6		
	TOTAL	31		
Necessidades dos discentes	1. Protagonismo discente	8	Sentidos e significados do espaço escolar	77
	2. Preocupação com o futuro	2		
	3. Diálogo	6		
	4. Atuação docente	12		
	5. Acolhimento	2		
	6. Pressão escolar	9		
	7. Conteúdos escolares significativos	9		
	8. Convivência social	4		
	9. Relação positiva com a escola	4		
TOTAL	56			
Sentimentos na pandemia	1. Danos emocionais	20		
	2. Positividade na pandemia	1		

	TOTAL	21		
Categoria Final: preparo para a vida – os sentidos práticos da escola, do mundo do trabalho à valorização das emoções.				146

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Vale ressaltar que, durante todo esse processo, utilizamos os objetivos específicos como bússola para avaliarmos se estávamos seguindo de fato o caminho a que nos propomos. Tal como recomendado por Moraes (2003), as categorias de análise precisam ser válidas ou pertinentes em relação aos objetivos e ao objeto da análise, e um conjunto de categorias tem validade quando representa adequadamente as informações que permitem melhorar a compreensão dos fenômenos investigados: “quando um conjunto de categorias é válido, os sujeitos autores dos textos analisados precisam se ver representados nas descrições e interpretações feitas” (MORAES, 2003, p. 199).

Buscando chegar às categorias mais abrangentes e em menor número, reunimos tanto os dados relacionados às categorias Iniciais quanto as informações consideradas relevantes para analisar o processo como um todo. Assim, chegamos às duas categorias Intermediárias demonstradas no quadro anterior, compreendendo-as como conjuntos cada vez mais complexos. Quanto a elas, nomeamos de: “O socioemocional como resposta para uma abordagem educacional significativa”; “Sentidos e significados do espaço escolar”. A partir dessas definições, chegamos à categoria final “Preparo para a vida: os sentidos práticos da escola, do mundo do trabalho à valorização das emoções”.

Em síntese, no processo de categorização, começamos com quatro categoriais iniciais, construídas pelo critério de agrupamento temático, como resposta aos significados compreendidos a partir das US. Seguindo o movimento de agrupamento, chegamos a duas categorias intermediárias mais amplas e que nos direcionaram para novas compreensões sobre o fenômeno. Essas categorias originaram uma categoria final bastante abrangente. Copetti (2018) elucida que as categorias, embora constituam concepções vastas, possibilitam ao pesquisador compreender os fenômenos, criando seus próprios conceitos, construídos com base no seu referencial teórico tácito e nos argumentos originados nesse processo.

Nessa parte da análise, ao considerar a nova configuração das informações que o processo nos apresentava, visualizamos o quanto as necessidades relacionadas à educação socioemocional demonstraram relação direta com os sentidos e significados

atribuídos ao espaço escolar. Esse entendimento nos fez perceber a relação existente entre as categorias e sustentou a definição da nossa categoria final, na qual ficou claro o quanto o fenômeno se manifestou na relação intrínseca entre escola, vida e saúde mental.

O contato intenso com os dados analisados possibilitou o surgimento de uma nova compreensão do fenômeno estudado (CUNHA, 2022), por isso, após a análise de todo o material gerado, como os quadros comparativos, sínteses, descrições e argumentações, sentimo-nos seguros para avançar neste processo e articular as compreensões alcançadas por meio do metatexto, terceiro momento de análise da ATD. Nesse, buscou-se a captação do novo emergente com a construção de um novo texto, o qual se inicia com os textos originais e é composto por descrições e interpretações que dialogam com teorias tácitas e explícitas, permitindo ao pesquisador expressar seu olhar sobre os significados e sentidos alcançados com a investigação (MORAES, 2003).

Iniciamos a construção do metatexto a partir dos argumentos parciais de cada categoria, gerados para expressar as relações construídas. A categoria final nos permitiu explicitar um argumento aglutinador do todo. Assim, reordenamos as Unidades de Significado em função de gerar os novos sentidos trazidos pelas categorias e obter uma compreensão do todo (MORAES, 2003).

Para validar as interpretações realizadas, inserimos os relatos dos sujeitos desta pesquisa, bem como as interlocuções teóricas relacionadas à educação socioemocional, no intuito de obter novos argumentos que contextualizem as compreensões sobre o fenômeno, assim como apresentar os diferentes elementos que emergem dos textos analisados, permitindo-nos teorizar sobre o objeto de pesquisa. Vale destacar que estivemos cientes de que “os resultados de qualquer análise sempre apresentam apenas uma versão parcial e incompleta dos fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 154), pois diferentes pesquisadores podem apresentar compreensões distintas sobre um mesmo fenômeno, tornando-o mais rico do que a linguagem consegue expressar.

A seguir, é possível acompanhar o produto final desta análise, o metatexto intitulado “Caminhos para os sentidos práticos da escola: o fenômeno da educação socioemocional”.

Caminhos para os sentidos práticos da escola: o fenômeno da educação socioemocional

A escola exerce um papel crucial em nossa sociedade. A trajetória escolar acompanha os grandes marcos de desenvolvimento humano e corriqueiramente ela está presente em diversos diálogos e espaços. Segundo Libâneo (2001), não há sociedades sem práticas educativas. Portanto, é fato que a escola faz parte das nossas vidas. Mas, afinal, qual seria o seu principal sentido? Onde está seu âmago?

Acreditamos que o papel da escola vai além da transmissão de conhecimento, como bem enfatizado pelos sujeitos da pesquisa: “[...] *passa o assunto, você estuda, 99% das vezes eu decoro e aí você usa na prova, depois esquece. Tem o novo bimestre, aprende mais coisas, decora mais, usa na prova, e outro bimestre e por aí vai*” (G3.18). Contrário a esse desabafo, defendemos que o papel da escola vai além da reprodução de conteúdos e, embora a experiência no espaço escolar seja apenas um dos tantos momentos do cotidiano dos jovens, compreendemos que se trata de um período ímpar, que precisa de ser autenticamente vivido e alimentado pela esperança de um mundo melhor (FREIRE, 1996).

Os depoimentos dos participantes da pesquisa nos convidam a repensar o papel da escola e dos professores, questionando até que ponto eles têm acompanhado as mudanças sociais e as necessidades discentes. Por isso, no caminho investigativo sobre a importância da educação socioemocional, identificamos como essa dimensão está intrinsecamente relacionada aos sentidos práticos esperados para a escola. Silva (2012) indica que estudar o sentido da educação e da escola é analisar o sentido da vida e da formação humana.

Nesse sentido, percebemos que, em geral, há a expectativa de educar pensando no futuro, mas, que futuro seria esse? Alguns relatos dos participantes remeteram à preocupação com o êxito profissional, mas sem separá-lo dos aspectos psicológicos: “*associam sucesso a quando você termina a Faculdade, consegue o emprego, mas esquecem totalmente de que quando você chegar lá fora, você se depara com situações que vão sair totalmente do seu cotidiano*” (G1.11).

Nesse aspecto, reconhecemos o papel indissociável da tríade moral-intelectual-afetiva (ZAMBIANCO, 2020), como complementado na fala: “*quando você não está preparada emocionalmente, você acaba muitas vezes não sabendo lidar com outras pessoas [...] e isso acaba te prejudicando*” (G1.11). Fica claro que o sucesso e a

realização pessoal não dependem, necessariamente, da quantidade de conhecimentos, mas da qualidade do modo como nos relacionamos com a vida, de forma contextualizada, considerando os aspectos externos, as relações interpessoais e intrapessoais e os diferentes saberes (LECH, 2017).

Percebemos, assim, o fenômeno da educação socioemocional como uma necessidade de **preparo para a vida**, tendo em vista os **sentidos práticos da escola**, os quais permeiam saberes que vão do **mundo do trabalho à valorização das emoções**, sem se limitar a essas esferas. Nessa perspectiva, defendemos uma educação que contribua para a transformação social e ansiamos por uma sociedade com melhores condições de vida.

Entendemos que educar significa humanizar (FREIRE, 1996) e, por isso, consideramos a importância de construir uma escola humanizada, que dialogue com as demandas sociais, respeite as diferenças, prepare para os desafios da vida e compreenda o papel das emoções. Tal como Pia (2019) entende, humanizar é transformar-se em humano, suscitando ações consonantes com questões éticas e morais, pois a humanização é um “processo contínuo de evolução, compreensão dos direitos e deveres do cidadão, do saber ouvir, do querer bem, da reflexão crítica, da disponibilidade para o diálogo, do respeito e da liberdade” (PIA, 2019, p. 41).

É importante mencionar que as categorias identificadas nesta análise representam as vozes juvenis que eclodiram, e os depoimentos revelam o esforço dos estudantes em integrar-se ao sistema escolar, ao mesmo tempo que afirmam suas individualidades, como sujeitos que possuem interesses pessoais e buscam articulá-los às “demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a esta experiência e elaborarem projetos de futuro” (DAYRELL, 2007, p. 1122).

Buscando compreender qual a concepção que os participantes tinham sobre a educação socioemocional, construímos a categoria “**Compreensões sobre a educação socioemocional**”, cujos dados revelaram uma legítima importância a essa dimensão. Embora muitos não conhecessem o termo, após uma rápida pesquisa e com os diálogos gerados, eles passaram a entender a função e como essa abordagem precisava estar presente no cotidiano escolar. Com isso, vislumbraram um preparo psicológico, com informações voltadas a desenvolver a capacidade de cuidar e lidar com as emoções, ajudando a promover a saúde mental, almejando uma formação para além das exigências do mercado de trabalho. Em síntese, a dimensão

socioemocional foi compreendida como: *“Uma educação que esteja além, pensando no bem emocional, até porquê um aluno bom é um aluno feliz e sociável”* (Q1.4).

Percebemos, ainda, o papel dado às relações sociais saudáveis, pois os discentes acreditam que, por meio dessa proposta, é possível construir bons relacionamentos e assim uma vida melhor: *“Lidar com as pessoas acaba refletindo no seu próprio eu, no desenvolvimento, na vida em vários aspectos [...] porque você saber lidar com mais pessoas acaba fazendo você saber lidar consigo mesmo”* (G1.4). Essa compreensão dialoga com as concepções desenvolvidas em torno da saúde mental, enquanto estado de bem-estar, que permite aos sujeitos aptidão para “exercer suas habilidades, superar as adversidades da vida, conseguindo estudar e/ou trabalhar de forma produtiva e colaborativa com a comunidade em que estejam inseridos” (NASCIMENTO, 2016, p. 49).

Nesse sentido, compreendemos a educação socioemocional como fomento à saúde mental, cuja responsabilidade de promovê-la perpassa por diversos setores, incluindo o educativo. No relato a seguir, é citado um pensamento comum sobre a saúde mental, o qual confirma a importância de trazer essa temática para a escola: *“se você precisa de um psicólogo ou até mesmo de um psiquiatra, nos casos em que você realmente não está bem, a bola meio que acumulou, é coisa de doido. Eu já vi muita gente negando ajuda”* (G2.6). Os participantes trouxeram essa fala para exemplificar como é importante, primeiramente, a escola trabalhar no sentido de desmistificar preconceitos, para depois oferecer ajuda, pois assim consideram ficar mais fácil para conversar e prevenir problemas.

Além do preconceito ainda existente sobre a saúde mental, muitos estudantes têm dificuldades para dar o primeiro passo na busca por ajuda ou de verbalizar suas emoções e sentimentos. Tal questão pode ser amenizada com a proposta da educação socioemocional, pois envolve um trabalho preventivo, como ratifica o relato: *“A gente tem ali na escola um psicólogo, à disposição, mas assim é diferente. Porque não é todo mundo que vai, as pessoas ignoram a situação [...] e aí as coisas vão piorando [...] a gente fica com vergonha, [...] as pessoas têm muito preconceito, fala que a pessoa tá ficando doida, que isso é frescura”* (G4.7).

É interessante a percepção dos discentes sobre o papel das emoções, quando mencionam que: *“se você não for bem-sucedido mentalmente, por você não está bem consigo mesmo, essa questão afeta todo o resto do corpo, em todas as áreas da vida”* (G1.14). Segundo Lech (2017), as boas emoções favorecem a aprendizagem e, dessa

maneira, evidenciamos que a educação socioemocional pode ser importante também para oferecer um suporte emocional. Nessa direção, os discentes relataram que, junto ao trabalho desenvolvido pelo psicólogo da instituição, também era importante: *“uma ação mais direta do professor, seria uma coisa que ajudaria muito mais”* (G2.12).

Os relatos explicitaram o anseio que eles têm por atividades que acompanhem o intelecto e o emocional, de forma que aprendam a compreender o que estão sentindo e saibam agir diante disso. Ou seja, eles buscam desenvolver o autoconhecimento para saber reconhecer e administrar as suas emoções e aprender a lidar com situações adversas, resolver problemas de forma madura, viver em harmonia e com equilíbrio. Nesse contexto, foi dada uma ênfase à importância de uma vida positiva e a percepção ampla de que a saúde mental é importante não apenas para os alunos, mas também para os professores.

Essa abordagem nos fez perceber que a educação socioemocional precisa ser vista não apenas como um conteúdo transdisciplinar, mas desenvolvida como uma cultura institucional: *“não podemos falar sobre socioemocional apenas para os discentes, pois é impossível desenvolver essa dimensão de forma unilateral”* (D1.5). É preciso tornar o espaço escolar um ambiente cada vez mais saudável, com referências positivas, e isso não pode ser construído apenas pelo educador ou por um projeto com hora programada para falar sobre um determinado tema relacionado.

Vale esclarecer que a cultura escolar envolve teorias, princípios ou critérios consolidados ao longo do tempo, os quais se estruturam em forma de discursos e ações que podem oferecer referências positivas ou dificultar a implementação de mudanças, caso os valores, significados e práticas adotadas representem obstáculos diante das demandas sociais. Essa cultura institucional se reconstrói processual e dinamicamente, influenciada pelo caráter do “trabalho educativo escolar, das necessidades que se impõem à escola, dos constrangimentos vividos, da ação dos sujeitos que dela ‘se alimentam’ e sobre ela interferem em função de seus próprios conhecimentos e cultura profissional” (NADAL, 2007, p. 21).

Portanto, fica claro o papel da cultura escolar e sua influência nos comportamentos e posturas assumidas, os quais representam a finalidade social adotada pela instituição. De modo consciente ou inconsciente, a nossa prática promove um tipo de sociedade e precisamos combater perspectivas naturalizantes, estigmatizadas e preconceituosas, “que ao invés de facilitarem a superação das condições a que lhes estão impostas, só tencionam ainda mais os movimentos de

reprodução das classes sociais e a exclusão dos menos favorecidos” (GOMES, 2014, p. 327).

É preciso ter uma consciência ampla sobre a promoção da saúde mental, compreendendo que as decisões nas diferentes esferas sociais afetam a saúde mental de maneira que elas podem não perceber (OMS, 2001), como evidenciado no relato: *“Eu vejo essa questão socioemocional como algo muito importante para um bom desenvolvimento pessoal ou escolar, mesmo. Muitas vezes por problemas emocionais ocorre a evasão escolar e essa seria uma boa forma de prevenir isso”* (G3.26).

Conforme Goleman (1995) menciona, o indivíduo que consegue gerenciar suas emoções possui mais recursos para enfrentar as situações adversas do dia a dia, o que também é explanado no depoimento: *“às vezes quando a gente não está com uma emoção firmada, uma emoção estruturada, sem saber o objetivo, sem saber onde está, onde quer chegar, a pessoa acaba se perdendo e acaba desistindo”* (G1.9).

Essas referências que os participantes trazem nos lembram da complexidade que envolve as emoções, evidenciando o quanto elas interferem no mundo interior e exterior. Nisso, entendemos que trazer a educação socioemocional para a escola é pensar num projeto educativo amplo, claro e intencional, que fomente o desenvolvimento pleno, contemplando a construção de uma sociedade melhor, mais saudável, que além de reconhecer sua atuação na dimensão científica, política e social, reconhece que somos seres humanos e precisamos de um espaço que fomente a saúde e o bem-estar, como citado por um participante: *“Eu acho que o socioemocional deve ser tratado igual a saúde imunológica, ela tem que estar em constante fortalecimento, não tentar resolver quando já estiver doente”* (G4.4).

Ao explorar as **“Estratégias para abordar o socioemocional”**, percebemos que não existem receitas ou modo único, trata-se de uma dimensão repleta de subjetividade, cujas respostas geralmente são carregadas de situações vividas, e, embora as compreensões sejam semelhantes, cada indivíduo elucida um foco diferente. Portanto, a melhor estratégia vai depender do perfil do público, pois as necessidades e sentidos variam, porém demandam conhecimento aprofundado e uma ação educativa intencional: *“O quanto é delicada e ao mesmo tempo importante essa temática, que precisa ser muito bem planejada, para que a sua prática não gere constrangimentos, em vez de benefícios”*. (D3.2).

Lech (2017, p. 11) confirma que a intencionalidade e a consciência dos professores são as dimensões que tornam possíveis “refletir e identificar as mudanças necessárias para que haja maior aperfeiçoamento do processo e, conseqüentemente, da pessoa humana”. Dentre as estratégias mencionadas, destacamos a importância dada ao desenvolvimento da autoconfiança em situações na vida social, de modo que o socioemocional seja trabalhado de forma leve, com ações comuns, que já fazem parte do cotidiano escolar, como roda de conversa e dinâmicas: *“só reunir pessoas e botar e fazer um círculo ou até mesmo reunir o pessoal numa sala [...] naquela dinâmica, envolvendo para não ficar só conversa, [...] pra pessoa se sentir mais confortável”* (G4.1).

Identificamos, ainda, a falta que o trabalho com a educação socioemocional faz no cotidiano escolar, principalmente em atividades avaliativas que envolvem a comunicação oral em situações práticas, nas quais o discente se sente pressionado a cumprir a atividade, porém, há a falta desse preparo: *“teve um caso de uma amiga minha que quando ela ia apresentar um seminário, ela sempre tremia. E teve uma vez que ela chorou na frente de todo mundo, porque ela estava muito nervosa”* (G3.11).

Fica explícita a necessidade de educar os estudantes para apresentações, de forma que eles saibam se expressar com clareza e lidem com os sentimentos de insegurança e timidez, pois, segundo relatos, as atividades em grupo são um desafio, no sentido de que: *“as pessoas têm que ter um emocional bem forte e se não tem, vai trabalhar ali agora, naquele momento, tipo, vai se assustar, vai se frustrar, vai ficar com raiva, vai ter alegria, vai convivendo com outras pessoas”* (G1.6).

Há também a crítica às ações caracterizadas por discursos prontos, distantes das reais necessidades: *“eu acho que aquilo foi uma boa forma de ele abordar, mas em questão aos professores, que tem um contato mais direto com a gente, eu acredito que falta mais ação, porque é muito discurso, mas não tenho muita ação pela parte deles, entendeu?”* (G2.4). Torna-se evidente a importância de uma abordagem significativa, que realmente gere novas aprendizagens, como as estratégias que foram citadas: projetos práticos e debate espontâneo sobre a temática com uma linguagem consistente e direta: *“É preciso falar sobre o socioemocional, de maneira consistente e com uma linguagem que realmente chegue aos alunos”* (D4.2).

Visando uma abordagem coerente com a realidade discente, é fundamental conhecê-los, no intuito de ajudar a transformar um cenário de dificuldades em resultados positivos, e isso fica muito claro quando eles relatam que desejam ser

reconhecidos por aquilo que fazem de positivo: *“porque cada um é diferente e não pode desprezar só porque ele é ruim em uma coisa, mas ele é muito bom em outra. Então ele [o professor] devia aproveitar essas partes boas”* (G3.13). Convém explicitar que não precisamos alimentar nos discentes o ciclo de frustração e dificuldades; pelo contrário, devemos rompê-lo, como citado por um participante: *“seria interessante desde criança o professor já ir identificando onde o aluno é bom [...] porque às vezes é muito mais fácil apontar o erro do aluno, do que elogiar algo que ele é muito bom em fazer”* (G3.9).

É preciso considerar que cada turma é única e cabe à comunidade escolar: *“ter sensibilidade para compreender isso e lidar com as peculiaridades de cada grupo, afinal, essa diversidade não precisa ser vista como um peso, mas como atributo próprio de cada esfera social”* (D3.7). De modo geral, foi atribuída grande importância ao trabalho com o socioemocional, tanto que alguns estudantes colocaram que essa poderia ser um componente curricular para estudo, porém com uma dinâmica diferente, o que revela o apreço pela temática e o cuidado que é preciso ter ao trabalhá-la, para que não seja mais uma disciplina que lhes traga o sentimento de obrigação e exija uma postura passiva: *“Assim como Educação Física, a gente não fica na cadeira sentado escrevendo o tempo todo, e essa matéria socioemocional também poderia ser trabalhada de forma diferente [...] para que a pessoa começasse a se sentir bem, falasse dos seus problemas”* (G4.5).

