



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THAYANNE LIMA DA SILVA

**SENTIDOS FORMATIVOS EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO
SOCIOEMOCIONAL EM UMA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE**

Recife

2023

THAYANNE LIMA DA SILVA

**SENTIDOS FORMATIVOS EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO
SOCIOEMOCIONAL EM UMA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Núcleo de Educação e Espiritualidade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Ezir George Silva

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

S586s Silva, Thyanne Lima da
Sentidos formativos em programas de educação socioemocional em uma perspectiva da integralidade / Thyanne Lima da Silva. – 2023.
150 f.

Orientação de: Ezir George Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências e apêndices.

1. Formação humana. 2. Integralidade. 3. Educação. I. Silva, Ezir George (Orientação). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2024-022)

THAYANNE LIMA DA SILVA

**SENTIDOS FORMATIVOS EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO
SOCIOEMOCIONAL EM UMA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 04/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ezir George Silva (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Eugenia de Paula Benício Cordeiro (Examinadora Interna)
Instituto Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Maria Dalvaneide De Oliveira Araujo (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Dedico este trabalho a minha amada mãe (in memoriam), que com sua vida me ensinou a buscar coerência entre discurso e vivência nos mais diferentes espaços.

AGRADECIMENTOS

Ninguém conclui um grande projeto de forma solitária, em um mestrado não seria diferente. Sou grata a cada pessoa que cruzou o meu percurso neste período e deu alguma parcela de contribuição à minha pesquisa, seja teórica, prática ou afetiva. Agradeço, primeiramente e sempre, a minha querida mãe, Néria Regina (*in memoriam*), que sempre me estimulou a estudar e construir caminhos que fizessem sentido na minha existência, mesmo quando as condições não eram favoráveis.

Ao meu irmão, Thallys Henrique, por sempre me apoiar e acreditar, em muitos casos, mais em mim do que eu mesma. Todas as minhas conquistas perpassam pelos seus incentivos e diálogos que me motivam a continuar caminhando.

Ao meu companheiro, Fernando Vita, por ser parceria diária e constante em cada etapa deste processo, antes mesmo de eu decidir ingressar. Obrigada por ter sido ombro, ouvido, afeto e tantas facetas do que pode representar apoio e suporte dentro deste percurso.

Ao Renan Moura, por ter me enviado o edital e me motivado a participar do processo, me fazendo acreditar que poderia contribuir com a pós-graduação brasileira.

À Eloá Losano e Thalita Alencar, por, além de serem grandes amigas-irmãs que estão sempre me motivando, me ajudarem na construção de ideias e terem acompanhado com seus olhares e perspectivas cada vitória, angústia e inquietações durante o trajeto.

À Rafaela Paiva, por cada diálogo, dúvidas, desabafos acolhidos e, especialmente, por ter se mantido por perto. Sua presença e parceria foram fundamentais para manter meus pés no chão e meu coração menos apertado com os acontecimentos destes dois anos e meio.

Ao meu orientador Prof. Dr. Ezir George, pela paciência, trocas e incentivo. Obrigada por não desistir de mim e me mostrar, com seu exemplo, que existem professores acolhedores e coerentes em suas ações.

Às demais amigas chegadas que me apoiaram com palavras, conselhos, afeto, boas energias e muita torcida. Cada uma de vocês ocupa um lugar especial nesta conquista e vocês sabem bem do que e de quem estou falando.

Às professoras Viviane de Bona e Márcia Regina Barbosa, pela excelente experiência na disciplina de Metodologia. Como disse a vocês, minha vivência com

educação já passou por vários contextos, desde o chão da escola, relacionamento com gestão escolar, municipal, estadual e empresas que fornecem serviços educacionais. Já vi de tudo um pouco, mas nunca imaginei dentro da pós-graduação em educação encontrar pessoas tão leves, abertas, disponíveis e que nos fizessem colocar em segundo plano, por momentos, as cobranças, prazos e tensões que existem, e muitas vezes parecem ser a essência, na universidade. A primeira impressão não é a que deveria ficar, mas vocês me deram uma ótima primeira impressão e eu escolhi permanecer com ela e carregá-la com muito carinho para ter de lembrete em momentos mais tensos.

Aos meus sogros, Madalena Abrantes e Rodrigo Sávio, pelo carinho de sempre entenderem as ausências decorrentes das atividades do mestrado.

Aos colegas de curso Filipe Vasconcelos e Felipe Arruda, por todas as trocas, disponibilidade e coração aberto para compartilhar conhecimento, informações e inquietações. A caminhada com vocês certamente trouxe leveza.

A todos os familiares, amigos e colegas de trabalho que torceram por mim direta ou indiretamente durante este trajeto. Tenho muita sorte e gratidão pelas pessoas que me acompanham, pude sentir as boas energias enviadas sempre que precisei delas.

À banca examinadora, por se disponibilizar a participar da avaliação de todo o trabalho.

Por fim, sinto-me grata e satisfeita também comigo mesma por finalizar este projeto com a certeza de que ofereci o possível em cada etapa.

Minha esperança para o futuro da Educação Socioemocional

Que ela seja, sobretudo, acessível, responsável, sensível, crítica.

Que não nos aprisione em bolhas desejadas, mas nos liberte de paradigmas que não cabem mais em nós.

Que seja sobre pessoas, não apenas números.

Que sua essência não se reduza a ser mais produtivo ou ter bons resultados.

Que seja “gente como a gente”, que fala, se expressa, se faz entender em diferentes espaços, para pessoas e grupos variados.

Que seja diversa em seu formato, mas unida pela essência e por evidências.

Que seja semeada com princípios de equidade.

Que não seja utopia, mas que permaneça mirando em uma, acreditando que no caminho transformaremos e seremos transformados de muitas formas.

RESUMO

A partir da década de 1990, ampliaram-se, em diversas partes do mundo, os debates e diálogos no campo da Educação sobre as exigências, os desafios e as demandas da escola no século XXI. Nesse período, o termo “Inteligência Emocional” começou a ser popularizado por meio da possibilidade de um certo tipo de aprendizado socioemocional, no contexto escolar. Desde então, notamos o surgimento de Programas como: Consciência Emocional; Comprensión Emocional (CECE); Aprendizagem Social, Emocional e Ética (SEE Learning); e o Proyecto de Educación Emocional. Todos voltados, em suas especificidades e propostas, para a formação de discentes da Educação Básica. Nesse cenário, surgiu uma grande quantidade de projetos que, necessariamente, não priorizaram a formação integral do sujeito, mas, algumas dimensões; visando a reprodução de comportamentos e os aprendizados para o mercado de trabalho. Diante desses desdobramentos, questionamo-nos: a partir da perspectiva da formação humana, quais são os sentidos formativos anunciados em Programas de Educação Socioemocional? Buscamos compreender, como objetivo geral, quais são os sentidos formativos anunciados em programas de Educação Socioemocional. Especificamente, pretendemos: 1) apresentar a perspectiva da categoria da Integralidade de Ferdinand Röhr e suas repercussões para a área da Educação Socioemocional; 2) problematizar a discussão em torno das indeterminações do termo Educação Socioemocional e suas repercussões para o Campo da Educação; 3) analisar a concepção de Educação Socioemocional em três programas que estão voltados para a Educação Básica; e, por fim, 4) propor contribuições, a partir da teoria de Ferdinand Röhr, para ampliar a abordagem teórica de programas de Educação Socioemocional. Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica e o Método Hermenêutico de interpretação, conforme as análises de Coreth (1973). Nesse sentido, consideramos que o pensamento de Röhr sinaliza para aspectos indispensáveis e que são próprios da condição humana. Falamos de perspectivas analíticas que vão além do simples ato de aprender e/ou de certas tendências de natureza estritamente socioemocional. Além dessas acepções, pontuamos que suas proposições são valiosas, à medida que problematizam a noção de sentido formativo de cada Programa e seus próprios horizontes pedagógicos. Basicamente, refletimos sobre a formação do educador; a relação entre o educador e o educando; e a

vivência da prática pedagógica, enquanto núcleo gerador de sentido humano. Por fim, encontramos aproximações entre a visão multidimensional de Röhr e certas abordagens dos Programas. Contudo, destacamos que os distanciamentos também existem; aspectos que merecem atenção e que deverão ser, posteriormente, analisados. Diante dos achados, identificamos que a presente pesquisa contribui tanto para aprofundar as discussões sobre Educação Socioemocional no Ensino Básico no cenário nacional, quanto para provocar reflexões para a área da Educação e Espiritualidade.

Palavras-chave: educação socioemocional; integralidade; formação humana.

ABSTRACT

Since the 1990s onwards, debates and dialogues on Education emerged worldwide concerning the demands, challenges, and requisites face by schools in the 21st century. During this period, the term 'Emotional Intelligence' began to gain popularity, offering a possibility of a type of social and emotional learning within the school context. Since then, we have witnessed the emergence of programs such as *Consciência Emocional*; *Comprensión Emocional (CECE)*; *Apredizagem Social, Emocional e Ética (SEE Learning)*; e, o *Proyecto de Educación Emocional*. Each of these programs, in their specificities and proposals, is oriented towards the education of students in Basic Education. In this scenario, a significant number of projects emerged that did not necessarily prioritize the holistic development of the individual, but rather some dimensions; aiming to reproduce behaviors and learnings for the job market. Faced with these developments, we question: from the perspective of human development, what are the formative meanings announced in social and emotional learning Programs? Our General Objective is to understand the formative meanings announced in social and emotional learning programs. Specifically, we aim to present the perspective of Ferdinand Röhr's category of Wholeness and its repercussions for the field of social and emotional learning; problematize the discussion surrounding the indeterminacies of the term social and emotional learning and its repercussions for the field of Education; analyze the conception of social and emotional learning in three programs aimed at Basic Education; and finally, proposing contributions, based on Ferdinand Rorh's theory, to broaden the theoretical framework of Social and Emotional Learning programs. As methodology, we employ Bibliographic Research and the Hermeneutic Method of interpretation, following the analyses of Coreth (1973). In this sense, we consider that Röhr's thinking points to indispensable aspects that are intrinsic to the human condition. We discuss analytical perspectives that transcend mere learning and/or strictly socio-emotional tendencies. In addition to these meanings, we emphasize that his propositions are valuable as they problematize the notion of formative meaning in each Program and their own pedagogical horizons. Essentially, we reflect on the educator's formation; the relationship between the educator and the learner; and the experience of pedagogical practice as a nucleus generating human meaning. Finally, we find similarities between Röhr's multidimensional view and certain approaches of the

Programs. However, we highlight that divergences also exist; aspects that deserve attention and will need to be subsequently analyzed. Based on our findings, we identify that this research contributes both to deepening discussions on social and emotional learning in Basic Education on the national stage, and to stimulating reflections for the field of Education and Spirituality.

Keywords: social and emotional learning; wholeness; human formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepções orientadoras na abordagem de Ferdinand Röhr	35
Figura 2 – Dimensões humanas na teoria de Ferdinand Röhr	36
Figura 3 – Dimensões transversais na teoria de Ferdinand Röhr	36
Figura 4 – Cronologia de marcos de pesquisas sobre o aprendizado socioemocional	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores utilizados para a busca de publicações científicas	28
Quadro 2 – Conceitos de formação humana, espiritualidade e educação socioemocional nos artigos encontrados	29
Quadro 3 – Autores que abordam concepções de espiritualidade	33
Quadro 4 – Documentos utilizados na análise documental	70
Quadro 5 – Programas de Educação Socioemocional com suas respectivas referências teóricas	83
Quadro 6 – Programas selecionados para análise	88
Quadro 7 – CECE (Conciencia emocional, Comprensión emocional)	89
Quadro 8 – Aprendizagem Social, Emocional e Ética	89
Quadro 9 – Proyecto de Educación Emocional	89
Quadro 10 – Competências socioemocionais do Programa CECE	104
Quadro 11 – Competências socioemocionais da Aprendizagem SEE	115
Quadro 12 – Competências socioemocionais do Proyecto de Educación Emocional	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Associação Americana de Psicologia
Aprendizagem	Aprendizagem Social, Emocional e Ética
SEE	
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CECE	Conciencia emocional, Comprensión emocional
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EASEL	Ecological Approaches to Social Emotional Learning
GROP	Grup de Recerca em Orientación Psicopedagógica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
QE	Quociente Emocional
QI	Quociente de Inteligência
SEL	Social and Emotional Learning / Aprendizado Socioemocional
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	PRÓLOGO	17
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO	21
1.3	OBJETIVO GERAL	24
1.3.1	Objetivos específicos	24
1.4	JUSTIFICATIVA	25
2	UMA VISÃO DA FORMAÇÃO HUMANA: REFLEXÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL	28
2.1	UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA CONSIDERANDO EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E FORMAÇÃO HUMANA	28
2.2	A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DE FERDINAND RÖHR	33
3	O CAMPO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL	48
3.1	ASCENSÃO DO APRENDIZADO SOCIOEMOCIONAL DESDE A DÉCADA DE 1990	48
3.1.2	A indeterminação de termos na área de Educação Socioemocional: reflexões possíveis a partir de uma análise documental	54
3.1.3	Em busca de um conceito para Educação Socioemocional	58
3.1.4	Educação Socioemocional: outros desafios diante das indeterminações	63
3.1.5	Educação Socioemocional: sobre outros interesses da formação integral	65
3.1.6	Considerações	68
3.2	A FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL ATRAVÉS DAS LENTES DAS LEGISLAÇÕES NACIONAIS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL	69
4	METODOLOGIA	87
4.1	DESENHO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	87
4.1.1	Identificação de programas para análise	87
4.1.2	Identificação de materiais para análise	88
4.1.3	Compilação de informações	89
4.1.4	Análise e interpretação	90
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	95
5.1	DISCUSSÃO GERAL	95

5.1.1 Os programas analisados e a realidade educacional brasileira	98
5.2 PROGRAMA DE CONCIENCIA EMOCIONAL, COMPRENSIÓN EMOCIONAL (CECE).....	99
5.3 PROGRAMA DE APRENDIZAGEM SOCIAL, EMOCIONAL E ÉTICA (APRENDIZAGEM SEE)	110
5.4 PROYECTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – TRABALHOS QUE CONSIDERAM CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA E/OU ESPIRITUALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	149
APÊNDICE B – FICHA DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL.....	150

1 INTRODUÇÃO

1.1 PRÓLOGO

Há quem acredita que os caminhos que trilhamos são frutos de escolhas conscientes; outros atribuem a zonas desconhecidas do inconsciente; tem os que enfatizam as circunstâncias externas; há também quem aposte na biologia ou mesmo na sorte.

Até o momento, sigo fugindo de reducionismos e me aproximando do que o sociólogo francês Edgar Morin (2005) pensa sobre a Teoria da Complexidade. Um de seus pontos é: somos incapazes de ter certeza de tudo e evitar contradições em nossas experiências de vida ou conhecimento. Isto não representa um erro do ser humano, é apenas uma das muitas camadas que compõem a realidade complexa na qual estamos imersos.

“Como cheguei na área de Educação Socioemocional” pode ter uma resposta simples, direta e validadora de pensamentos dicotômicos, mas optarei pela via da complexidade, buscando dialogar entre pontos que talvez sejam relevantes à reflexão.

Aos onze anos de idade cheguei à João Pessoa, capital da Paraíba, para morar com a minha mãe, que trabalhava ao redor do estado há três anos. Viemos de uma situação difícil, onde eu e meu irmão escolhemos ficar em um lugar por medo e insegurança, durante estes três anos, achando impossível qualquer mudança em nosso contexto, pois éramos incapazes de saber como pedir ajuda. Por auxílio externo, de quem menos esperávamos, minha mãe foi informada das nossas condições e passamos por um doloroso processo de mudança de cidade. Talvez por esses motivos, guardamos pouquíssimas lembranças da vida antes disso, poderíamos dizer que chegar a João Pessoa foi um novo nascimento.

Para minha felicidade, tive uma mãe muito paciente e persistente, embora solteira e pessimamente remunerada para criar sozinha dois filhos. Com sua vida e diálogos, sempre nos indicou que poderíamos apostar no futuro que quiséssemos, para além do local ou do que havíamos passado. No início, foi difícil acreditar nisso.

Ao chegarmos para a vida nova, encontramos disponibilidade apenas em uma escola municipal da cidade. Foi uma das piores experiências que tive em contexto escolar: violência, negligência e indiferença poderiam sintetizar. Vivía em um contexto de medo, frustração e completa falta de sentido nas aulas que, quando existiam, eram tediosas e improdutivas. Nosso maior desejo era encontrar uma vaga em outra instituição no ano seguinte. Ele foi realizado, nos matriculamos em uma escola estadual bem falada na cidade, com a certeza de que seria muito diferente! Embora, de fato, fosse melhor que a escola anterior, ainda era uma experiência desgastante e repleta de situações diárias estressantes: ansiedade, medo e insegurança continuaram a ser companheiras fiéis. Depois de dois anos, mudamos novamente para outra escola estadual e, para nossa surpresa, pela primeira vez pareciam que as coisas iam dar certo.

Tivemos desafios, conflitos, estresses, negligências. Mas também tivemos acolhimento, apoio, professores que acreditavam na gente, de verdade. Foi nesta última experiência que ouvi que poderia estudar o que eu quisesse quando terminasse a escola e que tinha potencial para um futuro promissor. Embora minha mãe sempre falasse isso para a gente insistentemente, ter professores acreditando fez muita diferença. Ali, foi a primeira vez que descobri que situações estressantes de aprendizado e relacionamentos poderiam coexistir com esperança e entusiasmo. Foi quando comecei a estudar “de verdade”, até mesmo a ler alguns livros simplesmente pelo prazer de fazê-lo.

Ao concluir o Ensino Médio, para minha profunda alegria, consegui, na primeira tentativa, ingressar em uma Universidade, no Curso de Psicologia, e acho que até hoje talvez este seja o maior orgulho da minha querida mãe, que infelizmente não pode me assistir dando passos após esse. Para alguns, entrar na graduação é apenas uma obrigação, para mim, senti que poderia alcançar tudo que quisesse depois que isso aconteceu. Felizmente, embora sempre estivéssemos no vermelho, nunca nos faltou o básico: comida, afeto, lar. Sempre me senti privilegiada, e ainda me sinto, em todas as nuances que esta palavra pode apresentar.

Na época, o Curso era integral e as coisas estavam apertadas. Meu irmão, que também conseguiu ingressar na faculdade, no Curso de

Bacharelado em Engenharia, optou por trancar e trabalhar até tudo se estabilizar. A estabilidade nunca chegou. Consegui terminar o curso graças ao apoio incondicional deles, de bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para Iniciação Científica, de noites e fins de semana como cuidadora de idosos, de trabalhos temporários durante as férias e de amigos e conhecidos que não largaram a nossa mão quando precisamos de teto, dinheiro e até mesmo comida. Essa, sem dúvidas, é uma dívida que jamais poderei pagar em vida, tenho uma gratidão imensa por cada pessoa que contribuiu com a minha história.

Um mês antes de me formar, minha mãe foi vítima de um acidente fatal no trânsito e me lembro de repetir para mim mesma no dia como a vida era injusta, pois queria muito que ela tivesse colhido os frutos que plantou. Tudo que pensava era: “agora que as coisas vão melhorar, que vou me formar, ela tinha que estar aqui pra ver isso!” As coisas não melhoraram, mas felizmente tivemos mais uma vez rede de apoio para contar. Até professores da escola apareceram para ajudar como podiam, assim como professores da universidade, amigos, conhecidos e desconhecidos. Fui acolhida por cinco meses na casa de um grande amigo da minha mãe e estava completamente perdida sobre o que faria com o meu diploma.

Ao retornar para casa, passei alguns meses enviando currículo sem sucesso para diferentes empresas e instituições, enquanto retornava à função de cuidadora de idosos, que tanto me ajudou na época da universidade. Faltando um mês para “desistir de tudo e ir embora da cidade”, como eu dizia na época, apareceu uma oportunidade: uma empresa de educação socioemocional estava com uma vaga de consultoria pedagógica aberta. Confesso que tentei por tentar, tinha certeza de que não iria passar no processo e a esperança já tinha há meses desabitado minha rotina. Para minha surpresa, passei e nos meses seguintes minha vida mudou completamente de rumo. Profissionalmente também, mas, sobretudo, no âmbito pessoal. Pude finalmente quitar todos os nossos empréstimos desde o acidente da minha mãe e tirar do meu irmão o peso de estar segurando as pontas da casa por tanto tempo.

Isto aconteceu em 2016. Nunca tinha ouvido falar sobre Educação Socioemocional, no início achei tudo muito estranho e suspeito, mas pensei:

preciso me sustentar, vou aprender tudo que puder. À medida que fui conhecendo e estudando, foi crescendo um sentimento de sentido e profunda identificação pelo campo. Por inúmeras vezes lembrei do quanto diferentes emoções e sentimentos permearam a minha história e o quanto “ter uma educação socioemocional” poderia ter me ajudado a lidar melhor com a vida real, desde pedir ajuda na minha infância, conviver com tanto sofrimento na adolescência, até lidar com as várias perdas e angústias na época da graduação.

Esta empresa oferecia materiais e formações para escolas de todo Brasil, sobretudo, públicas, mas também algumas privadas. Na época, fui responsável especialmente por escolas estaduais em diferentes cidades da Paraíba, implementando formações iniciais e continuadas para professores, e realizando acompanhamento pedagógico durante aplicação do material em todo Ensino Fundamental e Médio, seguindo a fundamentação teórica e metodológica do material fornecido pela empresa.

Também, no decorrer desta experiência, tive a oportunidade de participar de formações e realizar acompanhamento de professores do Estado de São Paulo (Ribeirão Preto), Acre (Rio Branco) e Pernambuco (Cabo de Santo Agostinho). Além disso, participei de formações para educadores da Educação Infantil. Após dois anos de experiências, passei um período responsável por estruturar e fundamentar as formações e formatos de acompanhamento pedagógico dos formadores que ficariam responsáveis pela formação e acompanhamento de professores.

Trabalhar com o tema, para mim, é contribuir com uma das mudanças que desejo ver no mundo. Vi de perto em muitos contextos o quanto isso pode transformar a vida de pessoas, sejam crianças, adolescentes ou adultos. Minha própria vida foi transformada à medida que me comprometia pessoalmente a viver com coerência o conteúdo que me propunha a facilitar. Longe de enxergar este trabalho como a panaceia que tantos desejam, vejo nele potencial para mudar micro contextos, uma forma de democratizar o acesso a formações pertinentes e de qualidade no âmbito socioemocional. Me sinto pessoalmente envolvida e entrelaçada com minha profissão, faço o que faço porque de forma genuína acredito na potência do tema, embora tenha plena

consciência do espaço e limitações dessa discussão na complexidade das relações humanas e de fenômenos sociais.

Durante o percurso profissional, recebi de muitos professores, coordenadores e diretores a reclamação e desabafo de um enfoque dado quase exclusivamente aos estudantes em ações relacionadas à educação socioemocional. Isso me inquietava bastante. Com esta motivação, me aproximei do Mestrado em Educação e da presente pesquisa, meu objetivo inicial era dar uma contribuição dedicada ao docente. Visava oferecer um cuidado voltado e pensado para ele, visto que não existem muitos trabalhos na área relativos a este profissional. Os rumos da pesquisa mudaram por completo, como em breve você perceberá, mas minha vontade de somar ao campo e deixar minha colaboração com profissionais em contato com a área permanece a mesma.

Atualmente, não possuo vínculo empregatício ou compromissos contratuais de exclusividade com quaisquer programas ou projetos de Educação Socioemocional. Trabalho como profissional autônoma prestando serviço para diferentes instituições por meio de ações pontuais e datadas, que visam desde a produção de materiais, cursos, formações, delimitação de fundamentação teórica ou aspectos relacionados ao campo da educação socioemocional¹. Meu maior compromisso é com as pessoas que recebem, na ponta do processo, as diferentes contribuições do campo. Além disso, com o fortalecimento e qualidade de bases críticas e comprometidas com a ciência já produzida na área e seus achados.

Por certo, minha vida e motivações não cabem nessas linhas iniciais; mas, espero que esse pequeno começo contribua para localizar a leitora e/ou leitor a respeito de como se deu minha inserção no campo da Educação e na área da Educação Socioemocional por uma via complexa: primeiro, como pessoa, depois, como profissional. Vejamos, então, como esses caminhos e vivências são problematizados.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

¹ Na condição de Mestranda do PPGE/CE - UFPE, não possuo bolsa ou patrocínio de qualquer outra organização pública e/ou privada.

A partir da década de 1990, um movimento mundial na Educação amplificou diálogos que propuseram uma reflexão sobre a escola desejada para o século 21 (Abed, 2016). Como um dos principais marcos deste período, houve a publicação do relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 2010)², que constituiu uma reflexão crítica sobre a educação desejada e necessária, privilegiando conhecimentos já previstos em uma perspectiva mais ativa de ensino somadas a habilidades de convivência e desenvolvimento de diferentes potencialidades individuais.

Nesta fase, foi também publicado o livro de Edgar Morin, “*Os sete saberes necessários à educação do futuro*” (2011), fundamentado em sua teoria sobre o paradigma da complexidade. Ambas as obras retomam e enfatizam a importância do desenvolvimento integral discente de forma a considerar também aspectos socioemocionais, modificando permanentemente estruturas existentes na formação escolar até o final do século 20. Diante deste contexto, tornou-se emergente a necessidade de transformações das práticas pedagógicas predominantes até então.

Ainda na década de 1990, torna-se pertinente destacar a publicação do primeiro artigo acadêmico que aborda a inteligência emocional como um constructo científico (Salovey; Mayer, 1990), o texto se fundamenta em estudos publicados nos anos de 1980 sobre inteligências múltiplas, conceitos da Filosofia e Psicologia (Pacheco; Berrocal, 2015). O termo “Inteligência Emocional” começou a se popularizar internacionalmente a partir de 1995, por meio da publicação de Daniel Goleman (Goleman, 2012), enquanto a ideia de

² O Relatório Delors surge em meio a uma crise do modelo de produção, imerso em um contexto de reorganização do setor produtivo, econômico e educacional. As mudanças propostas por ele visavam estimular a educação a contribuir com a formação do homem necessário ao novo modelo de sociedade, atendendo às expectativas contemporâneas de formação (Vieira; Sforzi, 2008 *apud* Volpato, 2011; Borges, 2016). Os pressupostos defendidos no relatório serviram de base para a elaboração de uma série de leis e parâmetros curriculares no Brasil e em outros países do mundo. Apesar disso, é criticado por representar interesses econômicos, visto que foi organizado por Jacques Delors, um economista, e também por focar em uma formação que prioriza a produtividade em detrimento da realização pessoal e profissional. Assim, Vieira e Sforzi (2008 *apud* Volpato, 2011) acreditam que o relatório, mesmo quando menciona a necessidade de indivíduos autônomos e críticos, incentiva uma adequação do homem ao modelo de sociedade desejada, de forma a focar no desenvolvimento de um conhecimento imediato e utilitário ao ambiente social. Para Borges (2016), na prática, o documento defende interesses antagônicos e deposita no indivíduo a responsabilidade por seu sucesso e pelo sucesso da coletividade.

um possível aprendizado emocional passou a ganhar força no contexto estadunidense (Casel, 2015) assim como, posteriormente, em outros países do mundo.

Desse modo, a popularização da importância das emoções neste período (Damásio, 2004) e a difusão do interesse em aproximá-la de diferentes espaços (Goleman, 2012), somadas a discussão sobre a educação desejada para o novo século, despertou áreas diversas da Ciência além da Psicologia, como a Educação. Sobre esta última, é possível perceber um movimento em direção ao desenvolvimento de competências socioemocionais em seu currículo e o estímulo à prática em torno da chamada Educação Socioemocional.

No Brasil, o reconhecimento do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como parte de uma Educação Integral, está em contínuo crescimento, especialmente após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Apesar disso, admite-se que existem poucos estudos empíricos na academia brasileira acerca da Educação Socioemocional (Arantes, 2019). Sendo assim, essa realidade denuncia a necessidade de se construir uma base sólida de indicadores que permitam análises concretas e válidas dos trabalhos realizados e a consolidação de evidências que fortaleçam ações formativas na Educação Básica brasileira, para além de interesses de instituições específicas.

Para além disto, é possível notar um “*boom*” de programas educativos relacionados ao desenvolvimento socioemocional ao redor do mundo, focado especialmente em contexto escolar. Diante dos múltiplos cenários, reconhecemos que são necessários cuidados com projetos e proposições que não priorizam a formação do sujeito, mas a reprodução de comportamentos dentro de uma lógica que atende de forma exclusiva ao mercado de trabalho.

Levando em consideração a natureza desse tipo de contextualização e os desafios inerentes a ela, questionamo-nos: quais são os sentidos formativos anunciados em Programas de Educação Socioemocional em uma perspectiva da integralidade? Nesse sentido, a presente pesquisa pretende contribuir para aprofundar as compreensões sobre o contexto geral em que a Educação Socioemocional está sendo construída e chamar a atenção para as perspectivas de sujeito e de educação a partir dos olhares da integralidade, de

modo a criar diálogos possíveis com alguns Programas de Educação Socioemocional.

Para tanto, tomamos como referência as construções de Ferdinand Röhr³ (2007; 2010), quando diz que a Educação se constitui em um processo de formação humana (Röhr, 2007) e compreende o Ser humano⁴ em um sentido integral (Röhr, 2019, p. 15), a partir especialmente de cinco dimensões básicas: *física*, considerando a “corporalidade físico-biológica” (p. 14); *sensorial*, incluindo tudo que nossos cinco sentidos nos permitem perceber; *emocional*, composta por diferentes estados emocionais, psiquê e afins; *mental*, que diz respeito a aspectos cognitivos de forma geral e processos psicológicos superiores, como memória, reflexão, imaginação etc.; e, por fim, a dimensão *espiritual*, que não se relacionando com religião, tem a ver com a “insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas” (p. 15).

1.3 OBJETIVO GERAL

Compreender sentidos formativos em programas de educação socioemocional em uma perspectiva da integralidade.

1.3.1 Objetivos específicos

³ “Nasceu em 14 de abril de 1951 em Aachen [Aquisgrana], na Alemanha. Do ponto de vista acadêmico, Röhr é graduado em Pädagogik Und Mathematik - Rheinisch-Westfälisch Technische Hochschule Aachen (1978) e doutor em Pedagogia - RWTHA Aachen University (1985), quando procedeu com a defesa da tese intitulada, “Die Pädagogische Theorie im Denken von Karl Jaspers”, e teve como orientador Edward Jack Birkenbeil. Nas condições de Professor Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE e de Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação – UFPE / CE, ensinou em diversos Cursos e orientou uma diversidade de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, com ênfase em Educação e Espiritualidade e a partir dos seguintes temas: Filosofia da Educação, Teoria da Educação, Epistemologia, Educação Espiritual e Formação do Educador; vindo a tornar-se, em 4 de dezembro de 2020, o primeiro Professor Emérito do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – CE / UFPE” (Silva, 2021, p. 12, 13).

⁴ Ressalto, todas as vezes que aparecer na discussão a expressão “Ser humano”, com letra maiúscula, a intenção é apenas chamar atenção do(a) leitor(a) para a condição humana em uma perspectiva da integralidade e/ou para os desafios que são próprios da formação humana.

- 1) **Apresentar** contribuições da perspectiva de Ferdinand Röhrl acerca da categoria da integralidade para o Campo da Educação Socioemocional.
- 2) **Problematizar** a discussão em torno das indeterminações dos termos utilizados para se referir à Educação Socioemocional e suas repercussões para o campo da Educação.
- 3) **Analisar** concepções de Educação Socioemocional em três programas propostos para a Educação Básica.
- 4) **Propor** contribuições, a partir da teoria de Ferdinand Röhrl, para ampliar a abordagem teórica de programas de Educação Socioemocional.

1.4 JUSTIFICATIVA

A promoção do desenvolvimento socioemocional é necessária e fundamental em todas as fases do desenvolvimento humano, constituindo formação fundamental tanto para qualidade de vida, quanto para a construção de sentido. Em um contexto de pleno crescimento e estabelecimento desta área no campo da Educação, compreendemos que se torna pertinente pesquisas que busquem fortalecer fundamentos e proposições que dialoguem com as necessidades do mundo atual, mas também com uma visão de homem e educação que privilegie a formação integral do educando para além de necessidades mercadológicas. A partir de uma análise inicial, será possível pensar em uma abordagem para o tema que considere diálogos com a noção de integralidade, considerada nesta dissertação a partir de Ferdinand Röhrl, que poderá contribuir para a compreensão do cuidado às emoções em uma perspectiva integral no campo da Educação.

Ainda, como fator motivador para a justificativa da realização deste trabalho, no aspecto pessoal, provavelmente advindo da minha formação em Psicologia e história de vida, existe o desejo de democratizar o acesso a formações pertinentes e de qualidade no âmbito socioemocional voltadas para o contexto escolar; assim como, profissionalmente, intento aprofundar as nuances e desafios dentro da área da Educação Socioemocional.

Do ponto de vista profissional, recordo que quando comecei a trabalhar como formadora de docentes e equipes em 2016, as informações sobre o tema aqui no Brasil eram escassas e necessitavam de (re)organização. De lá para

cá, observamos que poucas mudanças ocorreram neste cenário, portanto, esperamos que este trabalho também sirva como inspiração para outras Thyanne's que estão iniciando na área, considerando seus próprios percursos e Campos de formações.

Nesses termos, o trabalho se justifica também no âmbito social, principalmente, quando visualizamos que seus achados poderão contribuir com os percursos formativos de docentes e estudantes – com proposições curriculares humanizadoras, práticas educativas que acontecem dentro e fora das escolas, e o anúncio de novas pesquisas e produções. Assim, buscamos ressaltar que propostas de formações que permitem um desenvolvimento socioemocional saudável e crítico poderão refletir, seja em nossa experiência pessoal ou através das relações interpessoais, outros sentidos formativos e caminhos para a Formação Humana.

Na intenção de dar conta da proposta até aqui apresentada, propomos a estrutura do trabalho do seguinte modo:

Pretendendo atender ao objetivo específico de apresentar contribuições de Ferdinand Röhr acerca da categoria da Integralidade para o Campo da Educação Socioemocional, o Capítulo 1, *Uma visão da Formação Humana: reflexões para o Campo da Educação Socioemocional*, apresentará a fundamentação teórica do conceito de Formação Integral, a partir da perspectiva de Röhr, e possíveis contribuições para o Campo da Educação Socioemocional, articulando concepções e proposições que interessam aos objetivos desta pesquisa.

O Capítulo 2, *O Campo da Educação Socioemocional*, encontra-se dividido em duas partes: 1) *Ascensão do aprendizado socioemocional desde a década de 1990*, apresentando, a partir de uma análise documental, a construção da área dentro da Educação e os desafios diante da indeterminação e/ou variação do significado do termo; e 2) *A Formação Socioemocional através das lentes das legislações nacionais: uma análise documental*, que discute as possibilidades e problemáticas de desenvolvimentos de Programas de Educação Socioemocional no contexto brasileiro, a partir da análise de legislações que orientam práticas educativas em escolas do país desde a década de 1990. Dessa forma, pretendemos problematizar a discussão em torno das indeterminações dos termos

utilizados para se referir à Educação Socioemocional e suas repercussões para o campo da Educação.

Ademais, o Capítulo 3 propõe apresentar a metodologia para analisar concepções de Educação Socioemocional em três programas propostos para a Educação Básica, seguida do Capítulo 4, com os resultados encontrados e discussões, que propõe possíveis contribuições para pensar a formação socioemocional no campo da Educação em uma perspectiva da formação humana.

2 UMA VISÃO DA FORMAÇÃO HUMANA: REFLEXÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

2.1 UMA BREVE REVISÃO DA LITERATURA CONSIDERANDO EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL E FORMAÇÃO HUMANA

A presente dissertação considera o pensamento filosófico-pedagógico de Ferdinand Röhr para pensar o processo da formação humana (Röhr, 2019). Sua teoria está centrada em debates sobre Filosofia, Teoria Educacional e Educação e Espiritualidade; e suas contribuições encontram-se localizadas em possíveis interações que consideram os fenômenos estáveis e instáveis das estruturas da vida e seus processos formativos⁵ (Silva, 2021).

A fim de conhecer possíveis trabalhos que consideram conceitos relacionados à formação humana e espiritualidade na aplicação da Educação Socioemocional em contexto escolar brasileiro, buscamos publicações científicas, utilizando termos em português e inglês, no banco de dados do Periódico CAPES, a partir da combinação dos seguintes descritores:

Quadro 1 – Descritores utilizados para a busca de publicações científicas

Descritores	Total
"educação socioemocional" + "formação humana"	0
"educação emocional" + "formação humana"	2
"educação emocional" + "espiritualidade"	1
"educação socioemocional" + "espiritualidade"	0
"inteligência emocional" + "formação humana"	1
"social and emotional learning" + "integral formation"	0
"social and emotional learning" + "human formation"	0
"social and emotional learning" + "spirituality"	3
"emotional education" + "spirituality"	3
"emotional intelligence" + "spirituality" + "education"	80
"emotional intelligence" + "human formation" + "education"	2
"emotional intelligence" + "integral formation" + "education"	2
Total:	94

Fonte: A autora (2023).

⁵ Especificamente, “[...] o objetivo central das elaborações de Röhr é aprofundar a conceituação da Espiritualidade em termos Filosóficos. Pretende, ainda, destacar outras categorias que conseguem contemplar novas e duras experiências do homem a partir de si mesmo e sua realidade; visa tanto alargar os horizontes e as compreensões que comportam os processos da maturidade humana, como contribuir com o pensar e os fazeres pedagógicos” (Silva, 2021, p. 22).

Para esta busca inicial, não foi considerada restrição de tipo de material, campo, idioma ou ano de publicação. Após a leitura dos resumos encontrados, observamos trabalhos com diferentes interesses e públicos, abarcando especialmente estudantes universitários, contexto empresarial, escolar ou hospitalar, performance organizacional e matrimônio. Selecionamos os trabalhos com foco apenas na área escolar, considerando estudantes e/ou professores. Foram excluídas também as publicações que utilizavam o conceito de “inteligência espiritual” sem qualquer menção a educação socioemocional, inteligência emocional ou termos afins. Assim, eliminando as repetições entre as buscas, foram encontrados 6 artigos (APÊNDICE A).

As limitações de produções científicas relacionadas ao tema de interesse sinalizam a necessidade de publicações e pesquisas que possam fortalecer proposições fundamentadas e ancoradas em evidências.

A categoria da Formação Humana nos trabalhos encontrados possui diferentes pontos de partida em suas concepções, intenções e significados. O mesmo se aplica ao conceito de Educação Socioemocional. Abaixo, apresentamos uma síntese dos achados:

Quadro 2 – Conceitos de formação humana, espiritualidade e educação socioemocional nos artigos encontrados

N o	Conceitos apresentados nos artigos encontrados			
	Artigo	Formação humana	Espiritualidade	Educação Socioemocional (ES), Educação Emocional (EE), Inteligência Emocional (IE)
1	POSSEBON, Fabrício; POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves.; DANTAS, Taísa Caldas. Educação emocional, formação humana e espiritualidade. Nuances Est. Sobre Educ. , v. 33, e022010, jan./dez. 2022.	Não identificado	“Espiritualidade é vivenciar estados alterados de consciência que levam ao transcendente. (...) Pressupõe vivências em estados alterados de consciência, ou seja, fora da condição de vigília e de estados	“Educação Emocional é um processo de formação humana que envolve as dimensões física, vital, mental, emocional e espiritual do indivíduo, a partir da mobilização de diferentes emoções, tanto

			racionais, lógicos e reflexivos” (p. 6-7).	do ponto de vista cognitivo quanto do ponto de vista vivencial. (...) se dá ao longo da vida, que ocorre de forma integral, visando o bem-estar subjetivo” (p. 3-4).
2	ARANTES, Mariana Marques <i>et al.</i> Educação emocional: intervenção em uma escola de Ensino Médio em Pernambuco. Revista Educar Mais , v. 3, n. 4, p. 686-702, 2020.	“Compreende a formação humana enquanto um processo educativo que implica a prática autorreflexiva por parte de educadores e educandos no sentido de estimular a conscientização de processos que visam ao benefício do coletivo escolar e não apenas de um indivíduo ou grupo” (p. 687).	“Espiritualidade é um sentido existencial de vida que elicia um comprometimento com a coerência entre o pensar, sentir e agir” (p. 698).	Parecem considerar o conceito de habilidades socioemocionais proposto pela CASEL, isto é, “o conjunto de competências afetivas, cognitivas e comportamentais que possibilita mais coerência na forma de pensar, sentir e agir” (p. 688).
3	PANDYA, Samta P. Spiritual Education Program for Managing Emotions in Intellectually Gifted Children. Roeper review , v. 43, n. 4, p. 272–287, 2021.	Não identificado.	“A espiritualidade se refere a um constructo complexo, que compreende transcendência (busca pela realidade superior) e consciência relacional (existência harmoniosa com pessoas significativas e com o ambiente). Isso inclui a construção de relacionamentos significativos com outros e a conexão com um Ser Absoluto, Poder Superior	Não identificado.

			ou natureza” (p. 272).	
4	YUSOF, Rorlinda <i>et al.</i> Identifying Emotional Intelligence Competencies among Malaysian Teacher Educators. Procedia - Social and Behavioral Sciences , v. 159, p. 485-491, 2014.	Não identificado.	Considera a espiritualidade como um domínio da Inteligência Emocional, baseando-se em um instrumento de Noriah <i>et al.</i> (2002), mas não define seu significado.	A IE “é uma competência que pode ajudar o indivíduo a reconhecer e gerenciar sua própria emoção e identificar a emoção dos outros e construir um bom relacionamento com eles” (p. 485).
5	FRADY, Kathy. Spiritual Formation Parallels to Social-Emotional Learning Curriculum: A Contextual Analysis of ‘Frog Street Curriculum’. International journal of children’s spirituality , v. 24, n. 4, p. 401-414, 2019.	Não identificado.	Parece considerar a abordagem proposta por Nye, ou seja, que “para nutrir a espiritualidade das crianças, os professores devem fornecer: espaço, processo, imaginação, relacionamento, intimidade, confiança; esses seis critérios para nutrir a espiritualidade das crianças são frequentemente referidos pelo acrônimo SPIRIT” (p. 406).	Não identificado.
6	WADHWANI, Preeti. Emotional-spiritual intelligence: for revival of values in Samarth Bharat. Interdisciplinary International Journal , v. 8, 36-46, 2016.	Não identificado.	Não identificado.	Não identificado.

Fonte: A autora (2023).

É importante pontuar que nem todos os trabalhos selecionados falavam diretamente sobre uma relação entre formação humana e Educação Socioemocional, mas foram mantidos por revelar similaridades na compreensão de seu significado. Como exemplo desse dado, citamos o trabalho de Pandya (2021), que referencia estudos com objetivo do desenvolvimento da espiritualidade focado em programas de *Mindfulness*.

A autora embasou sua pesquisa nestes programas, que são comuns para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais relacionadas à regulação das emoções. Seu trabalho analisou os efeitos de um programa de educação espiritual na abordagem e manejo de sentimentos e frustrações em crianças superdotadas e utiliza o termo “*aprendizado social e emocional*” para se referir a esta última parte.

Por outro lado, alguns dos trabalhos mantém uma relação direta entre os temas, mas não se preocuparam em definir explicitamente os conceitos abordados, como a pesquisa de Frady (2019). Aqui, se propôs discutir paralelos entre um currículo de aprendizado socioemocional e a formação espiritual de crianças de 3 anos, entretanto, sua abordagem não deixa claro o que se nomeia de educação socioemocional e/ou o significado de formação espiritual, detendo-se apenas em descrever o funcionamento geral dos programas analisados ou citar o que é necessário para desenvolver a espiritualidade.

Outro exemplo desse tipo de produção, pode ser encontrado em Wadhvani (2016), que se propõe analisar a relação entre inteligência racional, emocional e espiritual, e valores em professores na Índia, mas apenas descreve os questionários utilizados para acessar os constructos, sem estabelecer um terreno teórico comum sobre seus significados. Trabalhos nesses moldes são comuns por todas as partes, porém, o que se percebe é que seus autores partem de concepções amplas e, talvez, que se destinam para públicos familiarizados com suas ideias.

Como pode ser observado no Quadro 2, a preocupação com a definição do termo “Formação Humana” apareceu apenas em um artigo, indicando uma possível desconexão deste conceito com os outros, mesmo que no âmbito de discussões sobre educação escolar. Além disso, a definição de Educação Socioemocional, EE ou IE, apareceu apenas em três dos seis artigos.

Sobre as concepções de espiritualidade apresentadas, os autores de referência utilizados foram:

Quadro 3 – Autores que abordam concepções de espiritualidade

Nº	Autores
1	Fabrício Possebon, Elisa Possebon e Taísa Dantas (2022, os autores apresentam uma definição própria)
2	Ferdinand Röhr (2010)
3	Donald Ratcliff (2010); Charlene Tan e Wong Yew Leong (2012)
4	Noriah Mohd (2002)
5	Rebecca Nye (2009; 2018)
6	Wadhvani (2016) não menciona autores de referência e propõe um instrumento construído pela própria pesquisadora para avaliar a inteligência espiritual.

Fonte: A autora (2023).

De maneira geral, podemos perceber que ainda são poucos os trabalhos que se propõem a investigar a relação entre os temas de interesse da presente dissertação. Ademais, nos artigos encontrados, nota-se, na maioria, uma falta de preocupação em definir teoricamente os objetos de estudos, algo que implica no esvaziamento das concepções fundamentais apresentadas e que se deve encontrar em todo trabalho que se pretende científico e relevante.

Além do mais, é interessante também pontuar que, em um contexto de Educação Básica, não pareceu comum uma preocupação com o significado ou o objetivo da própria educação, o que parece/pretende indicar que este conceito está subentendido na complexidade do contexto escolar. Algo que, em si mesmo, denuncia a necessidade de reflexões basais que fundamentem a discussão da Educação e o lugar de temas como emoções ou espiritualidade dentro deste cenário.

Entretanto, Ferdinand Röhr apareceu entre os teóricos utilizados para dialogar sobre o tema, em um trabalho que foi fruto da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, onde estabeleceu sua carreira e discussões. Sendo assim, apresentaremos a seguir algumas de suas ideias, sinalizando desde já que Röhr é considerado um ensaísta. Portanto, não é possível esgotar seus temas de interesse em um texto ou manual sistemático, algo que não pretendemos fazer nesta dissertação.

2.2 A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA DE FERDINAND RÖHR

Para esse teórico (2007), a Educação tradicionalmente presente em contexto escolar não é suficiente para dar conta da formação humana em um sentido integral. Segundo esse educador, os modelos educativos neste cenário acabam limitando o homem a diferentes determinações: seja à escolarização, a questões sociais, à educação bancária, à educação para o mercado de trabalho etc. Estas proposições, nomeadas por ele como Teorias de Educação de Correspondência, tem como base uma visão essencialista⁶ do homem e como alvo visam levar o Ser humano a corresponder a uma determinada expectativa ou a um destino pré-estabelecido.

Como exemplos dessas construções, podemos pensar em Aristóteles, que acreditava que o homem deveria desenvolver plenamente sua racionalidade e buscar uma vida política e social equilibrada; ou, ainda, as teorias neoliberais, mais recentes, que propõem adequar o ser humano a um modelo predominante de sociedade que necessita atender aos valores da esfera econômica. Em ambos os casos, existe uma meta, um fim fixo e predeterminado, e o homem precisa alcançá-lo. Caso contrário, ele se perde e não corresponde a uma determinada expectativa (Röhr, 2007).

Comumente, estes modelos acabam priorizando uma ou algumas dimensões em detrimento de outras, por vezes gerando até uma certa percepção de superioridade entre elas. Isto pode ser observado ao enxergarmos o quanto a dimensão cognitiva ganhou força no século 20 e foi enfatizada na escolarização, acarretando o abandono total ou parcial de dimensões como a emocional ou social para pensar o aprendizado.

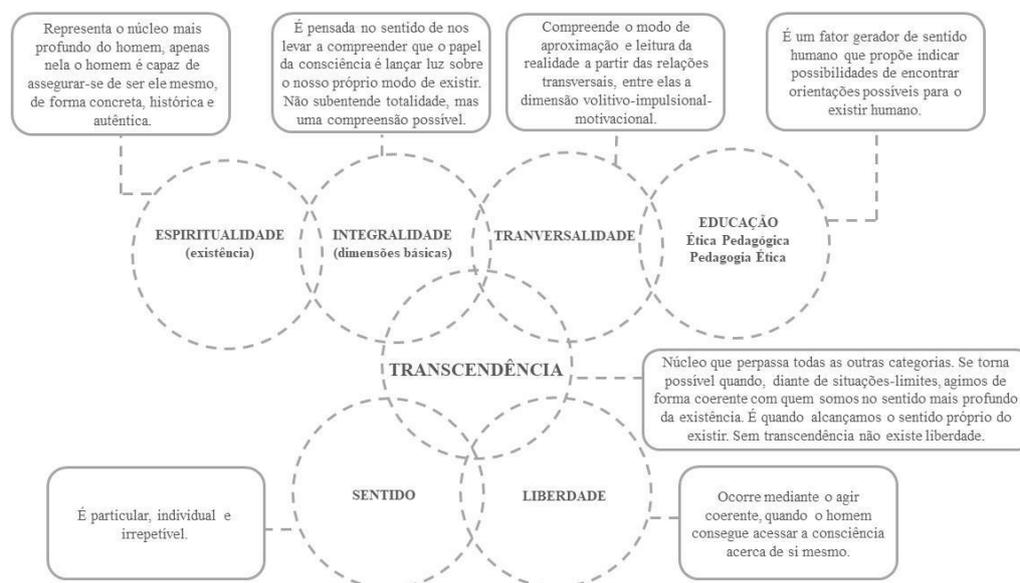
Compreendendo a insuficiência deste modelo de formação, em contraponto, Röhr (2007) apresenta as Teorias de Irreverência, que surgem para representar tudo aquilo que extrapola as conveniências e convenções, reconhecendo a impossibilidade de predeterminar em algum nível o sentido da vida humana ou corresponder a qualquer tipo de expectativa prévia. Se na visão anterior existe um alvo predeterminado que precisa ser alcançado para

⁶ “Por essência, entende-se o modo como as coisas são em si, a partir de suas respectivas determinações, conteúdos e substâncias. No essencialismo, a natureza é anterior ao Ser, a definição do Ser precede a sua existência” (Silva, 2018, p. 48).

lograr êxito, aqui, o projeto educativo pretende tratar o ser humano a partir de si mesmo, em vez de considerar um modelo a ser alcançado. Assim, Röhr se afasta de um pensamento que prioriza uma dimensão em detrimento das outras e convida a um olhar mais amplo, integral. A integralidade em suas proposições diz respeito àquilo que integra.

Nesta visão (Röhr 2007; 2019), a Educação é considerada enquanto processo de formação humana, sendo seu objetivo possibilitar o encontro de orientações mais profundas para nossa vida (Röhr, 2013 *apud* Silva, 2021). Na abordagem de Röhr, para pensar a formação humana, podemos encontrar as seguintes concepções orientadoras:

Figura 1 – Concepções orientadoras na abordagem de Ferdinand Röhr



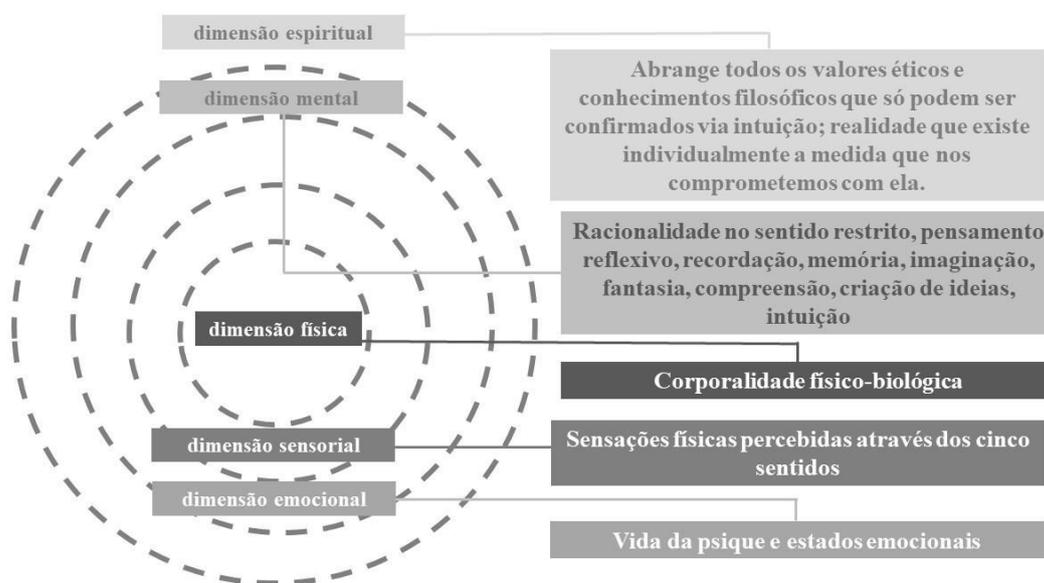
Fonte: Silva (2021, adaptado pela autora).

A partir do exposto, educar significa contribuir para viabilizar a realização humana possível, isto é, representa uma formação que considere todas as suas dimensões de forma integrada, ao mesmo tempo em que o ajuda a desvendar o sentido de sua própria existência (Silva, 2021). A integralidade aqui não está no sentido de totalidade, mas de uma compreensão possível ou próxima acerca do nosso modo de existir.

As dimensões humanas consideradas nesta teoria não pretendem esgotar outras possíveis divisões ou interrelações que possam ser futuramente

identificadas, mas Röhr (2019) considera a multidimensionalidade do Ser humano a partir especialmente de cinco dimensões básicas (Röhr, 2019): *física*, considerando a “corporalidade físico-biológica” (p. 14); *sensorial*, incluindo tudo que nossos cinco sentidos nos permitem perceber; *emocional*, composta por diferentes estados emocionais, psiquê e afins; *mental*, que diz respeito a aspectos cognitivos de forma geral e processos psicológicos superiores, como memória, reflexão, imaginação etc.; e, por fim, a dimensão *espiritual*, que não se relacionando com religião, tem a ver com a “insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas” (p. 15). Abaixo está uma síntese das dimensões mencionadas:

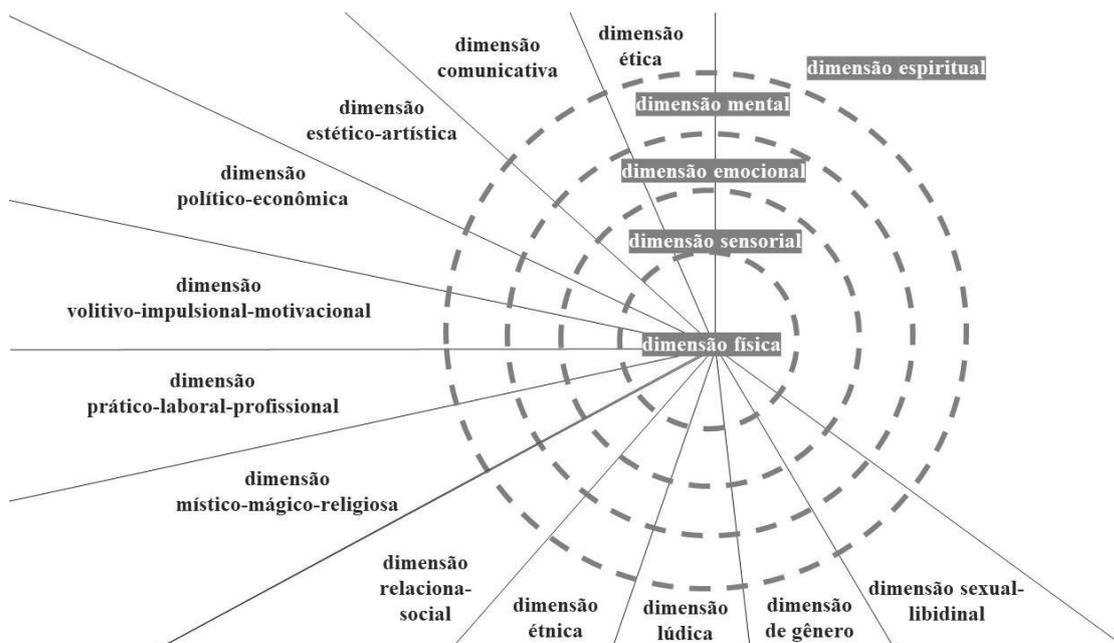
Figura 2 – Dimensões humanas na teoria de Ferdinand Röhr



Fonte: Röhr (2019, p. 14, adaptado pela autora).

Para além das cinco dimensões já pontuadas, existem outras chamadas de transversais que, como a palavra indica, se relacionam de formas diversas com as básicas, em uma relação de intermediação e complementaridade, conforme apresentado abaixo:

Figura 3 – Dimensões transversais na teoria de Ferdinand Röhr



Fonte: Röhrl (2019, p. 18).

A formação humana passa necessariamente pelas dimensões acima descritas, que de certa forma medeiam nossa relação com o mundo. Sem elas, “a existência seria inativa, ausente, impraticável e totalmente irrealizável” (Silva, 2021, p. 26). Röhrl (2019) acredita que as dimensões estão localizadas sequencialmente em uma espécie de interdependência, digamos, da mais densa (a matéria física) para a mais sutil (espiritual). É importante destacar que a espiritualidade aqui não deve ser confundida com religiosidade, ela abrange todos os valores éticos e conhecimentos filosóficos que podem ser confirmados apenas pela via da intuição.

Nessa dimensão, que pode ser compreendida como sinônimo de “existencial”, em sentido filosófico⁷, estão conceitos considerados próprios do Ser humano: “a liberdade, a verdade, o amor, a amizade, a confiança, a esperança, a fé, o diálogo, o justo, o belo, o uno” (Röhrl, 2019, p. 22). A lista pode ser infinita, estes nomes possuem em comum o fato de não serem esgotados pela via da razão ou emoção, eles transcendem as dimensões

⁷ Ao apresentar sua formulação inicial sobre a dimensão espiritual, Röhrl (2019) encontra uma equivalência com o conceito de existência, proposto por Karl Jaspers. Embora Jaspers nunca tenha mencionado em seus escritos o termo “espiritual”, Röhrl (2019) se ancora conceitualmente em seus pensamentos filosóficos.

iminentes e só existem na medida em que nos comprometemos incondicional e pessoalmente com eles.

Nesse contexto, a educação, enquanto processo de formação humana, necessita atender a cada uma destas dimensões no que são consideradas suas necessidades próprias, pois o desequilíbrio de uma pode desencadear desarmonia nas outras. Quando ocorre alguma assimetria em dimensões mais densas, dimensões mais sutis são impactadas. Por exemplo, a alimentação (dimensão física) pode contribuir ou prejudicar o aprendizado de um determinado assunto (dimensão mental); emoções muito intensas e não reguladas (dimensão emocional) podem levar a ações desconectadas dos nossos valores éticos (dimensão espiritual). Logo, é necessário buscar um equilíbrio em todas as dimensões, algo que é visto como possível com a contribuição do processo educativo.

Assim, este equilíbrio não deve ser confundido com completude ou perfeição (Silva, 2021). Para Röhr (2019), uma educação integral considera que o educando passa por dois momentos distintos: a hominização e a humanização. O primeiro diz respeito ao processo natural de amadurecimento que ocorre das dimensões mais densas para as mais sutis, como o desenvolvimento neurobiológico e cerebral, emocional e cognitivo. A nível de exemplos, podemos pensar que a hominização ocorre quando uma criança consegue ser capaz de andar, se comunicar com outros, refinar sua coordenação motora, aprender conceitos necessários para viver em sociedade etc.

A humanização, por sua vez, consiste no lado mais sutil do Ser humano: o espiritual, isto é, existencial. Este momento prioriza o investimento em uma compreensão e consciência profunda sobre o nosso modo próprio de existir, é “um trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do Ser humano” (Röhr, 2019, p. 17). Poderíamos dizer que, para Röhr (2019), a educação em sua essência deve ir além da hominização e promover um encontro do homem com ele mesmo, cultivando um agir coerente com o que acredita em seu íntimo.

Mais ainda, o autor acredita que a dimensão espiritual é norteadora da humanização, iluminando as dimensões mais densas (Röhr, 2019; Silva, 2021). Isso não significa que ela é mais importante comparada às outras,

pedagogicamente uma hierarquização não faria sentido, visto que todas as dimensões precisam estar bem cuidadas para que a espiritualidade possa florescer. Portanto, o conceito de integralidade desta teoria reconhece a importância e o papel de cada uma das dimensões básicas, embora ressalte a espiritualidade como central na humanização, pois ela ilumina as outras a respeito de quem somos em nosso íntimo.

Embora Röhr não tenha tratado detalhadamente acerca da dimensão emocional, consideramos que é possível pensar em uma Educação Socioemocional, em uma perspectiva da formação humana, a partir da noção de Integralidade. Conquanto essa proposta possa ser vivenciada de diversas formas, compreendemos que sua abordagem também pode ser realizada a partir do enfoque da “Dimensão Transversal Volitivo-impulsional-motivacional”⁸. Assim, “[...] todas as dimensões imanentes e temáticas têm importância na educação espiritual [...]” (Röhr, 2019, p. 38).

Nestes termos, Röhr (2019) sugere o exemplo do educador como uma primeira forma de incentivar indiretamente no educando o desenvolvimento da integralidade, algo consistentemente sinalizado por Otto Friedrich Bollnow⁹ (1946; 1962; 1974). Para esse teórico¹⁰ (Silva, 2018), assim como para Röhr (2010; 2011), a Educação só faz sentido onde a confiança no Ser humano é

⁸ Para além da Dimensão Volitivo-impulsional-motivacional, existe a possibilidade de conectar também de maneira tanto ampla quanto específica aspectos éticos, comunicativos, artísticos, relacionais-sociais, étnicos, lúdicos na interação com proposições que atravessam e/ou tocam a Educação Socioemocional e em processos que favorecem o desenvolvimento de habilidades específicas e/ou relacionadas ao tema.

⁹ Otto Friedrich Bollnow nasceu em 1903, na Alemanha. Filho de professor, seguiu a mesma carreira, a princípio como professor de matemática e física da Educação Básica. Posteriormente, estudou filosofia e pedagogia a fim de aprofundar sua prática enquanto educador, tendo também a oportunidade de ser professor universitário de “Psicologia e Educação” e “Filosofia e Pedagogia”. Em 1954, ganhou o Prêmio Nobel de Física por seu trabalho sobre teoria quântica. Ao longo de sua trajetória, escreveu cerca de 38 obras e mais de quatrocentos artigos e resenhas sobre Educação e Filosofia. Como físico, pedagogo e filósofo, Bollnow ficou conhecido por “uma abordagem hermenêutico-fenomenológica que busca encontrar, na existência e nas potencialidades humanas, seu principal objeto de análise, visando contribuir para a fundamentação de um pensamento pedagógico voltado para o homem em sua integralidade e concretude” (Silva, 2018, p. 19). As ideias de Bollnow buscavam ampliar as categorias clássicas da pedagogia predominante em sua época, não desfazê-las.