Independentemente da estratégia adotada, é preciso que o educador tenha atenção às singularidades, sabendo que as necessidades e formas de abordagem vão variar. Por fim, identificamos o lado sensível e delicado que envolve o trabalho com o socioemocional, considerando que, em alguns casos, o peso e a pressão lhes são inerentes: *“falar de problemas ou inquietações pode ser terapêutico para alguns, mas para outros, pode ser como mexer numa ferida aberta ou em processo de cicatrização, em ambos há a dor em diferentes níveis, que não podem ser mensurados”* (D3.3). Assim, é fundamental ter cautela ao lidar com tais questões: *“ao me deparar com os relatos desse grupo, conjecturei sobre os danos que podem ser gerados, caso se opte por uma abordagem aleatória, sem fundamentação teórica, desconsiderando as singularidades dos sujeitos envolvidos”* (D3.4).

Desse modo, ressaltamos a importância de uma abordagem acolhedora, humanizada e integral, que concilie sentimento e intelecto (LIMA; BARBOSA; PEIXOTO, 2018), considerando que nem todos se sentem aptos ou dispostos para

expor algo do seu interior e isso precisa ser respeitado: *“nem todos vão falar ou se abrir, pois de fato é algo muito subjetivo, por isso não podemos pensar em estratégias que “encurralem” o aluno, de modo que ele se sinta obrigado a falar, gerando desconforto a todos”* (D3.1).

Notamos que não podemos dissociar a educação socioemocional das **“Necessidades dos discentes”**, que foram identificadas em diversos relatos, em forma de desabaços, relacionados às inquietações e anseios: *“Parecia que eles enxergavam aquele espaço como realmente um momento em que teriam voz e isso alcançaria alguma mudança ao cotidiano, para além de uma conversa”* (D1.3). A escola precisa reconhecer que *“seus muros ruíram, que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias”* (DAYRELL, 2007, p. 1125).

Frente às demandas escolares, reconhecemos a educação socioemocional como uma oportunidade de fomentar o protagonismo discente e valorizá-los, de modo que *“os estudantes devem passar a ser vistos como sujeitos únicos, com suas idiossincrasias valorizadas”* (LECH, 2017, p. 49). Outro dado que chamou a atenção, foi o caráter das reflexões trazidas em torno dos docentes, pois: *“Quando se questiona o papel do professor, as respostas são mais sensíveis, carregadas de sentimentos, memórias, em que predominam a percepção de indiferença e incompreensão”* (D2.9).

Com os depoimentos, percebemos que temos profissionais tão insatisfeitos, ao ponto de deixar isso nítido para os alunos, como no relato a seguir: *“tem alguns professores que realmente estão ali dando aula por amor, dando aula por carinho. Não somente pelo salário do mês, mas porque se importam realmente que a gente vai aprender e quer que a gente seja alguém na vida”* (G1.16). Lech (2017, p. 21) explica que *“a disponibilidade, a confiança, a segurança e o comprometimento do professor são imediatamente percebidos pelo estudante, causando profundas e positivas marcas em seu desenvolvimento”*.

Além disso, várias unidades de significado remetiam à falta de diálogo e empatia, como o depoimento evidencia: *“Eu espero na escola é que os professores e os alunos possam conversar mais, entender cada um o lado um do outro. [...] eu acho que a conversa entre aluno e professor é ideal porque conversa é a base de tudo”* (G1.20). Esse cenário comprova que é urgente repensar a escola, visando responder aos desafios que a juventude nos coloca (DAYRELL, 2007), dentre eles, a necessidade de criar mais espaços que fomentem a liberdade para dialogar,

questionar, refletir e se comunicar: *"Porque tem professores que dizem assim, que é um espaço aberto só que ele não dá a impressão de que é realmente um espaço aberto, para esse tipo de coisa"* (G1.29).

Concordamos com Freire (1987), quando esse defende que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade e "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 1987, p. 44). Assim, a reflexão crítica precisa fazer parte do nosso cotidiano, analisando qual concepção de educação temos praticado, considerando que a educação se faz com diálogo, comunicação, numa relação horizontal (FREIRE, 1969).

Percebemos que os alunos querem ser escutados, como nos lembra Dayrell (2007, p. 1109): "eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida". Diferentemente dessa compreensão sobre as culturas juvenis, percebemos que há um distanciamento que se torna obstáculo para que suas necessidades sejam contempladas: *"Quanto ao professor, sinto falta da compreensão e da empatia de alguns. Pois às vezes, eles machucam o aluno com uma simples frase ou palavra. Sendo que o dever dele é o de ensinar e guiar os alunos para serem pessoas e não máquinas"* (G3.20).

Assim, cabe à escola analisar como ela considera a juventude, refletindo quais são as "tensões e ambiguidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil" (DAYRELL, 2007, p. 1105). Fica claro que é preciso humanizar ainda mais o processo educativo, como argumenta Targas (2009): humanização é práxis e exige a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Ou ainda: humanizar é formar pessoas mais humanas (LECH, 2017). Logo, precisamos de um processo educativo voltado para: *"Ajudar o aluno, a espontaneidade, a autonomia, criatividade. Ensinar o aluno que ele não deve ter medo de enfrentar as coisas da vida e que é normal você passar por situações boas, situações ruins"*. (G3.8).

É fato que a postura e o cuidado do educador exercem grande influência no processo de ensino-aprendizagem, pois a forma como ele age, contribui para desenvolver confiança e reciprocidade, já que professor e estudante influenciam um ao outro enquanto convivem (LECH, 2017). A didática caracterizada pela afetividade incentiva o aprendizado e, em vista disso, um bom professor precisa de conhecimentos técnicos, conteúdos e bons métodos de ensino; entretanto, "acima de

tudo, precisa ser afetivo e estar identificado com essa função, aceitando todos os implícitos inerentes” (LECH, 2017, p. 45). Dessa forma, é necessária uma atuação em que o docente se permita a conhecer o outro e ser conhecido, pois assim a educação socioemocional poderá ser explorada de forma significativa, em sintonia com as reais demandas dos estudantes.

Além desse aspecto, muitas vezes há direcionamentos e suportes que o estudante não encontra em outro lugar, se não na escola, como no depoimento a seguir: *“Eu sempre choro quando tenho uma atividade para fazer e não consigo, eu choro, porque eu não sei lidar com isso [...] Então, eu gostaria de ter tido um professor para me orientar e para me ensinar aprender a lidar com meu nervosismo, a minha ansiedade e também com a minha frustração”* (G3.14).

É notório que, ao deixar de lado as fragilidades e anseios dos discentes, o docente reproduz a desigualdade social e joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo, produzindo a culpa pelo fracasso escolar e pessoal, com um sentimento que vai minando sua autoestima, pela sensação de incapacidade (DAYRELL, 2007). É preciso focar no sujeito, lembrando que ele é constituído de pretensões, emoções e pensamentos, para assim conseguir auxiliar o seu desenvolvimento, lembrando que a essência do ser humano é ser sujeito e não objeto (PIA, 2019).

Segundo Lech (2017), as aprendizagens ocorrem em uma rede de reflexões, percepções e sentimentos. Ao indagarmos sobre a memória de uma vivência marcante na escola, tivemos muitos relatos que explicitaram a importância dada à afetividade: *“[...] Ela fez uma cartinha para mim, toda dedicada com flores e falou da minha importância na sala de aula. [...] eu me senti muito importante, porque a gente nunca espera isso dos professores, [...] que eles possam demonstrar para gente o afeto em algo”* (G1.15). Embora muitos educadores ainda considerem que seu principal papel seja o repasse de conteúdos, as lembranças dos discentes remetem a outros aspectos que precisam ser considerados no cotidiano escolar: *“Acho que a experiência mais legal que eu tive na escola foi em Y, com um professor meu, que era super gente boa comigo, me tratava muito bem”* (G2.8).

É preciso integrar efetividade à afetividade (OLBRZYMEK, 2001). Como destaca Pia (2019), a escola precisa valorizar os laços afetivos e não associar “qualidade do ensino” com a maior concentração de conteúdos. Outros relatos demonstraram sentimentos de opressão: *“Que eles diminuam essa pressão social em cima de todo*

mundo, sobre você ter que ser bom absolutamente em todas as matérias” (G1.18). Contrário à sensação do discente, acreditamos que esse sentimento de pressão não deve existir, considerando que a escola deve ser um espaço de equidade, acolhimento e formação cidadã, que considera o estudante “como pessoa, como identidade em formação, acolhendo as dimensões afetivas, subjetivas, estéticas e culturais aí inerentes” (NADAL, 2007, p. 47).

Entretanto, a pressão escolar existe, afeta muitos alunos, interferindo na estabilidade psicológica, causando impactos negativos preocupantes. Dessa forma, reiteramos que, além do compromisso com a construção do conhecimento, é papel da escola “criar espaços de convivência, em que a base seja o amor, representado pelo respeito e aceitação das diferenças” (LECH, 2017, p. 150). Se queremos humanizar o processo educativo, precisamos construir no dia a dia uma escola que respeite as diferenças, promova o bem-estar e oportunize o desenvolvimento integral (GUZZO, 2008), entendendo que cognitivo, emocional e social são interdependentes (ZAMBIANCO, 2020).

O relato a seguir nos lembra essa ampla dimensão que a escola precisa reconhecer e ter o cuidado em não reproduzir um processo engessado, como se programasse um robô só para uma determinada atividade: *“Em vez dela querer só preparar mais “robôs” para o mercado de trabalho, ela explorasse mais as outras faces dos alunos. Que ajudasse a formar seres humanos que têm emoções, sentimentos e diversas capacidades para contribuir”* (Q1.13).

Diante dos relatos, vemos que padrões negativos da escola tradicional ainda são reproduzidos, enfatizando a transmissão de conteúdos para a simples memorização. Nisso, temos estudantes desmotivados, enfileirados e uma relação de faz-de-conta, na qual de um lado se assume o papel de falar e ensinar; do outro, alguns ouvem e aprendem (LECH, 2017). Contrário a isso, cada vez mais se torna necessária uma formação crítica, que desenvolva conexão entre os conteúdos e os interesses dos estudantes, como menciona Dayrell (2007, p.1120): o “tornar-se aluno” demanda “estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro” e, na falta dessas relações, vivencia-se uma tensão na forma como se constrói como aluno.

Ademais, comprovamos a necessidade de uma formação em consonância com as atuais demandas da sociedade, com saberes que se aplicam à vida: *“porque*

quando chegamos no mercado de trabalho, ele não exige somente o conhecimento técnico ele vai exigir que você saiba lidar com as pessoas [...] a escola não prepara pra isso, só exige que tire nota boa e passe no vestibular” (G1.26).

Outra crítica que nos chamou atenção, foi ao ensino considerado mecânico: *“A escola nos ensina a ser uma máquina [...] ela não trabalha nossa forma sentimental da forma que deveria ser [...] Ela só passa alguma coisa, você aprende aquilo, e talvez você use mais adiante [...] o mundo não é só uma máquina” (G3.5).* Nesse aspecto, dialogamos com Freire, quando afirma que se vemos o homem “como uma coisa, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta cada vez maior uma domesticação do homem” (FREIRE, 1969, p. 124).

Apesar das críticas, identificamos percepções favoráveis à vivência escolar, sobretudo no que concerne à convivência social, em que se destaca o papel da amizade: *“Eu gosto bastante de ir na escola, porque ali tenho bastante amigos [...]. Então para mim a escola é muito boa [...] durante a pandemia eu ter que ficar longe da escola foi muito ruim” (G2.9).* Dayrell (2007) corrobora que a escola se permite ser um espaço aberto a uma vida não escolar, para trocas subjetivas, que embora haja palco para competições e conflitos, há o reconhecimento interpessoal, e “é em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos” (DAYRELL, 2007, p. 1120-1121).

Conforme Lech (2017), a formação de vínculos de confiança, aceitação do outro e demonstração de humor são aspectos que tornam a aprendizagem mais significativa. As experiências positivas interferem até inconscientemente no processo de aprendizagem e tornam a rotina escolar mais leve e prazerosa. Além disso, uma boa relação com seus pares possibilita melhorar a convivência social, diminuindo a incidência de problemas comportamentais. Nesse sentido, apesar dos inúmeros desafios postos à escola, percebemos uma relação positiva com este espaço, o que reforça a necessidade de *“trazer à comunidade escolar ainda mais compromisso, alegria, sentido e significado, pois estamos com uma grande missão nas mãos, que precisa ser conduzida com excelência e maestria” (D4.8).*

Assim, a maioria dos relatos demonstram valorizar a instituição, tanto que: *“Mesmo se não fosse obrigatória, os participantes têm interesse em estar nesse espaço, o que revela a relação e a importância que dão ao processo educativo” (Q1.1).* Portanto, percebemos o quanto é importante conhecer mais nossos discentes, para

atuarmos constantemente em busca de um processo educacional significativo, dinâmico e acolhedor, tornando o espaço escolar mais democrático e compatível com as reais necessidades.

Como esta pesquisa foi realizada durante a pandemia do Covid-19, foi inevitável referências a esse estado de calamidade pública. Assim, a categoria “**Sentimentos na pandemia**” reuniu dados presentes nas falas de praticamente todos participantes, que se sentiram afetados com o cenário pandêmico. A interrupção das atividades presenciais e a implementação abrupta de aulas remotas, de fato impactou não só o desempenho acadêmico, como também trouxe danos sociais e emocionais, o que sobressaltou a lacuna existente nas escolas, no que tange à falta de assistência e fortalecimento da saúde mental.

Nesse contexto, muitos alunos relataram que o lado emocional atrapalhou os estudos e que a educação socioemocional deveria ser tratada com mais seriedade, pois sintomas como fragilidade emocional, ansiedade, irritabilidade, entre outros, eram passíveis de agravamento, sobretudo diante do quadro de incertezas gerado durante a Pandemia: *“estou totalmente sobrecarregado, fazendo com que eu fique extremamente estressado. [...] Eu vi casos de alunos que passaram mal por conta da ansiedade, de entregar as atividades, que por sinal são muitas ao mesmo tempo”* (G4.9). Assim, sentimentos como medo acerca do futuro, ou a sensação de que as coisas estavam piorando, foram comuns, além de alguns casos agravados por sintomas físicos, que necessitaram de terapia e intervenção com medicamentos. A questão da comunicação, que já precisava melhorar quando as aulas eram presenciais, piorou com o ensino remoto, de forma que muitos discentes relataram ter tido dificuldade em participar das aulas.

Podemos dizer que o momento pandêmico foi marcado por tensões, estresse, desmotivação e sobrecarga de atividades, o que por sua vez gerou problemas emocionais, como irritabilidade, ansiedade, depressão, medo, tristeza, fragilidade, solidão, angústia, preocupação excessiva, desânimo, fatores esses externos ao processo educativo, mas com capacidade de influenciar sobremaneira a falta de aprendizagem, como o relato expõe: *“Quando eu achei que as coisas iam entrar em ordem, elas caíram de vez no precipício [...] parece que a inteligência emocional, tipo, tudo que tivesse de emocional ali, de emocional positivo foi para o lixo. [...] eu me estresso muito fácil e eu não era assim antes dessa pandemia. [...] agora tem tanta coisa tumultuada que eu fico pior ainda”* (G1.33).

Diante do exposto, identificamos **o socioemocional como resposta para uma abordagem educacional significativa**. Os sentidos identificados nos levam a perceber a necessidade de uma abordagem pedagógica que contemple os discentes de forma holística, tendo em vista seus anseios, dificuldades, perfis e necessidades reais. Esses anseios são representados na categoria “**Sentidos e significados do espaço escolar**”, que aponta para a importância de ressignificar a experiência escolar, respondendo aos desafios que a juventude apresenta, no propósito de gerar uma relação mais harmônica com o sistema escolar, privilegiando um cotidiano que leve em conta as propostas de melhorias de vida e condições juvenis.

Entendemos que a educação socioemocional é um subsídio para construir melhores relações e um clima favorável à aprendizagem, reconhecendo o papel das emoções nas vivências educativas, bem como dos valores afetivos para ampliar a Consciência Humana dos estudantes (LECH, 2017). Cabe situar, conforme a concepção vigotskiana, que as emoções são entendidas como uma função psicológica superior, determinadas pelos elementos da cultura, da história e das relações sociais. Desse modo, a formação cultural propiciada pela escola exerce papel fundamental, pois influencia nosso modo de ser, pensar e agir (TOASSA, 2011). Além disso, as emoções estão em todos os espaços e podem ser percebidas tanto nas expressões de carinho e admiração quanto nas expressões de violência (GONSALVES, 2015).

Nessa perspectiva, ratificamos a importância de compreender o fenômeno da educação socioemocional como uma necessidade de preparo para a vida, tendo em vista os sentidos práticos atribuídos à escola, os quais precisam levar a caminhos que perpassam pelo mundo do trabalho, mas que também preparem para o cotidiano e valorizem as emoções, pois todo esse processo ganha sentido quanto mais humano for, gerando significados de dentro para fora.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: VÍDEO A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL SOB O OLHAR DOS DISCENTES

Neste capítulo, apresentamos a descrição e o percurso metodológico adotado para elaboração do Produto Educacional desenvolvido a partir desta pesquisa, o qual consiste num material didático em formato de vídeo, com título “A educação socioemocional sob o olhar dos discentes”. A seguir explicitamos os objetivos, a justificativa da natureza visual do material, a indicação de uso, o referencial teórico sobre o vídeo como recurso pedagógico, o percurso metodológico para o desenvolvimento do produto educacional e suas partes estruturantes. Após a etapa de produção, esclarecemos como ocorreu o processo de avaliação deste, realizada por profissionais da educação e comunidade escolar.

5.1 Descrição técnica do produto

Origem: desenvolvido no âmbito da pesquisa de mestrado intitulada “A importância da educação socioemocional para os discentes no Ensino Médio Integrado do IFPA *campus* Itaituba”, no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT).

Área de conhecimento: Ensino

Público-alvo: estudantes e profissionais da educação (docentes, corpo técnico, pedagogos etc.), bem como demais interessados na proposta da educação socioemocional.

Categoria: desenvolvimento de vídeo.

Finalidade: dialogar com diferentes públicos que compõem a comunidade escolar, visando sensibilizar e motivar quanto ao desenvolvimento de práticas educativas socioemocionais.

Organização: estruturado em cenas que contextualizam a temática, por meio da simulação de um diálogo entre professor e alunos, apresentando relatos e depoimentos coletados na pesquisa.

Registro: Biblioteca Paulo Sarmiento – IFAM/*Campus* Manaus Centro

Avaliação e validação: avaliado por 40 discentes e validado por três professores doutores membros da banca de defesa da dissertação.

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais, não sendo permitido uso comercial do produto.

Divulgação: Por meio digital.

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=MdqK9nWPdQs>

Cidade: Manaus-AM / País: Brasil

Ano: 2022

5.2 Apresentação

No Mestrado Profissional, diferentemente dos cursos de mestrado acadêmico, o foco está na pesquisa aplicada, pois, por força de Lei, há a exigência de “estabelecer uma interlocução com demais setores da sociedade, extrapolando os muros da academia e promovendo ‘transferência de tecnologia’ científica e/ou cultural” (RÔÇAS; MOREIRA; PEREIRA, 2018, p. 61). Em vista disso, é solicitado o desenvolvimento de um Produto/Processo Educacional (PE) que seja utilizado em um contexto real, podendo ter diferentes formatos, assumindo como um dos principais objetivos o diálogo com possíveis soluções para problemas vivenciados na educação (RIZZATTI *et al.*, 2020). Assim, visa-se à melhoria do ensino, a partir da compreensão sobre a prática, de maneira mais reflexiva (MOREIRA, 2004). Dessa forma, o PE na Área de Ensino é compreendido como “resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa” (RIZZATTI *et al.*, 2020, p. 4).

Rôças e Bomfim (2018) indicam que o PE surge posteriormente ao processo de pesquisa, de modo que ele assume um viés prático e significativo ao longo do seu percurso formativo (RÔÇAS; MOREIRA; PEREIRA, 2018). Nessa perspectiva, esta pesquisa oportunizou a construção de um PE no formato de vídeo, cuja estrutura acompanha os resultados obtidos na Análise dos Dados, realizada à luz da Análise Textual Discursiva e expressos por meio de um metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2016). Esse, por sua vez, foi organizado e validado a partir das categorias de análise construídas durante a pesquisa e demonstra as principais ideias emergentes, comunicando as novas compreensões atingidas pelos dados coletados, por isso o utilizamos como referência para o vídeo.

De acordo com a tipologia prevista nas definições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), este PE se encaixa como Material Didático no formato audiovisual, descrito como “produto de apoio/suporte com

fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais (impressos, audiovisuais e novas mídias)" (RIZZATTI *et al.*, 2020, p. 4).

Além disso, o produto apresentado está vinculado à linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFAM), e foi planejado de acordo com as exigências da CAPES quanto à alta aplicabilidade, apresentando abrangência elevada, com possibilidades de replicabilidade em condições reais, não se limitando à sala de aula (BRASIL, 2019).

O objetivo deste PE é subsidiar a comunidade escolar sobre como trabalhar a educação socioemocional de forma significativa, considerando os diversos contextos discentes. A abordagem escolhida foca na percepção dos estudantes em torno dos sentidos e significados atribuídos à escola, considerando a importância de fomentar seu protagonismo. Além disso, temos a intenção de dialogar com diferentes públicos que compõem a comunidade escolar, visando sensibilizá-la e motivá-la para o desenvolvimento de práticas educativas socioemocionais, entendendo que tratar dessa dimensão requer primeiramente a compreensão sobre sua importância, para assim construir no cotidiano um espaço escolar com vivências saudáveis e referências positivas. Para tanto, é fundamental o envolvimento de todos, sobretudo para identificar as necessidades e particularidades da realidade em que se está inserido.