¹⁰ Bollnow é um dos principais teóricos que influencia a Teoria Filosófico-pedagógica de Röhr, especificamente a sua concepção a respeito dos processos contínuos e descontínuos da formação humana. Por este motivo, nós trazemos para este cenário algumas discussões que contribuem com suas elaborações de maneira objetiva.

possível. Na atmosfera de relações de trocas entre educadores e educandos, repletas de estados emocionais que influenciam os diálogos estabelecidos, a confiança do educador é um dos elementos fundamentais, um princípio pedagógico, pois favorece uma compreensão do mundo e das coisas que acontecem nele de forma segura. Aqui, a confiança passa e vai além da dimensão emocional e cognitiva, é uma confiança espiritual, um compromisso intencional de enfrentamento da vida que transborda para dentro e além da relação com o outro.

A presença da confiança favorece uma esfera pedagógica que permite ao educando enxergar no educador alguém que abre caminho para superação da desconfiança no Ser humano e redescoberta do sentido da vida¹¹. É na confiança que o educador encontra a condição possível de cada um e é por meio dela que ele possibilita situações pedagógicas para desafiar o aluno a, mesmo diante de frustrações e fracassos em sua relação com o outro, nutrir confiança no humano como parte importante “para o esclarecimento de sua própria condição de ser no mundo” (Silva, 2018, p. 136).

É importante destacar que a criação de uma atmosfera de confiança não significa apenas promover um clima emocional agradável, trata-se de uma postura que denota disponibilidade de intermediar, de forma concreta, como o outro compreende o mundo e o que se passa nele (Röhr, 2011). Na convivência diária dentro de uma escola, o cultivo da confiança, como princípio pedagógico da relação entre educador e educando, permite o florescimento de ações individuais coerentes com a consciência de si, possibilitando aos envolvidos acessarem sua dimensão mais profunda.

Nesses termos, Bollnow (1974) defende que reconhecer os fenômenos de descontinuidade e instabilidade da vida como parte da condição humana pode favorecer uma relação de confiança entre o educador e o educando. Também, considerar devidamente experiências que são próprias da condição humana, no contexto escolar, pode servir para revitalizar o próprio movimento

¹¹ Para Röhr (2013), o sentido da vida é algo a ser desvendado por meio de processos intuitivos que captam aquilo que somos intimamente, de forma única e insubstituível, seja em momentos especiais ou penosos. Dessa forma, reencontrar o sentido da vida representa “[...] a união entre aquilo que somos, enquanto tarefa de autorrealização, e o que somos, de fato, na nossa imanência” (p.171).

do fazer educacional (Silva; Röhr, 2018).

Na prática, essas ideias representam a valorização de um conjunto de categorias ignoradas historicamente e que agora podem servir para iluminar as possíveis interações pedagógicas entre a Teoria da Integralidade de Röhr e certos enfoques da Educação Socioemocional, a saber: crise, exortação, audácia e fracasso na educação.

A crise, por exemplo, é algo natural no desenvolvimento humano e pode ter origem em situações como transição entre fases, maturação, convívio com outras pessoas, questões políticas, econômicas etc. Dessa forma, falar de condição humana é necessariamente abordar ou considerar momentos de crise, ou seja, de perturbações que “[...] se destacam pelo caráter repentino do seu aparecimento e por sua intensidade fora do comum; na crise, a continuidade da vida aparece totalmente ameaçada e pelo trânsito através da crise se estabelece por fim um novo estado de equilíbrio” (Bollnow, 1974, p. 43). Nessa perspectiva, o autor questiona-nos: por que a crise não pode ser incluída e aproveitada na educação, em vez de ser vista como algo que deve ser evitado ou superado o mais rápido possível?

Em outras palavras, Bollnow (1974) enxerga, em processos descontínuos da vida, o modo como a crise e seus possíveis desdobramentos, como sentimentos de angústia, desconexão e desespero, podem se constituir em uma oportunidade pedagógica de aprendizado e crescimento humano, ou seja, em um momento potencial capaz de fortalecer a relação de confiança entre educador e educando. Assim, uma vez que o educador reconhece a importância e naturalidade da crise e/ou de eventos análogos a ela nas experiências, além da inconstância como elemento constitutivo e não precarizador, ele pode repensar tanto suas posturas, quanto suas estratégias, podendo criar um ambiente acolhedor e compreensivo sobre o tema, aumentando sua conexão com os educandos e com as questões próprias da vida.

Pensando no cotidiano escolar, acrescentamos que a maneira como o educador lida com os desafios que são impostos pelas crises pode acabar criando abismos ou desestimulando os outros. Se um educando, por exemplo, está com raiva, medo, chateado ou frustrado por qualquer que seja o motivo e isso é interpretado pelo educador como algo perturbador que deve ser

eliminado, ignorado ou superado rapidamente, perde-se a oportunidade de reflexão e elaboração sobre o papel desses sentimentos na vida desse jovem, inclusive no próprio processo de aprendizagem. Como consequência, ignorar esses aspectos afeta a confiança do educador no humano possível naquele contexto, de que ele pode se desenvolver também a partir destes tipos de momentos que são tão próprios de cada existir.

Em vez disso, ao admitir a presença destas emoções e sentimentos no processo educativo, reconhece-se que é também nisto que o educador se forma, quando ele compreende esses instantes descontínuos como parte do próprio processo formativo. Ademais, quando consegue se apropriar desta postura, muito mais do que dar conta do aluno, o professor está dando conta de si. Assim, o educador pode fazer uso da exortação, por exemplo, como estratégia que, para Bollnow (1974; Silva, 2018), consiste em despertar o educando para seu próprio processo de amadurecimento. Sua função não deve ser confundida com acelerar o processo de maturação do outro ou influenciar o seu comportamento a partir do seu ponto de vista, mas colocar-se de forma generosa e desinteressada à disposição para esclarecer dúvidas a serviço da decisão do outro acerca de si mesmo.

De forma complementar, Röhr (2013) destaca que o educador tem como função proporcionar subsídios para a opção e/ou decisão do educando, a partir da relação de confiança já estabelecida. No entanto, o comprometimento e autonomia para decidir sobre sua própria vida pertence ao aluno, sendo este um limite do agir pedagógico a ser reconhecido pelo educador como parte do processo formativo. Afinal, educar é também preparar para a vida.

Aqui, Bollnow (1974) pode ajudar a pensar no processo educativo como aquele que intrinsecamente contém aspectos relacionados a volição, impulso e motivações do educando e educador, o que ele chamará de processo somático-sensorial. Nesse aspecto, apontamos que Bollnow (1946; Silva, 2018), potencialmente, já havia dado sinais da dimensão transversal volitivo-impulsional-motivacional proposta por Röhr (2019) em sua teoria. Assim, podemos considerar uma correspondência entre a ideia de ambos os autores para a reflexão a seguir, em uma perspectiva da abordagem da

irreverência¹².

No campo pedagógico, Bollnow (1974) destaca que considerar elementos somático-sensoriais nas interações exige algumas reflexões, a saber: a) que não é possível produzir no outro aquilo que queremos, podemos apenas contribuir para despertar o que já existe potencialmente; b) que o educador pode ser um auxílio externo para fazer emergir aspectos ou compreensões que estão adormecidos no educando e contribuir com seu crescimento em momentos de crise, isto é, em processos descontínuos; c) que este auxílio pode ocorrer em momentos instáveis e repentinos, portanto, em geral são dolorosos e desconfortáveis; d) que esse processo pode favorecer um deslocamento do educando de um estado de inautenticidade para uma condição de autenticidade.

Assim, partindo de sua própria vida como exemplo, o educador pode, por meio de sua postura e exemplos na relação com os outros, contribuir para a busca de clareza dos educandos acerca de quem são em sua individualidade, assim como estimular comportamentos que sejam autênticos e coerentes com o que acreditam em seu íntimo (Röhr, 2013). A postura de agir coerentemente do educador e confiar verdadeiramente que seus educandos podem se desenvolver é por si capaz de favorecer comportamentos autênticos, pois é somente no agir que podemos confiar de forma mais profunda (p. 186).

Nessa perspectiva, retornando à importância da confiança na relação pedagógica, é relevante discorrer sobre o pensamento de Röhr (2013) acerca da relação entre Ética pedagógica e Educação ética. A primeira diz respeito à reflexão sobre o que o educador pode fazer no contexto da Educação, isto é, se relaciona com a postura do professor e seu modo de tratar as questões que são próprias dos educandos. Assim, a Ética pedagógica é posta em

¹² Conforme já mencionado neste capítulo, as Teorias de Irreverência surgem para representar tudo aquilo que extrapola as expectativas acerca do que é esperado no processo educacional, reconhecendo a impossibilidade de predeterminar em algum nível o sentido da vida humana ou corresponder a qualquer tipo de expectativa prévia. Nessa perspectiva, o projeto educativo pretende tratar o ser humano a partir de si mesmo, em vez de considerar um modelo a ser alcançado (Röhr, 2007).

prática a partir de seis pontos principais¹³, que podemos considerar uma síntese do que já foi apresentado até o momento:

1) **Autocontemplação**: o educador pode permitir ao educando não se esconder de si mesmo, favorecendo o reconhecimento de que ele ainda não encontrou o seu caminho e pode potencialmente encontrá-lo. Assim, a autocontemplação pode ajudar nesta autodescoberta e nos ajustes a serem feitos em sua própria caminhada. Para que isso seja possível, é necessário que o educador revele suas próprias fragilidades na relação com o educando, buscando ser autêntico consigo, mostrando-se como aquilo que é, não como deve parecer.

2) **O Caminho Específico**: pressupõe que o caminho de cada um é “absolutamente individual” (Röhr, 2013, p. 214), nesse sentido, não existe uma receita a ser reproduzida ou um modelo a ser seguido. Esta proposição está ancorada em Buber (1999, p. 19-20), quando ele diz que “[...] ‘em cada um se encontra algo valioso que não se encontra em mais ninguém’. Mas, o que é ‘valioso’ no homem, ele só pode descobrir, quando capta de forma verdadeira [...] aquilo que o movimenta no seu mais íntimo”.

O educador, então, deve abandonar diretrizes universais ou exemplos ideais para guiar suas ações, buscando construir seu próprio percurso e estimular o educando a fazer o mesmo, ao mesmo tempo em que nutre e incentiva respeito pelo caminho dos outros. Buscar o caminho significa “procurar o próprio caminho” (Röhr, 2013, p. 215) Neste contexto, Röhr (2013) não ignora as teorias educacionais como formas de auxílios e ferramentas para embasar ações, mas convida o educador a se responsabilizar pelas suas decisões na situação pedagógica concreta.

3) **Determinação**: o educador não pode assumir o caminho que o

¹³ Röhr (2013) baseia-se nas ideias de Martin Buber a respeito da ética para propor orientações sobre ética pedagógica. Em sua compreensão, as ideias de Buber possuem “[...] evidente parentesco com o pensamento jasperiano sobre a ética” (Röhr, 2013, p. 205). Para discorrer sobre os seis pontos mencionados, Röhr (2013) utiliza, em especial, a obra *O Caminho Do Homem Segundo A Doutrina Hassídica*, publicada em 1999, que consiste em seis palestras dadas por Buber em 1947. A intenção da obra original é “[...] mostrar que o Hassidismo aponta para algo do humano em geral, sem que este, porém, possa ser isolado totalmente da sua origem” (Röhr, 2013, p. 206). Nesse sentido, o livro aborda o caminho para uma vida baseada na ética, revelando uma postura pedagógica favorável para alcançá-lo, por meio de seis temáticas. Röhr (2013), considerando essa discussão, procura estabelecer uma relação entre ética pedagógica e pedagogia ética.

educando escolherá para sua vida, mas pode auxiliá-o e sinalizar quando ele age de forma incoerente com o caminho que escolheu, contribuindo para a criação de uma unidade interior entre o que acredita, deseja e faz.

De acordo com Röhr (2013, p. 221), o educador pode, por exemplo, “[...] vigiar o caminho e chamar atenção quando as obras ultrapassam a capacidade da alma do educando. Um fracasso, uma falsa vitória não contribui para o fortalecimento da alma. Só obras condizentes com o estado da alma permitem progresso”. De igual modo, Buber (1999, p. 30) acredita que “[...] cada obra que realizo baseado em uma obra unida [...] me leva, mesmo em diversas voltas, para uma união mais constante que a anterior”. Assim, a postura ética do educador consiste em assumir o papel de auxiliar de forma determinada o desenvolvimento de comportamentos coerentes em seus educandos, acreditando que esses comportamentos contribuem com a integração individual e consistente de cada um.

4) **Começar Consigo:** Röhr (2013) propõe que o educador se desafie a tomar decisões sincronizando pensamento, palavra e ação, buscando em si elementos que o ajude a resolver seus conflitos. Nas palavras de Buber (1999, p. 37):

[...] Tudo depende, unicamente, de começar consigo mesmo, nesse momento, não preciso me preocupar com nada no mundo a não ser com esse meu começo. Qualquer outro posicionamento que me desvia do meu começo, enfraquece a minha iniciativa em prol dele.

O objetivo desse elemento é diminuir a distância entre saber o que é certo, conseguir expressar isso e agir de forma coerente em situações pedagógicas, considerando que “[...] a origem de todos os conflitos entre mim e meus próximos é que não falo o que penso e não faço o que falo” (Buber, 1999, p. 38). Como consequência desta desagregação interior, as relações se tornam mais confusas e dessintonizadas. Para avançar nesta reflexão, Röhr (2013) acredita que cada educador tem o dever de encontrar as próprias certezas pedagógicas e buscar os elementos teóricos que correspondem a elas, em seu íntimo, pois “[...] somente a partir dessa identificação ele pode chegar a uma postura coerente com a teoria. Qualquer desvio anuncia-se a ele como afastamento de si mesmo” (Röhr, 2013, p. 225).

5) **Não se Preocupar Consigo:** refere-se a deixar de lado motivações egoístas que aparecem de formas explícitas ou veladas nas ações pedagógicas. Como já visto, cada um tem seu próprio caminho a ser descoberto, no entanto, não raro, quando um educando não corresponde a expectativa projetada pelo educador surgem lamentos e culpa.

Röhr (2013) aponta a culpa como sinalizadora da necessidade de revisão na motivação das tarefas pedagógicas exercidas, considerando que sua existência reflete uma expectativa de correspondência, incompatível com esta abordagem, conforme já apresentado no início deste capítulo. Este pensamento possui consonância com o que propõe Buber (1999, p. 41), quando diz que “[...] Você não deveria se atormentar com aquilo em que errou, mas direcionar toda a força da sua alma [...] para a atividade no mundo para a qual foi destinado”.

6) **Aqui Onde se Está:** A realização da própria existência, e também da tarefa pedagógica, se encontra em nosso dia a dia, exatamente onde estamos no momento. Para Buber (1999, 52), “[...] aquilo que vem ao meu encontro, as solicitações do meu cotidiano, é aqui que se encontra a minha tarefa essencial, é aqui que está aberta para mim a realização da minha existência”.

Nesse contexto, Röhr (2013) propõe que quando projetamos no futuro aquilo que almejamos alcançar, desperdiçamos as oportunidades de estabelecer uma relação verdadeira com as pessoas e coisas que participam da nossa vida. Na relação pedagógica, a abertura do educador para enxergar as coisas como elas são e estão no momento terá papel fundamental na ética pedagógica e no estabelecimento da confiança.

A partir do exposto, a Educação ética aparece à medida que o processo educativo, estabelecido na relação entre educador e educandos por meio da Ética pedagógica, respeita os processos de cada aluno e o modo como todos encaram a vida. Para Röhr (2013), assim como para Bollnow (1974), o agir pedagógico do educador, perpassando pelos pontos já mencionados, conquistará a confiança do educando, pois ele se sentirá compreendido em suas necessidades. Esta confiança deve ser, portanto, meta educacional na Educação e, para alcançá-la, não é necessário “ser um gênio moral [...], mas um homem inteiro, vivo, que se comunique de forma direta com seus pares: sua vivacidade reflete-se nos outros” (Buber, 1969 *apud* Röhr, 2013, p. 235).

Acerca das contribuições da teoria da Formação Humana na perspectiva de Ferdinand Röhr para a Educação Socioemocional, podemos destacar um aprofundamento teórico, filosófico e prático do ponto de vista da finalidade formativa. Todo programa de Educação Socioemocional possui uma fundamentação teórica de base que norteia “o quê” e “como” o trabalho deve ser realizado, orientando as atividades, diálogos e posturas em sala de aula.

Assim, inserir a visão de Röhr (2013), cujo foco recai sobre a condição humana do sujeito e não apenas sobre a sua capacidade de aprender e aprimorar habilidades de natureza socioemocional, pode ser de grande valia. Nesse caso, a educação socioemocional, além de pretender fortalecer o educando para processos de enfrentamento da vida por meio da reflexão e cultivo de recursos internos e externos, pode, ancorado na perspectiva do autor, contribuir com o florescimento de uma existência autêntica e coerente com o que acredita em seu íntimo (Röhr, 2013).

Por esse prisma, muito mais do que estabelecer metas de aprendizado em diferentes níveis de formação, a Educação Socioemocional se constituirá, de forma intencional, um fator gerador de sentido humano dentro do contexto escolar e poderá despertar o educando para outras dimensões formativas, além das subentendidas na área até o momento.

Ainda, pretendemos destacar as contribuições de Röhr para a formação do educador, que possui um papel central na Educação. Sua postura coerente e autêntica, sua confiança em sentido profundo e seu reconhecimento de processos descontínuos como parte do ser humano desempenham um papel fundamental para a construção da formação e da relação que atravessa aspectos socioemocionais em sala de aula.

Assim, é possível encontrar nesta Teoria aspectos profundos a serem trabalhados na formação inicial e continuada do educador que se propõe desenvolver educação socioemocional com seus educandos, em especial os relativos ao exemplo de coerência do educador, confiança, ética pedagógica e contribuições de Bollnow (1974) no campo educacional. Estas contribuições não intencionam, *a priori*, ser cobranças adicionais para o profissional, antes sinalizam cuidado e amparo ao educador, que muitas vezes se sente solitário e perdido ao abordar estes temas em sala de aula.

Neste cenário, surgem alguns questionamentos: os programas que

visam o desenvolvimento socioemocional possibilitam o encontro de orientações mais profundas para a vida, promovendo um encontro do homem com ele mesmo e cultivando ações coerentes com o que acreditam em seu íntimo, para além da inserção no mercado de trabalho? De quais formas os programas existentes têm contribuído para tornar possível a busca de uma formação socioemocional por parte do educando, enquanto o ajuda a desvendar o sentido de sua própria existência?

Antes de tentarmos responder a estas perguntas, aprofundaremos aspectos importantes sobre o campo da Educação Socioemocional.

3 O CAMPO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL¹⁴

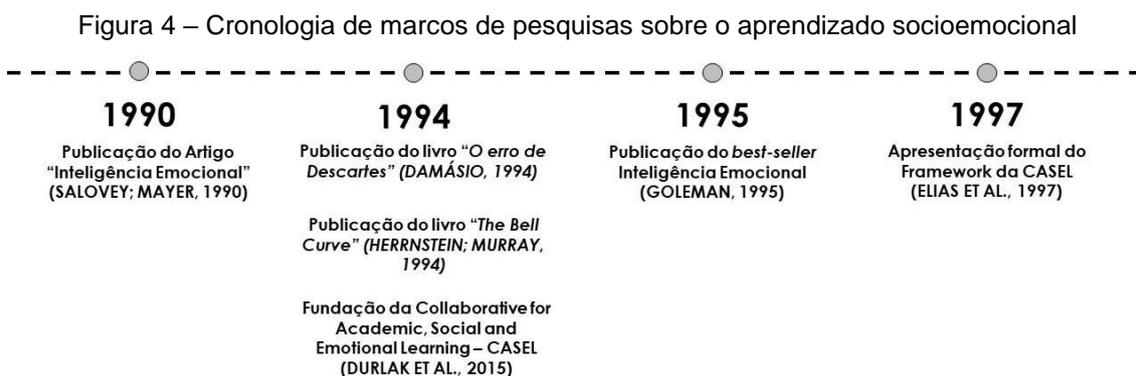
3.1 ASCENSÃO DO APRENDIZADO SOCIOEMOCIONAL DESDE A DÉCADA DE 1990

O século 20 foi palco de muitas transformações no pensamento educacional ocidental. Diferentes teorias pedagógicas pensaram a Educação Básica, seus modelos de sistemas de ensino e recursos pedagógicos que se consolidavam em determinados cenários. No contexto político da experiência entre Guerras e estruturação da Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948), questões sobre o papel da educação na reprodução e/ou transformação social passaram a orientar diferentes leituras e propostas para o campo (Bollnow, 1974; Silva, 2018).

A escola, como instituição hegemônica nesse cenário, passou detalhadamente a ser olhada por dentro: o sentido e as dinâmicas que compreendem o currículo, as disciplinas, os espaços, os processos, os tempos e as relações escolares se tornaram objetos de análises inéditas e contínuas. Assim, uma das questões em comum nessas discussões girou em torno desse impacto da instituição na conformação do tecido social e suas responsabilidades nas dinâmicas das relações e estruturas sociais (Vidal; Faria Filho, 2003).

¹⁴ Esta seção do trabalho teve a participação da historiadora e doutora em Educação Rafaela Paiva Costa.

Assim, a década de 1990 protagonizou mudanças relevantes nos paradigmas educacionais relacionados à importância e impacto das emoções em diferentes aspectos, favorecendo a discussão sobre o aprendizado socioemocional em ambientes escolares (Benito, 2021). Uma cronologia possível desses marcos de pesquisas expressivas, com impacto na estruturação do tema na Educação, pode ser visualizada na figura abaixo, e será melhor explicitada a seguir:



Fonte: A autora (2023).¹⁵

A discussão sobre o significado de ser inteligente já havia sido posta por autores como Edward Thorndike, em 1920, que apresentou o conceito de inteligência social; por David Wechsler que, em 1940, chegou à conclusão de que outros fatores, além dos intelectuais, deveriam ser considerados no conceito de Inteligência Geral; por Howard Gardner, que na década de 1980 propôs a teoria das inteligências múltiplas; e Robert Sternberg, com a definição de inteligência analítica, criativa e prática, também na década de 1980 (Alzina, 2015; Brackett *et al.*, 2016; Pacheco, Berrocal, 2015).

Mas, foi em 1990 que o conceito de inteligência emocional surgiu pela primeira vez em um artigo científico, sendo definida explicitamente como um constructo a partir da união de diferentes linhas de investigação sobre a relação entre inteligência humana e emoções (Salovey; Mayer, 1990). Além disso, embora tenhamos acessos a uma diversidade de estudos que tentaram

¹⁵ Para compor a linha do tempo, nos inspiramos nos relatos das obras de Alzina *et al.* (2015); Pacheco e Berrocal (2015); Durlak *et al.* (2015); Brackett *et al.* (2016); e Damásio (2004).

compreender a importância das emoções ao longo do século 20¹⁶, esse tema, enquanto objeto de estudo, fora recebido com pouca ou nenhuma atenção em espaços acadêmicos e/ou populares até meados da década de 1990.

Entretanto, em 1994, a publicação do livro *O Erro de Descartes* representou um marco na atenção pública às emoções. De acordo com António Damásio (2004), quando pensou em publicá-la, seu objetivo era apresentar as emoções da perspectiva da ciência do cérebro, discutindo a maneira como elas influenciavam a tomada de decisão de forma geral e o comportamento social especificamente. Para sua surpresa, o livro foi recepcionado de forma “atenta e generosa” (Damásio, 2004, p. 12) não apenas pelos Estados Unidos como por outros países ao redor do mundo, ganhando espaços entre públicos especialistas e leigos.

No mesmo ano, a publicação do livro *The Bell Curve*, por Richard J. Herrnstein e Charles Murray, representou uma grande polêmica, por apresentar evidências de que a inteligência avaliada pelo fator G era em grande medida – entre 40% e 80% dos casos – hereditária. Em síntese, a publicação defendia o *Quociente de inteligência* (QI) como um inquestionável preditor de sucesso e argumentava, por exemplo, que os afro-americanos possuíam um QI notavelmente inferior, quando comparados a outros grupos raciais (Brackett *et al.*, 2016; Pacheco, Berrocal, 2015). Os autores relacionaram o QI com a classe social e racial, despertando uma reação considerável na *Associação Americana de Psicologia* (APA), no sentido de tentar organizar uma resposta urgente (Brackett *et al.*, 2016).

No ano seguinte, foi publicado por Daniel Goleman *Inteligência Emocional* (1995), afirmando o contrário do proposto em *The Bell Curve* e enfatizando que “[...] o QI contribui com 20% para os fatores que determinam o sucesso na vida, o que deixa os 80% restantes por conta de outras variáveis” (Goleman, 2012, p. 58). Embora não tenhamos encontrado associação entre a APA e esta obra, nela são apresentadas evidências da inteligência emocional como preditora de sucesso na vida profissional e pessoal, reconhecendo a

¹⁶ Para saber mais, recomendamos os primeiros capítulos da obra *O Cérebro Emocional* (1998), de Joseph Ledoux.

possibilidade de ser inteligente para além dos resultados em testes padronizados de QI da época.

Nesses termos, o autor defendia também que qualquer pessoa poderia se desenvolver nestes aspectos, desde que com esforços e meios adequados. Rapidamente, seu livro se tornou um *best-seller* em vários países do mundo e foi responsável por despertar interesses e pesquisas em diferentes áreas de conhecimentos, como a Psicologia e a Educação. Para Pacheco e Berrocal (2015), a obra gerou “um tsunami de interesse na cultura ocidental sobre a relevância das emoções e da inteligência emocional na vida cotidiana” e democratizou a inteligência para além de aspectos genéticos, sociais e econômicos¹⁷.

Assim, é possível que o livro de Goleman tenha provocado uma ênfase demasiada no sucesso como objetivo final do desenvolvimento emocional, a fim de defender a possibilidade de alcançá-lo independente da classe social, como uma resposta à publicação anterior de Richard J. Herrnsten e Charles Murray. Diante desse contexto histórico, isso parece fazer algum sentido. No entanto, se por um lado, a publicação da obra foi bem recebida em grande parte do mundo; por outro, ela também favoreceu aspectos considerados negativos para os estudos na área, conforme apontado por Pacheco e Berrocal (2015):

Essa explosão midiática, sem respaldo e comprovação suficiente em estudos científicos rigorosos para confirmar cada uma das afirmações propostas por Goleman, teve efeitos colaterais negativos por gerar certa confusão sobre o termo e até mesmo uma banalização do que é inteligência emocional. Vinte e cinco anos de pesquisas incessantes [...] foram necessários para estabelecer e cimentar rigorosamente o conceito, a avaliação e os benefícios da inteligência emocional na educação (Pacheco; Berrocal, 2015, p. 11).

Nesse sentido, esses teóricos defendem que apenas vinte e cinco anos depois começaram a aparecer definições mais precisas do termo, validadas por estudos empíricos realizados em diferentes partes do mundo. Ademais, eles consideram, assim como Alzina *et al.* (2015), as diferentes definições

¹⁷ Os autores ainda relatam – para conhecimento da dimensão desta publicação – que, até 2006, já haviam sido vendidos mais de 5 milhões de exemplares, em mais de 30 idiomas.

contemporâneas de inteligência emocional mais em níveis complementares do que contraditórias entre si; e o campo, de forma geral, com mais maturidade científica.

Ainda em referência ao ano de 1994, destacamos o quanto foi de fundamental importância o papel da fundação da *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), primeira instituição que se propôs a sistematizar o Aprendizado Socioemocional enquanto área de conhecimento; e, atualmente, referência mundial quando ouvimos sobre Educação Socioemocional para criação de programas.

Embora a CASEL não tenha sido a única a abordar e produzir sobre a área de Educação Socioemocional na década de 1990¹⁸, foi a que mais ganhou visibilidade e influenciou diferentes proposições em continentes como Europa, conforme observado na publicação do Relatório Analítico para fortalecimento da Educação Social e Emocional como área curricular central em toda União Europeia (Cefai *et al.*, 2018), elaborado por professores de psicologia da Universidade de Malta, di Milano-Bicocca e de Dublin¹⁹; Oceania²⁰, que contempla o *Framework* da instituição na curadoria de materiais feita pelo Ministério da Educação para pensar e planejar o aprendizado socioemocional na Nova Zelândia; e até mesmo América do Sul, com programas oferecidos por empresas privadas brasileiras ou escolas independentes que adotam princípios da organização²¹.

Dessa forma, cresceram os volumes de pesquisas nos últimos 30 anos, e junto com eles os desafios relacionados à falta de precisão na definição dos termos utilizados e nas medidas de avaliação propostas para o contexto

¹⁸ Em 1997, a instituição publicou formalmente suas ideias em formato de diretrizes para professores (Elias *et al.*, 1997), sendo este trabalho, de acordo com o Google Scholar, citado 2.609 vezes até fevereiro de 2023.

¹⁹ O relatório foi uma encomenda para a Comissão Europeia.

²⁰ Mais informações podem ser encontradas no site: <https://inclusive.tki.org.nz/guides/supporting-positive-peer-relationships/understand-social-and-emotional-learning-sel/>.

²¹ Em uma busca simples realizada no Google a partir do descritor “Programas de educação socioemocional”, foram ponderadas as referências teóricas para sinalizar a abordagem de Educação Socioemocional apresentada no site oficial de cada instituição encontrada na busca, e desconsideradas proposições criadas apenas em uma escola específica, sem possibilidade de implementação por outras instituições. Foram encontradas 21 proposições, das quais 10 delas fazem alguma menção a CASEL.

educacional (Jones *et al.*, 2016; Pacheco; Berrocal, 2015). A falta de clareza e mecanismos que permitam conexão entre diferentes perspectivas no campo pode acarretar estudos imprecisos e inconclusivos, drenando tempo, dinheiro e esforços das partes interessadas (Jones *et al.* 2016).

Nesses termos, este trabalho tem por objetivo problematizar a discussão em torno das indeterminações de certos termos e seus respectivos significados e repercussões para o campo da Educação, um desafio que é, conforme adverte Benito (2021), atraente e difícil. Para atendê-lo, recorreremos ao método da análise documental, que tem como finalidade explorar documentos a fim de produzir novos conhecimentos e propor outras perspectivas e compreensões (Chechinell *et al.*, 2016). Especificamente, buscamos nos debruçar sobre os registros formais da década de 1990, por entendermos que seus achados podem proporcionar aos pesquisadores uma aproximação em relação às especificidades dessa categoria e ao próprio crescimento da área e núcleos afins.

Para seleção de materiais, partimos da hipótese de que indeterminações terminológicas na estruturação do campo científico são esperadas, a fim de dar conta de um processo salutar da dinâmica de disputas e negociações de uma comunidade científica. No caso da área de Educação Socioemocional, entendemos que a CASEL ocupou um papel relevante nesta dinâmica, considerando sua influência e visibilidade em diferentes programas ao redor do mundo. Para compreendermos melhor o movimento de estruturação do campo científico a partir de sua organização terminológica, contextualizaremos a origem da instituição a partir de documentos disponibilizados publicamente²² e, na sequência, serão analisadas as publicações formais de sua proposta.