Portanto, temos a finalidade de contribuir para a construção de uma cultura escolar que valorize os discentes, refletindo constantemente sobre a função social da escola e seu papel em fomentar nos jovens o desejo de ser a sua melhor versão, transpondo os obstáculos e dificuldades que a vida lhes impõe.

Cabe esclarecer que, embora este produto possa subsidiar o trabalho com o socioemocional, o intuito do vídeo não é fornecer as bases teóricas e metodológicas sobre a educação socioemocional, pois compreendemos que essa atuação requer um estudo aprofundado e contínuo para o planejamento de um trabalho sistemático e intencional.

Dentro da proposta de ecoar vozes juvenis e dialogar com diferentes públicos, consideramos o vídeo como recurso mais apropriado na sensibilização da importância de trabalhar essa dimensão na escola. Morán (1995) esclarece que o vídeo está intimamente relacionado a um contexto de lazer e entretenimento, e é preciso ter cuidado com essa percepção para não interferir negativamente no seu uso para fins

educacionais. Contrário a isso, indicamos este material como ponto de partida para problematizar e discutir a educação socioemocional em distintos contextos educacionais, incluindo espaços de ensino não formais.

Morán (1995, p. 28) descreve que o vídeo significa: “uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano”. Nesse sentido, adotamos uma linguagem objetiva, para dialogar com diferentes públicos que compõem a comunidade escolar, logo, este PE poderá ser utilizado tanto em encontros pedagógicos, como em atividades com distintas finalidades, desde uma simples exibição do vídeo particular, via *Youtube*, para os próprios discentes refletirem sobre a temática, ou mesmo como parte de uma sequência didática mais ampla em diferentes disciplinas, de acordo com a intencionalidade do educador.

5.3 O vídeo enquanto recurso pedagógico

As tecnologias digitais têm transformado as relações e a percepção de mundo, de modo que no espaço educativo é notória essa influência, percebida como inovação pedagógica. Essa, naturalmente, precisa ser acompanhada de uma intencionalidade, a qual é indispensável ao ato de educar (BRITO, 2010). Nesse sentido, as mídias eletrônicas ocupam espaço relevante em nossa sociedade, mostrando-se um importante elemento cultural (FREITAS; OLIVEIRA, 2015).

No mundo globalizado, é preciso interagir com as novas tecnologias e não deixar a prática pedagógica alheia a essa nova realidade. Com o desenvolvimento e popularização das câmeras digitais, *tablets* e *smartphones*, as produções e visualizações de vídeo se intensificaram, tornando esse recurso cada vez mais acessível (FREITAS; OLIVEIRA, 2015). Dessa forma, o vídeo tem sido intensamente utilizado e considerado um recurso pedagógico de excelência, pois é uma forma de comunicação que se caracteriza pelo múltiplo estímulo sensorial, e essa qualidade é fundamental para enriquecer a prática de ensino e fomentar o interesse pela temática, tendo em vista que um conteúdo para ser aprendido requer um potencial que seja significativo ao aprendiz, o qual não é um receptor passivo nesse processo (BRITO, 2010).

Morán (1995) destaca que o vídeo demonstra sua força por atingir a todos os nossos sentidos de diversas maneiras: “nos seduz, informa, entretém, projeta em

outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços” (MORÁN, 1995, p. 28), por meio de recortes visuais e áudios que partem do concreto, do que é próximo. Assim, as linguagens adotadas são capazes de envolver tanto os jovens como a maioria da população adulta, haja vista sua dinamicidade, que alcança primeiramente a afetividade, para depois a razão.

Ainda que o vídeo seja um recurso fascinante para os estudantes, ele por si só não gera uma aprendizagem significativa. Cabe ao docente ser o mediador entre os meios de comunicação, bem como a tecnologia e o ensino, atuando com criatividade, bom senso e conhecimento acerca das mídias, percebendo, além da ocasião adequada para exibição do vídeo, a importância e utilidade daquela abordagem para o espectador. É imprescindível, contudo, ter o cuidado para que a utilização dessa ferramenta não seja banalizada, ou seja, que o vídeo seja apenas reproduzido, sem gerar discussões e integração com a metodologia e com o planejamento (GOMES, 2019).

Cardoso (2017) considera o vídeo dentro de uma perspectiva de sedução, informação e projeção de realidades, o qual é capaz de comunicar-se com crianças ou adultos de forma lógica. O vídeo em situações pedagógicas pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de diversas maneiras, entre elas, a partir da sensibilização dos sujeitos, despertando a curiosidade para aprofundar a temática e gerar novas pesquisas (BRITO, 2010).

O vídeo também pode ser utilizado como conteúdo de ensino, a partir da articulação que o educador faz com as temáticas exploradas direta ou indiretamente. Nesse caso, embora o vídeo por si só traga informações, o diferencial ao utilizá-lo é o planejamento do educador, que explicitará os encaminhamentos necessários para alcançar o objetivo da proposta pedagógica: “Há ainda os que o utilizam como agente motivador de uma discussão ou para fechar uma unidade de trabalho. Nas duas situações, o vídeo se torna um atrativo e não objeto de conhecimento” (BRITO, 2010, p. 45).

Freitas e Oliveira (2015) ressaltam que seu uso permite romper com a rotina da sala de aula, por meio de imagens, gráficos ou sons que não poderiam ser utilizados em situações tradicionais de ensino. Outra possibilidade do vídeo ao usá-lo como recurso educacional é “controlar o uso de seu conteúdo através de avanços, recuos, repetições e pausas, conforme o andamento do trabalho, das interferências e questionamentos por parte do professor e alunos” (DECKERT, 2010, p. 26-27).

Por conta das diversas linguagens que o vídeo utiliza, com a associação entre som e imagem, é possível, ainda, realizar diversas leituras, desenvolvendo habilidades de ver, confrontar, analisar e interpretar, promovendo um aprendizado eficaz, em comparação com a simples exposição do conteúdo (BRITO, 2010).

Apesar das vastas possibilidades, é preciso saber utilizar corretamente o recurso audiovisual, pois nem todos os temas e conteúdos podem e devem ser explorados a partir da linguagem audiovisual (GOMES, 2019). De acordo com Lima (2001, p. 10): “a eficácia dessa tecnologia não depende dela em si mesma, mas do uso que dela for feito pelo professor”, por isso, ratificamos o papel do planejamento da ação pedagógica, tendo claro o objetivo da abordagem, seu caráter interdisciplinar e a forma na qual é possível utilizar o vídeo, dialogando com outras temáticas. Outrossim, é preciso analisar se a quantidade e a qualidade da informação trazida são adequadas para o contexto de trabalho, realizando o levantamento de possíveis complementos e aprofundamentos (BRITO, 2010).

Ao explorar o vídeo como recurso pedagógico, Deckert (2010) ressalta que é preciso “alfabetizar” imagetivamente o docente para que ele saiba como aproveitar ao máximo o potencial das imagens e passar essa experimentação da captura e manipulação da linguagem do audiovisual aos discentes: “O importante é que o vídeo, ao acionar operações ligadas à memória, atenção, raciocínio e imaginação, possa estimular a construção de conhecimento” (DECKERT, 2010, p. 28). Por isso, a formação dos educadores deve contemplar a educação do olhar, da sensibilidade, considerando que o vídeo não apresenta apenas uma função isolada na aula, mas perpassa pela dimensão sensorial, teórica, conceitual, reflexiva, à medida que se relaciona dinamicamente com o concreto e o abstrato.

Lima (2001) acrescenta que o vídeo serve para aproximar a sala de aula às relações cotidianas, suas linguagens e códigos, suscitando novas questões durante o processo. Dessa forma, o uso desse recurso na prática pedagógica deve considerar as condições, a adequabilidade ao conteúdo e as características do discente. Cardoso (2017) menciona que, diante da sua dinamicidade de apresentar simultaneamente imagem e som, o vídeo é capaz de sintetizar diversas informações de um conteúdo, favorecendo a compreensão, o desenvolvimento da leitura crítica e a formação de sujeitos mais conscientes.

Entendemos que os meios de comunicação são eficazes para desenhar e tecer o imaginário de todo o mundo, pois eles desenvolvem formas sofisticadas e

multidimensionais de comunicação sensorial, emocional e racional, aproximando a interação com o público, conforme partem do visível, imediato. Nessa esteira, o recurso audiovisual percorre caminhos até inconscientes e encontra em nosso interior uma variedade de imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma. Diante dessas características, o educador pode desenvolver sua metodologia, partindo do sensorial, para incitar uma reação diante dos estímulos dos sentidos; caminhando pela dimensão afetiva que nos toca e, então, falar de ideias, conceitos, teorias, pois o processo de aprendizagem é gerado também por meio das sensações, não apenas diante das argumentações da razão (ARROIO; GIORDAN, 2006).

Assim, o uso de recursos audiovisuais na sala de aula, contribui para diversificar as atividades ali realizadas, transcendendo a transmissão de conhecimento, por meio de um processo que permite a aquisição de experiências, emoções, atitudes, sensações. Nesse sentido, o estudante é capaz de desenvolver a competência de leitura crítica do mundo, ao dialogar com diferentes discursos (ARROIO; GIORDAN, 2006).

Pazzini e Araújo (2013) consideram o vídeo como um instrumento enriquecedor, capaz de desenvolver a linguagem, a criatividade, a imaginação e possibilita ao educando maior entusiasmo durante as aulas. Com base nisso, despertar motivos para a aprendizagem e tornar as aulas interessantes são os principais desafios na prática pedagógica, o que justifica a necessidade de adotar recursos tecnológicos, com conteúdos relevantes que tornem o processo educativo mais prazeroso.

Embora a mídia exerça papel fundamental para a implementação de novas práticas, o êxito com essas metodologias depende muito do conhecimento que se tem delas e de como isso será aplicado na ação pedagógica. Portanto, a utilização do vídeo no processo de ensino e aprendizagem não substitui o professor, tampouco implica abdicar de outros meios didáticos. O que se faz necessário é desenvolver um novo fazer pedagógico, assumindo novas posturas no processo de construção do conhecimento, colocando o estudante como sujeito ativo em seu processo de ensino-aprendizagem, realizando adaptações conforme o conteúdo trabalhado e características da turma: “Quanto mais os alunos tiverem acesso à tecnologia do vídeo, manipulando criativamente, pesquisando, explorando, fazendo experiências, maior será a eficácia didática desse recurso” (PAZZINI; ARAÚJO, 2013, p. 14).

Mediante o exposto, a integração entre a educação e as tecnologias pode trazer grandes benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, desde que seu uso seja racional, com intencionalidade, a partir de um planejamento previamente construído. Assim, evidenciamos que não faltam motivos para adotar o vídeo como recurso pedagógico, haja vista seu caráter cativante, devido ao seu apelo audiovisual e seu uso associado a momentos de entretenimento, tornando-o uma ferramenta eficaz para promover o ensino de forma dinâmica e facilmente compreensível.

Portanto, é fato que as tecnologias podem ser grandes aliadas no processo de aprendizagem e o envolvimento do educador é essencial, pois o êxito da ação pedagógica depende de sua capacidade de desenvolver estratégias de aprendizagem que alcancem a heterogeneidade existente na sala de aula (DECKERT, 2010). Considerando tais pressupostos, apresentamos a seguir o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento do PE em formato de vídeo e os instrumentos que nos levaram à sua validação.

5.4 Percurso metodológico para o desenvolvimento do produto educacional

Para fundamentar o processo de construção do produto educacional, recorreremos aos entendimentos de Káplun (2003), o qual situa o material educativo como uma experiência mediada para o aprendiz. Esse, por sua vez, deve gerar uma experiência de mudança e enriquecimento no sentido conceitual, perceptivo, axiológico ou afetivo, entre outros. Uma criação de qualidade requer a conjunção de vários saberes, principalmente os conceituais, educativos, comunicacionais.

Sobre o formato adotado, Ang (2007) menciona que o vídeo digital possibilita ampla difusão, por meio do trabalho com imagens de fontes diversas, cujo custo é relativamente baixo. Para projetos de vídeo digital, o autor sugere a criação de um roteiro, compreendido como mapa, que possibilita navegar pelo processo de produção do vídeo e antecipar problemas ou lacunas.

Os recursos audiovisuais são apresentados em distintos formatos, como filmes, animações, documentários e vídeos em geral. Assim, identificamos este vídeo como uma animação, que combina elementos narrativos e visuais (CARDOSO, 2017). Conforme Fossatti (2009), inicialmente as animações tinham como foco o público infantil, porém, atualmente, esse alcance foi ampliado, abrangendo um público heterogêneo, do jovem ao adulto.

A palavra animação deriva do latim *animare*, que significa dar vida. Desse modo, nesse tipo de formato, tudo pode ser criado e transformado, sobretudo com as possibilidades cinematográficas viabilizadas pelas tecnologias digitais, as quais permitem produções criativas e menos custosas.

Quanto à classificação para vídeos educativos, identificamos este como um vídeo de esclarecimento, na abordagem de Bahia e Silva (2017), chamado de Vídeo instrucional, no qual estão presentes animação de elementos gráficos e narração, que exploram as possibilidades pedagógico-comunicacionais próprias das linguagens visual e sonora. Identificamos, ainda, este PE como vídeo motivador, o qual é destinado a suscitar um trabalho posterior à exibição da obra e, mesmo apresentando conteúdos, o vídeo motivador é provocador, visando despertar o interesse do espectador (ARROIO; GIORDAN, 2006).

Bahia e Silva (2017) elencaram parâmetros relacionados às “boas práticas” para concepção e produção de vídeos didáticos, dos quais destacamos as características: brevidade, considerando que a atenção costuma diminuir nos vídeos muito extensos; narração, simulando a contação de uma história, estratégia pedagógica utilizada para capturar e manter a atenção do aluno; adoção de tomadas curtas, intercalando dois ou mais tipos de tela; sensibilização do espectador, abordando o tema a partir de situações atuais e relacionadas com o cotidiano do público; simplicidade, para evitar a dispersão com elementos gráficos e sonoros que não contribuam para o aprendizado; diferencial, apresentando novidades para uma aproximação efetiva com o conteúdo; ritmo equilibrado nas falas, oportunizando espaços para pensar, por exemplo, com uso de telas de silêncio para subtítulos.

Nessa perspectiva, planejamos este vídeo a partir das etapas: “ideia, roteiro, pré-produção e gravação” (BRASIL, 2013, p. 4), propostas pela “Oficina da TV Escola de produção de vídeos”, que serão explicitadas a seguir.

5.4.1 Organização das ideias

Para estruturar as ideias e propostas, optamos por criar um quadro de planejamento (quadro 12), descrevendo os principais elementos que o vídeo deveria conter e os recursos necessários para viabilizá-lo, buscando focar na concepção dos discentes, para representar e dar voz aos seus sentimentos e anseios. Ao organizar as ideias iniciais, consideramos que o inédito desta pesquisa seria abordar o tema

socioemocional sob a ótica do estudante, possibilitando reflexões relacionadas à importância de humanizar o processo educativo. Nesse sentido, o quadro a seguir sintetiza o planejamento inicial que serviu como suporte para organizar as demais etapas junto aos profissionais colaboradores.

Quadro 10 – Planejamento de ideias

O QUE?	COMO?	RECURSOS	ÁUDIO	QUEM?
Contextualização da abordagem	Reunir perguntas problematizadoras.	Projeto e Banco de dados da pesquisa.	Vinheta de abertura; Voz do narrador.	Pesquisadora.
Sentidos e significados do espaço escolar	Selecionar excertos da coleta de dados.	Banco de dados da pesquisa.	Voz discente. Instrumental leve de fundo.	Pesquisadora.
Necessidades dos discentes	Narrações e imagens.	Banco de dados da pesquisa. Banco de Imagens do designer.	Voz discente. Instrumental leve de fundo.	Pesquisadora e designer gráfico.
Síntese das compreensões sobre a educação socioemocional	Explicitação das unidades de significado.	Textos do Banco de dados da pesquisa.	Voz discente e narrador. Instrumental leve de fundo.	Pesquisadora.
Sentidos e significados do espaço escolar	Narrações e imagens.	Banco de dados da pesquisa. Banco de Imagens do designer.	Voz discente e narrador. Instrumental leve de fundo.	Pesquisadora e designer gráfico.
Estratégias para abordar o socioemocional	Selecionar excertos e Unidades de Significado da coleta de dados.	Banco de dados da pesquisa. Banco de Imagens do designer.	Voz do narrador. Instrumental leve de fundo.	Pesquisadora e designer gráfico
O socioemocional como resposta para uma abordagem educacional significativa	Fala da pesquisadora, imagens e textos.	Banco de dados da pesquisa. Banco de Imagens do designer.	Voz da pesquisadora. Instrumental leve de fundo.	Pesquisadora e designer gráfico.
Reflexões finais sobre os Sentidos e significados do espaço escolar	Fechamento com excertos da coleta de dados.	Banco de dados da pesquisa. Banco de Imagens do designer.	Voz discente e narrador. Instrumental leve de fundo.	Pesquisadora e designer gráfico.

Fonte: arquivo pessoal (2022).

Após organizar as ideias principais que deveriam constar no vídeo, exploramos algumas possibilidades, optando por desenvolver este PE mediante narrações, diálogos e imagens dinâmicas. Seguindo as orientações de Morán (1995), de que o

vídeo é também escrita, decidimos mesclar as imagens com textos, legendas, citações, trazendo inclusive a fala da pesquisadora e trechos de outras pesquisas para enfatizar o caráter científico do material. Como ratifica Morán (1995, p. 28): “O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas”.

Portanto, buscamos apresentar os múltiplos recortes da realidade, em diferentes ritmos visuais, com imagens estáticas e dinâmicas (MORÁN, 1995). Ademais, concordamos com Rôças e Bomfim (2018), quando destacam que os PE não devem ser planejados como receitas prescritivas, prontos para baixar e reproduzir, e sim como possibilidades para criar redes de espelhamento e de interlocução. Por isso, adotamos as licenças *creative commons* (CC), com vistas a permitir sua distribuição, alteração e implementação conforme as múltiplas necessidades e realidades.

5.4.2 Roteirização

Com a identificação e seleção dos dados necessários, passamos a planejar como o vídeo se concretizaria, inserindo as imagens e demais elementos para as cenas principais. Escolhemos explorar a história como um diálogo em sala de aula sobre educação socioemocional, utilizando três personagens: um professor e dois estudantes. Além disso, planejamos cenas complementares simulando apresentações com depoimentos para sustentar a abordagem do personagem docente.

Tendo em vista que o vídeo precisava ser bem estruturado, a fim de manter o público interessado do começo ao fim, nos apoiamos em Hampe (2008), autor que sugere iniciar o vídeo apresentando o tema e trazendo uma pergunta para instigar a expectativa do público. Por sua vez, a parte central deve apresentar as evidências que sejam direcionadas na parte final, de forma que os pontos soltos sejam amarrados, oferecendo encaminhamentos ao tema.

Vale ressaltar que o roteiro deve explorar as cenas, descrevendo todas as ações e falas que ocorrerão (HAMPE, 2008). As figuras 6 e 7 mostram como realizamos essa etapa, elaborando *storyboards*, que são um tipo de roteiro ilustrado, apresentando a concepção visual do vídeo, com esboços que narram a história desenvolvida e desenho dos quadros com as principais cenas. O uso de *storyboard*

foi fundamental, pois a partir dele conseguimos prever toda a realização (GARZON, 2012).

Figura 6 – *Storyboard* representando cenas de diálogo



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Com os *storyboards* prontos, percebemos que era necessário reduzir e fazer recortes, pois escolhemos trazer um vídeo curto e dinâmico para a abordagem alcançar diferentes públicos, sem ser considerada cansativa ou desinteressante. Freitas e Oliveira (2015) corroboram que os vídeos curtos estão se tornando um fenômeno de comunicação, pelo fato de se disseminarem de maneira não hierárquica. Ademais, os vídeos que utilizam narrativas com uma linguagem concreta, passando as informações em pequenas doses, com cenas curtas, acompanhadas de efeitos de som, imagem e cenários, permitem uma comunicação lógica, capaz de alcançar variados públicos (CARDOSO, 2017).

Figura 7 – *Storyboard* representando cenas de depoimento



Fonte: arquivo pessoal (2022).

O metatexto produzido nos resultados da pesquisa foi utilizado como bússola para explorar as informações essenciais do vídeo. Seguindo as orientações de Moraes e Galiazzi (2016), é fundamental manter a fidelidade e o respeito às informações obtidas com os sujeitos da pesquisa, por isso trouxemos vários relatos coletados nos Grupos Focais realizados para esta pesquisa e exploramos também alguns momentos que remetem à fala da pesquisadora, como forma de demonstrar as interpretações e novas argumentações que representam a teorização e compreensão construídas a partir deste estudo. Assim, o vídeo foi organizado com as informações coletadas e tratadas por nós nesta pesquisa. Por sua vez, a preparação do conteúdo foi baseada principalmente nos estudos de Lech (2017), Dayrell (2007) e Silva (2012).

5.4.3 Pré-produção

Esta etapa envolveu a seleção das imagens, áudios e vídeos, juntamente com o designer responsável. Para dar mais emoção e vida ao vídeo, convidamos participantes que cederam gratuitamente a sua voz, mediante termo de autorização de uso de voz (apêndice G), incluindo alguns discentes para narração das cenas de depoimento. Além disso, preparamos o documento relacionado aos direitos autorais para o designer gráfico, esclarecendo os termos para uso livre do vídeo e sobre o direito de propriedade intelectual do produto.

Vale mencionar que o registro do áudio é considerado uma das ações mais complexas dentro do audiovisual, por isso, os áudios passaram por um processo de

tratamento, no intuito de eliminar ruídos e obter um som mais limpo, com as vozes bem distintas, sem interferências (BRASIL, 2013). Para isso, utilizamos o Programa *Audacity*, o qual é bastante popular devido aos seus recursos de edição, disponibilidade em múltiplas plataformas, suporte e licença aberta (WIKIPÉDIA, 2022).

5.4.4 Montagem das cenas

De acordo com as orientações da “Oficina da TV Escola de produção de vídeos”, seria necessário, nesta etapa, iniciar um processo de gravação, porém, como essa não se aplicava ao formato adotado neste vídeo, em vez disso, realizamos os direcionamentos relacionados à montagem das cenas e animação. O Designer responsável apresentou algumas técnicas para dar vida ao planejado, utilizando o programa de edição de vídeo *Sony Vegas 11*, o qual permite criar produções audiovisuais de qualidade, com transições, estilo, efeitos de áudio, movimento, cor e imagem (TECHTUDO, 2014).

Em síntese, o vídeo foi produzido a partir da edição do áudio, integrando a ele as imagens e compondo a cena conforme o trecho narrado. As imagens utilizadas foram retiradas do *site Canva Pro* e do *Freepik*, plataformas em que o designer possuía licença para uso em projetos comerciais, pessoais. Os pequenos vídeos usados foram baixados do *site Canva Pro*. Além disso, as fotografias e imagens foram tratadas pelo Programa *Adobe Photoshop*.

5.4.5 Edição

Com as cenas prontas, foi feita uma revisão minuciosa do vídeo, no intuito de identificar reajustes necessários, a partir da proposta desenhada nos *storyboards*, tais como harmonização de cores, composição dos elementos, trilha sonora, áudios, entre outros.

Tivemos atenção em rever aspectos da linguagem empregada, de forma que o vídeo ficasse compreensível para diferentes públicos, sem perder de vista seu caráter científico. Além disso, buscamos valorizar a dimensão emotiva, a imaginação e a sensibilidade, utilizando efeitos sonoros para valorizar a mensagem e efeitos visuais (vídeos, legendas) para reforçar a mensagem (BRITO, 2010).

Posteriormente, realizamos o *upload* do produto na Plataforma *Youtube*, dada a facilidade de compartilhar vídeos nesse espaço digital, e principalmente devido a sua popularidade, o que tornou o vídeo um tipo de mídia comum no cotidiano. Vale destacar que esse canal tem se mostrado cada vez mais acessível, com conteúdos de diversas naturezas, desde clips musicais a instruções educativas (GOMES, 2019). Por fim, enviamos para os estudantes o link do *Youtube* referente ao PE, juntamente com um formulário via *Google Forms*, buscando reunir *feedbacks* da avaliação do usuário.

5.5 Partes estruturantes do produto educacional

Para melhor compreensão da estrutura do PE, dispomos a seguir o registro físico do PE, o qual apresenta o mesmo conteúdo do vídeo, porém com adaptações para esta proposta.



A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

sob o olhar dos
discentes



Cácia Samira de Sousa Campos
Cirlande Cabral da Silva



Roteiro e Organização: Cácia Samira de Sousa Campos
 Orientação: Cirlande Cabral da Silva
 Imagens: <https://www.canva.com/>



Biblioteca Campus Manaus Centro

C198e Campos, Cacia Samira de Sousa.
 A educação socioambiental sob o olhar dos discentes / Cacia Samira de Sousa
 Campos, Cirlande Cabral da Silva. – Manaus, 2022.
 54 p. : il. color.

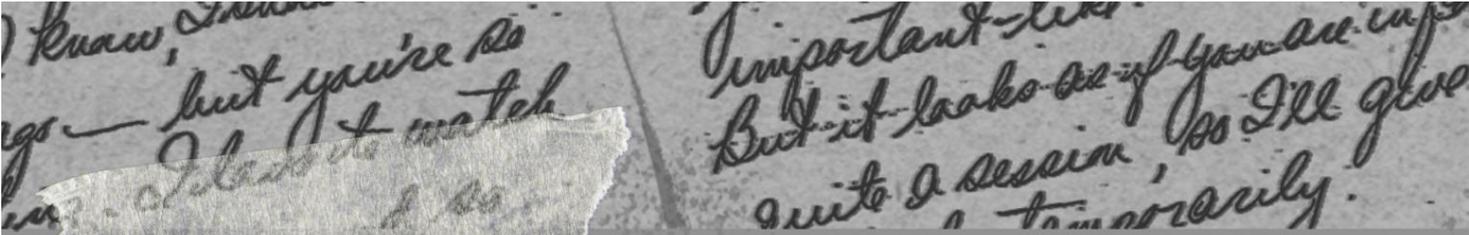
Produto Educacional da Dissertação – A importância da educação
 socioemocional para os discentes no ensino médio integrado do IFPA *campus*
 Itaituba (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de
 Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus Manaus Centro*, 2022.
 ISBN 978-65-88247-76-1

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Educação socioemocional. 3.
 Formação humana integral. I. Silva, Cirlande Cabral da. II. Instituto Federal de
 Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 378.013

Elaborada por Márcia Auzier CRB 11/597

t e
 hi
 h
 tic
 ht
 ing,
 all i
 place
 ig-c
 e yea
 ch l
 verwe
 tensic
 n par



Sumário

Apresentação	05
Introdução	06
Contextualização	07
Objetivo da pesquisa	10
Reflexões sobre o papel da escola	11
Depoimento 01	14
Sentidos da escola	15
Depoimento 02	16
Sucesso e realização pessoal	17
Depoimentos 03 e 04	18
Sentidos práticos da escola	20
Depoimentos 05 a 08	22
Saúde Mental	25
Depoimentos 09 e 10	26
Contribuição da educação socioemocional	28
Depoimentos 11 e 12	29
Compreensões sobre a educação socioemocional	30
Depoimento 13	31
Depoimentos 14 e 15	35
Abordagem significativa	37
Depoimentos 16 a 18	40
Papel do professor	42
Depoimentos 19 e 20	44
Mudanças propostas	46
Depoimento 21	47
Caminhos necessários	48
Considerações finais	50
Agradecimentos	52
Referências	53



Descrição técnica do produto

Origem: Desenvolvido no âmbito da pesquisa de mestrado intitulada “A importância da educação socioemocional para os discentes no Ensino Médio Integrado do IFPA campus Itaituba”, no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT.

Área de conhecimento: Ensino.

Público Alvo: Estudantes e profissionais da educação (Docentes, Corpo Técnico, Pedagogos, etc.), bem como demais interessados na proposta da educação socioemocional.

Categoria: Desenvolvimento de vídeo.

Finalidade: dialogar com diferentes públicos que compõem a comunidade escolar, visando sensibilizar e motivar quanto ao desenvolvimento de práticas educativas socioemocionais.

Organização: Está organizado em cenas que contextualizam a temática, por meio da simulação de um diálogo entre professor e alunos, apresentando relatos e depoimentos coletados na pesquisa.

Registro: Biblioteca Paulo Sarmiento - IFAM/Campus Manaus Centro.

Avaliação e validação: Avaliado por 40 discentes e validado por três professores doutores membros da banca de defesa da dissertação.

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais, não sendo permitido uso comercial do produto.

Divulgação: Por meio digital.

URL: <https://youtu.be/MdqK9nWPdQs>

Cidade: Manaus-AM / País: Brasil.

Ano: 2022.

Apresentação

Este material é um registro físico do vídeo intitulado “**A educação socioemocional sob o olhar dos discentes**”. Trata-se de um Produto Educacional - PE, oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa. Aqui exploro os principais pontos abordados no vídeo, o qual se desenvolve a partir de um diálogo em sala de aula, entre estudantes e um docente. Busquei adaptar as ideias do vídeo à estrutura do diário de campo, que foi um instrumento de coleta de dados que me acompanhou por toda a pesquisa.

Este PE está alinhado à linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica” do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFAM) e foi planejado atendendo à exigência da CAPES quanto a alta aplicabilidade, apresentando abrangência elevada, com possibilidades de replicabilidade em condições reais, não se limitando à sala de aula (BRASIL, 2019). O objetivo é subsidiar a comunidade escolar, sobre como trabalhar a educação socioemocional de forma significativa, considerando os diversos contextos discentes.

As informações apresentadas fazem parte dos resultados obtidos na Análise dos Dados, realizada à luz da Análise Textual Discursiva - ATD e expressos por meio de um metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2016). Esse metatexto, resultado final da ATD, é organizado e validado a partir das categorias de análise, construídas durante a pesquisa, e demonstra as principais ideias emergentes, comunicando as novas compreensões atingidas pelos dados coletados.

Seguindo as orientações de Moraes e Galiazzi (2016), é fundamental manter a fidelidade e o respeito às informações obtidas com o sujeitos da pesquisa, por isso trouxemos vários relatos coletados nos Grupos Focais e exploramos também alguns momentos que remetem à fala da pesquisadora, como forma de demonstrar as interpretações e novas argumentações que representam a teorização e compreensão construída a partir deste estudo. Assim, o vídeo foi organizado com as informações coletadas e tratadas por nós nesta pesquisa, e a preparação do conteúdo foi baseada principalmente nos estudos de Lech, (2017), Dayrell (2007) e Silva (2012).

Introdução

Diário de campo

O Diário de campo se trata de um instrumento reflexivo para o pesquisador, bem como dispositivo de registros, descrições e interlocuções da pesquisa (OLIVEIRA, 2014). Na abordagem qualitativa, o Diário de Campo apresenta inúmeras possibilidades de utilização, para captar sentidos e significados.

Com o propósito de registrar sentidos, sentimentos e reflexões no diálogo com os alunos do Ensino Médio, tentei anotar durante nossos encontros os pontos principais e formas de interação, buscando captar suas compreensões sobre o fenômeno da educação socioemocional. As informações a seguir foram coletadas nesta pesquisa e adaptadas para este material.

Contextualização



Vamos falar de
educação
socioemocional?

Oi? Falar de emoções
na escola?
Mas isso não é do
campo da Psicologia?



Será que é possível separar as emoções do intelecto e dessa forma não trazer esses assuntos para o espaço escolar?

Indo mais adiante, a escola só serve para ensinar conteúdos para os exames vestibulares?



Ah, mas será que os alunos querem falar de emoção na escola?



lose by, or
Longville.
mark (GR
nap, "GP"
of these and
hen ascend the
you meet a sign
ead, half right
, to (in quick
ootpath a 8
oint; do not cross



Bom, a educação socioemocional vai além de falar das emoções, sem contar que falar das emoções na escola é bem subjetivo, pois alguns se sentem bem e até melhores quando expressam o que estão sentindo, mas outras pessoas se sentem constrangidas e tratar desse aspecto pode ser doloroso como mexer numa ferida aberta.

E será que vai ter psicólogo suficiente pra dar conta desse assunto e ainda conseguir trabalhar com tantos alunos?



close by, or
ay.
y Longville.
car park (GR
h p, "GP"
of these and
hen ascend the
you meet a sign
ead, half right
, to (in quick
ootpath a 9
oint; do not cross



Objetivo da pesquisa

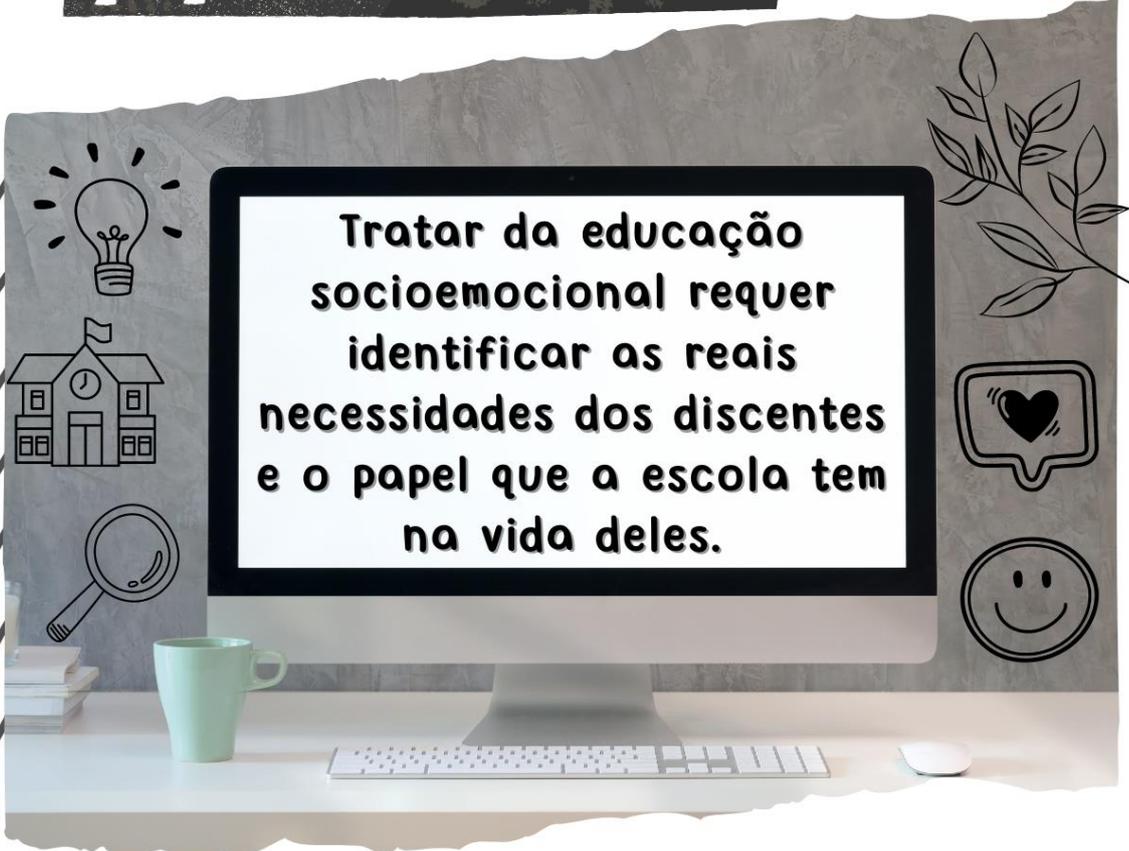


COMPREENDER A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA OS DISCENTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO, FOI UM DOS OBJETIVOS PROPOSTOS POR ESTA PESQUISA. NESSE SENTIDO, VAMOS VER QUAIS SIGNIFICADOS FORAM CONSTRUÍDOS?



ak, clo
way.
ey L
ed car p
with me
ft
10 as
you me

Reflexões sobre o papel da escola



Tratar da educação socioemocional requer identificar as reais necessidades dos discentes e o papel que a escola tem na vida deles.

O FENÔMENO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A educação socioemocional é reconhecida como uma necessidade de preparo para a vida, tendo em vista os sentidos práticos da escola, os quais permeiam saberes que vão do mundo do trabalho à valorização das emoções, sem se limitar a essas esferas.

Vocês já pararam para refletir sobre o papel da escola em nossa sociedade?

A trajetória escolar acompanha os grandes marcos de desenvolvimento, está presente em memórias marcantes, em diálogos, dos triviais aos mais complexos.



Isso é verdade mesmo, professora. Quase todo dia eu escuto alguém falando sobre a escola. É no mercado, na vizinhança, na TV, as pessoas falam sobre o que não funciona, o que ela deveria fazer, como deveria ser, enfim, não faltam palpites!



lose by, or
Longville.
r park (GR
map, "GP"
these and
ascend the
you meet a sign
ead, half right
, to (in
ootpath a
oint; do not cross



Sim, todos se sentem à vontade para aplaudir ou criticar a escola, pois se trata de uma instituição comum, adotada em nossa sociedade para sistematizar o processo educativo e é fato que a escola faz parte das nossas vidas.



Vamos ver os depoimentos dos estudantes e entender o que eles pensam sobre tudo isso?

Não há sociedades sem práticas educativas (LIBÂNEO, 2001).

nk, close by, or
way.
ey Longville.
ed car park (GR
with map, "GP"
ome of these and
hen ascend the
you meet a sign
ead, half right
, to (in
ootpath a 13 e
oint; do not cross

Depoimento 01



"Todas as Instituições que eu frequentei é quase sempre a mesma coisa..."

////////////////////////////////////
"Tipo, passa o assunto, você estuda, 99% das vezes eu decoro e aí você usa ele na prova, depois esquece. Tem o novo bimestre, aprende mais coisas, decora mais, usa na prova, e por aí vai. E não tem como sentir falta de algo que eu não tive".
////////////////////////////////////



ak, close by
way.
ey Longv
ed car park
with map, "
ome of these
hen ascen
you meet a
ead, half r
e, to (in c
ootpa 141
oint; do not c

Sentidos da escola

Ah, professora, eu sempre achei que a escola tem um papel que vai além da reprodução de conteúdos.



Sim, entendemos a prática educativa como ferramenta para a transformação social, pois se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000). Por isso, no caminho de investigação foi identificado como a educação socioemocional está diretamente relacionada aos sentidos práticos esperados para a escola.



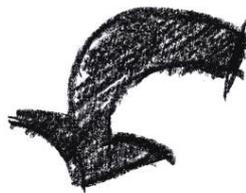
Isso me faz refletir no que as pessoas falam sobre ter Sucesso na vida!



Depoimento 02



"As pessoas sempre associam sucesso a quando você termina a Faculdade, consegue o emprego, mas elas esquecem de que quando você chegar lá fora, você se depara com situações que vão sair do seu cotidiano".



"E quando você não está preparada **emocionalmente**, você acaba muitas vezes não sabendo lidar com outras pessoas, que são totalmente diferentes e isso acaba te prejudicando, e prejudicando as pessoas ao seu redor".

ak, close by
way.
ley Longv
ed car park
with map, "
ome of these
hen ascend
you meet a
ead, half r
e, to (in c
ootpa 16!
oint; do not c

Sucesso e realização pessoal

Professora, fica claro que o sucesso e a realização pessoal não dependem, necessariamente, da quantidade de conhecimentos, mas da qualidade sobre como nos relacionamos com a vida, de forma contextualizada.



É isso mesmo, é preciso considerar os aspectos externos a nossa vida, as relações interpessoais e intrapessoais e os diferentes saberes (LECH, 2017). Veja o depoimento a seguir, como ele reflete o que estamos discutindo...



close by, or
y.
y Longville.
ar park (GR
map, "GP"
r these and
hen ascend the
you meet a sign
ead, half right
, to (in
ootpath a 17 e
oint; do not cross

Depoimento 03



"Às vezes quando a gente não está com uma emoção firmada, estruturada, sem saber o objetivo onde quer chegar, a pessoa acaba se perdendo e desistindo".

"Não porque ela não é capaz, ou não quer ser alguém na vida, mas porque ela não consegue entender qual o seu **princípio de vida**".

ak, clo
way.
ey L
ed car j
with m
ome of
hen a
you m
ead, h
to (

18
oint; do

Sentidos práticos da escola

Realmente a educação socioemocional se relaciona com a nossa necessidade de preparo para a vida, e nisso consigo perceber os sentidos práticos da escola.



Considerando esses sentidos, é preciso construir uma escola humanizada, que dialogue com as demandas sociais, respeite as diferenças, prepare para os desafios da vida e compreenda o papel das emoções.





**HUMANIZAR O PROCESSO EDUCATIVO,
DEMANDA CONSTRUIR UMA ESCOLA QUE
RESPEITA AS DIFERENÇAS, PROMOVE O BEM-
ESTAR E OPORTUNIZA O DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL (GUZZO, 2008).**



Professora, mostre-
nos outros
depoimentos sobre o
que os estudantes
esperam da escola!



ak, close by
way.
ey Longv
ed car park
with map,
ome of these
hen ascen
you meet a
ead, half
, to (in
ootpa
oint: 21

Depoimento 05



“Espero que a escola diminua essa pressão social em cima de todo mundo, sobre você ter que ser bom absolutamente em todas as matérias”.

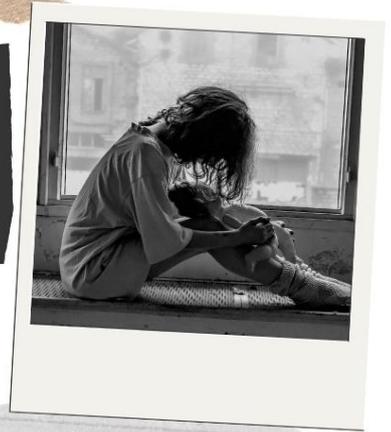
“Em vez dela querer só preparar mais "robôs" para o mercado de trabalho, queria que ela explorasse mais as outras faces dos alunos. Que ajudasse a formar seres humanos que têm emoções, sentimentos e diversas capacidades para contribuir”.