²² Não foram encontrados materiais externos relatando a respeito da história ou influência da CASEL, apenas instituições e trabalhos utilizando seu nome, competências ou selo. Esta constitui uma limitação da análise, pois só tivemos acesso ao que a CASEL relata sobre si mesma. Para entender melhor de onde falam, seus cofundadores foram: Daniel Goleman, autor de *Inteligência Emocional*; Mark T. Greenberg, do Prevention Research Center for the Promotion of Human Development, da Penn State University; Eileen R. Growald, filantropo; Linda Lantieri, diretora do Inner Resilience Program; Timothy P. Shriver, Supervisor das escolas públicas de New Haven; David J. Sluyter, Conselheiro Sênior do Instituto Fetzer; Roger P. Weissberg, Professor de Psicologia e Educação da University of Illinois, em Chicago. Seus membros, na época da fundação, contavam com superintendentes de escolas, professores de psicologia e de educação das universidades de Rutgers, Yale, Illinois e Cincinnati; além de professores da Educação Básica e grupos de consultoria.

3.1.2 A indeterminação de termos na área de Educação Socioemocional: reflexões possíveis a partir de uma análise documental

De acordo com a CASEL²³ (2021), tudo começou na década de 1960, com um trabalho piloto realizado pela Universidade de Yale em duas escolas de New Haven, em Connecticut, que tinha como foco o desenvolvimento integral das crianças. Na década de 1980, ambas as escolas ultrapassaram a média dos exames nacionais, despertando a atenção do superintendente das escolas públicas da cidade. A partir de então, de 1987 a 1992, um grupo de educadores e pesquisadores, liderado por Timothy Shriver e Roger P. Weissberg, iniciou o Programa de Desenvolvimento Social de New Haven, que foi pioneiro em estratégias de aprendizado socioemocional (SEL) em salas de aula do ensino fundamental e médio.

Neste mesmo período, existia também na cidade um *Consórcio de Subsídios para a Promoção de Competência Social nas Escolas*, que reunia especialistas com objetivo de criar uma estrutura para a promoção de habilidades sociais e emocionais em instituições escolares, presidido por Roger Weissberg, professor de psicologia e educação da Universidade de Illinois e cofundador da CASEL; e Maurice Elias, um dos organizadores do primeiro livro publicado pela instituição.

Como vemos, essas iniciativas sequenciais cultivaram um terreno propício para que, em 1994, um grupo de educadores, pesquisadores e defensores da infância (*child advocates*) se encontrassem no *Instituto Fetzer* para dialogar sobre estratégias coordenadas que pudessem melhorar as

²³ Atualmente, é possível encontrar informações sobre a origem da CASEL e suas motivações em seu próprio site oficial (Casel, 2021). No entanto, no início do ano de 2021, entre os meses de fevereiro e julho, com a presente pesquisa em andamento, as informações históricas sobre a instituição no site eram muito vagas, motivo que nos levou a adquirir materiais específicos que pudessem dar pistas do cenário de sua criação na década de 1990. Em setembro deste mesmo ano, em nova busca no site, a seção destinada à história havia sido atualizada e detalhes que antes não existiam foram inseridos. Provavelmente, a área, que já estava em rápida ascensão, tornou-se ainda mais notada após o período pandêmico, explicando uma possível preocupação de um retorno às origens para profissionais, pesquisadores e curiosos interessados em conhecer sobre Educação Socioemocional. Este, inclusive, é um sinal que aponta para o sentido e relevância da presente pesquisa.

competências socioemocionais²⁴ de estudantes, envolvendo aspectos como a performance acadêmica, saúde física, saúde mental e cidadania (Durlak *et al.*, 2015).

Uma das maiores críticas da época para justificar o surgimento da área como uma solução adequada era o formato tradicional adotado pelas escolas ao abordar questões específicas da infância e juventude, como *bullying*, abuso de substâncias, delinquência, relações familiares, saúde, educação sexual, entre outros. Eram raros os programas implementados ao longo do tempo que integrassem os desafios enfrentados com o currículo escolar – geralmente, eram projetos pilotos ou ações descoordenadas e pontuais, como o projeto piloto já mencionado acima, organizado pela Universidade de Yale na década de 1960 (Durlak *et al.*, 2015; Elias *et al.*, 1997; Goleman, 2012).

Neste contexto, o *Instituto Fetzer* foi o responsável por introduzir o termo *Social and Emotional Learning* como um *framework* conceitual que tinha como proposta promover competências sociais, emocionais e acadêmicas em jovens, e coordenar programas integrando escola-família-comunidade para atender este objetivo. E assim, a partir deste mesmo encontro, teve início a CASEL: uma organização sem fins lucrativos com a missão de ajudar a estabelecer o SEL baseado em evidências como parte essencial das escolas²⁵. Por quase trinta anos, a CASEL tem sido estrategista, colaboradora, representante e incentivadora de indivíduos e organizações que priorizam a promoção do Aprendizado Socioemocional²⁶ (Casel, 2021; Durlak *et al.*, 2015).

Embora tenha sido fundada em 1994, apenas no ano de 1997 foi publicado formalmente o *Framework* da CASEL, intitulado “*Promoting Social*

²⁴ O termo “competências” no campo da Educação Socioemocional não possui o mesmo significado ou pareamento com a discussão existente no campo da Educação a este respeito. Não é foco deste trabalho delimitar ou discutir o significado deste termo na Educação, pois compreendemos que ele recai no mesmo desafio de indeterminação de termos abordado neste capítulo.

²⁵ Um de seus sete cofundadores foi o próprio Daniel Goleman, que na época estava escrevendo seu *best-seller* “Inteligência Emocional”, publicado no ano seguinte.

²⁶ É importante ressaltar que não foram encontradas na literatura pesquisada contrapontos à versão contada pela CASEL, sendo isto uma limitação desta análise. Alzina *et al.* (2015) acredita que a expressão “SEL” é um termo coloquial promovido pela CASEL e abarca aspectos sociais, emocionais e morais. Porém, não o considera um constructo científico unívoco ou possuidor de uma teoria concreta que sustente o modelo, isto é, que disponha de instrumentos de avaliação que permitam sua operacionalização ou medida científica.

*and Emocional Learning: guidelines for educators*²⁷. A obra é composta por oito capítulos que explicam a definição de Aprendizado Socioemocional, sua necessidade nos espaços escolares, além de apresentar diretrizes para uma possível aplicação prática.

Em termos estruturais, vemos que nos dois primeiros capítulos, o termo “*Social and Emocional Learning*” predomina nas explicações realizadas pelos autores e é utilizado no título do capítulo para indicar a área. No entanto, o terceiro capítulo foi chamado de “*How Does Social and Emotional Education Fit in Schools?*”. Em uma tradução livre: “Como a Educação Social e Emocional se adequa às escolas?”.

Curiosamente, nenhuma explicação foi dada acerca da mudança no termo. Entretanto, o texto segue como se a expressão fosse um sinônimo de “Aprendizado Socioemocional”. Após este capítulo, as variações entre ambos os nomes nos títulos principais ocorreram durante todo o restante da obra, e no corpo do texto elas aparecem como uma espécie de variação do mesmo termo, às vezes no mesmo parágrafo.

Outro ponto a ser destacado no âmbito dessa discussão, é que os autores desta obra creditam Goleman por fornecer evidências para o conceito de “inteligência social e emocional” (Elias *et al.*, 1997, p. 2) como uma habilidade complexa e multifacetada que nos tornaria eficazes em vários domínios da vida, incluindo também, mas não apenas, a escola. É importante registrar que na obra de 1995, Goleman não utiliza este termo para se referir à inteligência emocional.

Desta forma, os termos “Aprendizado Social e Emocional”, “Educação Social e Emocional” e “Inteligência Social e Emocional” foram utilizados para se referir a um mesmo objeto de estudo, gerando confusão entre leitores e pesquisadores acerca do significado de cada um deles e fragilizando os estudos que, posteriormente, seriam realizados na área. Neste contexto, autores como Alzina *et al.* (2015) apontam dificuldades com traduções no campo da inteligência emocional quando feitas do inglês para o espanhol.

²⁷ Promovendo o Aprendizado Social e Emocional: diretrizes para educadores.

Possivelmente, as traduções deste material produzido pela instituição podem ter contribuído para indeterminações conceituais na área.

Mais uma vez, ressaltamos que a CASEL não foi a única a produzir conhecimento nesta área, na década de 1990. Além dela, por exemplo, é possível encontrar outros registros, como a publicação do psicólogo francês Claude Steiner, em parceria com Paul Perry, do livro “*Educação Emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional*”²⁸ (1997). Em sua obra, Steiner (1997) menciona Daniel Goleman logo no início e o conceito popularizado por ele, de *Quociente Emocional (QE)*. Embora cite que o termo “inteligência emocional” foi estabelecido por Peter Salovey e Jonh Mayer, parece utilizar como referencial de comparação apenas a obra de Goleman, possivelmente com a intenção de encontrar um espaço de reconhecimento e conexão entre o público que aderiu ao *best-seller*, a partir de 1995.

Como podemos perceber, existia no meio dessas categorizações um esforço em torno das conceitualizações, mas ainda não delimitado. Para Alzina *et al.* (2015), esta confusão entre os termos referentes à educação socioemocional não é recente. Na tentativa de auxiliar clareza nas definições, ele defende que “inteligência emocional” é um constructo hipotético do campo da Psicologia, que pode ser refutado a qualquer momento por meio de pesquisas e elaborações teóricas. Por sua vez, a Educação Socioemocional é um conjunto de ações eminentemente práticas que têm como objetivo o desenvolvimento de competências emocionais continuamente, tendo como ênfase a interação entre as pessoas e ambientes, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Ainda para o autor, estas competências teriam implicações psicopedagógicas imediatas e, para desenvolvê-las, a educação

²⁸ Na introdução, ele explica que opta pela utilização de Educação Emocional como um caminho para o desenvolvimento de inteligência emocional, considerando esta última o conjunto de aptidões emocionais que adquirimos para compreender melhor os sentimentos próprios e dos outros. Embora ele assuma ter criado o termo há 18 anos, em 1979, e aperfeiçoado um programa de educação emocional dentro da abordagem transacional ao longo de sua experiência, nos agradecimentos ele atribuiu a Nancy Graham o título de “primeira a usar o termo ‘Educação Emocional’” (Steiner, 1997, p. 7), na década de 1960, quando decidiu se apropriar e usá-lo desde então.

socioemocional pode utilizar diferentes recursos, como fundamentação psicopedagógica, análise de necessidades, elaboração de objetivos, desenho de programas, aplicação de atividades, técnicas e estratégias metodológicas, avaliação de programas etc.

Considerando este trajeto histórico e a contextualização das discussões atuais sobre esta área de estudos, optamos por utilizar o termo Educação Socioemocional neste trabalho como sinônimo de Aprendizado Socioemocional (SEL), compreendendo-o como uma categoria mais próxima que ajuda a determinar o sentido do que comumente é conhecido nos espaços escolares.

3.1.3 Em busca de um conceito para Educação Socioemocional

A partir das problemáticas já aqui apresentadas em relação ao termo “Educação Socioemocional”, optamos por realizar um resgate documental da primeira instituição de referência dentro desse campo, nosso objetivo é verificar encontros e desencontros a respeito de seus significados e desdobramentos. Nesse sentido, selecionamos as publicações de referência da CASEL (Elias *et al.*, 1997; Durlak *et al.*, 2015) em apresentações formais de sua proposta.

No primeiro capítulo do livro “*Promoting Social and Emotional Learning: guidelines for educators*”, que propõe apresentar formalmente o *framework* da CASEL, é dito o que é educação socioemocional:

O que é educação social e emocional?

Competência social e emocional é a capacidade de compreender, gerir, e expressar os aspectos sociais e emocionais da vida, de maneira a possibilitar o gerenciamento exitoso nas tarefas da vida, como aprender, criar relacionamentos, resolver problemas cotidianos, e se adaptar às complexas demandas do crescimento e desenvolvimento. Isso inclui autoconsciência, controle da impulsividade, cooperatividade, e cuidado consigo e com os outros. A **aprendizagem social e emocional** é o processo pelo qual crianças e adultos desenvolvem habilidades, atitudes e valores necessários para adquirir competência social e emocional. Em *Emotional Intelligence*, Daniel Goleman (1995) fornece muitas evidências para a **inteligência social e emocional** como a capacidade complexa e multifacetada de ser eficaz em todos os domínios críticos da vida, incluindo a escola²⁹. (Elias *et al.*, 1997, p. 2, grifo e tradução nossa).

²⁹ “What Is The Social And Emotional Education – And Why Is It Important?”

Social and emotional competence is the ability to understand, manage, and express the social and emotional aspects of one’s life in ways that enable the successful management of life tasks

Encontramos neste trecho, portanto, três termos para referência ao campo, conforme grifado, mas a definição propriamente dita diz respeito “[...] ao processo pelo qual crianças e adultos desenvolvem habilidades, atitudes e valores necessários para adquirir competência social e emocional” (Elias *et al.*, 1997, p. 2). Assim, neste mesmo parágrafo, é definido também o que está sendo chamado de competências social e emocional: autoconsciência, controle da impulsividade, cooperatividade, e cuidado consigo e com os outros.

Após a definição do termo, o parágrafo segue abordando a obra de Goleman sobre inteligência emocional e relatando quais são as evidências para “inteligência social e emocional”. Desse modo, não fica exatamente clara a relação do termo com o que acabou de ser colocado anteriormente, nossa hipótese é que ele seja considerado sinônimo. Um outro aspecto a ser destacado é que as competências apresentadas pela CASEL encontram muitas semelhanças com as que são pontuadas por Goleman em seu livro, principalmente, quando se refere ao contexto educacional para desenvolvimento de inteligência emocional: autoconsciência emocional; controle das emoções; canalizar produtivamente as emoções; empatia; lidar com relacionamentos (Goleman, 2012, p. 298, 299).

Ademais, o texto da CASEL (Elias *et al.*, 1997) segue com uma discussão sobre as similaridades da educação social e emocional com a educação de caráter, que estava em ascensão nos Estados Unidos durante esse período, defendendo a primeira como aquela que fornecia critérios claros de resultados e indicadores de impacto. Sobre como torná-la prática nas escolas, os autores abordaram que deveria ser fornecida por meio de uma variedade de esforços, como instruções para a sala de aula, atividades extracurriculares, um clima escolar favorável e articulações com os serviços comunitários.

such as learning, forming relationships, solving everyday problems, and adapt to the complex demands of growth and development. It includes self-awareness, control of impulsivity, working cooperatively, and caring about oneself and others. Social and emotional learning is the process through which children and adults develop the skills, attitudes, and values necessary to acquire social and emotional competence. In *Emotional Intelligence*, Daniel Goleman (1995) provides much evidence for social and emotional intelligence as the complex and multifaceted ability to be effective in all the critical domains of life, including school” (Elias *et al.*, 1997, p. 2).

Em 2015, quase 20 anos depois, foi publicado o *Handbook of Social and Emotional Learning – Research and Practice*. Nos agradecimentos iniciais, os autores mencionam que o *Handbook* pode ser considerado uma “sequência de sucesso” da obra anterior. Nele, a CASEL já parece ter o termo bem estabelecido internamente: Aprendizado Socioemocional (SEL), como indica o título da obra, sendo compreendido neste trabalho como sinônimo de Educação Socioemocional. Uma observação importante a ser mencionada é que boa parte das informações apresentadas no primeiro capítulo do documento já estavam sendo divulgadas e disseminadas no site da instituição. Logo, o livro possivelmente surgiu para chancelar o trabalho em curso e atualizar sua apresentação formal dentro da Academia.

Como Aprendizado Socioemocional, no texto inicial, eles consideram que:

[...] envolve a implementação de práticas e políticas que ajudem crianças e adultos a adquirirem e aplicarem conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam melhorar o desenvolvimento pessoal, estabelecer relacionamentos interpessoais satisfatórios e levar a um trabalho ético e efetivo. Isso inclui as competências para compreender e gerenciar emoções, estabelecer e alcançar metas positivas, sentir e demonstrar cuidado e preocupação com os outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis (Durlak *et al.*, 2015, p. 6, tradução nossa).

Como referência para o trecho supracitado, foi utilizado um guia de orientação publicado gratuitamente pela CASEL em seu site, em 2013. Em sua definição:

A aprendizagem socioemocional envolve os processos de desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças. Programas de SEL são baseados no entendimento de que a melhor aprendizagem surge no contexto de relacionamentos de apoio que tornam a aprendizagem desafiadora, envolvente e significativa; habilidades sociais e emocionais são críticas para ser um bom aluno, cidadão e trabalhador; e muitos comportamentos de risco diferentes (por exemplo, uso de drogas, violência, *bullying* e abandono) podem ser evitados ou reduzidos quando esforços integrados de vários anos desenvolvem as habilidades sociais e emocionais dos alunos (Casel, 2013, p. 9, tradução nossa).

Como se vê, o termo sofre algumas variações ao longo do *Handbook*. No segundo capítulo, por exemplo, o conceito é utilizado entre aspas com a mesma referência anterior, mas colocado da seguinte forma: “Aprendizado

socioemocional é definido agora mais especificamente como um processo para ajudar crianças e adultos a desenvolverem habilidades fundamentais para uma vida mais eficaz” (Durlak *et al.*, 2015, p. 20).

Para além do conceito proposto, que parece permanecer no mesmo eixo central – representado pelo processo de desenvolvimento de competências socioemocionais – o *Handbook* vai além e aborda outros pontos importantes para um trabalho realizado dentro do campo, que consiste na implementação de práticas e políticas. A CASEL (Weissberg *et al.*, 2013; Durlak *et al.*, 2015) parece compreender o aprendizado socioemocional entrelaçado ao desenvolvimento de programas ou ações sistemáticas que envolvam:

- Práticas explícitas a respeito de competência socioemocionais;
- Objetivos progressivos;
- Formação inicial e continuada para os envolvidos que forneça conhecimento teórico-científico e estratégias pedagógicas voltadas ao que se pretende construir;
- Aprendizado centrado no aluno;
- Ações coordenadas envolvendo turmas, escolas, famílias e comunidade;
- Formas de avaliação;
- Políticas que apoiem este desenvolvimento garantindo uma implementação de qualidade e resultados significativos.

Uma curiosidade importante para compreensão da CASEL sobre o tema é a palavra “*Learning*” (aprendendo) na nomeação do campo. Seu uso é proposital, com o objetivo de estimular desenhos e propostas que reflitam o fato de que as habilidades e atitudes desenvolvidas dentro de cada competência socioemocional consistem em um processo contínuo, portanto, permanente e inacabado por natureza (Durlak *et al.*, 2015, p. 7).

Para nortear este conjunto de ações e tornar concreto o aprendizado socioemocional, a instituição considerou cinco grandes competências: autoconsciência (*self-awareness*); autogestão (*self-management*); consciência social (*social awareness*); habilidades de relacionamento (*relationship skills*); e tomada de decisão responsável (*responsible decision making*).

Desse modo, cada competência possui sua descrição própria e uma listagem das habilidades que a compõem (Weissberg *et al.*, 2013; Durlak *et al.*, 2015, p. 6). Elas representam grandes categorias ou conceitos que ajudam a organizar um conjunto de conhecimentos e habilidades referentes a aspectos intra e interpessoais, de forma não hierárquica e interrelacionada.

Enquanto instituição sem fins lucrativos, é importante destacar que a CASEL não é um programa de educação socioemocional. Sua proposta é estimular a prática dentro do campo de forma científica e responsável. Para isso, ela propõe critérios e competências, que foram brevemente descritos anteriormente e podem ser resumidos pelo acrônimo *SAFE* – palavra em inglês que representa “seguro”:

- Sequenciado (*sequenced*): o programa deve propor um conjunto de atividades coordenadas e conectadas com atividades que encorajem o desenvolvimento das habilidades socioemocionais propostas;
- Ativo (*active*): investir em formas ativas de aprendizado que tornem os estudantes protagonistas no processo de desenvolvimento de novas habilidades;
- Focado (*focuses*): deve ser enfatizado o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais, isto significa não tornar implícito o que está sendo feito ou, ainda, estas habilidades um mero detalhe, elas devem ser o foco do programa;
- Explícito (*explicit*): ser transparente em relação às habilidades socioemocionais que estão sendo trabalhadas em cada atividade proposta.

Com critérios específicos de aceitação, a CASEL fornece o seu selo para programas que aplicam suas boas práticas e podem comprová-las. Parece funcionar semelhantemente a uma troca: os programas cedem sua organização e resultados e, em contrapartida, ganham visibilidade por serem reconhecidos pela CASEL como um programa baseado em evidências. Até fevereiro de 2023, havia no site oitenta e seis programas de aprendizado socioemocional certificados com o selo (Casel, 2021).

Para além da existência e influência da CASEL no contexto da Educação Socioemocional, diferentes pesquisadores parecem concordar que o conceito se refere a um processo educativo focado no desenvolvimento de

competências socioemocionais específicas (Durlak *et al.*, 2015³⁰; Alzina, 2009³¹; Casassus, 2017³²). As competências que cada um opta por destacar, assim como a maneira que propõem desenvolvê-las, é que parecem ser diferentes. É fundamental deixar estas informações explícitas em quaisquer proposições de trabalhos e programas pensados para a área, evitando confusões ou equívocos na interpretação dos leitores.

Nesse sentido, optamos por considerar na presente pesquisa Educação Socioemocional em seu sentido mais amplo, conforme os principais pesquisadores da área: um processo educativo que possui como foco o desenvolvimento de competências socioemocionais. Também, na presente dissertação, consideramos os termos “Educação Socioemocional”, “Educação Emocional”, “Educação Emocional e Social” e Aprendizagem Socioemocional como sinônimos.

3.1.4 Educação Socioemocional: outros desafios diante das indeterminações

Embora o *framework* de Educação Socioemocional proposto pela CASEL tenha inspirado muitos trabalhos e pesquisas, ele não é o único neste campo cada vez mais crescente e diverso. Muita atenção tem sido dada às habilidades socioemocionais em contextos educacionais e, para pesquisadores da Universidade de Harvard (2016), tem crescido a preocupação com a falta de

³⁰ Consideram que Aprendizado Socioemocional “envolve a implementação de práticas e políticas que ajudem crianças e adultos a adquirirem e aplicarem conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam melhorar o desenvolvimento pessoal, estabelecer relacionamentos interpessoais satisfatórios e levar a um trabalho ético e efetivo. Isso inclui as competências para compreender e gerenciar emoções, estabelecer e alcançar metas positivas, sentir e demonstrar cuidado e preocupação com os outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis” (Durlak *et al.*, 2015, p. 6).

³¹ Define Educação Emocional como o “processo educativo, contínuo e permanente, que pretende potencializar o desenvolvimento de competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento humano, com objetivo de capacitar para a vida e com a finalidade de aumentar o bem-estar pessoal e social” (Alzina, 2009, p. 158).

³² Considera Educação Emocional como um “processo educativo orientado ao desenvolvimento da consciência emocional e da compreensão emocional. [...] A conquista da consciência e compreensão emocional requer o desenvolvimento das competências de abertura, conhecimento, interpretação, vinculação, regulação, modulação e conexão, por meio da escuta da experiência emocional” (Casassus, 2017, p. 124-125).

precisão na definição de termos utilizados e nas medidas de avaliação dentro da área.

Jones *et al.* (2016) defendem que esforços devem ser feitos para transpor pesquisas em práticas de forma efetiva nas escolas. Sem clareza e mecanismos que permitam conexão entre diferentes perspectivas no campo, corremos o risco de criar e implementar padrões e estratégias ineficazes, além de conduzir estudos imprecisos e inconclusivos, demandando tempo, dinheiro e esforços. Eles utilizam o termo “uma cozinha, muitos cozinheiros” (Jones *et al.*, 2016, p. 2) para descrever a área atualmente. Citam, ainda, nomenclaturas que são utilizadas em contextos diferentes, mas com construções teóricas de bases semelhantes, como aprendizado socioemocional, habilidades não-cognitivas, habilidades do século 21, aprendizado profundo, *soft skills*, inteligência emocional, entre outros.

Para refletirmos a partir de um exemplo prático sobre este desafio, podemos encontrar no Relatório *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: a review of the international evidence* (2018), publicado pela comissão europeia para pensar a área no contexto do continente, mais de vinte termos comuns usados para se referir ao processo de educação socioemocional.

Existem diferentes sistemas/modelos organizadores, os chamados *frameworks*, para aludir a habilidades socioemocionais, e cada um funciona dentro de um contexto específico com nomenclaturas próprias. Na prática, é possível encontrar diferentes trabalhos utilizando o termo “educação socioemocional”, por exemplo, para se referir a definições e estratégias distintas e, de igual forma, encontrar nomes distintos para descrever ações e estratégias similares. Este em si não é um problema, considerando que cada pesquisador poderá criar seu próprio modelo de acordo com seu contexto. O problema consiste na falta de transparência sobre diferenças e similaridades entre o que já existe (Jones *et al.*, 2016), que leva a más interpretações, generalizações em excesso e comprometimento das estratégias e evidências que estão sendo produzidas.

A fim de auxiliar este grande desafio, o laboratório de Harvard, *The Ecological Approaches to Social Emotional Learning* (EASEL), criou um sistema on-line para conectar os *frameworks* existentes entre si, permitindo a

identificação de similaridades e diferenças entre eles – contribuindo com a transparência e precisão das pesquisas na área. Na construção do projeto, intitulado *Explore SEL*, eles procuraram respeitar a integridade de cada modelo, deixando explícito o significado do conceito abordado e o link para checagem das fontes.

Até fevereiro de 2023, o site contava com o registro de quarenta *frameworks* que permitem a comparação de conceitos e a porcentagem de domínios específicos abordados por cada modelo. Este projeto de Harvard torna viável, por exemplo, verificar quantos porcentos do domínio emocional são considerados pelo modelo proposto pela CASEL. A ferramenta busca servir de ponte para comunidades de pesquisa, em vez de privilegiar um *framework* em detrimento dos outros, como normalmente acontece, a exemplo da alta disseminação do modelo da CASEL e baixa visibilidade de outros.

3.1.5 Educação Socioemocional: sobre outros interesses da formação integral

Com a expansão da área da Educação Socioemocional, nota-se um “*boom*” de programas educativos ao redor do mundo, focado especialmente em contextos escolares. Trevisol e Almeida (2019), assim como Dardot e Laval (2016), alertam que as influências do modelo produtivo capitalista influenciam não apenas externamente a Educação e a escola, mas todo discurso prático e organização de currículos que contribuem para manutenção de uma lógica neoliberal e empresarial nas intenções educacionais, incluindo os de cunho socioemocional. Os pesquisadores sinalizam os perigos desta lógica, por colocar em risco o espaço formativo, transformando a educação em um grande mercado do século 21.

Na prática, isto pode ser observado no estímulo de valores tipicamente ligados a empresas que, agora, são tomados como princípios culturais no espaço escolar, como o estímulo à concorrência, definição de currículos com base em uma cultura de competitividade, além do aumento da responsabilização individual, fortalecendo discursos meritocráticos e cultivando uma cultura empreendedorista, desde a educação infantil (Trevisol; Almeida, 2019). Além disso, Gadelha (2017) destaca que os processos educativos neste

cenário facilitam uma adaptação passiva a novos mecanismos de regulação, como o foco na *performance* tanto na esfera educacional como profissional, que nos leva ao questionamento da possibilidade ou não de promover uma educação autônoma e integral. Especificamente, quando o interesse é uma formação direcionada exclusivamente para o mercado de trabalho com foco em formação de lideranças e gestão de equipes.

De forma complementar, Dardot e Laval (2016) apresentam o estado neoliberal como responsável por transformar a escola em padrões com metodologias específicas, dentro de concepções cristalizadas, fortalecendo muito mais um compromisso com o mercado do que com a formação do indivíduo integralmente. Na prática, quem decide hoje os rumos da educação, incluindo aprendizados de aspectos socioemocionais, são instituições com interesses diversos, mas especialmente econômicos, como o Fórum Econômico Mundial e empresas do setor privado (Mueller; Chechinell, 2020). Saul e Saul (2016) criticam este processo de privatização da formação humana por compreender que ele limita a construção de possibilidades e restringe o diálogo com a prática real das necessidades da escola e, acrescentamos, da própria formação humana.

Nesse cenário, são necessários cuidados com projetos e proposições que possam fortalecer uma lógica que não prioriza a formação do sujeito, mas a reprodução de comportamentos dentro de um contexto que atende de forma exclusiva ao mercado de trabalho. Em especial, no cenário brasileiro, é preciso atenção ao avanço da privatização da educação pública com a participação direta da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de organizações sociais privadas, como o IAS, que muitas vezes articulam e fomentam em espaços e discussões públicas o incentivo ao desenvolvimento de competências que servem a políticas neoliberais (Mueller; Chechinell, 2020).

Por certo, o caminho não é nutrir uma postura radical de resistência às contribuições da Educação Socioemocional, compreendemos que elas constituem parte fundamental da formação humana em uma perspectiva integral. Tanto quanto, a escola é um espaço que forma “[...] um espírito de um tempo, um novo *ethos*, uma nova cultura, um estilo de vida” (Trevisol; Almeida, 2019, p. 208). Portanto, não deve ser reduzida a um ambiente que prepara

apenas para manutenção do mercado e seus interesses, mas para a vida e outras experiências formativas que sejam geradoras de sentidos.

É fato, nesta discussão, que a linha demarcando interesses e intenções por trás de quem está desenvolvendo programas relacionados ao desenvolvimento emocional é tênue e complexa, seja relacionada a pesquisadores ou instituições. Isto significa que este diálogo não deve ser abordado por uma via trivial, em que as análises são feitas essencialmente sob uma ótica de interesses socioeconômicos. Estas discussões se estabelecem em um espaço intricado de interesses que se entrecruzam em alguns pontos e se distanciam em outros, exigindo dos pesquisadores e interessados reflexões críticas a respeito de trabalhos realizados na área³³.

Isso significa que um programa ou proposição formativa em Educação Socioemocional não consegue ser categorizado ou enquadrado em um modelo específico considerando apenas informações isoladas, como a parceria com uma instituição considerada neoliberal, por exemplo. É preciso aprofundar aspectos relacionados aos seus desenvolvimentos e interesses, buscando compreender suas bases teóricas e metodológicas, concepções formativas, proposições concretas e, por que não, a intencionalidade de quem pretende aplicá-los em espaços educativos.

A institucionalização da Educação Socioemocional no pensamento e nas práticas escolares contemporâneas não pode ser desarticulada de seu contexto histórico. São disputas e negociações vinculadas a diversos grupos e interesses que compõem essas comunidades, numa escala variada – global, nacional e regional. Portanto, não é um cenário estático e isolado, mas impactado pela expansão do mercado, da produção científico-tecnológica e,

³³ Por exemplo, diferentes universidades brasileiras hoje, como a área de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, utilizam como referencial a teoria proposta pelo sociólogo chileno Juan Casassus, que defende uma visão do desenvolvimento socioemocional em uma perspectiva qualitativa e transformativa (Cordeiro, 2021). O trabalho deste pesquisador se tornou conhecido e notado em outros países a partir da publicação de uma pesquisa encomendada pela UNESCO, instituição vista como influenciadora de uma cultura empresarial no espaço escolar, em seus princípios e intenções formativas (Trevisol; Almeida, 2019). Casassus foi por 25 anos especialista principal da UNESCO para América Latina e Caribe. Ora, a obra “A escola e a desigualdade” (2003), fruto da relação entre ambos, não invalida, ou pelo menos não deveria, os trabalhos e pesquisas realizados nem pelo estudioso, que tem um excelente trabalho na área, tampouco pelas instituições que o utilizam como referência.

particularmente, pelas práticas escolares que desenvolvem e que se sentem exigidas a ressignificar esses saberes cotidianamente.

3.1.6 Considerações

O aprendizado socioemocional é, sem dúvidas, um caminho proveitoso ao contexto educacional. Os estudos ainda são recentes, considerando que a década de 1990 protagonizou os primeiros marcos formais de maneira confusa e sem muita maturação. Assim, é natural que o campo sofra alterações decorrentes de um amadurecimento processual e contínuo, como pode ser observado nas informações aqui apresentadas. No entanto, torna-se necessário e urgente reconhecer os desafios decorrentes do crescimento rápido do campo a fim de que possamos minimizar os equívocos e fortalecer os embasamentos de ações propostas por diferentes programas.

Reconhecer o problema da indeterminação do termo e seu significado não nos isenta da responsabilidade de, enquanto pesquisadores e profissionais da educação comprometidos com o tema, problematizar a maneira como eles são apresentados por diferentes programas e propostas, bem como investigar a falta de transparência sobre disparidades e similaridades entre o que já existe, conforme apontam pesquisadores de Harvard (Jones *et al.*, 2016).

É provável que outras mudanças significativas ainda aconteçam no campo, considerando o desenvolvimento de mais pesquisas, a ascensão contínua da área e os amadurecimentos das informações encontradas até o momento. Também se torna necessário o surgimento de iniciativas como a da Universidade de Harvard em outros espaços, visto que o trabalho ainda está limitado a um idioma, deixando fora do radar proposições que têm surgido no contexto brasileiro, por exemplo, e invisibilizando trabalhos que podem se adequar melhor a nossa cultura.

Por fim, embora seja inegável a realização de estudos empíricos para fortalecimento dos achados, existe a necessidade improtelável de aprofundar conceitos teóricos com a intenção de melhor delimitá-los e explicitá-los, aprofundando as bases da área e permitindo maior transparência. A expectativa é que este movimento se reflita na qualidade dos pensamentos propostos para a Educação.

3.2 A FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL ATRAVÉS DAS LENTES DAS LEGISLAÇÕES NACIONAIS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL³⁴

No universo escolar brasileiro, a consideração de aspectos socioemocionais não surgiu com a publicação da BNCC. O movimento mundial que propôs diálogos sobre a educação desejada para o século 21, abordado na introdução, refletiu de diferentes formas nas legislações nacionais (Borges, 2016). Documentos internacionais, assim como outros fatores³⁵, impactaram a elaboração de políticas brasileiras de forma a considerar diferentes dimensões do desenvolvimento humano no período escolar, como a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica (LDB) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o objetivo de problematizar os olhares acerca da formação socioemocional na Educação Básica brasileira, foi realizada uma análise documental dos principais marcos legais e alguns de seus desdobramentos. Pretendemos identificar de quais maneiras os aspectos socioemocionais eram abordados, além de possibilidades de ações práticas e desafios na forma como eles estão colocados.

Optamos pela análise documental, que consiste na indicação de caminhos exploratórios e esclarecimentos de documentos a fim de produzir novos conhecimentos e outras perspectivas de compreensão. Embora dialogue com a pesquisa bibliográfica, a análise documental ocupa-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico suficiente e que não, necessariamente, são fontes científicas de conhecimento (Cechinel *et al.*, 2016).

³⁴ Esta seção foi parcialmente publicada na Revista Devir Educação, v. 5, n. 1.: <https://doi.org/10.30905/rde.v5i1.345>.

³⁵ De acordo com Veiga (2003), os processos de escolarização em seus diferentes níveis de alcance são parte de tensões políticas em diferentes configurações de relações de poder. Por exemplo, no início do século 20, não é possível fazer uma análise da educação escolar brasileira sem considerar a necessidade específica da época de construir uma identidade nacional, assim como estabelecer a escola como uma referência civilizatória. Naturalmente este processo sofreu também influência de movimentos e documentos internacionais, entretanto, teve suas particularidades dentro do contexto brasileiro. Dessa forma, para compreender o impacto de diferentes ações em políticas educacionais, é preciso considerar também as tensões políticas locais e relações de poder presentes no período.

Nesse sentido, foram analisados os principais documentos que regem a Educação Básica brasileira, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Documentos utilizados na análise documental

Nº	Documento	Ano de publicação
1	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	1996
2	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997)	1997
3	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000)	2000
4	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010)	2010
5	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013)	2013
6	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017)	2017
7	Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017)	2017
8	Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (Brasil, 2018)	2018
9	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019)	2019
10	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores (Brasil, 2020)	2020

Fonte: A autora (2023).

Sobre os procedimentos metodológicos, foram seguidos os seguintes passos, propostos por Cechinel *et al.* (2016):

1) Seleção e avaliação preliminar dos documentos, sendo critério de inclusão publicações chanceladas pelo Ministério da Educação entre 1990 e 2020;

2) Leitura individual dos materiais e apurações de trechos que interessavam ao objetivo geral deste estudo, considerando conceitos-chave e

todas as partes que se referem a algum aspecto socioemocional de forma direta ou indireta, seja na interpretação da autora ou para registro e posteriores análises;

3) Após esta primeira avaliação, todas as partes foram reunidas de forma a propor possíveis conexões, interpretações e relações entre os documentos.

Visando uma melhor aproximação do leitor, pontuamos que os trechos destacados nos resultados estão referenciados de forma que possam ser encontrados facilmente nos documentos originais, por meio da utilização de palavras e recortes na íntegra, identificados entre aspas.

Embora todos os documentos do Quadro 4 tenham sido analisados, os resultados foram divididos e discutidos em duas grandes categorias: 1) “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): perspectivas da integralidade”, contemplando a LDB; as publicações seguidas dos PCNs, que marcam um primeiro momento da discussão da década de 1990 sobre a Educação; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Educação Infantil; e 2) “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): outros olhares para a formação humana”, incluindo a BNCC e as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores, que delimitam aspectos mais recentes das normativas práticas que se destinam ao contexto escolar.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): perspectivas da integralidade

O Brasil, no Artigo 205 de sua Constituição Federal (Brasil, 1988), já considerava não apenas a Educação como direito universal e dever compartilhado, entre família, escola e sociedade, bem como enfatizava uma prática formativa que tivesse como foco o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho.

Em termos da perspectiva de uma formação integral, a publicação da LDB (Brasil, 1996), com o objetivo de estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Escolar Nacional, pode ser considerada um marco, por superar uma

visão puramente cognitiva do aprendizado e reconhecer outros aspectos do desenvolvimento humano como necessários a formação do educando.

Em sua proposta, consta que os conteúdos curriculares da Educação Básica devem difundir “[...] valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil, 1996, n. p.). Inclui, ainda, uma formação que considera atitudes e valores (Brasil, 1996, Art. 32); e preparação para o trabalho e cidadania, “[...] de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996, Art. 35, n. p.). Por fim, considera a formação do educando enquanto pessoa humana, a partir da “[...] formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, Art. 35, n. p.).

É importante destacar, no contexto da LDB, o Art. 26 – que estabelece a criação de uma base nacional comum para os currículos da Educação Básica – que deveria ser complementado a partir de certas características regionais e locais de cada escola. Assim, esta foi a “promessa” da recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada 21 anos depois.

Destacamos, por fim, que neste documento a premissa de que os conteúdos curriculares deveriam seguir diretrizes como: “consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas” (Brasil, 1996, Art. 27, n. p.). Dessa forma, as duas primeiras diretrizes, referentes às condições de escolaridade e orientação para o trabalho, demarcavam muito bem interesses que poderiam, de um lado, abrir portas para o desenvolvimento socioemocional; de outro, servir estruturalmente a valores do mercado de trabalho, esbarrando em desejos contraditórios ao desenvolvimento socioemocional e até mesmo integral.

Enquanto marco legal, podemos perceber que a LDB, em sua primeira versão, já procurava formas de incluir em seu escopo aspectos que faziam parte de uma discussão mais ampla sobre a educação e seus desafios para o século 21, conforme apontado na introdução desta dissertação.

Falando da versão mais recente, atualizada até março de 2017, podemos notar mudanças significativas na LDB, que pareceu favorecer mais diretamente a inserção de aspectos socioemocionais em seu escopo. Por

exemplo, entre os componentes que deveriam ser incluídos no currículo nacional comum, destacamos: “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais” (Brasil, 2017, Art. 26, §9º, n. p.). No § 10, o texto ressalta que seria possível incluir novos componentes curriculares na BNCC, mas isso dependeria da aprovação do Conselho Nacional de Educação e da homologação do Ministro da Educação.

Outro exemplo pode ser encontrado no § 7º, do Art. 35-A é o que diz: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, n. p.). Dessa forma, podemos notar uma atualização que se aproxima do diálogo mundial sobre a Educação como área-chave para desenvolver aspectos outros, como os socioemocionais.

Retornando às proposições iniciais da primeira versão da LDB (Brasil, 1996), ressaltamos que no ano seguinte foram publicados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997). Enquanto a prometida BNCC não estava elaborada e aprovada, este documento pretendeu oferecer recursos para uma reorganização do ensino fundamental, a fim de auxiliar o professor em sua prática educativa, de forma a ser referência para qualidade da educação em todo o país.

Nestes termos, vemos que em sua introdução, é sugerida uma mudança de foco em relação aos conteúdos previstos no currículo. Nos PCNs, passa-se a considerá-los um meio para que os discentes pudessem desenvolver suas capacidades, além de criar e usufruir de bens culturais, sociais e econômicos. Nele, ficou estabelecido que:

O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige uma resignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como objeto de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reafirma-se a responsabilidade da escola com a formação ampla do aluno e a necessidade de intervenções conscientes e planejadas nessa direção (Brasil, 1997, p. 48).

Dessa forma, os PCNs dividem os conteúdos em três categorias: I – conceituais - relacionados a fatos e princípios; II – procedimentais - relacionados a ações ordenadas e intencionais para atingir um determinado objetivo, partindo do propósito fundamental da educação; e III - atitudinais, que dizem respeito a valores, normas e atitudes.

Sobre esta última categoria, acrescenta-se:

É sabido que a aprendizagem de valores e atitudes é de natureza complexa e pouco explorada do ponto de vista pedagógico. Muitas pesquisas apontam para a importância da informação como fator de transformação de valores e atitudes; sem dúvida, a informação é necessária, mas não é suficiente. Para a aprendizagem de atitudes é necessária uma prática constante, coerente e sistemática, em que valores e atitudes almejados sejam expressos no relacionamento entre as pessoas e na escolha dos assuntos a serem tratados. Além das questões de ordem emocional, tem relevância no aprendizado dos conteúdos atitudinais o fato de cada aluno pertencer a um grupo social, com seus próprios valores e atitudes. Embora estejam sempre presentes nos conteúdos específicos que são ensinados, os conteúdos atitudinais não têm sido formalmente reconhecidos como tal. A análise dos conteúdos, à luz dessa dimensão, exige uma tomada de decisão consciente e eticamente comprometida, interferindo diretamente no esclarecimento do papel da escola na formação do cidadão (Brasil, 1997, p. 50).

Um trecho da LDB (Brasil, 1996, Art. 32) já se referia a uma formação escolar que incluísse atitudes e valores, entretanto, somente nos PCNs (Brasil, 1997) encontramos um significado mais detalhado sobre este tópico. E com este detalhamento, apresentado na citação supracitada, podemos destacar uma consideração explícita sobre a importância da aprendizagem emocional. Ele afirma que questões de ordem emocional tem relevância no aprendizado e já são até mesmo ensinadas, embora não sejam formalmente reconhecidas. Além disso, cabe a ênfase de que estas questões permeiam todos os conteúdos específicos que são ensinados em sala de aula e exigem do docente uma decisão consciente e eticamente comprometida a respeito desta dimensão.

Posteriormente, neste mesmo documento, encontramos que tanto as categorias procedimentais como atitudinais, que envolvem aspectos emocionais, não devem ser motivo para uma sobrecarga de conteúdos abordados na escola, nem mesmo devem ser tratados como uma atividade específica. Logo, a proposta é que eles estejam presentes no cotidiano da sala

de aula, como já acontece, mas de maneira mais explícita, intencional e consciente.

Ainda nos PCNs, aspectos emocionais e afetivos são considerados tão relevantes quanto os cognitivos, especialmente em relação a alunos prejudicados “[...] por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer” (Brasil, 1997, p. 64). O documento ainda cita a disponibilidade emocional dos alunos, dentre outros elementos, como fator essencial para uma aprendizagem significativa e melhoria da convivência em grupo. Ressalta-se, ainda, a influência afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal como parte da prática educativa (Brasil, 1997, p. 64).

Em uma das suas seções, com início na página 61, são apontados tópicos sobre didática considerados essenciais pela maioria dos profissionais em educação. Neles, foram encontradas também menções a temas como ansiedade intensa, autoconceito, confiança, clima favorável, respeito mútuo e questões de ordem afetiva, indicando não apenas a complexidade da prática docente como também uma perspectiva integral que contempla a dimensão socioemocional como parte dessa prática. Um dos trechos que indicam essa integralidade e diálogo inerente com aspectos socioemocionais pode ser verificado a seguir:

Quando o sujeito está aprendendo, se envolve inteiramente. O processo, assim como seu resultado, repercute de forma global. Assim, o aluno, ao desenvolver as atividades escolares, aprende não só sobre o conteúdo em questão mas também sobre o modo como aprende, construindo uma imagem de si como estudante. Essa auto-imagem é também influenciada pelas representações que o professor e seus colegas fazem dele e, de uma forma ou outra, são explicitadas nas relações interpessoais do convívio escolar. Falta de respeito e forte competitividade, se estabelecidas na classe, podem reforçar os sentimentos de incompetência de certos alunos e contribuir de forma efetiva para consolidar o seu fracasso (Brasil, 1997, p. 65).

Em 2000, foi publicada a versão dos PCNs para o ensino médio, renovando a importância de favorecer uma educação que incentivasse uma formação individual da pessoa, desenvolvimento de valores e competências de forma contextualizada com a sociedade. Além disso, previa “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2000, p. 10), que também constava na LDB (Brasil, 1996).

O referido documento direcionado ao Ensino Médio, enfatizou o desafio de integrar, no processo educativo, a dimensão cognitiva às demais dimensões, inclusive a emocional. Ademais, estimulou uma escola movida pela *estética da sensibilidade*, pautada na criatividade, curiosidade, inventividade e afetividade. Um dos pressupostos pelo qual o ensino médio deveria ser orientado, de acordo com os PCNs, é o “[...] reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais” (Brasil, 2000, p. 74).

Em 2006, a nível de curiosidade, na mesma direção dos outros documentos, houve a publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006). Nessa parte, considerou-se também a importância de um desenvolvimento integral que pudesse beneficiar os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais das crianças. Ademais, apontava a inviabilidade de desintegrar as dimensões cognitivas e afetivas do processo de interação.

Possivelmente, as versões dos PCNs do início dos anos 2000 para o ensino médio e educação infantil foram influenciadas pelas discussões acerca da importância das emoções e de como elas faziam parte do nosso desenvolvimento e qualidade de vida, incluindo a maneira como aprendemos e nos relacionamos com o aprendizado, conforme apontado na seção 3.1 deste capítulo.

O diálogo sobre a construção de uma concepção integral da educação que considerasse também a dimensão socioemocional permaneceu crescendo durante o início do século 21, sendo reforçado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que pressupôs a “[...] indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (p. 19); e pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), que enfatizaram o respeito aos “tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários” (p. 35) dos estudantes como orientador de toda ação educativa.

Além do mais, este último documento foi resultado de um amplo debate para promover sistemas educativos a nível municipal, estadual e federal. Ele reconhece a autonomia das regiões no Brasil para propor ações, mas sinaliza a necessidade da “institucionalização de um regime de colaboração que dê

efetividade ao projeto de educação nacional” (Brasil, 2013, p. 19). Na seção de Diretrizes Gerais para a Educação Básica, por exemplo, ele ressalta que a proposta curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio tem o compromisso de transversalmente:

I – ampliar a compreensão sobre as relações entre o indivíduo, o trabalho, a sociedade e a espécie humana, seus limites e suas potencialidades, em outras palavras, sua identidade terrena;

II – adotar estratégias para que seja possível, ao longo da Educação Básica, desenvolver o letramento emocional, social e ecológico; o conhecimento científico pertinente aos diferentes tempos, espaços e sentidos; a compreensão do significado das ciências, das letras, das artes, do esporte e do lazer;

III – ensinar a compreender o que é ciência, qual a sua história e a quem ela se destina;

IV – viver situações práticas a partir das quais seja possível perceber que não há uma única visão de mundo, portanto, um fenômeno, um problema, uma experiência podem ser descritos e analisados segundo diferentes perspectivas e correntes de pensamento, que variam no tempo, no espaço, na intencionalidade;

V – compreender os efeitos da ‘infoera’, sabendo que estes atuam, cada vez mais, na vida das crianças, dos adolescentes e adultos, para que se reconheçam, de um lado, os estudantes, de outro, os profissionais da educação e a família, mas reconhecendo que os recursos midiáticos devem permear todas as atividades de aprendizagem (Brasil, 2013, p. 33).

Ainda que a publicação supracitada seja de 2013, já é possível perceber uma pequena mudança em relação a compreensão e abordagem das emoções nos compromissos estabelecidos, a partir da utilização do termo “letramento emocional”, que parece ser mais específico do que as menções em documentos anteriores. Ademais, supomos que outros compromissos como o I, IV e V atravessam aprendizados socioemocionais em algum nível.

No decorrer do texto, a esfera emocional aparece repetidas vezes, isto é: 1) ao reconhecer que a cognição está inseparavelmente ligada aos afetos e emoções (p. 116); 2) ao mencionar que a dimensão emocional foi tratada como periférica por muito tempo (p. 167); 3) ao convidar para uma abordagem intencional do tema no contexto escolar, aspectos que se encontram e comprovam-se nas páginas 4, 11, 35, 49, 69, 75, 177, 385, 396, 411, 465.

Diante do exposto, a nossa hipótese, partindo da análise dos materiais até aqui abordados, é que já existia uma certa preocupação na Educação com a inclusão de outros aspectos além dos cognitivos no processo de escolarização, como os socioemocionais. Nas últimas publicações (Brasil,

2010, 2013) é plausível ressaltar que estes aspectos foram ganhando cada vez mais espaço e maior ênfase nos documentos, antes de culminar na publicação da BNCC, em 2017, que abordou de forma normativa a consideração destes aspectos.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): outros olhares diante da formação humana

Em cumprimento à exigência prevista no Art. 26 da LDB (Brasil, 1996), a BNCC foi homologada e publicada em sua versão final em 2017. Inicialmente, isso ocorreu para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, com a proposta de ser um documento normativo nacional que pudesse garantir aprendizagens essenciais a todos os estudantes do país, bem como seu desenvolvimento integral e transversal, que aconteceria por meio de dez competências³⁶ gerais ao longo da escolarização.

É importante sinalizar que BNCC é alvo de muitas críticas, especialmente as que dizem respeito à participação de empresas privadas no conteúdo da política educacional (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019) e seu caráter colonial e eurocêntrico que descaracteriza o estudante à medida que prescreve e controla a criação do conhecimento em função de interesses mercadológicos (Süssekind, 2019). Apesar disso, ela orienta não apenas a reorganização e elaboração de novos currículos, como a formação inicial e continuada dos docentes, elaboração de materiais didáticos, métodos avaliativos e exames nacionais (Brasil, 2017; Neira, Júnior, Almeida, 2016).

Com a BNCC, fica estabelecido que:

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural,

³⁶ O termo “competências” no campo da Educação Socioemocional não possui o mesmo significado ou pareamento com a discussão existente no campo da Educação a este respeito. Não é foco deste trabalho delimitar ou discutir o significado deste termo na Educação, pois compreendemos que ele recai no mesmo desafio de indeterminação de termos abordado na primeira parte deste capítulo.

singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Assim como nos PCNs, a BNCC utiliza a palavra “global”, que parece indicar uma preocupação com o desenvolvimento integral, explicitado na LDB. Mas, no cenário recente, também aparenta ser uma conexão com a visão de cidadão global que tem se popularizado na educação, por meio de instituições como a UNESCO, liderada pela Organização das Nações Unidas (ONU)³⁷.

Nesse sentido, as aprendizagens propostas pelas escolas devem contribuir para assegurar aos estudantes, além das exigências específicas de cada área, o desenvolvimento de dez competências gerais que visam contemplar diferentes dimensões do Ser humano, desde a valorização de elementos culturais e digitais à, mais uma vez, aspectos socioemocionais, como autoconhecimento, reconhecimento das emoções, empatia, diálogo, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, pensamento crítico e determinação.

É possível perceber o quanto as mudanças curriculares influenciam diretamente na formação não apenas de educandos, mas também de educadores e demais profissionais da educação básica. Assim, optamos por uma reflexão a partir do recorte das competências³⁸ gerais que fazem menção ao aprendizado de vivências socioemocionais, apontadas a seguir:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

³⁷ Mais informações sobre a educação para cidadania global no Brasil podem ser encontradas no site: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/global-citizenship-education>. Seu objetivo é capacitar estudantes considerando a importância dos direitos humanos, justiça social, diversidade, igualdade, sustentabilidade.

³⁸ Conforme já mencionado, o termo “competências” diz respeito a diferentes significados e compreensões no campo da Educação, não sendo foco deste trabalho promover uma reflexão sobre a sua indeterminação.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

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

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 10).

Podemos observar, com a publicação da BNCC (Brasil, 2017) e o estabelecimento das competências gerais, a necessidade de considerar aspectos socioemocionais no processo de formação tanto do educando quanto do educador. Na descrição das competências gerais supracitadas, vários aspectos socioemocionais podem ser identificados, a saber: I. O aprendizado de habilidades que permitam escolhas alinhadas ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo e dos outros; II. Cuidado com a saúde física e emocional, reconhecimento das próprias emoções e dos outros, autocrítica e capacidade de lidar com elas; III. Empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação; IV. Além de ações pessoais e coletivas autônomas, como responsabilidade, resiliência e determinação.

Na sequência, em 2018, foi publicada a Resolução nº 4, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), ancorada tanto na LDB, quanto na versão anteriormente mencionada da BNCC. O documento reforçou trechos já aqui mencionados da LDB, como as finalidades do Ensino Médio de acordo com o Art. 35 e a atualização da lei até 2017, com o Art. 35-A, também já mencionada nesta análise.

No Art. 2º, o texto resgata dois termos utilizados na LDB e detalhados na primeira publicação dos PCNs (Brasil, 1997): “[...] as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, **atitudes, valores** e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (Brasil, 2018, n. p., grifo nosso). Embora mencionados, não são melhor explicitados.

Por competências, o documento se refere a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, conforme pode ser encontrado no Art 3º (Brasil, 2018, n. p.). Além disso, de acordo com essa proposição, a expressão “competências e habilidades” é utilizada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem”, que consta na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). Após essa breve explicação no início do documento, vê-se que a BNCC-EM foca exatamente nas mesmas 10 competências gerais já aqui mencionadas.

Dois anos após a publicação da BNCC, a resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, definiu as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para Formação Inicial deste público: a BNC-Formação (Brasil, 2019). A diretriz foi publicada em cumprimento ao § 8º do Art. 62 da LDB, que estabelecia que os currículos da formação docente deveriam ter por referência a BNCC.

Em seu Art. 2º, fica estabelecido que o estudante de licenciatura deve desenvolver:

as competências gerais da BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, n. p.).

Na sequência, o Art. 3º exige do licenciando o desenvolvimento de competências com base nos mesmos princípios das dez competências gerais que constam na BNCC, isto é, as mesmas já aqui mencionadas, citando-as na íntegra no anexo do documento.

Ainda neste DCN, é possível encontrar, na descrição das temáticas do Grupo I de distribuição de carga horária, uma menção à “visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida” (Brasil, n. p.). O prazo limite para implantação da Resolução por parte de instituições de ensino superior foi de até dois anos. Isso significa que até 2022 as formações

em licenciatura deveriam se preocupar com o desenvolvimento integral dos futuros professores, considerando também os mesmos aspectos socioemocionais destacados para estudantes da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que instituiu também a Base Nacional Comum para a Formação Continuada deste público (BNC-Formação Continuada), por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), segue reforçando a importância do desenvolvimento das mesmas competências gerais, agora de forma contínua, afirmando que “são essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes” (Brasil, 2020, n. p.).

Em todas as legislações e documentos mais recentes publicados, conforme exposto, encontramos aspectos relacionados à formação socioemocional e a uma educação integral mais evidentes, tanto de estudantes quanto de educadores. No entanto, os documentos respondem apenas ao “o quê” deve ser desenvolvido e alcançado, mas não fornecem pistas sobre “como” colocar estas exigências em prática.

Isso pode significar um problema para a criação e disseminação de práticas e condutas pedagógicas diversas e inconsistentes, pois delega às próprias escolas, municípios e estados, por meio da contratação de serviços privados ou desenvolvimento interno, a função de completar “as lacunas” para preencherem o caminho de execução das normas propostas com produtos e serviços. É esta lacuna, inclusive, que abre caminhos para expansão de concepções puramente neoliberais de educação socioemocional, além de propostas vazias de sentidos e destituídas de evidências, em muitos casos.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que verificamos a presença e o aumento dos discursos sobre aspectos socioemocionais na legislação escolar brasileira, podemos observar que as normas, sejam as que constam na legislação ou na própria BNCC, não exploram aspectos sobre como colocar a teoria em prática no chão da escola. Isso é, a lei diz que é importante, a norma explica “o quê” deve ser contemplado, e o “como” estas necessidades serão atendidas fica à mercê da interpretação de quem lê. Embora o estabelecimento

da BNCC em si não tenha a finalidade de responder ao “como”, é necessário reconhecer os desafios e os riscos inerentes a este fato.

Desta forma, é possível inferir que a BNCC acabou favorecendo uma nova fragmentação de áreas, pois ainda que com o discurso de uma educação integral, encontramos: educação financeira, educação midiática, educação digital, educação socioemocional, entre outras. Todas fundamentadas em um só documento que, defendendo o desenvolvimento integral, não aponta caminhos concretos, mesmo que amplos, para como construí-lo. Isto significa que na dificuldade de transpor a lei para a prática, a educação socioemocional é mais um caminho possível, assim como muitos outros.

Um outro reflexo admissível observado nas legislações mais recentes para as práticas propostas é o descompasso que existe entre as produções nacionais na área de Educação Socioemocional e as soluções apresentadas. Como consequência, surgem programas e proposições com forte influência internacional, conforme observado em uma busca simples realizada no Google a partir do seguinte descritor: “Programas de educação socioemocional”. Foram ponderadas as referências teóricas para sinalizar a abordagem de Educação Socioemocional apresentada no site oficial de cada instituição encontrada na busca, e desconsiderados proposições criadas apenas em uma escola específica, sem possibilidade de implementação por outras instituições. Os resultados estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 5 – Programas de educação socioemocional com suas respectivas referências teóricas

Nº	Programa	Referências teóricas relacionadas a Educação Socioemocional citadas no site oficial³⁹
1	LIV	Não identificado
2	Pleno	UNESCO e CASEL
3	Instituto Ayrton Senna	Big Five (modelo de cinco fatores)
4	Kuau	CASEL ⁴⁰
5	Programa Semente	Big Five (modelo de cinco fatores)
6	Programa Raízes	Não identificado

³⁹ As menções à BNCC não foram consideradas uma referência teórica relacionada à Educação Socioemocional.

⁴⁰ O programa não fala diretamente sobre a CASEL em seu site, mas as competências socioemocionais que diz desenvolver em seu vídeo de apresentação são as mesmas propostas pela instituição, além de apresentar o guia da CASEL (2013) nas referências disponíveis para falar sobre projeto de vida.

7	Escola da Inteligência	Teoria da Inteligência Multifocal
8	Vamos Aprender as Emoções com o Kiwi	CASEL
9	My Life	Big Five (modelo de cinco fatores)
10	REVOAR	CASEL
11	Programa Compasso Socioemocional (diz ser a versão brasileira do programa Second Step)	Não identificado. O programa Second Step possui selo da CASEL
12	Programa Socioemocional do Sistema Piaget (diz ser a versão brasileira do programa Second Step)	Não identificado. O programa Second Step possui selo da CASEL
13	Soul Socioemocional (diz ser a versão brasileira do programa Second Step)	Não identificado. O programa Second Step possui selo da CASEL
14	Sistema Florir	Não identificado
15	Programa Socioemocional Educação	Não identificado
16	A fada do comportamento	Não identificado
17	Projeto Crescer	CASEL (parceria luso-brasileira)
18	Trilhas do Ser	Big Five (modelo de cinco fatores)
19	Programa Brasil na Escola (MEC)	CASEL e UNESCO
21	O líder em mim	Possui selo da CASEL ⁴¹

Fonte: A autora (2023).

Das 21 proposições identificadas nesta busca, 14 delas faziam alguma menção a teorias, no caso do Big Five que apareceu 4 vezes, ou instituições internacionais, no caso a CASEL, que apareceu 10 vezes. Isso pode levar a uma série de interpretações sobre as causas, como: 1) a escassez de estudos sólidos dentro do Brasil na área de Educação Socioemocional; 2) a busca de referências internacionais para cancelar a validade das propostas; 3) a procura de teorias ou espaços já consolidados para aumentar a confiabilidade dos programas, considerando que é uma área nova; 4) a distância da academia brasileira de soluções práticas que estão sendo implementadas no cotidiano das escolas, considerando que as publicações deste contexto não costumam circular de forma mais ampla⁴²; e muitas outras.

⁴¹ Conforme já apresentado na primeira parte deste capítulo, a CASEL não é um modelo teórico, mas uma organização sem fins lucrativos que se propõe a pensar o SEL baseado em evidências como parte essencial das escolas. Dessa forma, ela atua como estrategista, colaboradora, representante e incentivadora de indivíduos e organizações que priorizam a promoção do Aprendizado Socioemocional. Neste contexto, algumas instituições brasileiras utilizam apenas a chancela de seu selo, como o caso de “O líder em mim”, que indica o atendimento aos requisitos necessários para ser um programa baseado em evidências; enquanto outras utilizam a proposta de seu *framework* teórico para selecionar as competências socioemocionais que serão foco de sua atuação nas escolas.

⁴² Na busca, não apareceu nenhuma proposição feita por universidades, apenas alguns artigos de repositórios acadêmicos falando sobre o tema em geral.

Assim, faz-se relevante reconhecer que existe uma necessidade explícita imposta pela BNCC e, diante da incerteza de caminhos a serem construídos, surge um enorme leque de soluções e propostas para o desenvolvimento de diferentes proposições formativas que não necessariamente estão comprometidos com uma educação de qualidade e implicada com a formação humana. Além disso, é preciso refletir sobre o quanto a transposição de modelos internacionais faz sentido em nosso contexto e quais adaptações são necessárias para melhor atender a realidade brasileira.

Com a presente dissertação em andamento, encontramos a publicação recente, 2022, de um documento não normativo que pode acrescentar no diálogo sobre o cenário nacional. Publicado pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Brasil na Escola⁴³, e intitulado “Manual de Implementação Escolar: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional”, teve como objetivo apresentar estratégias e recursos didáticos práticos, a fim de favorecer uma aprendizagem socioemocional e aumentar o impacto de implementação do Programa nas escolas.

Embora não seja um documento orientador para toda a Educação Básica, ele apresenta o referencial teórico e princípios fundamentais do que considera o processo de aprendizado socioemocional. Como fundamentação e alicerce dos planos de aula, utiliza a CASEL e suas competências como base, dando pistas de como este contexto pode estar sendo compreendido dentro do Ministério da Educação.