Depoimento 06



you meet a
ead, half r
, to (in c
ootpa
oint; do not c

Compreensões sobre a educação socioemocional



Depoimento 07



“Seria uma educação que esteja além, pensando no bem emocional, até porque um aluno bom é um aluno feliz e sociável”.

Para fomentar



FELICIDADE



BEM-ESTAR



VIDA EM SOCIEDADE

nk, cl
way.
ey l
ed car
with n
some of
hen
you n
ead,
; to
otpath
oint: dc

Depoimento 08



“A questão da emoção, se você não for bem sucedido mentalmente, por você não está bem consigo mesmo, essa questão afeta todo o resto do corpo, em todas as áreas da vida”.

Então, quem achou que escola não é espaço de falar sobre saúde mental, está enganado?



ak, close by
way.
ey Longv
ed car park
with map, "
ome of these
hen ascenc
you meet a
ead, half r
e, to (in c
ootpa 241
oint; do not c

Saúde Mental



Sim, questões de saúde mental precisam ser discutidas abertamente, no sentido de estimular estilos de vida saudáveis e criar condições de vida ou ambientes favoráveis à saúde.

Saúde Mental

Tem relação direta com o estado de bem-estar, que permite aos sujeitos aptidão para “exercer suas habilidades, superar as adversidades da vida, conseguindo estudar e/ou trabalhar de forma produtiva e colaborativa” (NASCIMENTO, 2016, p.49).

Depoimento 09

“Se você precisa de um psicólogo ou até mesmo de um psiquiatra, nos casos em que você realmente não está bem, a bola meio que acumulou, é coisa de doido. Eu já vi muita gente negando ajuda”.

Tabus

HÁ TABUS QUE CONTRIBUEM PARA O PRECONCEITO EM RELAÇÃO AOS CUIDADOS NECESSÁRIOS COM A SAÚDE MENTAL, DIFICULTANDO O DIAGNÓSTICO E O TRATAMENTO.

ak, close
way.
ey Lor
ed car pa
with map
ome of th
hen asc
you mee
ead, hal
e, to (in
oot 26
oint; do no

Depoimento 10



“A gente tem ali na escola um psicólogo, à disposição, mas assim é diferente. Porque não é todo mundo que vai, as pessoas ignoram a situação e aí as coisas vão piorando... a gente fica com vergonha, as pessoas têm muito preconceito, fala que a pessoa tá ficando doida, que isso é frescura”.



ak, close b
way.
ey Long
ed car park
with map,
ome of thes
hen ascen
you meet a
ead, half
s, to (in
ootpa 27 d
oint; do not

Contribuição da educação socioemocional



Percebo que além do preconceito, existe a dificuldade para dar o primeiro passo em busca de ajuda.



Sim, e dessa forma a proposta de trabalhar a educação socioemocional pode ajudar, pois gerenciar suas emoções ajuda a enfrentar as situações adversas do dia a dia e fortalecer as boas emoções favorece a aprendizagem (LECH, 2017).

Depoimento 11

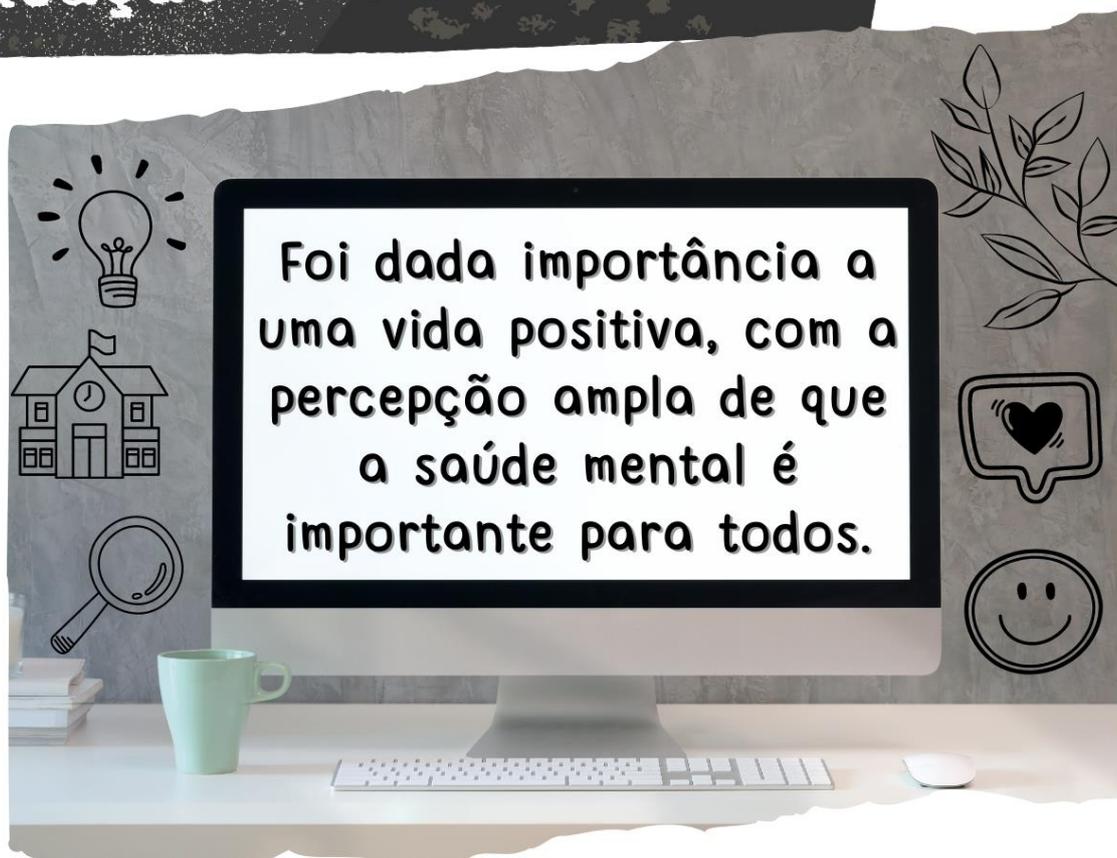


“Eu vejo essa questão socioemocional como algo muito importante para um bom desenvolvimento pessoal ou escolar, mesmo. Muitas vezes por problemas emocionais ocorre a evasão escolar e essa seria uma boa forma de prevenir isso”.

“Eu acho que o socioemocional deve ser tratado igual a saúde imunológica, tem que estar em constante fortalecimento, não tentar resolver quando já estiver doente”.

Depoimento 12

Compreensões sobre a educação socioemocional



* Essa abordagem nos fez perceber que o socioemocional precisa ser visto não apenas como um conteúdo interdisciplinar, mas desenvolvido como uma cultura institucional.

* Consciente ou inconsciente, a nossa prática promove um tipo de sociedade.

Portanto, a escola precisa ser um ambiente cada vez mais saudável, com referências positivas, e isso não pode ser construído apenas pelo educador ou limitado por um projeto.

Como abordar o socioemocional?



Diálogo



FOI APONTADO COMO UMA DAS MELHORES ESTRATÉGIAS.

Depoimento 13



“Para trabalhar o socioemocional, tem vários modos, com formas bem comuns e fáceis de fazer. É só reunir pessoas e fazer um círculo ou até mesmo com uma dinâmica, envolvendo para não ficar só conversa, [...] pra pessoa se sentir mais confortável”.

ead, half r

, to (in c

ootpa 31!

oint; do not c



Estratégias
para
abordar o
socio-
emocional

Ao explorar essas estratégias, percebemos que não existem receitas ou modo único, pois se trata de uma dimensão repleta de **subjetividade**, que demanda conhecimento aprofundado e uma **ação educativa intencional**, para que a sua prática não gere constrangimentos, em vez de **benefícios**.

Professora, o que me chamou atenção é que o socioemocional pode ser trabalhado de forma leve, com ações comuns, que já fazem parte do cotidiano escolar, como roda de conversa, dinâmicas.



E além disso, alguns relatos exploram como atividades envolvendo a comunicação, em situações práticas, podem ajudar a desenvolvermos a autoconfiança, habilidades de relacionamento, entre outros aspectos.



, close by, or
ay.

ey Longville.

car park (GR

1 map, "GP"

e of these and

ascend the

you meet a sign

ead, half right

; to (in

ootpath a

oint; do not cross

Eu me lembrei de um caso de uma amiga minha, que quando ela ia apresentar um seminário, ela sempre tremia. E teve uma vez que ela chorou na frente de todo mundo, porque ela estava muito nervosa.



lose by, or
ville.
(GR
"GP"
e and
d the
sign
ead, half right
, to (in
ootpath a
oint; do not cross

Depoimento 14



“Teve um momento que os professores fizeram todo um discurso em relação às nossas emoções durante a pandemia. Um pedagogo fez uma dinâmica em relação às nossas emoções e sentimentos [...]

E eu acho que aquilo foi uma boa forma de ele abordar, mas em questão aos professores, que tem um contato mais direto com a gente, eu acredito que falta mais ação, porque é muito discurso, mas não tem muita ação pela parte deles, entendeu?

Depoimento 15



“Eu acho que tinha que ser assim como Educação Física, que a gente não fica na cadeira sentado escrevendo o tempo todo, e essa matéria socioemocional também poderia ser trabalhada de forma diferente [...] para que a pessoa começasse a se sentir bem”.

“Seria interessante desde criança o professor já ir identificando onde o aluno é bom, [...] porque às vezes é muito mais fácil apontar o erro, do que elogiar algo que ele é muito bom em fazer”.



Abordagem significativa

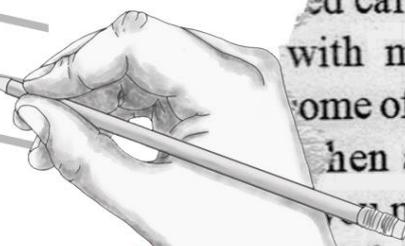
Fica evidente a importância de uma abordagem significativa, que realmente gere novas aprendizagens.



Isso mesmo, eu acho que é preciso falar sobre o socioemocional, de maneira consistente e com uma linguagem que realmente chegue aos alunos.



**PROJETOS PRÁTICOS
DINÂMICAS &
DEBATES**



ak, close by, or
way.
ey Longville.
ed car park (GR
with map, "GP"
ome of these and
hen ascend the
u meet a sign
ad, half right
(in
ootpath a **37** e
oint; do not cross



Necessidades
dos
discentes

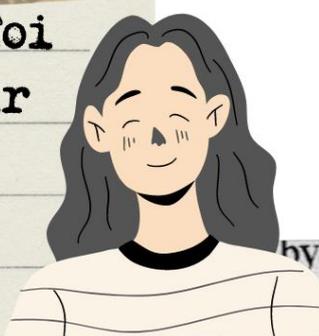
Não podemos dissociar a educação socioemocional das “Necessidades dos discentes”, que foram identificadas em diversos desabafos, relacionados às suas inquietações e anseios. Os estudantes anseiam por ser ouvidos, e é preciso dispor mais espaço para isso.



Diante do compromisso social que esta pesquisa assume, reconhecemos a educação socioemocional como uma oportunidade de fomentar o protagonismo discente e valorizá-los como sujeitos únicos.



Vemos que a escola deve reconhecer que seus muros desapareceram, pois os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias (DAYRELL, 2007).



Professora, diante de tudo que foi falado, não tem como não refletir sobre o papel de vocês, e as posturas adotadas.



by, or
 ey Longville.
 ed car park (GR
 with map, "GP"
 some of these and
 hen ascend the
 you meet a sign
 ead, half right
 ;, to (in
 ootpath a 39 e
 oint; do not cross

Depoimento 16

“Tem alguns professores que realmente estão ali dando aula por amor, por carinho. Não somente pelo salário do mês, mas porque se importam realmente que a gente vai aprender e quer que a gente seja alguém na vida”.



Depoimento 17

"Porque tem professores que dizem assim, que é um espaço aberto só que ele não dá a impressão de que é realmente um espaço aberto, para esse tipo de coisa”.



Depoimento 18



“Quanto ao professor, sinto falta da compreensão e da empatia de alguns. Pois às vezes, eles machucam o aluno com uma simples frase ou palavra. Sendo que o dever dele é o de ensinar e guiar os alunos para serem pessoas e não máquinas”.

“A disponibilidade, a confiança, a segurança e o comprometimento do professor são imediatamente percebidos pelo estudante, causando profundas e positivas marcas em seu desenvolvimento” (LECH, 2017, p.21) .

Papel do professor



Quando se questiona o papel do professor, percebemos que as respostas são mais sensíveis, né? Carregadas de sentimentos, memórias...



Sim, e a forma como o docente age, contribui para desenvolver confiança e reciprocidade. Além disso, a didática caracterizada pela afetividade incentiva o aprendizado.

Um bom professor precisa de conhecimentos técnicos, bons métodos, mas acima de tudo, precisa ser afetivo e estar identificado com essa função (LECH, 2017).





Fica claro que professor e estudante influenciam um ao outro enquanto convivem.



Isso é verdade... Além da análise sobre a postura do docente, me chamou a atenção alguns relatos demonstrando que há direcionamentos e suportes que o estudante não encontra em outro lugar, se não na escola.

Depoimento 19



“Eu sempre choro quando tenho uma atividade para fazer e não consigo, eu choro, porque eu não sei lidar com isso...
[...]

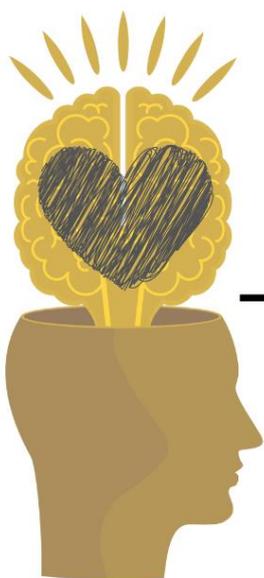
Então, eu gostaria de ter tido um professor para me orientar e para me ensinar aprender a lidar com meu nervosismo, a minha ansiedade e também com a minha frustração”.

O processo de ensino aprendizagem não pode deixar de lado as fragilidades e anseios dos discentes.



Depoimento 20

“[...]Ela fez uma cartinha para mim, toda dedicada com flores e falou da minha importância na sala de aula. [...] eu me senti muito importante, porque a gente nunca espera isso dos professores, [...] que eles possam demonstrar para gente o afeto em algo”.



Afetividade

**AS MEMÓRIAS SOBRE
AS VIVÊNCIAS
MARCANTES NA
ESCOLA EVIDENCIAM O
PAPEL DA
AFETIVIDADE.**

Mudanças propostas



Com certeza a escola precisa mudar e ser um espaço de equidade, acolhimento e formação cidadã.

Sim, é preciso rever nossas práticas e considerar o estudante "como pessoa, acolhendo suas dimensões afetivas, subjetivas, culturais" (NADAL, 2007, p. 47).

Vamos ver a seguir um dos significados positivos atribuídos ao espaço escolar.



Depoimento 21



"Eu gosto bastante de ir na escola, eu gosto porque ali eu tenho bastante amigos. Então para mim ela é muito boa [...] durante a pandemia eu ter que ficar longe da escola foi muito ruim".

A formação de vínculos de confiança, aceitação do outro e demonstração de humor, são aspectos que tornam a aprendizagem mais significativa.

(LECH, 2017)



Caminhos necessários

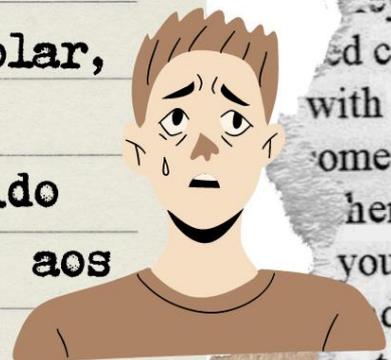
Bom, diante do que foi falado eu acho que toda a comunidade escolar precisa atuar com um compromisso ainda maior, repensando continuamente as escolhas feitas e forma de atuação.



É verdade, estamos com uma grande missão nas mãos, que precisa ser conduzida com excelência e maestria.



Diante do que vimos, é urgente ressignificar a experiência escolar, respondendo aos desafios que enfrentamos, em relação ao sentido dos conteúdos e, principalmente, aos projetos de futuro.





Sim, precisamos gerar uma relação mais harmônica com o sistema escolar, privilegiando um cotidiano que leve em conta as propostas de melhorias de vida e condições juvenis (DAYRELL, 2007).



A educação socioemocional se apresenta como resposta para uma abordagem educacional significativa.



Aos educadores fica a missão de desenvolver nossa prática contemplando os estudantes integralmente.

Considerações finais

As emoções estão em todos os espaços e podem ser percebidas desde expressões de carinho e admiração até em expressões de violência (GONSALVES, 2015).

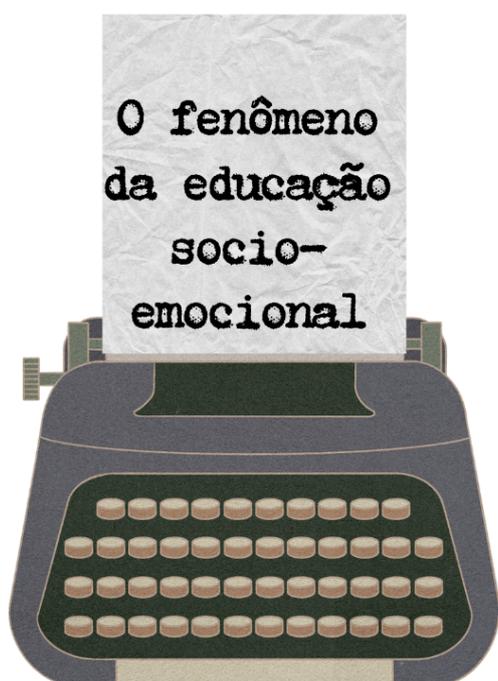


É preciso entender que cognitivo, emocional e social são interdependentes (ZAMBIANCO, 2020).

A partir de Vigotski, entendemos que a formação cultural propiciada pela escola exerce papel fundamental, pois influencia em nosso modo de ser, pensar e agir (TOASSA, 2011).



O fenômeno da educação socioemocional



O fenômeno da educação socioemocional é compreendido como uma necessidade de preparo para a vida, considerando os sentidos práticos atribuídos à escola, os quais precisam levar a caminhos que perpassam pelo mundo do trabalho, mas que também preparem para o cotidiano e valorizem as emoções.

Todo esse processo ganha sentido quanto mais humano for, gerando significados de dentro para fora.

Agradecemos a todos que colaboraram para esta pesquisa,
que culminou na produção do vídeo "A educação
socioemocional sob o olhar dos discentes", disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=BKqLBHQsAH8>

Em especial, agradecemos aos discentes do Ensino Médio do
IFPA, campus Itaituba. Em meio às pressões e turbulências
da pandemia de Covid-19 se disponibilizaram a falar sobre
suas compreensões e sentimentos sobre o socioemocional,
enriquecendo de forma ímpar este processo.

GRATIDÃO!



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Produção Técnica – Grupo de Trabalho**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300022&script=sci_arttext. Acesso em: 01 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GONSALVES, E. P. **Educação e emoções**. Campinas: Alínea. 2015.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org.). **Psicologia Escolar e Educacional**: saúde e qualidade de vida. 3ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

LECH, Marilise Brockstedt. **A humanização da educação**: a influência da pessoa do professor. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2016.

NADAL, Beatriz Gomes. **Cultura escolar**: um olhar sobre a vida na escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2007.

NASCIMENTO, Carlos Alberto Machado do. **Fatores emocionais e de saúde mental**: avaliação de alunos de uma Escola Pública Federal visando ações de promoção e prevenção no ambiente escolar. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2016.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)Linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>. Acesso em: 09 ago. 2021.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

ZAMBIANCO, Danila Di Pietro. **As competências socioemocionais**: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 2020.



Disponível em: <https://youtu.be/MdqK9nWPdQs>



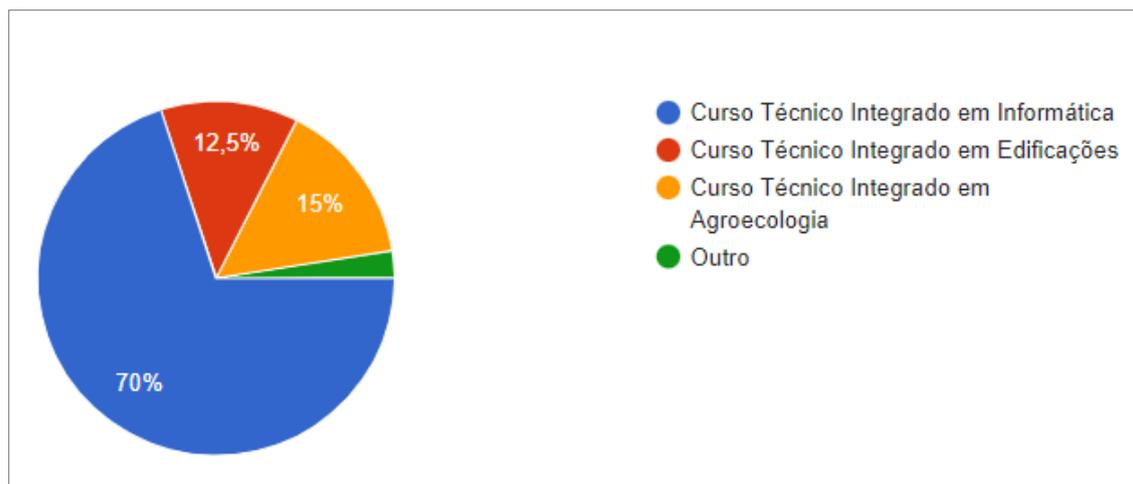
5.6 Avaliação do Produto Educacional

Rôças, Moreira e Pereira (2018) evidenciam que a elaboração do produto educacional envolve um processo de identificação do problema, com base em referencial teórico-metodológico, para então gerar reflexão e proposta de encaminhamentos ou soluções relacionados ao problema. Nesse sentido, após a criação do PE, é necessário testá-lo, realizando uma análise crítica para finalizá-lo com uma versão mais aprimorada. De acordo com Ruiz et al. (2014), tão importante quanto pensar no conteúdo do material de comunicação/educação, é realizar a validação no propósito de testar a capacidade do material de gerar o que foi proposto.