Conhecer o cenário brasileiro de legislações para pensar esse aprendizado no país é fundamental para propor caminhos futuros que façam sentido ao nosso contexto. Entendemos que a sugestão de novas possibilidades e soluções atravessa a tentativa de compreender a linha do tempo deste tema no contexto escolar. Neste processo, torna-se necessário

⁴³ Para saber mais sobre este programa, acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola>. É importante salientar que esta é uma ação do Governo Federal para fomentar a permanência, as aprendizagens e a progressão escolar nos anos finais do Ensino Fundamental em 10.000 escolas que se enquadrem no perfil estipulado em relação aos resultados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É preciso a adesão voluntária das escolas interessadas e a parceria é organizada em três eixos: apoio técnico e financeiro; valorização de boas práticas; e inovação.

reconhecer as preocupações prévias que já existiam na Educação, somadas às influências internacionais em proposições e reflexões, além dos desafios reais de implementação de práticas relacionadas a aspectos socioemocionais na Educação Básica, tais como: a) formação inicial e continuada de docentes; b) ações isoladas e desconectadas do contexto geral da escola; c) sobreposição de soluções prontas em realidades diferentes, esvaziamento de propostas práticas etc.

4 METODOLOGIA

Para tornar possível a análise de diferentes concepções de Educação Socioemocional em três programas propostos para a Educação Básica, buscando aproximações e distanciamentos com a teoria da integralidade de Ferdinand Röhr, foi utilizada uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e do método hermenêutico, ambos melhor explicados a seguir.

4.1 DESENHO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica tem o potencial de recolher informações ou conhecimentos prévios a respeito de um problema para o qual se pretende a busca de uma resposta. Para tanto, são necessários o levantamento e revisão de fontes de informações primárias, secundárias ou terciárias, já publicadas, que possam apoiar as análises propostas.

Nesse sentido, a pesquisa contemplou as seguintes fases, inspiradas na proposta de Marconi e Lakatos (2003): 1. Identificação; 2. Compilação; e 3. Análise e interpretação que serão descritas, brevemente, a seguir.

4.1.1 Identificação de programas para análise

Para escolha de três programas de Educação Socioemocional propostos para a Educação Básica, inicialmente utilizamos os programas brasileiros de Educação Socioemocional encontrados no Quadro 5. No entanto, notamos que os materiais para análise mais aprofundada, como a fundamentação teórica, não estavam disponíveis de forma aberta e gratuita, impossibilitando uma avaliação para além das informações que se encontravam no site.

Foi realizado então um levantamento de materiais disponibilizados pela plataforma “Explore SEL”, publicada pela Universidade de Harvard, que tem como objetivo compilar *frameworks* ao redor do mundo.

Ao utilizar o filtro para considerar apenas proposições direcionadas a escolas, foram encontrados 33 *frameworks*, com predomínio de modelos estadunidenses e disponíveis apenas no idioma inglês. Ao verificar a ausência de trabalhos representativos em outras nacionalidades e culturas, foi realizada

nova busca em outros portais, em especial *Scielo* e *Google Acadêmico*, que pudessem representar diferentes continentes.

Considerando o tempo e quantidade de informações disponíveis, foram propostos os seguintes critérios de inclusão:

- Um programa que representasse respectivamente a América Latina, América do Norte e Europa;
- Os programas deveriam ser pensados para os anos escolares;
- A escolha deveria disponibilizar total ou parcialmente, de forma gratuita ou aberta, materiais suficientes para familiarização e análise de conteúdo, em formato de livros, artigos, cursos ou afins;
- A pesquisadora optaria preferencialmente por programas nos quais apresentasse mais familiaridade ou conexões com o Núcleo de Educação e Espiritualidade (UFPE).

Abaixo estão os programas que atenderam aos critérios pré-estabelecidos:

Quadro 6 – Programas selecionados para análise

Programa	Autoria	Local
CECE (Conciencia Emocional, Comprensión Emocional)	Juan Casassus	América Latina (Chile)
Aprendizagem Social, Emocional e Ética	Universidade de Emory	América do Norte (Estados Unidos)
Programa de Educación Emocional	Grupo de investigación en orientación psicopedagógica	Europa (Espanha)

Fonte: A autora (2023).

4.1.2 Identificação de materiais para análise

Nesta etapa, foi realizado levantamento de catálogos, livros, revistas, artigos e sites pertinentes aos objetivos do estudo. Para este fim, foram utilizados: Google, Google Acadêmico, Scielo e sites ou páginas oficiais. Foram considerados apenas os conteúdos direcionados aos educandos da Educação Básica.

Os artigos acadêmicos normalmente não faziam menção direta ao programa e estavam centrados em outras informações não pertinentes aos objetivos desta pesquisa, como resultados e meios avaliativos. Portanto, optamos pelas informações disponíveis nos sites oficiais, livros dos

pesquisadores e materiais pedagógicos disponibilizados total ou parcialmente pela internet, de forma gratuita.

É importante sinalizar que, para seleção final dos materiais, foi realizada leitura e avaliação do conteúdo de diferentes recursos disponíveis. Os materiais foram catalogados em quadros que pudessem facilitar a quantificação e síntese de informações sobre cada programa, conforme observado abaixo:

Quadro 7 – CECE (Conciencia emocional, comprensión emocional)

Tipo de Material	Nome	Ano
Site	www.educacion-emocional.cl	
Livro	Fundamentos da Educação Emocional	2009
Webinar	Enfoque CECE: Conciencia Emocional-Comprensión Emocional /Juan Casassus	2020
Artigo	Una introducción a la educación emocional	2017

Fonte: A autora (2023).

Quadro 8 – Aprendizagem social, emocional e ética

Tipo de Material	Nome	Ano
Site	www.seelearning.emory.edu	
Livro	Aprendizagem Social, Emocional e Ética: Educando o Coração e a Mente – Livro de apoio	2019

Fonte: A autora (2023).

Quadro 9 – Proyecto de educación emocional

Tipo de Material	Nome	Ano
Livro	Psicopedagogía de las emociones	2009
Livro	Educación Emocional: Propuestas para educadores y familias	2016

Fonte: A autora (2023).

4.1.3 Compilação de informações

Os materiais foram individualmente analisados, buscando responder a questionamentos que colaborem com os objetivos da pesquisa:

- a. Informações sobre o(s) autor(es) ou grupo de pesquisa/Universidade;
- b. Objetivo do programa;

- c. Princípios da fundamentação teórica;
- d. Competências que se propõe desenvolver;
- e. Funcionamento da metodologia;
- f. Identificação da existência ou não de uma visão explícita sobre a função da educação socioemocional no contexto da Educação Básica.

4.1.4 Análise e interpretação

Na intenção de orientar a análise e interpretação dos resultados a partir da teoria de Ferdinand Röhr, utilizamos como inspiração as contribuições de Emerich Coreth⁴⁴ (1973), especificamente o círculo da compreensão, baseado no método hermenêutico.

Um dos aspectos fundamentais nesta escolha é a diferença metodológica entre compreender e explicar. As Ciências da natureza, em geral, se propõem a explicar determinado fenômeno; já as Ciências sociais, que intencionam analisar eventos históricos, valores, concepções humanas e culturas, necessitam ser compreendidas dentro de um contexto. Ambos os focos não se opõem, possuem uma relação de complementaridade, pois “[...] não há explicação sem compreensão, como igualmente não há compreensão sem explicação” (Coreth, 1973, p. 60).

Assim, compreender não consiste em encontrar causas ou efeitos que apontam para uma regra geral ou uma origem exata, antes, significa uma “apreensão mais alta de sentido, que ultrapassa qualquer explicação causal” (Coreth, 1973, p. 49), isto é, ao compreender atribui-se um sentido, não uma causa. O sentido, por sua vez, consiste naquilo que é considerado significativo dentro de um contexto, para além da compreensão lógica.

⁴⁴ A escolha de Emerich Coreth neste trabalho deu-se em especial por três razões: 1) esse autor foi utilizado por Ferdinand Röhr em disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação, no campo de Seminários e de Pesquisa; 2) também, Coreth aparece como autor de referência metodológica para produções acadêmicas orientadas e/ou coorientadas por Röhr no mestrado e doutorado em Educação, como Silva (2011; 2014) e Lima (2014); 3) por fim, consideramos que parte predominante dos trabalhos escritos e publicados por Röhr foram de origem teórica e hermenêutica, estando Coreth presente em sua prática pedagógica e em sua própria produção.

Para Coreth (1973, p. 52), “[...] compreensão é apreensão de sentido, e sentido é o que se apresenta à compreensão como conteúdo”. Por exemplo, podemos pensar em um diálogo onde alguém pergunta que horas são. Ao receber a resposta: “São quase dez”, tem-se o sentido imediato, onde não é necessário recorrer a pressupostos e contextos, mas também é possível encontrar outros sentidos para além da indicação do tempo, como pressa para chegar a um local, animação para receber uma visita, ansiedade para iniciar uma apresentação. Com este exemplo, queremos apontar que quando o objetivo é compreender o outro e/ou um objeto, a partir de seu mundo e em sua situação, a informação linguística pura não é suficiente. Da mesma forma, em uma pesquisa desta natureza, é preciso apreender os sentidos para além das informações que são apresentadas.

Além disso, também é importante considerar que a compreensão a respeito de um objeto é portadora de muitas camadas “[...] podendo apreender uma formação de sentido em vários graus de sua significatividade, ou seja, em ‘sentido’ diverso – não arbitrário, mas legitimamente interpretado” (Coreth, 1973, p. 56).

Na tentativa de estruturar esta compreensão sobre o mundo ou a respeito de um objeto específico, Coreth (1973, p. 60) propõe o horizonte da compreensão, considerando que a tarefa aqui é “[...] transformar explicitamente o ‘mundo’ em ‘horizonte’ [...]”. O “mundo” refere-se ao homem e seu entorno, envolvendo seu espaço vital, campo visual, sua história, crenças, seu horizonte de formação e compreensão. Nesse contexto, o conhecimento é necessariamente limitado, porque nunca conheceremos ou abarcaremos tudo, mas ao mesmo tempo nunca é “[...] definitivamente fixado e fechado em si, porque sempre está aberto a mais amplas dimensões da realidade” (Coreth, 1973, p. 69).

Ademais, o “mundo” não é somente o que projetamos *a priori*, mas também aquilo que recebemos *a posteriori*. Ou seja, existe uma realidade já dada, uma experiência prévia a ser considerada, mas também um “*poder-ser*”, que se sobrepõem em nossa interação com as experiências, tornando nossa compreensão sempre dinâmica e contínua. Assim, nosso horizonte sempre se alarga e se aprofunda.

Em síntese, a compreensão é abordada em Coreth (1973) como um movimento constante que exige abertura para novas possibilidades de conhecimentos. Esse movimento funciona como uma espiral aberta a novas compreensões que podem enriquecer e/ou aprofundar o conhecimento prévio, em uma perspectiva de diálogo. Esse pensamento pressupõe que todo fenômeno específico se encontra em um contexto mais amplo. Assim, compreender esse contexto possibilita a compreensão do fenômeno em si e vice-versa.

Ainda, Coreth (1973) considera a relação existente entre nossas experiências prévias, isto é, da nossa subjetividade, no processo de análise. Portanto, é natural incluí-las e compreender que a produção pode transformar essas pré-compreensões em novas compreensões, que serão modificadas por outros conhecimentos, em um movimento de espiral, sempre ampliando o sentido do que está sendo estudado.

Esse movimento é denominado de círculo da compreensão ou círculo hermenêutico (Coreth, 1973). Este conceito foi desenvolvido com base nos elementos essenciais da análise da compreensão proposta por Heidegger, na obra *Ser e Tempo* (1927), e pode ser sintetizado em quatro estruturas fundamentais, que servem para orientar análises interpretativas para compreensão de determinado objeto. São elas: estrutura de horizonte, estrutura circular, estrutura de diálogo e estrutura de mediação.

A estrutura de horizonte corresponde ao conteúdo singular que é apreendido na totalidade de um contexto de sentido. Para compreender esse contexto, como já visto anteriormente, é necessário considerar a informação objetiva, mas também os conteúdos de fundo por trás dela, entendendo que este fundo é quem dá sentido e permite uma compreensão mais profunda. Em outras palavras, [...] a compreensão do singular é condicionada pela compreensão do todo, mas a compreensão do todo será mediada pela compreensão do conteúdo singular” (Coreth, 1973, p. 101).

O pano de fundo da compreensão nesta estrutura possui destaque, considerando as vivências prévias e concepções do pesquisador, desde aspectos históricos a linguísticos, como condição para tornar esta análise possível. Isto significa que “[...] a compreensão realiza-se sobre o fundo de

uma pré-compreensão, que procede do nosso próprio mundo de experiência e de compreensão e é formada por ela” (Coreth, 1973, p. 102).

O segundo elemento, a estrutura circular, pressupõe que a pré-compreensão, vista na estrutura anterior, não é fixa, fechada em si. Pelo contrário, ela tende a se alargar e aprofundar à medida em que se acessam novos conteúdos. A compreensão “[...] só é possível na abertura para a coisa” (Coreth, 1973, p. 102), movendo-se de forma dialética entre a pré-compreensão e a compreensão de forma espiral, pois um elemento pressupõe o outro, isto é, medeia o outro ao mesmo tempo em que se determina por ele.

A terceira estrutura, do diálogo, diz respeito a uma postura diante da compreensão, representando abertura para enriquecer ou corrigir as próprias análises. Consiste em buscar uma relação mútua entre compreensão linguística e de sentido, que também ocorre de forma espiral. Por fim, Coreth (1973) propõe a estrutura da mediação, que considera a existência de uma realidade concreta, objetiva e imanente, e um mundo transcendente, que está além disso (Lima, 2014). A mediação entre ambas as partes é o que corresponde a esta última estrutura.

A partir dos pressupostos apresentados, que serviram de norte para a maneira como analisamos os resultados encontrados, partimos para análise e discussões dos materiais selecionados. Com o círculo da compreensão em mente, propomos uma leitura dos primeiros resultados encontrados, buscando identificar possíveis lacunas que dificultariam uma discussão, em especial conceitos e informações relacionadas ao aprofundamento de aspectos teóricos. Após momentos de trocas, ancorados na estrutura de diálogo, com a orientação da pesquisa a respeito da pertinência das informações encontradas, revisitamos, então, três vezes os materiais selecionados a fim de ampliar o círculo da compreensão e possibilitar novos apontamentos.

Da mesma maneira, utilizamos a pré-compreensão dos resultados para identificar os pontos pertinentes à discussão e pontes com a teoria de Ferdinand Röhr, considerando que nesta abordagem não existe estrutura fixa ou fechada em si. Assim, repetimos o movimento circular de visitar os pontos de discussões três vezes. Para Coreth (1973), não existe uma quantidade mínima de vezes para repetir o círculo da compreensão, consideramos, portanto, a limitação do tempo disponível para finalização desta dissertação,

compreendendo que os movimentos circulares mencionados foram suficientes para enriquecer e aprofundar as análises.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para um melhor aproveitamento desta seção, de início, apresentaremos uma discussão mais ampla considerando as contribuições de Röhr para os programas analisados. Na sequência, apresentaremos os resultados e discussões individualmente, apontando as especificidades de cada programa.

5.1 DISCUSSÃO GERAL

Dentre as contribuições de Ferdinand Röhr para os programas analisados na presente dissertação, destacamos a sugestão de categorias que podem iluminar teoricamente bases importantes no desenvolvimento de programas de Educação Socioemocional. Em especial, sinalizamos a importância do desenvolvimento da dimensão espiritual, isto é, existencial (Silva, 2021), com objetivo de acessar os núcleos mais profundos do professor e do estudante, estimulando-os a garantir que sejam eles mesmos, de forma concreta, histórica e autêntica (Röhr, 2013).

Nesse ponto, durante a avaliação dos materiais disponíveis, notamos que os programas fazem menções a aspectos ou elementos relacionados à dimensão espiritual a partir da utilização de outros termos ou vocabulários. Nas análises individuais, buscamos encontrar aproximações e diálogos nesse sentido, além de apontar a necessidade de intencionalidade ou maior explicitação em aspectos dessa dimensão.

Ainda sobre as contribuições de Röhr, mencionamos a necessidade dentro dos programas de estabelecer um terreno comum acerca da visão que se tem sobre quem é o homem e o que significa em termos teóricos-conceituais a atitude de educar (Röhr, 2007; 2013). Educar aqui consiste em promover um espaço gerador de sentido humano, reconhecendo que isso se dá em um processo particular, individual e irrepetível, e possibilita orientações possíveis para ações que fomentem a liberdade de cada um. Ou seja, a Educação nessa perspectiva se propõe favorecer um agir individual coerente diante do conhecimento acerca de si mesmo e o papel do educador é, de certa forma, mediar esse processo enquanto o vive também.

A necessidade de explicitar e aprofundar esse conceito nos parece central para o próprio desenrolar de programas de Educação Socioemocional, a fim de estabelecer um ponto de partida que alicerça toda ação pensada a partir dela. Em geral, sentimos falta de uma fundamentação e análises mais profundas do sentido de educar nos programas analisados. Em nossa compreensão, as reflexões teórico-filosóficas de Röhr podem enriquecer e fortalecer as bases que sustentam os motivos que justificam programas de Educação Socioemocional na Educação Básica.

No que se refere a conceitos centrais que somam a discussão sobre programas de Educação Socioemocional, a presença da confiança parece uma contribuição fundamental na abordagem de Röhr (2011; 2013; 2019), pois é a partir dela que se torna possível uma esfera pedagógica para a redescoberta do educando sobre o sentido da sua vida, compreendido aqui como processos intuitivos que captam o que somos intimamente, de forma única e insubstituível, seja em momentos bons ou desafiadores. É na confiança que o educador encontra a condição possível de cada um e possibilita situações pedagógicas que desafiam o aluno a, mesmo diante de frustrações e fracassos em sua relação com o outro, alimentar esperança no humano como parte importante para compreensão de si mesmo (Silva, 2018).

Ainda, pontuamos que a priorização e ênfase da formação do educador, especificamente o desenvolvimento da Ética Pedagógica como norteadora e basilar para o desdobramento de quaisquer programas, é uma grande contribuição dessa teoria (Röhr, 2019). Em nossas leituras, parece-nos que o foco das propostas analisadas recai sobre competências socioemocionais canalizadas nos educandos como público-alvo, ficando o educador apenas como uma figura coadjuvante nesse processo, com poucos elementos centrados em sua própria formação. Também em nossa interpretação, isso corresponde com a *práxis* cotidiana das escolas brasileiras.

Em outras palavras, ainda que todos os programas analisados pontuem a importância e relevância desse profissional ou sugiram caminhos nos quais ele se torne protagonista desse aprendizado, entendemos que as proposições são canalizadas para os estudantes, tendo uma lacuna entre o que se propõe e as ações práticas pensadas especialmente para o desenvolvimento e formação do educador. Ao que nos parece, o aprendizado socioemocional desse

profissional é esperado como consequência de sua mediação. No entanto, compreendemos que o educador não pode ser visto apenas como um meio, se não parte fundamental para que uma ação possa fazer sentido em sala de aula, seja em programas com uma aula específica para trabalhar esse tema ou em ações que optem pelo desenvolvimento de uma conduta ampla mais genérica para trabalhar aspectos socioemocionais.

Em todo caso, acreditamos que investir em momentos formativos iniciais e contínuos que proporcionem a esse profissional oportunidades de desenvolver uma postura coerente e integrada consigo mesmo, além de cultivar uma confiança verdadeira de que seus educandos tem potencial para se desenvolver (Röhr, 2019), pode servir para favorecer o desenvolvimento socioemocional dentro de diferentes programas. Assim, o investimento em formações que priorizem o fortalecimento da Ética Pedagógica pode ser um bom ponto de partida.

Ainda sobre a formação do educador, entendemos que esses momentos formativos não necessitam coincidir com o desenvolvimento de programas direcionados aos estudantes, antes, podem ser pensados e construídos independente de ações direcionadas para salas de aula. Ademais, levantamos a hipótese de que um programa ou projeto com foco exclusivo no educador, sem trabalhos direcionados aos educandos, já pode ter um reflexo positivo nas relações estabelecidas em ambiente escolar. Essa é uma oportunidade a ser explorada em pesquisas futuras.

Ainda, é possível pensar que a Teoria da Educação, de Ferdinand Röhr (Silva, 2021), pode complementar e/ou servir para aprofundar outros programas que desejam enriquecer aspectos teóricos relacionados a sua abordagem, em especial os que se referem às dimensões humanas e ao objetivo da Educação, compreendendo que essas são concepções basilares em ações direcionadas a processos educativos. Nesse sentido, além do aprendizado de recursos internos e externos que fortaleçam aspectos socioemocionais, os programas podem favorecer o desenvolvimento de uma existência autêntica e coerente em educadores e educandos.

Também, levantamos a hipótese de pensar na criação autônoma de um projeto/programa original que, a princípio, parta dos fundamentos röhrianos e proponha um aprendizado socioemocional como dimensão transversal dentro

de um processo educativo visando a Formação Humana, tanto pensando em educadores quanto em educandos. Ambos os caminhos podem ser foco de pesquisas futuras.

5.1.1 Os programas analisados e a realidade educacional brasileira

Conforme já apontado no presente trabalho, reconhecemos que aspectos socioemocionais em geral são contemplados desde documentos mais antigos da legislação brasileira, porém, sua menção ou desenvolvimento possuía um caráter facultativo, conforme pode ser observado na análise dos PCNs. No entanto, compreendemos que, com a publicação da BNCC, o desenvolvimento intencional de formações socioemocionais se tornou uma necessidade dentro das escolas. Diante da incerteza de caminhos a serem construídos para solucionar essa demanda, e da abertura do documento para diferentes soluções, concluímos que todos os programas analisados, em potencial, poderiam ser desenvolvidos na realidade brasileira, considerando a legislação atual.

No entanto, ressaltamos que a reprodução pura e acrítica de tais programas não nos parece ideal, antes, é necessário considerar elementos culturais, contextuais e locais para o desenvolvimento de ações que gerem sentido dentro de diferentes contextos de aplicação. Ainda, conforme já discutido nesse trabalho, é preciso aprofundar olhares relacionados aos interesses e desenvolvimento de cada programa, evitando análises isoladas e estereotipadas das ações em escolas.

Ademais, é também necessária atenção às proposições que não priorizam a formação do educando, mas um enfoque exclusivo ao atendimento de interesses socioeconômicos. Acreditamos que programas de Educação Socioemocional devem servir para outras experiências formativas que gerem sentidos mais profundos do que apenas a manutenção do mercado de trabalho e seus interesses.

Por fim, pontuamos que se faz necessário compreender não apenas as bases teóricas e metodológicas de cada programa, mas também as concepções formativas e proposições concretas de projetos implementados na

realidade brasileira, além da intencionalidade de quem pretende aplicá-los nesses espaços.

5.2 PROGRAMA DE CONCIENCIA EMOCIONAL, COMPRENSIÓN EMOCIONAL (CECE)⁴⁵

a. Informações sobre o(s) autor(es) ou grupo de pesquisa/Universidade:

A Fundación Escuela Educación Emocional surgiu em 1996, por meio do Laboratório Latino-americano de Avaliação de Qualidade da Educação. Seu principal representante é o sociólogo chileno Juan Casassus que, na época, iniciou uma pesquisa para a UNESCO com o objetivo de identificar quais fatores influenciavam a aprendizagem nas escolas. O estudo considerou 160 mil casos em 14 países e incluiu na análise 42 variáveis. A partir dos resultados, que apontaram o clima emocional da aula como uma forte variável para explicar o rendimento acadêmico, a Fundação seguiu com pesquisas sobre a natureza dos comportamentos e interações humanas na perspectiva emocional.

O grupo de pesquisa, especialmente por meio de Juan Casassus, mantém publicações de artigos e livros até a atualidade.

b. Objetivo do programa:

O programa CECE tem como objetivo geral servir de apoio real e concreto para proporcionar o bem-estar de diretores, professores e estudantes, com o propósito de contribuir para desenvolver ao máximo o potencial de todos os protagonistas da comunidade educativa.

Especificamente, propõe apoiar toda a comunidade escolar por meio de uma estratégia de trabalho teórica, vivencial, prática, e aplicável ao

⁴⁵ A estrutura do Apêndice B corresponde à ficha de avaliação utilizada para as análises dos três programas propostos. Considerando que utilizamos uma estrutura única, ressaltamos que os achados variaram de acordo com as informações disponíveis e as especificidades de cada um deles. Também, destacamos que a organização de informações em forma de tópicos pretende apenas servir para fins pedagógicos.

desenvolvimento formativo. Ainda, o programa pretende fornecer suporte e acompanhar a aquisição de competências emocionais em diretores, professores e profissionais de apoio, por meio de processos e etapas de formação.

No site, também pode ser encontrada a descrição da seguinte Missão: viver em uma sociedade mais humana, mais justa, mais integrada, mais feliz e pacífica. Acreditam que a exploração do mundo emocional é um caminho capaz de gerar e integrar bem-estar, sentido e autenticidade, por meio do empoderamento, responsabilidade e liberdade dos estudantes em suas trajetórias originais. Buscam contribuir para aprofundar o caminho de humanização da sociedade, com a compreensão do que é ser humano hoje; e fortalecer a experiência como caminho de autocompreensão, por meio da exploração emocional.

A respeito dos objetivos propostos pelo programa, assim como suas intencionalidades, é viável o encontro de diálogos possíveis com o que propõe Röhr acerca da Educação e da Formação Humana. Entendemos que tanto a promoção do bem-estar como o desenvolvimento de potenciais na comunidade escolar, assim como a visão de uma sociedade mais integrada, podem ter como pano de fundo um espaço gerador de sentido, na perspectiva röhriana, que favoreça um agir individual coerente diante de si mesmo. No entanto, compreendemos que a articulação entre a teoria de Röhr e os objetivos do presente programa necessitam de validade empírica, que pode ser realizada por meio de pesquisas futuras.

c. Princípios da fundamentação teórica:

O grupo se identifica com uma postura humanista da educação (Casassus, 2017). A respeito dos autores que inspiram teoricamente a abordagem, são sinalizados alguns em uma nota de rodapé de uma de suas obras (Casassus, 2009, p. 35): os trabalhos de H. Maturana e F. Varela na área das ciências cognitivas; na neurobiologia, A. Damásio e J. Ledoux; em aspectos que se relacionam ao corpo, W. Reich e seus discípulos A. Lowen e J. Pierrakos; em psicologia, P. Salovey e Mayer, D. Winnicott, M. Max Neef, A. Maslow, M. Rosenberg, Sri Aurobindo, S. Groff, C. Naranjo e K. Wilber; na

filosofia, F. Nietzsche e M. Heidegger; na filosofia linguística, J. Austin, J. Searle e L. Wittgenstein; na área de economia, os trabalhos de Amartya Sen, relacionados a racionalidade, incertezas e tomada de decisões; e, por fim, no âmbito da psicologia budista, não-dualidade e relações corpo e mente, Thich Nhat Hanh.

Embora esses autores estejam indicados em uma nota, é importante ressaltar que, ao longo da obra, nem sempre fica explícita de quem é a autoria das ideias descritas, além de considerarmos o campo teórico citado muito amplo e diversificado. Em nossa interpretação, abordagens dessa natureza podem contribuir para reforçar o problema da indeterminação de termos e significados no desenvolvimento de programas de Educação Socioemocional, conforme abordado no capítulo 3 da presente dissertação. Consideramos fundamentais menções explícitas de autores, conceitos e obras que possam fundamentar, referenciar e influenciar o desenvolvimento de quaisquer trabalhos.

O programa parte do pressuposto de que todas as emoções são positivas, por compreender que são sinais indicadores do quanto o estado das coisas nos afeta. As emoções são consideradas como energia vital que nos impulsiona a agir, e quando não reguladas podem prejudicar relacionamentos ou causar adoecimentos.

A capacidade de vermos o que acontece internamente quando sentimos uma emoção e ler as informações que ela nos traz é fundamental para não termos comportamentos considerados problemáticos. Ainda na esfera individual, a modulação emocional, isto é, como expressamos externamente a emoção, também parece ser um ponto chave na teoria, que propõe um desprendimento das atitudes reativas.

No âmbito relacional, considera importantes habilidades para acolher, acalmar e apoiar as emoções de outra pessoa. Para isto, é necessário gerar e manter conexão. Propõe também o escutar como uma atitude receptiva, fortalecendo a capacidade do que pode aparecer, sem ter a intenção de verificar o que acha saber. A esse respeito, encontramos similaridades com a concepção de confiança proposta por Röhr (2010; 2011), que considera este um princípio pedagógico fundamental para se conectar com o outro e ajudá-lo a compreender o mundo de forma segura.

Sobre a capacidade de estar aberto para o que pode acontecer, a concepção röhriana de que o educador não pode assumir o caminho que o educando escolherá para sua própria vida (Röhr, 2013) pode agregar a essa discussão, quando consideramos aspectos formativos.

Ainda, o grupo considera a Educação Emocional um processo educativo orientado ao desenvolvimento da consciência e compreensão emocional. Neste processo, são concebidas três dimensões humanas: físico corporal, emocional vital e racional mental (Casassus, 2009, p. 49). Os professores, neste contexto, devem criar condições favoráveis e orientar de modo a facilitar a aprendizagem. No entanto, cada estudante deve buscar em si e por si mesmo o aprendizado acerca das próprias emoções e formas de agir.

Acerca desse último ponto, reconhecemos uma aproximação com a concepção de Röhr (2013) a respeito dos limites do agir pedagógico, onde ele destaca que o educador tem como função proporcionar subsídios para o educando decidir sobre sua própria vida a partir de uma relação de confiança, no entanto, o comprometimento e autonomia para tomada de decisões sobre o seu agir pertence ao educando. Parece-nos que Casassus (2009) possui uma compreensão similar, que fornece leveza ao educador para estabelecer uma relação mais saudável com esse tipo de aprendizado.

A respeito das dimensões humanas contempladas nesta teoria, Casassus (2009) reconhece a existência de pesquisadores que consideram subdivisões nestas divisões, como considerar os aspectos mental, vital e físico dentro da dimensão física; e, ainda, menciona aqueles que sinalizam outras dimensões acima das já citadas, como as dimensões espirituais e da supraconsciência. No entanto, ele defende que ninguém discorda que o ser humano é composto pelo menos da integração destes três aspectos e que a saúde física e mental consiste na capacidade de integrá-los nos mais diferentes espaços. Parece-nos, portanto, que o sociólogo opta por se esquivar de dimensões polêmicas ou consideradas não consensuais.

Em nossa interpretação, Casassus contempla algumas das dimensões básicas mencionadas por Röhr (2013), sendo a físico-corporal equivalente à dimensão física e sensorial; a emocional vital equivalente a emocional; e a racional mental correspondente a mental. Reconhecemos, no entanto, que embora ele não utilize o termo “dimensão espiritual”, ela se anuncia em

características próprias das competências que se propõe desenvolver, tais como: assumir a responsabilidade pelo que se faz com as próprias emoções e estar atento e aberto ao que possa aparecer, sem saber ao certo o que pode acontecer.

Ainda, é possível identificar nuances dessa dimensão quando o programa propõe a ampliação da consciência acerca de si e dos outros, pois compreendemos que esse é o caminho para a busca de sentido e de ações coerentes, na perspectiva de Röhler. Entendemos, portanto, que Casassus considera a dimensão espiritual de forma indireta e transversal, à medida que as dimensões física, emocional e mental se fortalecem.

Por fim, Casassus (2009, p. 225) estabelece algumas atitudes necessárias para o desenvolvimento da educação emocional:

- Observar o que ocorre, com foco no momento presente;
- Focar nas pessoas e manter conexão com elas;
- Estar mais atento às interações do que às estruturas;
- Ter consciência de que tudo está interconectado, nada ocorre separadamente;
- Perceber os próprios sentimentos;
- Estabelecer uma comunicação empática, focando no que se passa com o outro;
- Assumir responsabilidade pelo que ocorre.

De forma geral, essas atitudes dialogam com as concepções röhlerianas, em especial, àquelas que dizem respeito à Ética Pedagógica, isto é, à postura do educador ao tratar questões que são próprias dos educandos. Ainda, compreendemos que a ampliação dessas atitudes para contemplação de outros elementos da Ética Pedagógica, como a Determinação; o Começar Consigo; Não se Preocupar Consigo (Buber, 1999), podem servir para aprofundar esses e outros aspectos.

A fim de exemplificar como isso poderia se traduzir em atitudes adicionais às propostas pelo programa, acrescentaríamos as seguintes atitudes:

- Auxiliar de forma determinada o desenvolvimento de comportamentos coerentes nos educandos, contribuindo para a criação de uma unidade anterior entre o que acredita, deseja e faz;
- Tomar decisões cotidianas de forma que o pensamento, a palavra e a ação estejam sincronizados;
- Atentar-se a motivações egoístas nas ações pedagógicas, como exigir que o educando corresponda a uma expectativa projetada *a priori*.

d. Competências que se propõe desenvolver:

O programa tem o objetivo de desenvolver:

- Consciência emocional: explorar a experiência emocional em si mesmo;
- Compreensão emocional: acessar a experiência emocional do outro com respeito.

Embora a informação acima esteja disponível no site, de forma mais genérica, Casassus (2009; 2017) menciona as seguintes competências necessárias ao alcance da consciência e compreensão emocional:

Quadro 10 – Competências socioemocionais do Programa CECE

Competência	Síntese	Características ⁴⁶
<i>Capacidade de estar aberto ao mundo emocional</i>	Consiste no interesse em conhecer e apreciar o espaço do emocional e mostrar abertura para explorá-lo.	Saber atribuir importância ao emocional.
		Reconhecer o outro como um legítimo outro real.
		Ser sensível ao próprio sentimento e aos sentimentos dos outros.
		Valorizar o bem-estar emocional.
		Buscar a intimidade com os outros, mostrar disposição de compartilhar experiências emocionais.
<i>Capacidade de estar atento: escutar, perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou a várias emoções</i>	Considera que conhecer o espaço emocional próprio e o espaço compartilhado é o primeiro passo diante de qualquer intenção de	Ter abertura para dar e receber afeto.
		Se dar conta do próprio corpo e suas chaves emocionais.
		Se dar conta do corpo do outro, de sua expressão facial, posturas, gestos e tons de voz.
		Se dar conta da vivência geral do emocional.

⁴⁶ Casassus não adota este termo, ele explora características dentro das competências, por vezes de forma mais pontual, por meio de tópicos, por outras em texto extenso e reflexivo. Sendo assim, optamos, nesta Dissertação de Mestrado, por chamar essas descrições de características.

	transformação.	Se dar conta das fantasias e bloqueios que nublam ou automatizam nosso olhar e nosso agir. Se dar conta das atmosferas emocionais.
<i>Capacidade de pensar e decidir os rumos de uma ação</i>	Consiste em conectar nossas capacidades de raciocínio ao que estamos sentindo.	Perceber as mudanças emocionais que nos acontecem. Conseguir identificar possíveis causas da emoção. Identificar como a emoção nos predispõe a ação e aponta para o mundo que nos rodeia.
<i>Capacidade de compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional</i>	Considera que a maneira como enxergamos o mundo depende do nosso estado emocional.	Capacidade de reconhecer as circunstâncias que disparam emoções em si e nos outros. Identificar os pensamentos e imagens que complementam ou sustentam as emoções que sentimos. Conhecer a historicidade do emocionar. Isto é, conectar as emoções que sentimos ao que aconteceu no passado que ficou gravado em nossa mente e corpo.
<i>Capacidade de regulação emocional</i>	Considera a emoção uma energia neutra, nós podemos transformá-las em comportamentos adequados ou inadequados.	Tomar consciência do que está sentindo. Nomear e reconhecer a emoção quando ela aparece. Domesticar a emoção. Significa modular as nossas emoções por meio da consciência acerca delas, do uso do corpo para se acalmar ou dos pensamentos que nutrimos enquanto as sentimos.
<i>Capacidade de modulação e expressão emocional</i>	Consiste em como a emoção é expressa externamente, quando a pessoa consegue não ter uma atitude reativa.	Estar em contato com o outro, tendo consciência das próprias emoções e da dos outros, para agir de forma coerente com elas. Assumir a responsabilidade pelo que faz com as próprias emoções. Capacidade de expressar diferentes emoções, no aspecto corporal, verbal e não-verbal.
<i>Capacidade de acolher, acalmar e apoiar o outro</i>	Consiste em uma competência voltada ao relacionamento com o outro.	Escutar o outro com compaixão. Acompanhar a pessoa de maneira explícita nos conteúdos de sua emoção, na elaboração do que está acontecendo, a fim de que ela possa dissolver o seu próprio sofrimento e sair de armadilhas.
<i>Competência de escutar⁴⁷</i>	É considerada a principal competência, por sustentar as outras. Consiste em uma atitude de	Capacidade de estar atento e aberto ao que possa aparecer, sem saber o que pode acontecer.

⁴⁷ Esta competência não está listada em sua primeira obra de referência (Casassus, 2009), a menção a ela encontra-se no artigo publicado em 2017 (Casassus, 2017).

	receptividade ao que existe a fim de descobrir o que está acontecendo.	
--	--	--

Fonte: Casassus (2009; 2017)

Cada uma destas competências possui uma descrição própria e detalhada, sendo destrinchadas em comportamentos mais específicos (Casassus, 2009; 2017). Ao que parece, o texto publicado em 2017 é uma atualização de competências já abordadas anteriormente em sua teoria (Casassus, 2009, p. 140-160). A partir disto, é possível inferir que os dois objetivos citados no início deste tópico sintetizam um escopo mais abrangente de aprendizados.

A respeito das contribuições de Röhr sobre o desenvolvimento das competências listadas, compreendemos que suas proposições são anteriores às propostas explicitadas acima. Assim, uma formação inicial e continuada que estivesse fundamentada em compreensões röhrianas poderia favorecer o desenvolvimento das competências aqui propostas. Isto é, uma formação centrada no desenvolvimento de uma relação de confiança entre educador e educando, compreendendo que o fortalecimento dessas competências se dá na relação entre todos os envolvidos nesse aprendizado.

Ainda mais, seria possível explorar situações de crise (angústia, desconexão, desespero) como potenciais geradoras de sentido, estimulando o educador a utilizar situações concretas da própria sala de aula para criar oportunidades pedagógicas de aprendizado que possam culminar no fortalecimento das competências sinalizadas pelo grupo.

É ainda importante ressaltar que, em nossa interpretação, as competências que esse programa propõe desenvolver dialogam com as dimensões transversais indicadas por Röhr. Por fim, destacamos que, para além de possíveis aproximações, enquanto Röhr parte do pressuposto da integralidade, Casassus toma a dimensão emocional como referência fundamental. Nisso, há diálogo e aproximação, pois não há contradição entre pressupostos.

f. Funcionamento da metodologia:

A formação é realizada por meio de encontros a distância para docentes, profissionais de apoio e gestores. O grupo propõe uma sequência de trabalho flexível e destinada a grupos limitados, a fim de favorecer a manutenção da rotina de cada escola. Os encontros on-line têm duração de 2 a 4 horas.

As premissas consideradas no desenvolvimento do programa são:

- Se aprende sobre educação emocional na reflexão sobre a experiência;
- É necessária uma combinação dinâmica de conhecimentos e capacidade de aceitação;
- O aprendizado se expressa na flexibilidade das relações que estabelecemos com os outros;
- A avaliação do programa pressupõe acordos sobre Atributos.⁴⁸

A respeito dos atributos, Casassus (2020) aborda que o programa foca na pessoa, e em uma combinação dinâmica de conhecimento e relação com os demais. Nesse sentido, as competências emocionais são atributos das pessoas e, portanto, não podem ser medidas apenas por meio de condutas específicas, embora elas sirvam para orientar o processo.

Para exemplificar sua ideia, ele utiliza a compreensão que temos de um “bom gestor”, explicando que é difícil fazer uma lista do que é considerado um bom ou mal gestor, pois este conceito esbarra também em características próprias da pessoa que está exercendo a função. Assim, mesmo que tenhamos uma ideia do que signifique ser um bom gestor, não conseguimos ensinar alguém a desempenhar uma lista de condutas que garanta este título a ela. Da mesma maneira acontece com o desenvolvimento de competências emocionais, podemos pensar em competências norteadoras, mas elas não serão suficientes para garantir um determinado resultado, dificultando, assim, avaliações nesse sentido.

Dentro do método, nos materiais analisados, não ficou explícito de quais formas é avaliado o programa de educação socioemocional, se existem instrumentos ou avaliações direcionadas a melhor compreensão do que está sendo desenvolvido na escola. A este respeito, achamos importante sinalizar, a partir da experiência da pesquisadora, que é comum programas de Educação

⁴⁸ A palavra está em letra maiúscula, no entanto, não ficou explícito seu significado.

Socioemocional, ofertados de forma privada, não divulgam os meios avaliativos por diferentes questões, dentre elas: utilização periódica de diferentes instrumentos, de forma a aprimorar meios avaliativos disponibilizados publicamente para aplicações em larga escala; e vantagem competitiva em relação a outros programas.

No processo formativo do professor, o grupo sinaliza a importância de ele interiorizar-se, isto é, acessar primeiro a si mesmo, tornando-se mais consciente de seus vínculos, maneira de funcionar, emocionalidades, além da relação que estabelece com os estudantes (Casassus, 2009). Nessa proposição, encontramos relação com as ideias röhrianas, no entanto, não localizamos informações mais práticas direcionadas a como tornar isso possível.

Assim, enxergamos que a Ética Pedagógica relacionada à postura do educador em sala (Röhr, 2013) poderia acrescentar no processo formativo do educador, em especial indicar contribuições práticas sobre como ele poderia lidar com momentos de crise em sala de aula; explorar sua potencialidade de proporcionar subsídios para decisão dos educandos a respeito de suas próprias vidas, a partir da relação de confiança já estabelecida; e favorecer reflexões que o ajudassem a compreender e aceitar os limites do seu agir pedagógico.

e. Identificação da existência ou não de uma visão explícita sobre a função da educação socioemocional no contexto da Educação Básica:

A educação socioemocional na Educação Básica, nesta perspectiva, parece ampliar o olhar acerca dos aspectos considerados na escola, adicionando as relações afetivas e emocionais como parte fundamental e determinante para o aprendizado, trocas entre as pessoas e formação humana. Embora esta visão esteja explícita na obra “Fundamentos da Educação Emocional” (2009), não foi encontrada uma discussão mais ampla sobre a função específica da Educação escolar na formação do ser humano, isto é, sobre o propósito da Educação. Ao que nos parece, este propósito está subentendido e a Educação Socioemocional acrescenta um elemento a mais na discussão.

Diante desse contexto, sinalizamos mais uma vez a necessidade de transparência e de uma visão explícita acerca dos conceitos centrais dentro de determinada teoria, nesse caso, sobre a função do educar. Compreendemos que todas as ações, posturas e competências deveriam estar direcionadas ou servir a esse conceito previamente pontuado e estabelecido. Ou seja, como o projeto/programa poderia servir a isso que considero ser Educação? Dessa forma, o programa não necessitaria ser algo a mais, mas o cerne do que se pretende desenvolver em um ambiente escolar.

Em nossa interpretação, essa reflexão auxiliaria o propósito de Casassus, que parece ser promover uma educação para formação humana utilizando a educação socioemocional como meio. No entanto, a falta de clareza a respeito de termos e seus significados denuncia problemas já mencionados na presente dissertação.

Em um *Webinar* (2020), onde teve a oportunidade de falar sobre o seu programa, Casassus afirma que as emoções se entrelaçam com a educação escolar de três formas: por meio de seu objeto, como fator de aprendizagem e com a profissão. Sobre o objeto da educação, o pesquisador utiliza a constituição chilena como base para defender a ideia de que a educação tem como objeto o pleno desenvolvimento da pessoa em distintas etapas de sua vida, e possui como finalidade alcançar o desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual, artístico e físico. É interessante pontuar a utilização do termo “espiritual” nesse evento, quando em suas obras de referência ele opta por ignorá-lo. Também achamos importante sinalizar que nenhum desses aspectos foram aprofundados em sua fala, apenas mencionados. A partir dessa visão, de acordo com seu discurso, a educação emocional pode contribuir tanto com o objeto quanto com a finalidade da educação.

A respeito de as emoções se relacionarem com a educação como fator favorecedor da aprendizagem, Casassus apresenta dados de sua pesquisa, indicando como o clima emocional melhora o rendimento escolar e têm um impacto no êxito ou fracasso do aluno. O clima emocional considera o tipo de vínculo entre professor e aluno, o tipo de vínculo entre os alunos e o clima resultante de todas estas interações. A esse respeito, acrescentamos que as reflexões de Röhr (2011) acerca da confiança poderiam enriquecer teoricamente a compreensão de clima emocional. Para ele, a criação de uma

atmosfera de confiança vai além do investimento em um clima emocional agradável, trata-se de uma postura de disponibilidade para intermediar concretamente como o educando compreende o mundo e o que se passa nele. Assim, o cultivo da confiança, paralelo ao clima emocional, poderia favorecer o florescimento de ações individuais coerentes com a consciência de si, possibilitando o acesso à dimensão mais profunda de cada um.

Por fim, Casassus (2020) não explorou acerca da relação de como as emoções se entrelaçam com a educação por meio da profissão. Em nossa interpretação, talvez ele tenha se sentido contemplado na explicação acerca do clima emocional, deixando subentendido que as relações estabelecidas entre professores e alunos por si só já contém emoções e desdobramentos relacionados a elas.

Embora defenda que a educação emocional favoreça a aprendizagem, Casassus (2020) enfatiza que existe uma sequência de resultados no processo, que segue a ordem de desenvolvimento pessoal, social e, só então, acadêmico.

Em um artigo mais recente (Casassus, 2017), parte da *Seção Cátedra Unesco: educação e futuro*, na apresentação escrita por Julieta Claverie, é mencionado que, na visão de Casassus, a Educação necessita ir além de cumprir padrões internacionais, buscando o desenvolvimento da formação humana do sujeito por meio de uma educação emocional.

5.3 PROGRAMA DE APRENDIZAGEM SOCIAL, EMOCIONAL E ÉTICA (APRENDIZAGEM SEE)

a. Informações sobre o(s) autor(es) ou grupo de pesquisa/Universidade:

O Centro de Ciência Contemplativa e Ética Baseada na Compaixão faz parte da Universidade de Emory e é responsável pelo Programa Aprendizagem SEE. Além do Dalai Lama, Daniel Goleman e Peter Senge são autores importantes para os referenciais teóricos da obra e sua divulgação, em especial

a partir do livro *O foco Triplo: uma nova abordagem para a educação*⁴⁹, publicado em 2016.

De acordo com informações disponibilizadas pelo grupo de pesquisa⁵⁰, o projeto é fruto de uma colaboração acadêmica que começou em 1998, entre a Universidade e o próprio Dalai Lama. O programa foi desenhado para ter um alcance internacional e fomentar a aprendizagem social, emocional e ética em todos os níveis da educação básica, com flexibilidade para utilização na Educação Superior e no Ensino Profissional.

b. Objetivo do programa:

O programa Aprendizagem SEE tem como objetivo facilitar a “alfabetização emocional” e promover a “alfabetização ética”, sendo esta última considerada como o cultivo de habilidades e compreensões que podem promover comportamentos condizentes com o bem-estar próprio e alheio (SEE Learning, 2019).

Embora não utilize exatamente esses termos, compreendemos que o objetivo do programa se aproxima de Röhr quando pretende promover o florescimento de comportamentos condizentes com o bem-estar de si e dos outros. Isso porque, para Röhr (2013), a postura ética do educador envolve assumir o papel de auxiliar o desenvolvimento de comportamentos coerentes nos educandos, pressupondo que esses comportamentos contribuirão com a integração individual de cada um e, conseqüentemente, terá impacto no bem-estar geral.

No entanto, da mesma forma que no programa CECE, analisado anteriormente, compreendemos que a articulação entre a teoria de Ferdinand

⁴⁹ A obra propõe repensar os processos educativos para desenvolver nos jovens ferramentas internas, julgadas necessárias, para viver no século 21. Nesse contexto, são descritos três conjuntos de habilidades, por isso o título “foco triplo”: o foco em nós mesmos, em recursos que permitem o autoconhecimento e autoconsciência; o foco nas relações com outras pessoas, desenvolvendo aspectos ligados a compaixão e empatia; e o foco na compreensão sistêmica acerca do funcionamento do mundo, tanto a nível micro, como nas relações dentro de uma escola, como a nível macro, pensando em bairros, cidades, países.

⁵⁰ Disponíveis em: <https://www.compassion.emory.edu/see-learning/index.html>.

Röhr e os objetivos do presente programa necessitam de validade prática, que pode ser realizada por meio de pesquisas futuras.

c. Princípios da fundamentação teórica:

A Aprendizagem SEE considera que a educação deve ser expandida para promover valores e competências que levem a uma maior felicidade individual e social⁵¹. Sua intenção é criar uma estrutura inclusiva e abrangente que possa ser usada em qualquer ambiente educacional e em todos os níveis de ensino, de forma a estimular o ensino de competências sociais, emocionais e éticas da mesma forma como se ensina matemática, ciência e outras disciplinas.

Aqui nessa proposição, encontramos um certo distanciamento das ideias de Röhr (2019), que não defende a compartimentalização de saberes de natureza humana, como a socioemocional, compreendendo que a humanização se dá em um processo distinto da hominização e que a educação deve contemplar ambos, mas respeitando suas especificidades.

O programa está baseado em três dimensões, que consistem em tipos de conhecimentos e competências a serem desenvolvidas: consciência, compaixão e engajamento. Essas dimensões são desenvolvidas dentro de três domínios: pessoal, social e sistêmico. A abordagem está fundamentada nos trabalhos anteriores já produzidos no campo do Aprendizado Socioemocional (ASE) e inclui o modelo de Daniel Goleman e Peter Senge proposto na obra *O Foco Triplo*: foco (1) em si; (2) nos outros; e (3) na interdependência e sistemas.

No tocante às dimensões consideradas pelo programa, sentimos falta de uma visão de homem pré-estabelecida que pudesse amparar ou até mesmo

⁵¹ Na Declaração de Independência estadunidense, a [busca pela felicidade](#) é considerada um dos três direitos naturais dos cidadãos, ao lado do direito à vida e à liberdade. Ao mesmo tempo em que nos questionamos acerca da profundidade do estabelecimento de um objetivo como esse em um programa de Educação Socioemocional, acreditamos que essa proposta foi influenciada por concepções próprias da cultura norte-americana. Por outro lado, para um programa que se propõe ter alcance universal, transitando entre diferentes culturas, esse objetivo é passível de ser questionado, intencionando a busca de sentidos mais profundos em propostas dessa natureza.

justificar as dimensões trabalhadas. Por outro lado, compreendemos que os tipos de conhecimentos e competências a serem desenvolvidas dialogam com as dimensões transversais propostas por Röhr, sendo possível a integração de concepções que possam aprofundar o programa.

As dimensões contempladas possuem uma relação interdependente, possuindo cada uma um conjunto de competências específicas que podem ser ensinadas individualmente, mas que necessitam ser compreendidas no contexto do todo para ganhar sentido prático.

Embora tenha um capítulo na obra para cada domínio, consideramos que o conceito de cada um não aparece de forma aprofundada, pois o enfoque maior é dado às competências dentro deles. Sendo assim, o primeiro domínio é o pessoal, referente à vida interior do aluno enquanto indivíduo (SEE Learning, 2019, p. 31). Em nota de rodapé, os autores indicam que a descrição dos domínios de forma separada se destina a clareza da apresentação de ideias, porém, a identidade individual dos alunos não pode ser separada dos domínios Social e de Sistemas. O segundo é o domínio Social, que se diferencia do pessoal na medida em que se encontra nos outros, e não em nós mesmos.

Por fim, foi apresentado o domínio sistêmico, que recebeu um pouco mais de atenção na descrição inicial de seu capítulo. Ele consiste em uma abordagem que considera os fenômenos como entidades dinâmicas e interativas dentro de contextos, em oposição a entidades estáticas e isoladas. Este domínio pressupõe que nada surge de um vácuo, mas de um conjunto de circunstâncias com várias causas e condições. Pensar intencionalmente sobre contextos mais amplos e profundos, compreendendo que as interações entre componentes do sistema em que estamos inseridos é mais do que a soma de suas partes, representa uma intenção da inclusão do pensamento sistêmico na Aprendizagem SEE.

No que toca esse último domínio, compreendemos que se constitui um diferencial dentro das abordagens de Educação Socioemocional analisadas, pois ao enfatizar os sistemas, isto é, um olhar para o todo, acrescenta complexidade nas reflexões propostas e encontra diálogos com a concepção de transversalidade de Röhr (2019), no sentido de apontar que não faz sentido o desenvolvimento de dimensões ou aprendizados isolados – nem isolados uns

dos outros, tampouco do contexto e da realidade concreta que permeia a situação específica a nível individual e global em que vivemos.

O programa tem um modelo pedagógico próprio que contempla três níveis de compreensão: conhecimento adquirido (habilidade de aplicar conhecimentos a partir de instrução ou experimentos); pensamento crítico (*insights* decorrentes de estudo aprofundado e análise prolongada); e compreensão incorporada (conhecimento internalizado para ser transformador e espontâneo).

Alguns princípios pedagógicos para aplicação do programa são os seguintes (SEE Learning, 2019, p. 99-100):

- Respeito pela realidade dos alunos e seus processos de compreensão;
- Foco em questões relevantes para o aluno;
- Abertura para que os alunos criem seus próprios modelos, construam e testem suas próprias maneiras de entender o problema;
- Incentivo ao trabalho em equipe;
- Foco na ação e pensamento;
- Estímulo para que os alunos se responsabilizem por seu próprio aprendizado;
- Incentivo ao aprendizado por pares, onde possam ajudar uns aos outros a aprender;
- Reconhecimento de professores como planejadores, facilitadores e tomadores de decisões.

De forma geral, da mesma maneira que no Programa CECE, entendemos que essas atitudes dialogam com as concepções röhrianas, em especial, àquelas que dizem respeito às dimensões básicas, à liberdade e a como lidar com as demandas dos educandos no sentido ético. No entanto, sentimos falta de aspectos relacionados à Dimensão da Transcendência e à Ética Pedagógica.

Ora, ao levarmos em consideração que a Educação Socioemocional pretende contribuir para que o educando se coloque para além da simples ação e/ou do pensamento, compreendemos que toda prática pedagógica deve procurar se mover de modo intencional, principalmente, diante das situações de crises dos alunos. Ou seja, é preciso confiar que o educando pode

comprometer-se com ações que sejam humana e pedagogicamente coerentes, tanto assumindo a responsabilidade por suas escolhas, mas também procurando se reconhecer em seus sentimentos, comportamentos, atividades, objetivos e práticas formativas.

Assim, entendemos que a inserção de princípios como o da Ética Pedagógica, anunciados na perspectiva de Röhr, pode contribuir para aprofundar as atitudes que são apontadas nos princípios do Programa SEE. Tanto quanto, ressaltamos que essa proposta de análise também foi sinalizada quando tratamos acerca do Programa CECE. Entretanto, destacamos que é preciso levar em consideração, tanto as especificidades, quanto os objetivos de cada um desses Programas.

d. Competências que se propõe desenvolver:

A estrutura do programa está ancorada em três dimensões – consciência, compaixão e engajamento – que contemplam conhecimentos e competências a serem desenvolvidas em três domínios diferentes: pessoal, social e sistêmico. No total, as dimensões se desdobram em nove elementos, que são constituídos por competências diferentes, chamadas pelos autores de capacidades duradouras. Cada capacidade recebe atenção individual na obra de referência, com a descrição prática do que ela representa e o que é esperado ao desenvolvê-la.

A síntese destas capacidades pode ser encontrada a seguir:

Quadro 11 – Competências socioemocionais da Aprendizagem SEE

Dimensão	Elemento	Capacidade Duradoura	Síntese
Consciência	Atenção e Autoconsciência	<i>Atentar-se no corpo e suas sensações</i>	Observar e descrever sensações no corpo, e entender como elas estão relacionadas ao estresse e ao bem-estar.
		<i>Atentar-se nas emoções e sentimentos</i>	Atentar-se à e identificar as emoções em tipo e intensidade conforme elas surgem.
		<i>Mapa da Mente</i>	Criar categorias das emoções em relação aos padrões emocionais e nossas próprias experiências.
Compaixão	Autocompaixão	<i>Compreender as</i>	Compreender como as

		<i>emoções de forma contextualizada</i>	emoções se manifestam dentro de um contexto que inclui nossas necessidades, percepções, atitudes e situações.
		<i>Autoaceitação</i>	Aceitar-se a si mesmo junto com suas emoções por meio da compreensão dos contextos delas, permitindo uma atitude mais branda de autoavaliação.
Engajamento	Autorregulação	<i>Equilibrar o corpo</i>	Regular o corpo e o sistema nervoso, especialmente quando afetado pelo estresse, com o objetivo de otimizar o bem-estar.
		<i>Controlar cognição e impulso</i>	Direcionar e sustentar a atenção em um objeto, tarefa ou experiência, evitando distração.
		<i>Navegar emoções</i>	Responder construtivamente a impulsos e emoções e cultivar os comportamentos e atitudes que facilitam o bem-estar a longo prazo.
Consciência	Consciência interpessoal	<i>Atentar-se na realidade social</i>	Reconhecer nossa natureza inerentemente social e perceber a presença de outros e os papéis que desempenham em nossas vidas.
		<i>Atentar-se na realidade compartilhada com os outros</i>	Apreciar aquilo que compartilhamos com os outros em um nível fundamental, como a busca pela felicidade e o desejo de evitar sofrimento, ou mesmo a presença de emoções e diferentes estados corporais, entre outras experiências.
		<i>Compreender a diversidade</i>	Entender que parte da nossa realidade compartilhada é diversidade, singularidade e diferença de indivíduos e grupos, aprender a respeitar essas diferenças e a maneira como estas agregam à nossa vida coletiva.
Compaixão	Compaixão pelos outros	<i>Compreender as emoções e sentimentos dos outros dentro do contexto</i>	Entender os sentimentos dos outros dentro do contexto e entender que, assim como nós mesmos, outros têm sentimentos provocados por suas próprias necessidades.
		<i>Compreender e cultivar bondade e compaixão</i>	Valorizar os benefícios da bondade e da compaixão e cultivá-los como disposição.
		<i>Compreender e</i>	Valorizar e cultivar disposições

		<i>cultivar outras disposições éticas</i>	éticas e emoções pró-sociais, como perdão, paciência, contentamento, generosidade e humildade.
Engajamento	Habilidades de relacionamento	<i>Escuta empática</i>	Ouvir atentamente com o propósito de entender os outros e suas necessidades mais profundamente.
		<i>Comunicação hábil</i>	Comunicar-se com compaixão de modo que todos os envolvidos sejam empoderados.
		<i>Ajudar os outros</i>	Oferecer ajuda aos outros de acordo com suas necessidades é proporcional à capacidade daquele que a oferece.
		<i>Transformação de conflitos</i>	Responder construtivamente ao conflito e facilitar a colaboração, reconciliação e relações pacíficas.
Consciência	Compreendendo a interdependência	<i>Compreender sistemas interdependentes</i>	Entender a interdependência e o pensamento sistêmico.
		<i>Indivíduos dentro de um contexto de sistemas</i>	Reconhecer que existimos dentro de um contexto de sistemas e que, por isso, afetamos e somos afetados por esse contexto.
Compaixão	Reconhecendo a humanidade comum	<i>Compreender a igualdade fundamental de todos</i>	Ampliar a percepção da igualdade fundamental e humanidade comum para aqueles que estão fora dos círculos de convivência mais próximos e, finalmente, para o mundo.
		<i>Compreender como os sistemas afetam o bem-estar</i>	Reconhecer como os sistemas podem promover ou comprometer o bem-estar nos níveis cultural e estrutural, promovendo valores positivos ou perpetuando crenças e desigualdades problemáticas.
Engajamento	Engajamento Local e Global	<i>Explorar o potencial de um indivíduo para impactar positivamente na comunidade e no mundo</i>	Reconhecer o próprio potencial para efetuar mudanças positivas baseadas em nossas habilidades e oportunidades, individualmente ou colaborativamente.
		<i>Envolver-se em soluções locais e globais</i>	Explorar e refletir sobre soluções criativas para problemas que afetam a comunidade e o mundo.

Fonte: Aprendizagem SEE: Livro de Apoio (2019, p. 28-29).

A respeito das contribuições de Röhr sobre o desenvolvimento das competências listadas, assim como no Programa CECE, analisado anteriormente, compreendemos que suas proposições são anteriores às propostas explicitadas acima. Dessa forma, uma formação inicial e continuada que esteja fundamentada em compreensões röhrianas poderia contribuir com o desenvolvimento das competências aqui propostas. Como já dito, uma formação com foco no estabelecimento de confiança entre educador e educando, compreendendo que o fortalecimento dessas competências se dá na relação entre todos os envolvidos nesse aprendizado.

Ainda, seria possível o aproveitamento de situações de crise como potenciais geradoras de sentido, estimulando o educador a utilizar situações concretas da própria sala de aula para criar oportunidades pedagógicas de aprendizado que possam culminar no fortalecimento das competências indicadas. Essa sugestão, inclusive, se aproxima bastante do pensamento sistêmico, elemento-chave da Aprendizagem SEE. Além disso, enxergamos a possibilidade de utilizar a compreensão sistêmica dessa abordagem em diálogo com todas as dimensões transversais propostas por Röhr (2019).

Ressaltamos também que, em nossa interpretação, as competências que o programa propõe desenvolver dialogam com as dimensões transversais röhrianas, como a aceitação por completo de si mesmo; a valorização e cultivo de atitudes éticas; a escuta atenta para atender suas necessidades e a dos outros; e o reconhecimento do próprio potencial para gerar mudanças individuais e coletivas.

f. Funcionamento da metodologia:

O programa possui um Guia de Implementação público e detalhado, disponível a todos os interessados em iniciar um trabalho de Educação Socioemocional. Neste documento, são apresentadas seis partes: 1) os primeiros passos, que envolve o ingresso na plataforma de educadores; a importância da conexão com outros profissionais; orientações para a leitura do currículo para a faixa etária desejada; o processo de preparo para ensinar; orientações para escolha de qual opção implementar (considerando elementos

como tempo e contexto); e dicas para implementar o programa quando se tem pouco tempo.

E ainda há mais: 2) explora os princípios para uma sala de aula compassiva, que consistem no respeito pela diversidade, abordagens positivas para lidar com questões comportamentais e reflexões para fomentar a autonomia dos alunos como pensadores de sistemas e tomadores de decisão; 3) apresenta a pessoa do educador em seus múltiplos papéis dentro do programa, como facilitador, aluno e modelo; 4) aborda como realizar adaptações no material considerando modificações culturais e necessidades diversas dos alunos; 5) apresenta opções de avaliação do programa; e 6) por fim, explora outros pontos cruciais para uma avaliação bem-sucedida, mencionando suporte da liderança local e integração com famílias e comunidades.