Para a avaliação deste Produto Educacional, foi utilizado um questionário (Apêndice E) *on-line*, via *Google Forms* e compartilhado o *link* com os discentes do IFPA, por meio do contato individual e pelos Grupos de *Whatsapp* relacionados à instituição, envolvendo tanto os sujeitos participantes da pesquisa, como outros alunos que se dispuseram a contribuir. Nesse momento, a participação da pedagoga e dos professores que acompanham essas turmas, foi fundamental. A avaliação foi feita no intuito de analisar de que forma o vídeo poderia ser aprimorado, levando em consideração seu caráter educacional. Dos 13 participantes do grupo focal, conseguimos contato somente com 11, e para obter um *feedback* mais amplo, com melhor representatividade, estendemos a avaliação a outros alunos do ensino Médio Integrado, convidando-os para assistirem ao vídeo e responder ao Formulário. Dessa forma, alcançamos 40 discentes, que trouxeram informações relevantes para validar a proposta adotada.

O gráfico 1 apresenta o percentual de alunos participantes da avaliação, por curso, no qual identificamos a preponderância dos estudantes do curso Técnico Integrado em Informática. A maioria está cursando o 2º ano do Ensino Médio (17), enquanto 14 são do 3º ano do e 9 do 1º ano, cuja faixa etária varia dos 15 aos 19 anos, tendo um discente com 24 anos.

Gráfico 1 – Identificação dos cursos dos participantes da avaliação



Fonte: <https://docs.google.com/forms/>

Para avaliação do vídeo, Brito (2010) sugere focar em alguns pontos de análise dentre eles, destacamos em nosso questionário considerar se o tema é apropriado à linguagem audiovisual; se o material consegue criar expectativas e despertar o interesse do espectador; se o nível de compreensão é acessível ao público; se o tempo de duração é satisfatório; quais as possibilidades de melhoria. A seguir explanamos o percentual obtido com as respostas e as opiniões enviadas sobre o que os sujeitos consideraram mais relevantes na proposta do vídeo.

Ao questionar se o vídeo é apropriado à linguagem audiovisual, a maior parte dos estudantes (97,5%) identificou como apropriado: *“Achei muito interessante. O audiovisual ficou muito bom. Os depoimentos fizeram uma diferença, trouxeram um “que” forte de realidade”* (AV.14). Além disso, o vídeo foi descrito como: *“bem intuitivo e muito agradável a quem está assistindo, isso se dá pelo fato de despertar um certo interesse na pessoa. Sem contar que a forma que ele é reproduzido através de imagens e vídeos, além de legendas, traz o melhor tipo de experiência pois a edição e o assunto foram muito bem feitos em todos os aspectos”* (AV.18).

Nesse sentido, analisando se o material é atrativo e consegue despertar o interesse do espectador, 92,5% dos participantes responderam que a linguagem e dinâmica do vídeo é interessante e atrativa, como evidenciado na fala: *“A proposta do vídeo é interessante, realmente chama a atenção e mostra, pelo menos pra mim, uma nova forma de ensino, que se torna mais agradável e bem mais produtiva do que a*

⁴ Para identificar os participantes desta etapa, atribuímos a sigla AV, referente a avaliador, seguida da numeração relacionada à ordem de recebimento da avaliação.

atual” (AV.32). Identificamos também que o vídeo desperta curiosidade na temática, conforme afirmado por 90% dos participantes, e representado na fala a seguir: “O assunto abordado no vídeo é bastante curioso, em certa forma aborda um novo assunto nas escolas principalmente nos tempos de hoje, muitos estudantes que não sabem lidar com suas emoções e acabam perdidos e sem pessoas para ajudar a lidar com isso. E a escola é o segundo lugar onde mais frequentamos, e seria o lugar perfeito para abordar esse assunto” (AV.22).

Além disso, 97,5% recomendam o recurso: *“A dinâmica apresentada no vídeo é excelente, e eu acredito que o vídeo deveria sim ser utilizado na formação de professores melhores, muito professores são excelentes como estudantes, mas ensinando acabam por fazer com que os alunos não aprendam de fato o conhecimento, o que faz o que o início do vídeo mostra, se torna realidade, ter professor mais compreensíveis e acolhedores traria melhor resultado tanto na formação de aluno como de seres humanos melhores”.* (AV.6). Esse depoimento também corrobora que alcançamos a nossa intenção de representar e dar voz aos sentimentos e anseios dos estudantes.

Quanto ao nível de compreensão, avaliando se ele é acessível ao público, 97,5% dos participantes afirmaram que a partir do vídeo é possível compreender a proposta da educação socioemocional, como evidenciado na fala: *“Achei muito interessante a temática do vídeo, que explica de uma forma clara e descomplicada de como funciona e como podemos aplicar a educação socioemocional”* (AV.13). Vale mencionar que 60% dos participantes não conheciam a temática, antes de assistir ao vídeo, como relatado: *“Uma proposta um tanto inovadora já que eu não conhecia o tema, depois de ver o vídeo considero bem importante implementarem a educação socioemocional nas escolas”* (AV.34).

Ruiz et al. (2014) destacam que produzir um material educativo implica em gerar novos conhecimentos, facilitar uma experiência de aprendizagem e não apenas dar informações sobre um assunto, e esse foi um cuidado que buscamos ter ao produzir o vídeo, para que além de compartilhar os achados da pesquisa, conseguíssemos trazer reflexões de modo que os destinatários se sentissem representados com as informações, como identificado na fala: *“Eu gostei da proposta do vídeo dos alunos falando sofrer a timidez. Eu sofro um pouco disso, não sou do tipo que fala, eu falo pouco palavras, eu gaguejo muito nos seminários”* (AV.3).

Além disso, todos participantes indicaram que é um recurso adequado para a sala de aula. Nesse quesito, a fala a seguir evidencia a importância da proposta adotada: *“Achei muito boa a parte em que há alunos que dão depoimentos reais sobre a nossa realidade nas escolas, acredito que se de fato essa “metodologia” for implantada na escola, haverá resultados positivos”* (AV.27). No que se refere ao tempo de duração, 85% consideram satisfatório, como a fala indica: *“Na minha opinião, o vídeo ficou muito bom. Fez eu assistir até o final, e olha que sou difícil de ver vídeos longos. Mas esse me deixou vidrada do início até o final”* (AV.16).

A questão do tempo também foi uma precaução que tivemos, para que o PE não ficasse muito longo ou cansativo. Assim, foi desafiador conseguir alcançar essa duração, diante de uma temática tão rica e repleta de depoimentos que trazem reflexões necessárias. Diante disso, recebemos uma resposta que contempla a nossa preocupação, demonstrando um tempo de duração apropriado: *“16 minutos de vídeo parecia ser muito comprido e cansativo, porém ao longo dele foi ficando interessante e compreensível. Parabéns pela iniciativa e pelo vídeo, que além de explicativo está dinâmico, o que acaba despertando interesse em saber mais sobre o assunto”* (AV.36).

Sobre as possibilidades de melhoria que o recurso desperta, 95% acreditam que esse vídeo pode motivar os educadores a trabalharem a educação socioemocional e além disso, percebem: *“Eu achei ótimo, por muitos motivos e acho muito interessante a proposta, dentro do campus, acho que vai ajudar muitas pessoas”* (AV.30). Com os feedbacks obtidos, também identificamos os pontos que poderiam ser melhorados, sobretudo no que se refere à questão técnica do áudio, pois muitos estudantes apontaram que alguns trechos estavam mais baixos e prejudicavam a compreensão de algumas falas: *“A duração do vídeo está ótima! Mas o áudio não está muito bom, o autor falou as perguntas muito baixo, a parte do depoimento dos alunos ficou muito baixo também. Muito bom o assunto abordado no vídeo, uma ação que deveria ser colocada em prática, em relação à minha escola”* (AV.10). Assim, excluímos da plataforma *Youtube* o vídeo anterior e submetemos a nova versão com os ajustes recomendados.

Ademais, entendemos que um material educativo é uma ferramenta para abordar um problema e nessa perspectiva, é fundamental visualizar para qual processo planejamos usar o recurso (RUIZ et al., 2014). Essa compreensão ficou muito clara no relato: *“Este vídeo é um exemplo de como a Educação abre portas e*

deve adequar-se a um contexto social". (AV.38). Desse modo, reconhecemos o potencial do vídeo, o qual poderá ser ampliado com outras ações, conforme a abordagem e planejamento adotados.

De modo geral, esperamos que este recurso sensibilize, gere contentamentos, desafios e direcione o processo educativo a novos patamares, como declarado em uma das avaliações: *"É realmente satisfatório que existem pessoas que realmente se importam com a educação no Brasil, porque não é apenas sentar em uma cadeira, engolir informações e vomitá-las em uma prova, trata-se do meio em que passamos a maior parte dos dias de toda nossa vida até então, e deveria ser o lugar em que nos sentíssemos acolhidos e compreendidos. Esperar que mude o método de educação precária do dia para noite é sonhar muito alto, porém, isso é um começo, uma esperança para nós"* (AV.19).

Reiteramos que o vídeo toca todos os sentidos, pois por ele "sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos" (MORAN, 1995, p.28). Assim, acreditamos que este Produto Educacional possibilitará amplos debates, alcançando diferentes espaços, sobretudo virtuais, fomentando o diálogo e a reflexão sobre a educação socioemocional; bem como sobre a necessidade de um olhar atento às demandas discentes, ratificando a importância de práticas humanizadas, que contemplem o socioemocional de forma tácita ou implícita na cotidiano pedagógico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos visto que o interesse por apoio emocional vem aumentando em nossa sociedade, por diversos motivos, seja devido à acentuada incidência de transtornos, seja pela dificuldade em solucionar conflitos nas mais diversas situações. Diante desse cenário, o espaço escolar precisa ser um ambiente favorável para oferecer suporte ao estudante. Com isso, devemos estar preparados para instigar o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também da capacidade de lidar com as emoções, sabendo que cognitivo, emocional e social são interdependentes.

Diante da necessidade de ressignificar a prática pedagógica, constatamos o quanto é preciso pensar em processos educativos que acolham as necessidades socioemocionais dos discentes, acreditando ser possível desenvolver um processo de ensino não apenas instrucionista, mas que dialogue com seus anseios. Por isso, foi fundamental compreender a importância da educação socioemocional para os discentes no Ensino Médio Integrado do IFPA *campus* Itaituba, no intuito de dar voz aos estudantes e perceber suas reais necessidades, visando planejar uma educação mais democrática, inclusiva, com significado e sentido aos discentes.

Em nossa análise de dados, a categoria de maior representatividade foi relacionada às necessidades dos discentes. Identificamos que eles anseiam por conteúdos significativos, empatia nas relações e melhor comunicação. Na presença dos depoimentos, repletos de sentimentos e memórias, percebemos que abordar a educação socioemocional pode dialogar com essas necessidades e oferecer caminhos que aproximem os sentidos da escola aos seus contextos de vida.

Sabemos que a educação socioemocional por si só não oferece resposta para os problemas educacionais, porém acreditamos ser esse um dos caminhos possíveis para a construção de um futuro melhor, mais humanizado, não apenas no âmbito educativo, mas também em nível social, acreditando no potencial da educação como ferramenta para a transformação social, pois por intermédio das pessoas, numa relação dialética, os sujeitos podem ser transformados pela sociedade, ao mesmo tempo em que essa é transformada pelos sujeitos (LECH, 2017),

Embora o espaço escolar seja carregado de tensões, há riqueza na complexidade de sentidos e atores envolvidos, por isso defendemos o desenvolvimento da educação socioemocional de forma interdisciplinar, inter-relacionando competências e habilidades sociais e emocionais, a partir da adoção de

uma cultura institucional que valorize a convivência saudável, fomente um ambiente positivo, promova um espaço de respeito e suporte emocional. Com essa abordagem, acreditamos ser possível viabilizar uma Formação Humana Integral.

Nesse sentido, precisamos de uma escola que ofereça situações que favoreçam o aprendizado e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas, por meio de ações educacionais eficazes, sabendo que estudantes, estando saudáveis, são capazes de melhor se desenvolver cognitivamente, emocional e socialmente, reunindo assim aspectos fundamentais para lidar com os desafios da vida (NASCIMENTO, 2016).

Portanto, precisamos construir um espaço onde professores e estudantes tenham mais autonomia, de modo que possam refletir sobre suas práticas e se tornem protagonistas das mudanças necessárias. Assim, fica evidente o quanto a dimensão socioemocional está presente na dinâmica escolar, logo, desenvolvê-la no cotidiano permite transitar em nuances relacionadas à função social da escola. Seu sentido prático permite também ampliar as capacidades humanas e preparar cidadãos, tanto para desenvolver suas qualidades, como para a vida em sociedade.

Vale lembrar que o desenvolvimento de aspectos socioemocionais tem impacto em indicadores de bem-estar e de saúde mental, favorecendo o rendimento acadêmico e o autoconceito tanto de estudantes como de educadores (CARDOSO, 2017). Frente a essa conjuntura, a educação socioemocional não deve ser considerada como mais uma tarefa ou um peso de responsabilidade aos educadores, mas como um caminho para construir melhores relações e um clima favorável à aprendizagem.

Ademais, identificamos que a educação socioemocional possibilita aprender a superar as limitações e frustrações, melhorando a qualidade de vida, com relacionamentos mais saudáveis, pautados em respeito e compreensão. Assim, acreditamos que a Educação pode nos conduzir em direção a um mundo mais equilibrado e tolerante, à medida que suscita a ampliação das consciências, o senso crítico, o compromisso social e o respeito às diversidades, fundamentais para o exercício da cidadania e o fortalecimento da sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2019.
- ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.** São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2019.
- ABREU, Diego Candido. Contribuições de Vygotsky para o estudo das emoções: um diálogo entre a Psicologia e a Linguística Aplicada. **Revista do ISAT.** Volume 8, edição 1, 2017. Disponível em: https://www.revistadoisat.com.br/numero8/3%20Diego_Abreu_Vygotsky.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022.
- ADAMISKI, Eleida da Silva Arce. BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Os efeitos da Covid-19 na educação básica de Mato grosso do Sul: como a rede estadual de ensino enfrenta a pandemia?. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1107–1123, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n3a2021-62396. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62396>. Acesso em: 7 jan. 2022.
- AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de. PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. IN: ANJOS, Maylta Brandão dos. RÔÇAS, Giselle (Org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Natal: IFRN, 2017. Disponível em: [https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20%20v%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20%20v%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y;). Acesso em: 21 maio 2021.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. **Psicologia Escolar e Educacional On-line.** Vol.16 no.2 Maringá July/Dec. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200018>. Acesso em: 14 mar. 2020.
- ANG, Tom. **Vídeo Digital: uma Introdução.** [Tradução: Assef Kfoury e Silvana Vieira]. Editora SENAC: São Paulo, 2007.
- ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química nova na escola**, vídeo educativo, n° 24, novembro 2006, p. 8-11. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc24/eqm1.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2022.

BAHIA, Ana Beatriz; SILVA, Andreza Regina Lopes da. Modelo de produção de vídeo didático para EAD. **Novas Tecnologias na Educação**, v. 15, n. 1, p. 1-10, jul. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/75116>. Acesso em: 4 jun. 2022.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009

BASSINELLO, G. A. H. A saúde nos Parâmetros Curriculares Nacionais: considerações a partir dos manuais de higiene. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 34–47, 2009. DOI: 10.20396/etd.v6i1.1000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1000>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BAUER, Martin W. Bauer. GASKELL, George. ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento evitando confusões. In: BAUER, Martin W. Bauer. GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**. Natal, 2017, p. 101-126. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/12747/8779/>>. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: BRASIL, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 20 maio de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. TV Escola: **Oficina de produção de vídeos**. 2013. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/dicas_producao_videos.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying**. Brasília, DF. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em 31 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Produção Técnica – Grupo de Trabalho**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 20 maio 2021.

BRITO, Daniel Azevedo de. **A produção de vídeos como estratégia pedagógica no ensino de Biologia**. 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará - UFC. Fortaleza, 2010.

BRUENING, Pamela. [Entrevista cedida a] Redação. **Revista Educação**. A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. Edição 251. São Paulo: Editora Segmento, 2018. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>. Acesso em: 25 out. 2019.

CAMARGO, D. de; M. BULGACOV, Y. L. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **Revista INFAD de Psicologia**. International Journal of Developmental and Educational Psychology. 2016. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEAP/article/view/219>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CARDOSO, A. S. **Análise conceitual do termo socioemocional em psicologia e percepção de professores de escola pública sobre a relação professor-aluno e com o contexto de trabalho**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CARDOSO, Ariela Santana; CASTRO, Thiago Gomes de. Análise conceitual da expressão "socioemocional" em artigos de psicologia. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 51, p. 31-41, dez. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARDOSO, Wguineuma Pereira Avelino. **Educação matemática na pós-graduação da UFRN (1995-2015): vozes, imagens e escritos**. 2017. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

CARRARA, Kester. ZILIO, Diego. Abordagens ao conceito de comportamento: 1) o operante como problema; 2) a pele como fronteira; 3) um estudo sobre definições; 4) efeitos e consequências. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 9, n.2, set. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/2401>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CASEL. **About CASEL**. [2021?]. *Site*. Disponível em: <https://casel.org/about-2/>. Acesso em: 04 ago. 2021.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, 18 abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em 30 set. 2019.

COLL, César. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. IN: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: psicologia da educação escolar. Vol. 2, 2ª Ed. Porto Alegre, Artmed: 2004.

COPETTI, Camila. **Botânica na formação inicial de professores**: narrativas docentes sobre o processo de como ensinam a ensinar. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

COSTA, Mário Jorge Nunes. **Transdisciplinaridade e relações multidimensionais entre educação ambiental coaprendizagem assíncrona e saberes tecidas em narrativas de cursistas em fóruns de discussão**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CUNHA, Jessica de Almeida. **Entre pontes e abismos**: a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado sob o olhar de alunos ingressantes. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300022&script=sci_arttext. Acesso em: 01 maio 2022.

DECKERT, Claudia Alexandra Lichston. **Vídeo como ferramenta educacional**: desafios e possibilidades. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - CINTED/UFRGS. Porto Alegre, 2010.

DELORS, J.; MUFTI, I. A.; AMAGI, I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B.; GORHAM, W.; KORNHAUSER, A. MANLEY, M.; QUERO, M. P.; SAVANÉ, M.; SINGH, K.; STAVENHAGEN, R.; SUHR, M. W.; NANZHAO, Z. **Educação, um**

tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: MEC-UNESCO: 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 25 jun. 2021.

DEL PRETTE, A. DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais:** Conceitos e campo teórico-prático. Texto online. Disponível em: <http://www.rihs.ufscar.br>, em dezembro de 2006. Acesso em: 21 mar. 2021.

FOSSATTI, Carolina Lanner. **Cinema de animação:** Uma trajetória marcada por inovações. VII Encontro Nacional de História da Mídia – Mídia Alternativa e Alternativa Midiática. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/CINEMA%20DE%20ANIMACaO%20Uma%20trajetoria%20marcada%20por%20inovacoes.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

FREIRE, P. O papel da educação na humanização. In: **Revista Paz e Terra**. n. 9, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Frederico Campos; OLIVEIRA, Adilson Jesus Aparecido de. O uso de vídeos curtos para ensinar tópicos de semicondutores. **Revista Brasileira de Ensino de Física** [online]. 2015, v. 37, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11173731819>. Acesso em: 01 maio 2022.

GARCIA, Carol. **Competências socioemocionais em sala de aula – Guia prático do ensino infantil ao superior**. Salto: Schoba Editora, 2020.

GARZON, Gabriela Maria. **Estrutura de Produção dos Longas Metragens de Animação do Brasil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Belo Horizonte – UFMG, Belo Horizonte, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. 65. Rio de Janeiro: Objetiva. 1995.

GOMES, Alessandra de Oliveira Capuchinho. **A função social da escola:** uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, pais e alunos de uma escola pública paulista. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2014.

GOMES, Amanda Colombo. **Planejamento da prática pedagógica utilizando o vídeo como recurso didático no Ensino de Matemática**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

GONSALVES, E. P. **Educação e emoções**. Campinas: Alínea. 2015.

GUERREIRO, Camila Menezes Ferreira. **Prevenção e promoção de saúde: concepções e práticas de psicólogos com enfoque educacional de lés mineiras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

GUILHEM, Dirce. Ética em pesquisa: avanços e desafios. **Revista Eletrônica de Comunicação Informação e Inovação em Saúde - RECIIS**. Rio de Janeiro, v.2, Sup.1, p.Sup.91-Sup.97, Dez., 2008. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/870>. Acesso em: 25 maio. 2021.

GUZZO, Raquel Souza Lobo. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org.). **Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida**. 3ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.

HAMPE, Barre. **Escrevendo um documentário**. Núcleo de Pesquisa e Produção Audiovisual em Geografia (NUPAG). IGCE-UNESP/Rio Claro, 2008. Disponível em: <http://apdmce.com.br/wp-content/uploads/2020/01/Escrevendo-um-documentario.pdf>. Acesso em: 19 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Itaituba. **Portal cidades**. 2020. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/itaituba/panorama>. Acesso em: 24 maio 2021.

IFPA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Projeto Político Pedagógico do IFPA campus Itaituba**. Itaituba: 2016.

IFPA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Conselho Superior. **Resolução CONSUP nº110/2020**, de 20 de julho de 2020. Dispõe sobre o Regulamento de Atividades de Ensino Remotas nos Cursos de Educação Básica e Profissional e Cursos Superiores de Graduação do Instituto Federal do Pará. Belém: 2020.

IFPA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Conselho Superior. **Resolução CONSUP nº281/2021**, de 15 de abril de 2021. Regulamenta a prorrogação da flexibilização da carga horária docente, no âmbito do IFPA enquanto durar a Pandemia do Covid 19. Belém: 2021.

IFPA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Projeto Político Pedagógico do IFPA campus Itaituba**. Itaituba: 2021.

IFPA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Plano de Desenvolvimento do Campus - PDC**. Itaituba: 2021.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no**

Brasil. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 07 jan. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais para contextos de crise.** [2020?]. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crieses.html?utm_source=site&utm_medium=hub-botao-2206#o-que-sao-competencias-socioemocionais. Acesso em: 15 jan. 2021.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky.** Tradução José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>. Acesso em: 23 jul.2022.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Tradução Francisco Cock Fontanella. 2ª Ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 31 maio. 2021.

LACERDA JÚNIOR, Fernando; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Prevenção primária: análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. **Interação em Psicologia**, Curitiba, dez. 2005. ISSN 1981-8076. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/4797/3680>. Acesso em: 28 jan. 2022.

LECH, Marilise Brockstedt. **A humanização da educação: a influência da pessoa do professor.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em 05 maio 2022.

LIMA, Artemilson Alves. **O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala de aula:** um estudo de caso CEFET-RN. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

LIMA, L. D. de. BARBOSA, Z. C. L. PEIXOTO, S. P. L. Teoria Humanista: Carl Rogers e a educação. **Cadernos de Graduação Ciências Humanas e Sociais.** Alagoas, v. 4, n.3, p. 161-172, Maio. 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/4800/2804>. Acesso em 30 ago. 2019.

LOPES, Fernanda Luzia. **Construção de uma escala de atitudes discente frente ao ENADE**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

LÓPEZ, Félix. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. IN: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Vol. 3, 2ª Ed. Porto Alegre, Artmed: 2004.

MACHADO, Letícia Vier. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**. 2011, v. 16, n. 4, pp. 647-657. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/?lang=pt#>. Acesso em: 23 jul.2022.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Angela Helena et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 mar. 2021.

MARINHO, Julio Cesar Bresolin; SILVA, João Alberto da; FERREIRA, Maira. A educação em saúde como proposta transversal: analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos** [online]. 2015, v. 22, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702014005000025>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 17 maio 2022.

MOREIRA, M. A. “O mestrado (profissional) em ensino”. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília: ano 1, n 1. Julho de 2004. p. 131-142. Disponível em: <http://ojs.rbps.capes.gov.br/index>. Acesso em: 10 maio 2022.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 01 fev. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.

MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 49, p. 49-56, dez. 2019. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 mar. 2020.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Marco de Parceria das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável 2017-2021**: relatório de progresso 2019. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/111519-marco-de-parceria-das-nacoes-unidas-para-o-desenvolvimento-sustentavel-2017-2021-relatorio>. Acesso em: 16 jul. 2021.

NADAL, Beatriz Gomes. **Cultura escolar**: um olhar sobre a vida na escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2007.

NASCIMENTO, Carlos Alberto Machado do. **Fatores emocionais e de saúde mental**: avaliação de alunos de uma Escola Pública Federal visando ações de promoção e prevenção no ambiente escolar. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NOVAK, Fernanda Helman. **A construção de valores no ensino superior**: um estudo sobre a formação ética de estudantes universitários. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. SILVEIRA, Rosemary Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**. 3a ed. rev. Fortaleza: Ed. UECE, 2015.

OLBRZYMEK, M. R. **O despertar da inteireza**: recriando o ser, o saber e o fazer. Blumenau: Asselvi/Nova Letra, 2001.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)Linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>. Acesso em: 09 ago. 2021.

Organização Mundial de Saúde [OMS]. **Glossário de promoção da saúde**. Genebra, Organização Mundial da Saúde, 1998.

Organização Mundial de Saúde [OMS]. **Fortalecimento da promoção em saúde mental**. Geneva, World Health Organization (Fact sheet, No. 220), 2001.

Organização Mundial de Saúde [OMS]. **Promovendo a saúde mental**: conceitos, evidências emergentes, prática: relatório resumido. Departamento de Saúde Mental e Abuso de Substâncias em colaboração com a Victorian Health Promotion Foundation (VicHealth) e a Universidade de Melbourne. Geneva: World Health Organization, 2004. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/evidence/en/promoting_mhh.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. **Promovendo competências socioemocionais para o progresso social no Rio de Janeiro**. Secretaria Geral da OCDE, 2013. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/08/RioSynopses_Port_v3-2.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.

PAZZINI, Darlin Nalú Avila. ARAÚJO. Fabrício Viero de. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem**. 2013. Artigo (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/729/Pazzini_Darlin_Nalu_Avila.pdf?sequence=. Acesso em: 13 maio 2022.

PEREIRA, Celina Andrade. **Capacitação em saúde mental para professores do ensino fundamental e seu impacto no ambiente escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PESCARIA, Carolina Whitaker. **A educação escolar e a sociedade em Itaituba-PA no processo de expansão da economia extrativista mineral**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Santarém, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/226/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Educa%c3%a7%c3%a3oEscolarSociedade.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

PIA, Jefferson da Silva. **Humanização e educação emocional: olhares de quem educa o outro e a si mesmo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2019.

PORVIR. **Especial Socioemocionais**. Site. Disponível em: <http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>. Acesso em: 22 mar. 2020.

PREVENÇÃO. *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/preven%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 01-02-2022].

RÊGO, Maria Carmem Freire Diogenes. GARCIA, Tulia Fernanda. GARCIA, Tania Cristina Meira Garcia. **Ensino Remoto Emergencial: estratégias de aprendizagem com metodologias ativas**. Cadernos de Ensino Mediados por TIC. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal: SEDIS/UFRN, [2021?]. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32002/1/EnsinoRemotoEmergencialEstrat%c3%a9gias_REGO_2020.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

REIS, Bruna Sthefany Souza dos. **“Você tem WhatsApp?”: um estudo sobre a apropriação do aplicativo de celular por jovens universitários de Brasília**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília: 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7590/1/2013_BrunaSthefanySouzadosReis.pdf. Acesso em 28 maio 2021.

RICHTER, Leonice Matilde; SOUZA, Vilma Aparecida de; SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Raquel Aparecida. Editorial - Pandemia (Covid-19) e cenário político sombrio: efeitos colaterais na educação brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 972–979, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n3a2021-63447. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/63447>. Acesso em: 7 jan. 2022.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio Docência em Ciências**, v. 5, n.2, Curitiba, p. 1-17, ago. 2020.

RÔÇAS, G.; BOMFIM, A. M. do. Do embate à construção do conhecimento: a importância do debate científico. **Ciênc. educ.** (Bauru), v. 24, n. 1, p. 3-7, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 maio 2022.

RÔÇAS, Giselle; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral; PEREIRA, Marcus Vinicius. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Revista ENCITEC**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 59-74, jul. 2018. ISSN 2237-4450. Disponível em: <http://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624/1228>. Acesso em: 16 maio 2022.

RODRIGUES, Marisa Cosenza et al. Prevenção e promoção de saúde na escola: concepções e práticas de psicólogos escolares. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**. Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 67-78, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202008000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2022

RUIZ, L.; MOTTA, L.; BRUNO, D.; DEMONTE, F.; TRUFÓ, L. **Producción de materiales de comunicación y educación popular**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2014. Disponível em: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2015/07/2-Prod-Materiales-B.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, Daniel; PRIMÍ, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, Edméa. **Educação online para além da EAD**: um fenômeno da cibercultura. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em 27 maio 2021.

SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. Covid-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. In: **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 237-243, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/b3TVbVHcCZRxkVZPFPK6PHF/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHEFFLER, N.; DALLE MULLE, R.; VERSUTI, F. Competências socioemocionais e habilidades sociais no contexto da educação científica. **Pesquisas e Práticas Educativas**, v. 1, p. e202015, 4 set. 2020. Disponível em:

<https://epf.unesp.br/pepe/index.php/pepe/article/view/16>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SCHORN, Solange Castro. SEHN, Amanda Schöffel. **Competências socioemocionais e a prática pedagógica no contexto da pandemia**: do virtual à presencialidade. Evento: XXV Jornada de Pesquisa, Salão do conhecimento. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ: Ijuí, 2020. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br>. Acesso em: 25 maio 2021.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 1, n. 1, 2015.

SILVA, Lisandra Oliveira e. **Os sentidos da escola na atualidade**: narrativas de docentes e de estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2012. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. [orgs.] **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

Sony Vegas: dicas básicas para editar vídeo, conheça as ferramentas. **TechTudo**, 2014. Disponível em:

<https://www.techtudo.com.br/noticias/2014/03/sony-vegas-dicas-basicas-para-editar-video-no-software-e-limitacoes.ghtml>. Acesso em: 07 jun 2022.

SOUSA, Robson Simplicio de. **A hermenêutica filosófica no horizonte da educação química**: o professor de química como tradutor intérprete de uma tradição de linguagem. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2016.

SOUZA, Corina Fernandes de. **Análise da dinâmica**: população, ciclos econômicos e sistema de abastecimento de água do município de Itaituba - Pará. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia) – Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém, 2017.

SOUZA, L. F. N. I.; BRITO, M. R. F. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 193-201, abr./jun. 2008.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa** [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2011.

TALAVERA, Elvira Repetto. GARRIDO, Mario Pena. MUDARRA, Maria José. URIBARRI, Maite. Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**. Madrid. Nº 11. Vol. 5, 2007. Disponível em: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1232/1252>. Acesso em: 15 mar. 2021.

TARGAS, Keila de Mello. **Canções, diálogos e educação**: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação Mundial da Infância 2011**: Adolescência uma fase de oportunidades. 2011. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/5581/file/SOWC2019_relatorio_completo_em_in_gles.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Cenário da exclusão escolar no Brasil** – Um alerta sobre os impactos da pandemia do Covid-19 na Educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC: 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-daexclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIRKUS, Sirje. **A brief history of emotional intelligence**. Tallinn University, 2009. Disponível em: http://www.tlu.ee/~sirvir/IKM/Leadership%20Attributes/a_brief_history_of_emotional_intelligence.html. Acesso em 27 jun. 2021.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAMBIANCO, Danila Di Pietro. **As competências socioemocionais**: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2020.

ZINS, Joseph E. GRACZYK, Patricia A. WEISSBERG, Roger P. PAYTON. John W. ELIAS, Maurice J. GREENBERG, Mark T. Critérios para avaliar a qualidade de programas escolares de Aprendizagem Social e Emocional. In: BAR-ON, Reuven. **Manual de Inteligência Emocional**: teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

O (A) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA OS DISCENTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA CAMPUS ITAITUBA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **CÁCIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS**, discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Manaus Centro (CMC), sob a orientação do **Profº. Dr. CIRLANDE CABRAL SILVA**.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a importância da educação socioemocional para os discentes no Ensino Médio Integrado do IFPA *campus* Itaituba. Este estudo justifica-se, pois a abordagem de uma educação socioemocional está relacionada com a necessidade de valorizar o indivíduo por completo, acolhendo e percebendo o aluno de forma holística, unindo sentimento e intelecto. Dessa forma, consideramos essencial a existência de práticas pedagógicas que orientem o aluno a conhecer suas emoções e pensar sobre suas reações frente a elas, para assim desenvolver sua inteligência emocional, com foco para o autodesenvolvimento pessoal e preparo para lidar com as adversidades vividas, de modo que se sinta seguro para relacionar-se com o mundo externo e com as pessoas ao redor, agindo positivamente para o bem comum.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver:

- A participação dele(a) nessa pesquisa será através de questionário e interações em Roda de Conversa e Grupo Focal.
- As entrevistas serão realizadas via *Google Meet*, em horários previamente agendados, que não coincidam com as aulas, onde serão resguardadas as condições quanto à privacidade e tranquilidade necessários para sua realização.
- As informações fornecidas por meio das entrevistas poderão posteriormente ser utilizadas para trabalhos científicos e acadêmicos.

- No transcorrer da pesquisa poderemos utilizar gravação para os registros das atividades, a fim de possibilitar uma melhor e mais fidedigna análise de dados. As gravações serão transcritas e ficarão armazenadas com a pesquisadora por um tempo de 5 anos para fins de esclarecimentos dos dados coletados.

- A pesquisa tratará a identidade dele(a) com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Apenas os resultados da pesquisa serão analisados e divulgados, permanecendo a identidade e os dados pessoais dos participantes mantidos em total sigilo e privacidade durante todas as fases da pesquisa.

- Os procedimentos que serão adotados na pesquisa apresentarão riscos mínimos, pois não provocarão danos morais, físicos, financeiros ou religiosos. Contudo, os participantes estão vulneráveis a riscos de: constrangimento ou vergonha ao participar das interações em grupo; receio de possíveis consequências decorrentes de suas respostas.

- Como medida preventiva em relação aos riscos estaremos: estabelecendo uma relação colaborativa e de respeito mútuo pesquisadora/participante, atentando para os diferentes níveis e valores sociais, intelectuais, a diversidade cultural, os distintos aspectos éticos, morais, os estados psicológicos, bem como as diferenças de perfis físicos, sobretudo entre os discentes. A pesquisadora estará atenta para evitar que algum destes aspectos venha a se tornar causa de constrangimento aos participantes, interferindo no processo de pesquisa.

- A participação é voluntária. O principal benefício em participar da pesquisa se dará na possibilidade dele (a) expressar suas vivências e sentimentos sobre o que ele(a) espera da escola, para além dos conteúdos curriculares tradicionais, de forma que o espaço escolar tenha conexão com a vida e com as necessidades de seus alunos, contribuindo para uma formação humana que transcende à preparação para o mundo do trabalho ou para exames vestibulares.

- Além disso, a participação dele(a) contribuirá para a construção de um produto que poderá contribuir para gerar benefícios sociais a toda comunidade escolar, podendo ampliar a visão dos professores de diversos níveis escolares, quanto ao seu papel e função social que a escola possui frente à formação cidadã e preparação para a vida.

- Sempre que achar necessário, poderá solicitar esclarecimentos sobre aspectos da pesquisa, sendo também possível desistir da participação em qualquer etapa do trabalho, sem que isso venha lhe trazer prejuízos.

- Você tem a plena liberdade para decidir sobre a participação dele(a), podendo retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo a sua pessoa ou a dele (a).

- Os participantes não recebem nenhuma retribuição de ordem financeira ou material, bem como também não terão nenhuma despesa desta mesma ordem. No entanto, caso tenham qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serão ressarcidos pela pesquisadora. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação dele (a) no estudo, ele (a) será devidamente indenizado, conforme capítulo IV da Resolução Nº 510/2016/CONEP/MS.

- É garantido aos participantes o livre acesso a todas as informações decorrentes de sua participação neste estudo a qualquer momento, durante ou posterior a pesquisa, podendo solicitar ao pesquisador esclarecimentos adicionais por meio dos contatos contidos neste documento. Estando, inclusive, assegurado-lhe o direito de acesso ao produto investigacional após o término do estudo.

- Caso aceite que seu (sua) filho (a) participe, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via ficará com você e outra com a pesquisadora responsável. E ainda, se considerar conveniente, lhe enviarei uma cópia também por e-mail. Em caso de não aceitação, não haverá qualquer espécie de penalidade a sua pessoa.

- Para quaisquer esclarecimentos adicionais, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Cácia Samira de Sousa Campos, pelo telefone: (98) 99106-9103, e-mail caciasamira@gmail.com ou ainda poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFAM, na Av. 7 de Setembro, 1975, Centro Manaus – AM, CEP. 69020-120, telefone (92) 3306-0056, e-mail comissao.etica@ifam.edu.br. O referido Comitê é a instância responsável por avaliar os aspectos éticos dos projetos de pesquisa, levando em consideração os riscos e a cobertura aos direitos dos participantes.

Eu, _____ R.G.: _____
responsável legal por _____,
declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como

participante, no Projeto de pesquisa “**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA OS DISCENTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA CAMPUS ITAITUBA**” que tem o objetivo de compreender a importância da educação socioemocional para os discentes no Ensino Médio Integrado do IFPA *campus* Itaituba. Afirmando que fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da colaboração de meu (minha) filho (a), e entendi que a participação dele (a) não me acarretará nenhum ônus financeiro, não vou receber nenhuma remuneração por ela, sendo assegurado o anonimato e que posso tirá-lo (a) quando quiser sem nenhum prejuízo. Estou ciente também que tenho direito ao acesso aos resultados e todas as demais informações decorrentes de participação dele (a), durante e após esta pesquisa, bem como o acesso ao produto investigacional após o término do estudo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Itaituba (PA), _____ de _____ de 2021.

Cácia Samira de Sousa Campos

Nome da Pesquisadora

Nome do responsável legal pelo menor

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do responsável legal pelo menor

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DISCENTE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado aluno,

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA OS DISCENTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA CAMPUS ITAITUBA**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **CÁCIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS**, discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Manaus Centro (CMC), sob a orientação do **Profº. Dr. CIRLANDE CABRAL SILVA**. Seus pais e/ou responsáveis permitiram que você participasse deste estudo.

Com esta pesquisa, queremos compreender a importância da educação socioemocional para os discentes no Ensino Médio Integrado do IFPA *campus* Itaituba. Mas você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no IFPA, *campus* Itaituba, onde os participantes responderão a um questionário e participarão de grupo focal. Para isso, será usado diário de campo (caderno de anotações), gravação via *Google Meet*, questionário via *Google Forms*, que são instrumentos de coleta de dados considerados seguros, mas pode ocorrer constrangimento ou vergonha ao participar de alguma dessas interações; receio de possíveis consequências decorrentes de suas respostas. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que estão informados no final do texto.

Há coisas boas que podem acontecer como a possibilidade de você expressar suas vivências e sentimentos sobre o que espera da escola, para além dos conteúdos curriculares tradicionais, de forma que o espaço escolar tenha conexão com sua vida e necessidades, contribuindo para uma formação humana que transcende à preparação para o mundo do trabalho ou para exames vestibulares. Além disso, a sua participação contribuirá para a construção de um produto que poderá gerar benefícios sociais a toda comunidade escolar, podendo ampliar a visão dos professores de

diversos níveis escolares, quanto ao seu papel e função social que a escola possui frente à formação cidadã e preparação para a vida.

Você não receberá nenhuma retribuição de ordem financeira ou material, bem como também não terá nenhuma despesa desta mesma ordem. No entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, será ressarcido(a) pela pesquisadora. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado, conforme capítulo IV da Resolução Nº 510/2016/CONEP/MS. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em trabalhos acadêmicos e científicos, mas sem identificar os alunos que participaram.

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados ao estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Cácia Samira de Sousa Campos, pelo telefone: (98) 99106-9103, e-mail caciasamira@gmail.com ou ainda poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFAM, na Av. 7 de Setembro, 1975, Centro Manaus – AM, CEP. 69020-120, telefone (92) 3306-0056, e-mail comissao.etica@ifam.edu.br. O referido Comitê é a instância responsável por avaliar os aspectos éticos dos projetos de pesquisa, levando em consideração os riscos e a cobertura aos direitos dos participantes.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA OS DISCENTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPA CAMPUS ITAITUBA”**.

Entendi as coisas ruins e boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e já contactaram os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Itaituba, _____ de _____ de 2021.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES

QUESTIONÁRIO SEMIABERTO

Prezado (a) Discente,

Este questionário foi desenvolvido como parte integrante da pesquisa realizada no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Manaus Centro (CMC), sob a orientação do Prof^o. Dr. Cirlande Cabral Silva. O intuito deste instrumento é conhecer as características dos participantes da pesquisa e sua relação com a escola.

Desde já, agradecemos sua colaboração na pesquisa!

Por favor, assinale com um X e/ou preencha os espaços destinados às respostas.

A) DADOS DO ALUNO

NOME		
Data de nascimento		
Gênero	<input type="checkbox"/> FEMININO	<input type="checkbox"/> MASCULINO
Quanto à etnia, como você se autodeclara?	<input type="checkbox"/> Branco <input type="checkbox"/> Negro <input type="checkbox"/> Amarelo <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Pardo <input type="checkbox"/> Mulato <input type="checkbox"/> Outro	
Em qual série você está?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Você se considera autoconfiante ou seguro em suas relações sociais (por exemplo, nas suas relações com seus colegas, amigos, familiares, etc.)?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes	

B) PERFIL

Você consegue lidar bem com as suas emoções (por exemplo, alegria, tristeza, raiva, medo, nojo, etc.)?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes
Você considera que tem um bom nível de atenção e motivação na escola?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes

Você se sente satisfeito (a) com a sua escola?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Às vezes
Se a escola não fosse obrigatória, você mesmo assim a frequentaria?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Se você pudesse se descrever em uma frase, qual seria?	
Qual sua principal dificuldade na escola?	

C) SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR

Os professores buscam desenvolver as aulas considerando qual(is) das características mencionadas abaixo? (Marque todos os itens que você identifica na prática).	<input type="checkbox"/> Aspectos intelectuais, considerando os conhecimentos que os alunos já têm e as dificuldades identificadas na disciplina. <input type="checkbox"/> O ritmo de aprendizagem, sabendo que alguns aprendem mais rápido e outros precisam de mais tempo para compreender. <input type="checkbox"/> As diferentes formas de aprender, utilizando assim recursos e estratégias diferentes e variadas. <input type="checkbox"/> Questões emocionais, como estado de espírito, ânimo, humor, bem-estar, dentre outros sentimentos da turma. <input type="checkbox"/> Aspectos sociais, envolvendo acordos de boa convivência, desenvolvimento de empatia e respeito ao outro, gestão de conflitos, etc. <input type="checkbox"/> Atenção à diversidade dos alunos, considerando aspectos culturais e de personalidade. <input type="checkbox"/> Clareza na comunicação, de forma que todos lhe entendam. <input type="checkbox"/> Abertura para diferentes comentários e manifestações de pensamento. <input type="checkbox"/> Outro (especificar no item a seguir).
Caso você tenha marcado a opção "Outro" na questão anterior, especifique qual(is) característica(s) os professores consideram ao desenvolver suas aulas.	
Na escola, você tem espaço para expressar suas vivências e sentimentos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Algumas vezes
O que você entende por educação socioemocional?	

Você considera que o aspecto socioemocional é trabalhado em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Algumas vezes
Você já teve algum problema emocional que influenciou no seu cotidiano escolar?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Algumas vezes
Esse problema emocional que você teve, foi explorado de alguma forma na escola?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Algumas vezes
Caso a resposta anterior tenha sido positiva, explique como.	
Você gostaria de acrescentar alguma informação?	

APÊNDICE D – GUIA DE TÓPICOS SEMI-ESTRUTURADO

Inicialmente, a pesquisadora fará uma breve explicação sobre a proposta da pesquisa, a metodologia com Grupo Focal e explorará alguns conceitos relacionados à educação socioemocional e sua importância.

Apresentação das Instruções: para melhor interação na roda de conversa, é importante que os participantes saibam:

- A interação entre os participantes é essencial e a pesquisadora atuará como mediadora.
- As falas devem ocorrer uma por vez, para facilitar o registro e compreensão de todos. Assim, o(a) aluno (a) que desejar falar, deve clicar no ícone “levantar a mão”. 
Levantar a mão
- Todos comentários são importantes e precisam ser respeitados, não há certo ou errado.
- A seriedade da pesquisa deve ser considerada em todos os momentos.
- Todos os dados coletados são anônimos, assegurando a concordância dos membros de que todos respeitarão a confidencialidade.

Grupo Focal 1: A educação socioemocional e sua importância.

TÓPICOS PARA DISCUSSÃO

- 1) Qual seu entendimento sobre educação socioemocional?
- 2) Sobre a proposta da pesquisa e a metodologia adotada, há alguma dúvida?
- 3) Quais vivências mais marcantes você teve na escola?
- 4) O que você espera do espaço escolar?
- 5) Como você tem se sentido nesse momento de pandemia do Novo Coronavírus?

Encerramento: Pedir para que os alunos resumam numa frase ou palavra, o que refletiram ou como se sentiram na roda de conversa.

Grupo Focal 2: A educação socioemocional e sua importância.

Apresentação das imagens selecionadas como material de estímulo.

TÓPICOS PARA DISCUSSÃO

- 1) O que é socioemocional?
- 2) Por que a educação socioemocional é importante?
- 3) A escola é espaço para desenvolver a educação socioemocional?
- 4) Como o professor poderia trabalhar a educação socioemocional?
- 5) Do que você sente falta na escola ou na abordagem do professor?

Encerramento: Realizar esclarecimentos finais e oportunizar aos participantes momento para manifestar quaisquer preocupações, garantindo livre acesso para contatar o pesquisador, caso queiram indagar sobre algo.

- Abrir espaço para explorarem sobre como se sentem ao fim da discussão.
- Pedir aos participantes para escreverem uma carta de encerramento que explore os seguintes pontos:

- I. Como me senti?
- II. Houve algo que gostaria de falar e não falei?
- III. O que os encontros representaram para mim?

APÊNDICE E – QUESTÕES DA VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliação do Produto Educacional

Prezado (a) Discente,

Este questionário visa alcançar suas impressões em relação ao vídeo “A educação socioemocional sob o olhar dos discentes”. As questões a seguir foram organizadas para avaliar a qualidade do vídeo e verificar quais aspectos podem ser melhorados. Por isso, sua colaboração é de suma importância para que possamos conduzir nossa investigação ao objetivo desejado. Por favor, clique em uma alternativa e/ou preencha os espaços destinados às respostas.

Desde já, agradecemos sua preciosa contribuição!

1) Qual seu curso?	<input type="checkbox"/> Curso Técnico Integrado em Informática <input type="checkbox"/> Curso Técnico Integrado em Edificações <input type="checkbox"/> Curso Técnico Integrado em Agroecologia
2) Em qual série você está?	<input type="checkbox"/> 1º Ano do Ensino Médio <input type="checkbox"/> 2º Ano do Ensino Médio <input type="checkbox"/> 3º Ano do Ensino Médio
3) Qual a sua idade?	
4) Antes de assistir ao vídeo, você já conhecia a educação socioemocional?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
5) Você considera o tema é apropriado à linguagem audiovisual?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
6) Considera importante explorar a educação socioemocional na escola?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
7) Este vídeo é adequado para ser utilizado em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
8) Com o vídeo, você consegue compreender a proposta da educação socioemocional?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
9) Você acredita que esse vídeo pode motivar os educadores a trabalharem a educação socioemocional?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
10) O vídeo desperta curiosidade na temática?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
11) O recurso é satisfatório quanto ao tempo de duração?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
12) A linguagem e dinâmica do vídeo é interessante, atrativa?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

<p>13) Para qual público você considera esse vídeo adequado? (Marque quantas alternativas forem necessárias)</p>	<p><input type="checkbox"/> Estudantes da Educação Básica (ensino fundamental e médio). <input type="checkbox"/> Estudantes de Licenciatura. <input type="checkbox"/> Docentes. <input type="checkbox"/> Profissionais da educação (corpo técnico e administrativo). <input type="checkbox"/> Responsáveis e familiares dos estudantes. <input type="checkbox"/> Todas as opções.</p>
<p>14) Você recomendaria este vídeo?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>15) Sua opinião é muito importante para nós. Deixe a seguir críticas, sugestões e/ou algo que considerou marcante na proposta do vídeo.</p>	

APÊNDICE F – UNIDADES DE SIGNIFICADO CONSTRUÍDAS

MATERIAL 1 – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL 1

Objetivo específico 1: Conhecer a percepção dos discentes sobre a dimensão socioemocional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, em contexto de pandemia;
UNIDADE DE SIGNIFICADO
1. Ser ouvido
2. Preocupação com ingresso na Universidade
3. Valorização do diálogo em sala de aula
4. Sentir-se respeitado quanto às dificuldades de aprendizagem
5. Ter prazer no que faz
6. Angústia, desânimo e falta de aprendizagem
7. Irritabilidade, falta de inteligência emocional, tempo perdido
8. Dificuldade para se comunicar e participar das aulas
9. Sentimentos ruins, psicológico abalado
10. Fragilidade emocional
11. Necessidade de criar mecanismos de fuga da realidade
12. Incapacidade, insegurança, ansiedade
13. Individualismo
14. Mais tempo e novas aprendizagens para a vida
Objetivo específico 2: Analisar as compreensões sobre educação socioemocional e sua importância para os discentes do Ensino Médio Integrado do IFPA <i>campus</i> Itaituba.
UNIDADE DE SIGNIFICADO
1. Preparo psicológico
2. Preparação para além do mercado de trabalho
3. Desenvolver estrutura emocional
4. Lidar com os outros e consigo mesmo
5. Inteligência emocional para consciência Social
6. Desenvolver a confiança em relações sociais
7. Construir bons relacionamentos
8. Ter o emocional estruturado para identificar sentidos e objetivos de vida
9. Ajuda emocional
Objetivo específico 3: Identificar práticas pedagógicas significativas que articulem a educação socioemocional no Ensino Médio Integrado, de modo interdisciplinar e contextualizado.
UNIDADE DE SIGNIFICADO
1. Abordar indiretamente com atividades em grupo
2. Demonstração de afeto
3. Estima pela postura dos professores
4. Local de acolhimento
5. Lugar de pressão para ser bom em tudo
6. Espaço de diálogo e empatia

7. Conteúdo incompreensivo e sem sentido
8. Formação para a vida
9. Apreço e crítica aos professores
10. Ambiente que deveria reunir condições ideais de vida
11. Falta de liberdade para questionar
12. Preparação plena

MATERIAL 2 – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL 2

Objetivo específico 1: Conhecer a percepção dos discentes sobre a dimensão socioemocional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, em contexto de pandemia;

UNIDADE DE SIGNIFICADO

1. Ansiedade e sintomas no corpo
2. Agravamento da ansiedade e hábito nervoso compulsivo
3. Ansiedade, depressão e crise do impostor
4. Excesso de atividades e falta de concentração
5. Incerteza, insatisfação com o comportamento social
6. Ansiedade e resiliência
7. Falta de aprendizagem e excesso de atividades
8. Tristeza, solidão, sedentarismo

Objetivo específico 2: Analisar as compreensões sobre educação socioemocional e sua importância para os discentes do Ensino Médio Integrado do IFPA *campus* Itaituba.

UNIDADE DE SIGNIFICADO

1. Compreender o que está sentindo e saber agir diante disso
2. Reconhecer e administrar as suas emoções
3. Entender sentimentos e lidar com problemas de forma madura
4. Desenvolver o autoconhecimento

Objetivo específico 3: Identificar práticas pedagógicas significativas que articulem a educação socioemocional no Ensino Médio Integrado, de modo interdisciplinar e contextualizado.

UNIDADE DE SIGNIFICADO

1. Mais ação e menos discurso
2. Psicólogo para conversar com os alunos
3. Desmistificar tabus sobre saúde mental
4. Ambiente acolhedor
5. Ser bem tratado pelo professor
6. Apreço pela escola e por estudar
7. Ação direta do professor
8. Espaço de socialização e conhecimento
9. Aproximação com o mundo científico, do trabalho e da vida
10. Ambiente de socialização e qualidade educacional
11. Valorização dos saberes que se aplicam à vida

12. Aprendizagens em diferentes áreas do cotidiano e profissional

MATERIAL 3 – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL 3

Objetivo específico 1: Conhecer a percepção dos discentes sobre a dimensão socioemocional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, em contexto de pandemia;
--

UNIDADE DE SIGNIFICADO

1. Valorização nas diferentes habilidades

2. Orientação para lidar com o nervosismo, frustração e dificuldades no processo de aprendizagem
--

3. Valorização da comunicação

Objetivo específico 2: Analisar as compreensões sobre educação socioemocional e sua importância para os discentes do Ensino Médio Integrado do IFPA <i>campus</i> Itaituba.
--

UNIDADE DE SIGNIFICADO

1. Entender as emoções para viver em harmonia

2. Capacitação para além do intelectual

3. Preparo para lidar com as emoções e ter uma vida positiva
--

4. Cuidar e aprender a lidar com as emoções

5. Compreender as emoções para saber como agir
--

6. Prevenção à evasão escolar

Objetivo específico 3: Identificar práticas pedagógicas significativas que articulem a educação socioemocional no Ensino Médio Integrado, de modo interdisciplinar e contextualizado.
--

UNIDADE DE SIGNIFICADO

1. Crítica ao ensino considerado mecânico

2. Abordagem diferenciada, aprendendo mais com cada aluno

3. Diálogo para entender como cada um age e funciona
--

4. Diálogo para entender como cada um age e funciona
--

5. Abordagem positiva

6. Conversar ou indicar leituras

7. Orientações práticas para trabalho com seminários
--

8. Projetos práticos

9. Ensinar alguém, por meio de trabalhos que tenham interação

10. Professores que não sabem lidar com diversidade

11. Indiferença ao processo educativo

12. Atividades extracurriculares envolvendo desenvolvimento pessoal e comunicação

13. Crítica à postura docente em que falta empatia
--

14. Crítica ao tratamento seletivo dos professores
--

15. Local para aprender e se tornar um bom profissional

16. Debate espontâneo sobre a temática
--

MATERIAL 4 – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL 4

Objetivo específico 1: Conhecer a percepção dos discentes sobre a dimensão socioemocional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, em contexto de pandemia;
UNIDADE DE SIGNIFICADO
1. Tensão, sobrecarga de atividades, estresse
Objetivo específico 2: Analisar as compreensões sobre educação socioemocional e sua importância para os discentes do Ensino Médio Integrado do IFPA <i>campus</i> Itaituba.
UNIDADE DE SIGNIFICADO
1. Superar traumas
2. Informações sobre como cuidar do psicológico
3. Estar emocionalmente bem
4. Oportunidade para diminuir preconceitos sobre a saúde mental
Objetivo específico 3: Identificar práticas pedagógicas significativas que articulem a educação socioemocional no Ensino Médio Integrado, de modo interdisciplinar e contextualizado.
UNIDADE DE SIGNIFICADO
1. Formas comuns ao cotidiano escolar, como roda de conversa, dinâmicas
2. Constante fortalecimento, assim como a saúde imunológica
3. Uma matéria para estudar, trabalhada de forma diferente

MATERIAL 5 – DIÁRIOS DE CAMPO

Objetivo específico 1: Conhecer a percepção dos discentes sobre a dimensão socioemocional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, em contexto de pandemia;
UNIDADE DE SIGNIFICADO
1. Diálogo e escuta
2. Mudanças e melhorias na vivência escolar
3. Ter voz para ser compreendido
4. Melhor comunicação entre aluno e professor
5. Construir uma imagem positiva de si próprio
6. Ser visto com empatia e respeito
7. Sentir-se seguro
8. Sobrecarga e necessidade de acolhimento
9. Sufocamento, tensão e preocupação
10. Falta de um olhar humano sobre o processo de aprendizagem
11. Ter suas particularidades respeitadas
Objetivo específico 2: Analisar as compreensões sobre educação socioemocional e sua importância para os discentes do Ensino Médio Integrado do IFPA <i>campus</i> Itaituba.
UNIDADE DE SIGNIFICADO
1. Construir uma imagem positiva de si próprio
2. Incentivar o protagonismo discente
3. Preparo para lidar com situações adversas
4. Prevenção à saúde mental
5. Fomentar o desenvolvimento pleno
Objetivo específico 3: Identificar práticas pedagógicas significativas que articulem a educação socioemocional no Ensino Médio Integrado, de modo interdisciplinar e contextualizado.

UNIDADE DE SIGNIFICADO
1. Educadores insatisfeitos
2. Cultura institucional para toda comunidade escolar
3. Necessidade de um ambiente sadio
4. Seminário como estratégia educativa voltada também para o socioemocional
5. Abordagem holística
6. Local previsível destinado a fazer o aluno se encaixar no sistema
7. Sentimentos de tristeza e opressão na relação com os docentes
8. Dinâmica leve e intencional
9. Empatia e diálogo
10. Oportunidade para construir uma vida melhor
11. Considerar diferentes perfis
12. Conhecimento aprofundado e ação educativa intencional
13. Cuidado ao falar sobre os problemas e inquietações
14. Ter atenção às singularidades
15. Linguagem consistente e direta
16. Proposta educacional ampla, clara e intencional
17. Relação satisfatória com a escola

MATERIAL 6 – ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Objetivo específico 1: Conhecer a percepção dos discentes sobre a dimensão socioemocional e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, em contexto de pandemia;
UNIDADE DE SIGNIFICADO
1. Dificuldades relacionadas ao socioemocional
2. Aprender a se portar na sociedade
3. Adaptação do método de ensino às dificuldades
4. Problemas emocionais
Objetivo específico 2: Analisar as compreensões sobre educação socioemocional e sua importância para os discentes do Ensino Médio Integrado do IFPA <i>campus</i> Itaituba.
UNIDADE DE SIGNIFICADO
1. Educação para o bem emocional
2. Entender e lidar com emoções
3. Atividades que acompanham o intelecto e o emocional
4. Lidar com os sentimentos
5. Gerenciar objetivos, emoções com equilíbrio
6. Educação do emocional e a vivência em sociedade
7. Autoconhecimento para assimilar e lidar com os sentimentos
Objetivo específico 3: Identificar práticas pedagógicas significativas que articulem a educação socioemocional no Ensino Médio Integrado, de modo interdisciplinar e contextualizado.
UNIDADE DE SIGNIFICADO
1. Importância à escola

2. Faltam espaços para expressar vivências e sentimentos
3. Mais abertura para participação
4. Falta humanização no processo
5. Desenvolver o cuidado com a saúde mental
6. Educação boa e de qualidade para a vida
7. Presença de senso de união para ajudar

APÊNDICE F – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ**

Eu, _____, portador(a) do CPF _____, AUTORIZO a **CÁCIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS** sediado(a) em **SHCES, QUADRA 1101, BLOCO B, APTO 01, CRUZEIRO NOVO, DF**, a utilizar a minha VOZ no vídeo “A educação socioemocional sob o olhar dos discentes”. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da VOZ em vídeo disponibilizado no Youtube, para fins acadêmicos, conforme solicitação do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Manaus Centro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, o qual exige o desenvolvimento de um Produto/Processo Educacional. Vale ressaltar que a referência ao meu nome, que constitui um direito moral, deverá ser respeitada sempre.

DECLARO, portanto, que estou de acordo em ceder a minha VOZ, de forma que seu uso não violará os direitos de privacidade do cedente, e tenho ciência que o material produzido será público, disponibilizado via Youtube.

Brasília (DF) 23/06/2022

Assinatura do Cedente

APÊNDICE G – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS**TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS**

_____, designer gráfico, carteira de identidade nº _____, CPF _____, doravante denominado CEDENTE, firma e celebra com Cácia Samira de Sousa Campos, doravante designada CESSIONÁRIA, o presente TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS mediante as cláusulas e condições abaixo discriminadas, que voluntariamente aceitam e outorgam:

- O CEDENTE declara possuir a titularidade dos direitos autorais sobre a edição e design do Vídeo “A educação socioemocional sob o olhar dos discentes”, cujo conteúdo e roteiro foram disponibilizados pela CESSIONÁRIA.
- Pelo presente instrumento o CEDENTE, cede e transfere à CESSIONÁRIA os direitos autorais patrimoniais referentes ao trabalho acima especificado neste Termo, de acordo com a Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
- A cessão objeto deste Termo abrange o direito da CESSIONÁRIA de utilizar o recurso sob as modalidades existentes, tais como exibição, reprodução, distribuição, transferência e criação de obras derivadas.
- O vídeo acima citado estará disponível em Acesso Aberto, na rede mundial de computadores internet, por meio de sítio do Youtube.
- O CEDENTE reconhece que todos os direitos e interesses relacionados aos produtos desenvolvidos em decorrência deste CONTRATO, incluindo os direitos de propriedade intelectual a eles relacionados, pertencem à CESSIONÁRIA.

Brasília (DF) 23/06/2022

Assinatura do Cedente

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS
IFAM



Continuação do Parecer: 4581670

Informações Básicas do Projeto	PB INFORMações BÁSICAS DO PROJETO 1561824.pdf	13/01/2021 15:36:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Cacia_CEP_ATUALIZADO.pdf	13/01/2021 15:36:19	CACIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	13/01/2021 15:28:56	CACIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS	Aceito
Outros	questionario_alunos.pdf	13/01/2021 15:26:56	CACIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS	Aceito
Outros	questionario_docentes.pdf	13/01/2021 15:26:43	CACIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS	Aceito
Outros	roteiro_conversa_alunos.pdf	13/01/2021 15:25:59	CACIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Cacia_atualizado.pdf	13/01/2021 15:25:08	CACIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Cacia_alunos_atualizado.pdf	13/01/2021 15:24:57	CACIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Cacia_docentes.pdf	13/01/2021 15:24:20	CACIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	27/05/2020 15:55:34	CACIA SAMIRA DE SOUSA CAMPOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 15 de Março de 2021

Assinado por:

Tarcísio Serpa Normando
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus, AM
Bairro: CENTRO CEP: 69.025-010
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3308-0000 E-mail: cep@ppl@ifam.edu.br