Ademais, a formação inclui um curso de formação inicial on-line e gratuito para educadores, contemplando a visão geral do programa e currículos de aprendizagem disponíveis (sequências didáticas que traduzem as concepções teóricas do programa). Os módulos contemplam os seguintes temas: recursos para capacitar os estudantes a navegarem pelos seus desafios e construírem seu bem-estar; aprender como explorar as dimensões de consciência, compaixão e engajamento aplicada à sala de aula; recursos e estratégias para elaboração de um currículo próprio.

Além disso, na plataforma do programa, são disponibilizados vídeos e outros materiais complementares adicionados ao longo do tempo a fim de proporcionar estudos mais avançados. Neste espaço virtual, a Universidade também busca estimular trocas entre educadores. Sinalizamos aqui o foco de conteúdos formativos quase que exclusivamente direcionados aos estudantes.

A implantação do programa mostra-se muito flexível ao tempo e oportunidades dentro de diferentes contextos, fornecendo autonomia e opções diversas para realidades distintas. O educador é visto, ao mesmo tempo, como facilitador, aprendiz e modelo no processo, sendo estimulado a considerar avaliações qualitativas para todos os envolvidos: alunos, turmas e educadores. Embora seja um discurso que sinaliza a importância do educador em sua complexidade, não encontramos caminhos práticos nos materiais analisados sobre como esse profissional pode desenvolver esse perfil por meio de atitudes

ou reflexões cotidianas. Mais uma vez, encontramos espaços propícios para adicionar aspectos sobre a postura e conduta do educador propostas por Röhr que podem enriquecer essa abordagem. Em especial, aqueles relacionados à Ética Pedagógica que já foram explorados na análise do Programa CECE.

Ainda sobre a implantação, de acordo com o grupo, “A equipe da Aprendizagem SEE está desenvolvendo uma lista de avaliações e tem planos futuros para viabilizar instrumentos de avaliação cientificamente validados para medir o impacto da Aprendizagem SEE” (SEE Learning, 2019, p. 106). No entanto, até que estas ferramentas estejam disponíveis, eles encorajam avaliações informais e deixam algumas sugestões, como autoavaliação do aluno, avaliação da classe e do educador. Todas as opções partem da sugestão de perguntas abertas, em uma perspectiva qualitativa.

Embora incentive a integração com as famílias e comunidades, reconhecem que ainda não possuem muitos recursos para tornar isto uma realidade concreta, sendo este um plano futuro. Por fim, torna-se pertinente ressaltar que o programa estimula os educadores a serem exemplos e modelos de comportamentos respeitosos, pacientes e pacíficos diante de problemas em sala de aula. No entanto, ressaltam que esta postura não deve ser ensaiada ou mecânica, devendo o professor buscar razões genuínas para cultivá-la em suas turmas. Como consequência, espera-se diante desta postura, que os estudantes se sintam à vontade para fazer perguntas, cometer erros, assumir riscos, expressar seus pensamentos, compartilhar seus sentimentos e se sentirem aceitos do jeito que são. Novamente, encontramos orientações que dialogam diretamente com concepções röhrianas (2010; 2011; 2019), que sugerem o exemplo do educador como uma primeira forma de incentivar indiretamente o educando, no entanto, sentimos falta dos meios práticos ou reflexivos para tornar isso viável.

Por fim, como exigência para aplicar o programa, é solicitado que o educador-facilitador tenha um interesse genuíno em aumentar suas próprias habilidades nesta área, um desejo sincero de ajudar os estudantes a desenvolver suas habilidades e a esperança de que este programa possa beneficiar os alunos e comunidade em geral.

e. Identificação da existência ou não de uma visão explícita sobre a função da educação socioemocional no contexto da Educação Básica:

Os autores do programa acreditam que a educação é “um meio para potencializar o florescimento das gerações do presente e do futuro” (SEE Learning, 2019, p. 9). Vale mencionar que, para Röhr, esse é um propósito próprio da Ética Pedagógica, sendo um ponto relevante de aproximação e diálogo entre as abordagens.

Nesta perspectiva, para a Aprendizagem SEE, a educação socioemocional na Educação Básica baseia-se na ideia de que a educação pode e deve ser expandida para promover valores e competências que conduzem a uma maior felicidade a nível individual e social. Como justificativa, mencionam que a inclusão destas habilidades na escola acarreta sucesso em diferentes aspectos da vida e reflete em benefícios relacionados ao mercado de trabalho.

Mais uma vez, julgamos pertinente mencionar que a felicidade como fim é um ponto passível de crítica dessa proposição. Reconhecemos a possível influência cultural na elaboração dos objetivos do programa, mas ressaltamos que se sua intenção é ter alcance universal, transitando entre diferentes culturas, esse objetivo torna frágil a busca de sentidos mais profundos e focados na formação humana, onde a felicidade é uma possível consequência, sem garantias, em vez de fim em si mesma. Ainda que na prática essa intenção não se traduza em experiências concretas em sala de aula, é importante reconhecer e sinalizar as fragilidades teóricas que eventualmente terão impacto nas ações propostas.

Embora a visão apresentada acima sobre educação esteja explícita na introdução da obra (SEE Learning, 2019), conforme supracitado, não foi encontrada uma discussão mais ampla sobre a função específica da Educação escolar na formação do ser humano, isto é, sobre o propósito da Educação. Ao que nos parece, este propósito está subentendido e a Educação Socioemocional acrescenta um elemento a mais na discussão, como já mencionado também na análise do Programa CECE.

5.4 PROYECTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

a. Informações sobre o(s) autor(es) ou grupo de pesquisa/Universidade:

O Grup de Recerca em Orientación Psicopedagógica (GROP) nasceu no Curso de Pedagogia da Universidade de Barcelona, e é responsável pelo Proyecto de Educación Emocional. Sua fundação foi inicialmente liderada pelo pedagogo Rafael Bisquerra Alzina, mas desde 2008 a cientista educacional Núria Pérez Escoda⁵² está à frente da condução. Atualmente, é considerado um grupo interuniversitário por envolver também professores da Universidade de Lleida.

As pesquisas na área de Educação Emocional iniciaram em 1997, considerando como fundamentos do tema “a teoria das inteligências múltiplas, a inteligência emocional, as contribuições da neurociência, a psiconeuroimunologia, as investigações sobre bem-estar subjetivo, o conceito de *fluir*, o *counseling* etc.” (Alzina, 2016, p. 14). O grupo pontua que embora a psicologia positiva tenha ganhado espaço nos anos 2000, após o surgimento da educação emocional, suas contribuições constituem fundamentos importantes para suas ideias.

O GROP, ainda muito representado publicamente pela figura de Rafael Bisquerra Alzina, mantém publicações na atualidade de artigos e livros em Educação Emocional e sua fundamentação está presente em modelos educativos de alguns países, como o México⁵³.

b. Objetivo do programa:

O Proyecto de Educación Emocional tem como objetivo principal desenvolver competências emocionais, sendo alguns de seus objetivos específicos: adquirir um melhor conhecimento a respeito das próprias emoções, identificar as emoções dos demais, nomear as emoções corretamente, desenvolver habilidades para regular as próprias emoções,

⁵² Mais informações sobre o grupo de pesquisa podem ser encontradas nesse site: <https://www.ub.edu/grop/en/grop-introduction/>.

⁵³ A saber: <https://iberomx.com/prensa/mexico-podria-ser-pais-puntero-en-educacion-emocional-investigador>.

fortalecer a tolerância à frustração, prevenir os efeitos nocivos de emoções negativas, desenvolver habilidade de gerar emoções positivas, desenvolver habilidade para se automotivar, adotar uma atitude positiva perante a vida, e aprender a fluir (Alzina, 2009).

Ainda, Alzina (2016) acredita ser possível afirmar que a finalidade da educação emocional é o bem-estar, em especial, considerando a regulação de emoções negativas e potencialização das positivas. No caso desse projeto em específico, achamos desafiadora uma proposta de articulação entre a teoria de Ferdinand Röhr e os objetivos propostos por compreender que essa proposição se trata de um *framework*, não de um programa propriamente dito. Esse tópico será melhor explicitado na seção (c), apresentada a seguir.

c. Princípios da fundamentação teórica:

A educação emocional dentro desta abordagem adota um enfoque de ciclo vital, isto é, defende que as propostas não se limitem à educação formal, mas contemplem também meios sociocomunitários e organizacionais, por compreender que é uma aprendizagem que dura toda a vida.

A respeito de seu significado, Educação Emocional é compreendida nessa perspectiva como um processo contínuo e permanente que pretende potencializar o desenvolvimento de competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento humano, com objetivo de capacitar para a vida e aumentar o bem-estar pessoal e social.

Para Alzina (2009, p. 158), a educação emocional deve se preocupar com o desenvolvimento integral da pessoa, incluindo “desenvolvimento físico, intelectual, moral, social, emocional etc.”, e deve ser abordada como uma forma de prevenção primária inespecífica. Isto porque o aprendizado socioemocional pode se aplicar a diferentes situações, minimizando a vulnerabilidade da pessoa ou contribuindo para prevenir a ocorrência de situações de violência, estresse, ansiedade, depressão, impulsividade, agressividade, consumo de drogas etc.

Compreendemos que a utilização de termos como “etc.” na proposta de uma abordagem, ainda que seja um *framework*, pode constituir uma abertura para o problema da indeterminação de termos na área, assim como para

delimitação do trabalho realizado em diferentes espaços, conforme já explorado na presente dissertação.

No que diz respeito aos fundamentos teóricos, o grupo recorre a diferentes ciências e estimula integrá-las em uma unidade de ação fundamentada. Em nossa interpretação, parece que Alzina (2009) esquematiza a fundamentação de programas em geral, não necessariamente de um específico. A partir de um recorte amplo, o grupo estimula o enfoque nas competências que se deseja desenvolver e, a partir desta escolha, planejar como desenvolvê-las a partir dos referenciais sugeridos, de forma a integrar o que faz sentido. Ao que parece, a prática da educação emocional aqui consiste em desenhar programas fundamentados e integrados a marcos teóricos que possam contribuir com o contexto específico. Por isso, foram necessárias quatro páginas em sua obra para sugerir teóricos de diferentes campos (Alzina, 2009).

Dentre os fundamentos teóricos mais relevantes que constituíram antecedentes importantes para a educação socioemocional e podem ser utilizados para fundamentar ações, são mencionados: 1) os movimentos de renovação pedagógica com suas ramificações (Escola Nova, Escola Ativa, Educação Progressiva etc.). Em especial, os teóricos que reconhecem o papel da afetividade na educação para a vida e chamam a atenção para dimensão afetiva dos estudantes, dentre eles: Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers etc.

E ainda há mais: 2) Movimentos recentes de inovação educativa, como educação psicológica, educação para a carreira, educação moral, movimento de habilidades sociais, o aprender a pensar, a educação para a saúde, a orientação para prevenção e desenvolvimento humano etc. Achamos pertinente pontuar nesse ponto que esses movimentos recentes caminham em uma direção frontalmente oposta ao pensamento de Röhr a respeito da Educação, pois contribuem para a fragmentação de áreas e inchaço de propostas educativas.; 3) Psicologia humanista, tanto considerando os que deram ênfase às emoções, como Carl Rogers, Gordon Allport, Abraham Maslow e outros, como Frankl, que falou sobre sentido da vida e abordou conceitos como responsabilidade sobre nossas atitudes perante a vida; 4) Na

psicologia cognitiva, Beck e a psicoterapia racional-emotiva de Ellis; 5) Os pilares da educação propostos por Delors.

Ademais: 6) As teorias sobre emoções, desde Charles Darwin, William James, Lange, Cannon, Bard, Tomkins, Ekman, Izard, Plutchik, Zajonc, Arnold, Lazarus, Frijda, Scherer, Averill, Harré, Kemper (existe um capítulo dedicado ao aprofundamento destes autores – Alzina, 2009); 7) O movimento em favor da autoestima, com contribuições de Alcántara, Branden, Castanyer, Cava e Musitu, Feldman, Steinern, e outros; 8) A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e a teoria triárquica de Sternberg; 9) O movimento de habilidades sociais, com autores como Goldstein, Monjas, Paula, Segura; 10) A educação moral, representada por Kohlberg, Piaget, Gilligan e seus discípulos; 11) A inteligência emocional de Salovey e Mayer; 12) Contribuições da neurociência, difundidas por Damásio e LeDoux; 13) Pesquisas na psiconeuroimunologia, representadas por Ader; 14) estudos sobre bem-estar subjetivo, considerado aqui como sinônimo de bem-estar emocional, realizados por Argyle, Diener, Fordyce e Veenhoven.

Além desses aspectos, acrescentamos: 13) O conceito de *fluir* ou experiência ótima, proposto por Mihaly Csikszentmihalyi; 14) A psicologia positiva, no sentido de enriquecer o que já estava sendo realizado em educação emocional, considerando em especial as contribuições de Snyder e López, Carr, e Linley e Joseph; 15) A programação neurolinguística (PNL), no que diz respeito a habilidades comunicativas, relações interpessoais, solução de conflitos, liderança etc. Os autores que relacionam a PNL com educação e/ou inteligência emocional sugeridos são Serrat, Carrión e Acosta; 16) Por fim, a Ecologia Emocional, que aplica princípios da ecologia à educação emocional, com autores como Conangla e Soler.

Mais uma vez, é importante destacar que, embora tenha um recorte teórico demasiado amplo e diverso, conforme pode ser observado acima, Alzina (2009) sinaliza que a fundamentação teórica de um programa deve ser selecionada de acordo com objetivos e conteúdos para projetos específicos de intervenção. A fim de selecionar quais conteúdos ou teorias são mais pertinentes ao contexto, são sugeridos alguns princípios, como: adequar-se ao nível educativo dos estudantes; ser aplicáveis a todo o grupo ou classe; favorecer processos de reflexão sobre as próprias emoções e as emoções dos

demais; e focar no desenvolvimento de competências emocionais. Ademais, devem considerar nível educativo, conhecimentos prévios, nível de maturidade, público-alvo etc.

Em nossa interpretação, a proposta do *Proyecto de Educación Emocional* se assemelha a da CASEL, apresentada no capítulo 3, a medida em que parece propor um *framework*, um grande “guarda-chuva”, que pode ser adaptado de diferentes maneiras para diferentes públicos. No entanto, em comparação à CASEL, no que se refere à fundamentação teórica e sugestões práticas, este grupo disponibiliza e sistematiza informações mais específicas e detalhadas a respeito de teoria, prática e autores.

Na tentativa de sintetizar suas ideias, em publicação mais recente (Alzina, 2016), o grupo pontua que o núcleo teórico que fundamenta a educação emocional gira em torno dos conceitos de “[...] inteligência emocional, bem-estar, emoções positivas, conceito de *fluir*, psicologia positiva, neurociência e emoções estéticas” (p. 18). Ademais, a proposta sugere que os conteúdos de programas devem derivar do marco conceitual das emoções (conceito de emoção, fenômenos afetivos, tipos de emoções, características das emoções e natureza da inteligência emocional) e das competências emocionais (Alzina, 2009).

Além disso, Alzina (2009) reconhece que existem várias teorias para explicar o funcionamento das emoções, e parece dar liberdade para que a escolha seja de acordo com o contexto e pessoa a aplicar um projeto de educação emocional. No entanto, dedicou um capítulo para descrever de forma didática, com enfoque pedagógico, como as emoções são produzidas e funcionam. As emoções dentro dessa abordagem são vistas como naturais e parte de todo ser humano. Para explicar o funcionamento delas, é utilizada a teoria da valoração de Arnold, por ser aceita por muitos teóricos das emoções.

De acordo com essa teoria, existe um mecanismo inato que avalia os estímulos que chegam aos nossos sentidos, de forma consciente ou não. Esta avaliação leva em consideração muitos fatores, como significado do acontecimento, atribuição causal, experiência prévia, aprendizagem, contexto etc.

Após esta avaliação ser realizada de forma automática pelo cérebro, é gerada uma resposta emocional correspondente, que envolve uma resposta

tríplice: 1) neurofisiológica (sinais corporais, como suor, frio na barriga, boca seca); 2) comportamental (a expressão facial e corporal, como olhos arregalados com um susto); e 3) cognitiva (experiência subjetiva do que aconteceu, quando nomeamos o que sentimos e ligamos a experiência presente a outras passadas).

A respeito de cada um desses componentes, a educação emocional pode contribuir, por exemplo: para o componente neurofisiológico, pode-se aprender técnicas de respiração, relaxamento do corpo etc.; para o componente comportamental, é possível aprender habilidades sociais que nos permitam expressar de acordo com diferentes contextos; no componente cognitivo pode-se aprender recursos como reavaliação da situação, meditação, capacidade de pensar a respeito de diferentes perspectivas sobre o que aconteceu, reflexão.

Ainda nesse contexto, é importante a compreensão de que as emoções impulsionam as ações, mas não são responsáveis por determiná-las. Isso significa que, por meio da educação emocional, podemos tomar consciência do que fazemos com nossas emoções e começar a agir de forma mais intencional, compreendendo que temos escolhas. Por exemplo, diante de uma ofensa pode-se responder com uma ação violenta, mas é possível também pensar em outras ações diante da raiva sentida, como se retirar do local, respirar fundo, buscar ajuda de pares etc.

Também, compreende-se nessa abordagem (Alzina, 2016) que as emoções negativas são inevitáveis, como ira, raiva, fúria, ódio, tristeza, medo, ansiedade etc. Por isso, é importante aprender a regulá-las de maneira apropriada, considerando princípios morais e culturais. No entanto, por outro lado, as emoções positivas não são inevitáveis, por isso é preciso buscá-las e, mesmo assim, por vezes não conseguimos encontrá-las. Nesse sentido, o grupo defende a necessidade de aprender a construí-las. Como consequência desse raciocínio, “se propõe uma ênfase especial nas emoções positivas, que são a base do bem-estar subjetivo” (Alzina, 2016, p. 13), de forma que o projeto dedica um capítulo exclusivo no livro com propostas práticas para educadores e famílias sobre psicologia positiva e benefícios de emoções

agradáveis⁵⁴. Como justificativa para essa ênfase, o grupo cita que, até os anos 2000, as emoções positivas não recebiam atenção em pesquisas acadêmicas, sendo desconhecidos seus benefícios.

A respeito da visão que esse *framework* possui das emoções, acreditamos que a abordagem de Röhrl daria um sentido mais profundo sobre o impacto das emoções em quem somos, sinalizando que para além de regular as emoções negativas ou buscar as positivas, podemos utilizá-las como aprofundamento da compreensão acerca de como nos enxergamos. Na prática, as ações pedagógicas desse grupo possuem essa compreensão, no entanto, na fundamentação teórica não fica explícita nenhuma ênfase ou intenção nesse sentido.

Também, é muito importante, nessa abordagem, que programas de educação emocional sejam sempre acompanhados de princípios éticos, para que os aprendizados não sejam utilizados para fins de exploração ou desonestidade. Para Alzina (2009), educação emocional e moral tendem a confluir, assim como a educação para a cidadania. Em suas palavras, “[...] é indispensável que educação emocional tenha princípios éticos e morais, como se emoção e ética fossem dois lados de uma mesma moeda” (Alzina, 2016, p. 20). Assim, o grupo defende que não existe moral autêntica sem emoção, ou mesmo educação emocional sem educação moral.

A moral aqui é abordada do ponto de vista autônomo, isto é, não diz respeito a normas e leis, mas acredita que cada pessoa deve desenvolver seus próprios princípios morais autonomamente. Dentro desta autonomia, Alzina (2016) pontua que é necessário a negociação coletiva de princípios gerais, como não violentar ou matar uma pessoa, mas é imprescindível ser flexível para aspectos que podem depender de critérios pessoais, “[...] que ocorre em

⁵⁴ O capítulo 2 da obra *Educación Emocional: Propuestas para Educadores y Familias* (Alzina, 2016) se chama “A Psicologia Positiva”, e apresenta características da psicologia positiva; sugere uma vasta bibliografia para aprofundar em psicologia positiva e bem-estar; apresenta diferentes teorias sobre emoções positivas (como o modelo circumplexo de Russel, a abordagem de Paul Ekman, a teoria da ampliação e construção de Fredrickson, e a teoria de Randolph Nesse); os efeitos das emoções positivas em aspectos bioquímicos, sociais, cognitivos, na saúde, na regulação emocional, no bem-estar e prazer, e até mesmo em comportamentos como sorrir. Por fim, expõe também uma neuroanatomia das emoções positivas, em uma perspectiva de apresentar as regiões cerebrais relacionadas a essas emoções.

temas como aborto, eutanásia, matrimônio homossexual, poligamia etc.” (Alzina, 2016, p. 21). Ainda, o grupo defende que a moralidade é uma reconstrução social a partir da emoção, e por isso varia de acordo com espaço e tempo, considerando elementos como história e cultura. Assim, no processo de educação emocional torna-se necessário possibilitar um diálogo que permita uma reconstrução conjunta sobre o que é “bom ou mau”, considerando que as emoções participam desse processo.

No tocante a essa discussão sobre princípios éticos, acreditamos que o grupo considera a dimensão espiritual sem mencionar o termo “espiritualidade” e que, nesse sentido, podemos encontrar aproximações com a teoria de Ferdinand Röhr (2019), quando ele menciona que existem conceitos próprios do Ser Humano que só podem ser confirmados pela via da intuição⁵⁵, pois transcendem as dimensões imanentes e só existem na medida em que nos comprometemos de forma incondicional e pessoal com eles.

Ademais, Alzina (2009) acredita que o primeiro público para o qual a educação emocional se destina são os professores, pois precisam desenvolver suas próprias competências socioemocionais para o exercício de sua profissão. Apenas desta forma, eles poderão contribuir com os estudantes e colocar em prática programas de forma efetiva (Alzina, 2009). Assim, o corpo docente tem um papel fundamental em todo processo de desenvolvimento de competências emocionais (Alzina, 2016).

O educador, com suas atitudes e comportamentos, pode favorecer um clima de segurança, respeito e confiança em sala de aula. Alguns aspectos sugeridos nesse contexto para abordar o tema em sala são:

- Permitir que os estudantes expressem suas emoções sem proibições, considerando que todos têm o direito de expressar o que sentem sem ser reprimidos por isso. Nesse sentido, em vez de dizer “não chore”, “que besteira”, “não foi nada, já vai passar”, pode-se falar “se necessita chorar, chore”;

⁵⁵ A respeito da intuição, Röhr já abordou esse tema em outros trabalhos próprios (Röhr, 2000) e de orientação dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE (Gonçalves, 2016). Na dissertação publicada por Gonçalves (2016), é possível encontrar uma entrevista semiestruturada com Ferdinand Röhr acerca do seu pensamento teórico-filosófico.

- Não eliminar emoções negativas, compreendendo que todas as emoções contribuem para a nossa aprendizagem emocional. Isto significa demonstrar que sentir medo, culpa, angústia ou vergonha é tão natural quanto sentir alegria, amor ou felicidade;
- Falar das emoções com naturalidade, sem dramatizações. Nesse ponto, compartilhar as próprias experiências de forma espontânea, mesmo as desagradáveis, pode aproximar os alunos e ajudá-los a reconhecer o educador mais como pessoa que também sente tudo;
- Reconhecer suas próprias emoções e respeitar as dos demais;
- Recordar que os estudantes são importantes e que desejamos o seu bem independente do que sentem, além de lembrá-los disso, com mensagens como: compreendo que se sinta assim e você segue sendo importante para mim;
- Expressar as próprias emoções por meio do corpo e das palavras, sinalizando quando está contente, por exemplo;
- Permitir que os estudantes se familiarizem com estratégias que fomentem o bem-estar, como automassagem, cantar, dançar, conversar, rir etc.;
- Permitir que os estudantes se equivoquem e aprendam a ser mais autônomos emocionalmente, compreendendo mais suas emoções e a si mesmos, e dependendo cada vez menos de um adulto para poder se entender e acalmar;
- Ajudar os alunos a compreenderem que a emoção não gera necessariamente um determinado comportamento, mas pode ser regulada para que possam pensar no que desejam fazer de forma consciente. Por exemplo, a ira não deve gerar necessariamente um comportamento violento, sendo possível pensar em caminhos mais saudáveis para lidar com ela;
- Ajudar os estudantes a compreender a perspectiva dos outros. Nesse processo, ajudá-los a compreender seus próprios pontos de vista, sentimentos e emoções contribuirá com a maneira como se relaciona com os demais;

- Entender que todos os alunos têm o direito de sentir emoções e expressar o que sentem. No entanto, é importante que se expressem de forma apropriada, diferenciando emoções de comportamentos. Por exemplo, é legítimo se irritar com o outro, mas isso não representa o direito de agredi-lo.

Para o grupo, considerar essas reflexões, interiorizá-las e colocá-las em prática já representa o que se propõe uma boa educação emocional (Alzina, 2016).

De forma geral, da mesma maneira que no Programa CECE e da Aprendizagem SEE, entendemos que os aspectos sugeridos para abordar o tema em sala dialogam com as concepções röhrianas, em especial, àquelas que dizem respeito a como lidar com as demandas dos educandos numa perspectiva ética.

No entanto, assim como nos programas anteriores, sentimos falta de aspectos relacionados à vida do educador dentro do *framework* e compreendemos que a ampliação desses princípios possibilitaria a contemplação de outros elementos da Ética Pedagógica relevantes a essa discussão, como já sugerido nas análises já realizadas.

Ademais, em nossa interpretação, entendemos que os aspectos descritos para abordar o tema em sala dizem “o que” deve ser feito, mas não diz “como”, podendo deixar educadores perdidos na aplicação de práticas condizentes. Ainda, todo o foco parece estar para o estudante, sem uma preocupação real com o educador, seguindo a mesma lógica dos programas anteriores.

d. Competências que se propõe desenvolver:

Considerando que o objetivo da educação emocional para este grupo centra-se no desenvolvimento de competências emocionais que favoreçam o bem-estar, foi criado um modelo que, de acordo com os autores, está em processo de construção, revisão e análise permanente (Alzina, 2009). Uma síntese pode ser encontrada a seguir:

Competência	Definição	Micro-competências
Consciência Emocional	Capacidade de tomar consciência das próprias emoções e das emoções dos outros, incluindo a habilidade de identificar o clima emocional de um contexto.	Tomar consciência das próprias emoções e identificá-las.
		Nomear as emoções, considerando o contexto cultural.
		Compreender as emoções dos demais, implicando-se empaticamente em suas vivências emocionais.
		Tomar consciência da interação entre emoção, cognição e comportamento, considerando que estão em interação contínua.
Regulação Emocional	Capacidade de manejar as emoções de forma apropriada. Considera a relação entre emoção, cognição e comportamento; a aquisição de boas estratégias de enfrentamento; a capacidade de gerar emoções positivas em si etc.	Expressar as emoções de forma apropriada, considerando contexto e maturidade.
		Regular as emoções e sentimentos, incluindo comportamentos como regulação da impulsividade, tolerar frustrações, capacidade de adiar recompensas imediatas em prol de objetivos futuros etc.
		Ter habilidades para enfrentar situações de conflito, desenvolvendo estratégias de autorregulação para gerir a intensidade e duração de estados emocionais.
		Capacidade de autogerar e experimentar de forma voluntária e consciente emoções positivas, além de desfrutar da vida e gerir o próprio bem-estar emocional em busca de uma melhor qualidade de vida.
Autonomia Emocional	Trata-se de um conceito amplo que inclui um conjunto de características e elementos relacionados à autogestão pessoal que pode contribuir para uma sociedade mais consciente, livre, autônoma e responsável.	Autoestima, isto é, ter uma imagem positiva de si, estar satisfeito e manter boas relações consigo.
		Automotivação, desenvolvendo a capacidade de auto motivar-se e implicar-se emocionalmente em atividades da vida pessoal, social, profissional, de tempo livre etc. Aqui, considera-se que emoção e motivação andam de mãos juntas e que motivar-se é essencial para dar sentido à vida.
		Autoeficácia emocional, que consiste na percepção de que se é capaz nas relações sociais e pessoas por causa de competências emocionais. Esta competência é demonstrada quando se vive em consonância com os próprios valores morais.
		Responsabilidade, isto é, capacidade para responder pelos próprios comportamentos, desenvolvendo uma intenção para implicar-se em comportamentos seguros, saudáveis e éticos.
		Atitude positiva, consiste na intencionalidade de adotar uma atitude positiva perante os acontecimentos da vida.
		Análise crítica das normas sociais, sendo a

		capacidade de avaliar criticamente as normas sociais e comportamentos pessoais, evitando comportamentos estereotipados próprios de uma sociedade irreflexiva e acrítica.
		Resiliência, sendo a capacidade de enfrentar com êxito condições adversas da vida.
Competência social	Capacidade de manter boas relações com outras pessoas, envolvendo o domínio de habilidades sociais básicas, capacidade de se comunicar de forma efetiva, respeito, atitudes pró-sociais, assertividade etc.	Dominar habilidades sociais básicas, em especial a capacidade de escuta. A partir dela, deve-se pensar nas demais: cumprimentar, se despedir, agradecer, solicitar favores, pedir desculpas, aguardar a vez, manter uma atitude de diálogo etc.
		Respeito pelos demais, nutrindo a intenção de aceitar e apreciar as diferenças individuais e grupais, valorizando os direitos de todas as pessoas.
		Praticar a comunicação receptiva, por meio da capacidade de atender aos demais na comunicação verbal e não verbal a fim de receber mensagens com precisão.
		Praticar a comunicação expressiva, desenvolvendo capacidade para iniciar e manter conversas, expressar os próprios pensamentos e sentimentos com clareza e demonstrar aos outros que foram compreendidos.
		Compartilhar emoções, isto é, ter consciência de que a estrutura e natureza das emoções são em parte definidas pelo grau de imediatez emocional ou sinceridade expressiva, e em parte pelo grau de reciprocidade ou simetria na relação.
		Comportamento pró-social e cooperação, por meio da capacidade de realizar ações em favor de outras pessoas, sem a existência de uma solicitação.
		Assertividade, que significa manter um comportamento equilibrado entre a agressividade e a passividade. Implica na capacidade de defender e expressar os próprios direitos, opiniões e sentimentos, ao mesmo tempo em que se respeita os demais, com suas opiniões e direitos.
		Prevenção e solução de conflitos, sendo a capacidade de identificar, antecipar ou enfrentar de forma resolutiva conflitos sociais e problemas interpessoais. Inclui a capacidade de identificar situações que requerem uma solução ou decisão preventiva e avaliação de riscos, barreiras e recursos.
		Capacidade para gerir situações emocionais, implicando na habilidade para reconduzir situações emocionais em contextos sociais. Trata-se de ativar estratégias de regulação

		emocional coletivas, supondo capacidade para induzir ou regular as emoções nos demais.
Competências para vida e bem-estar	Diz respeito a capacidade para adotar comportamentos apropriados e responsáveis a fim de enfrentar de forma satisfatória os desafios diários da vida, sejam pessoais, sociais, familiares, de tempo livre etc.	Escolher objetivos adaptativos, desenvolvendo capacidade para optar por objetivos positivos e realistas a curto e longo prazo.
		Tomada de decisões, com foco no desenvolvimento de mecanismos pessoais para, prontamente, tomar decisões pessoais, familiares, acadêmicas, profissionais, sociais, de tempo livre, que acontecem na vida diária.
		Busca de ajuda e recursos, sendo a capacidade para identificar a necessidade de apoio e assistência, além de saber acessar os recursos disponíveis apropriados.
		Cidadania ativa, participativa, crítica, responsável e comprometida, que implica no reconhecimento dos próprios direitos e deveres; desenvolvimento de um sentimento de pertença; participação efetiva em um sistema democrático; solidariedade e compromisso; exercício de valores cívicos; respeito pelos valores multiculturais e pela diversidade etc.
		Bem-estar emocional, que consiste na capacidade para usufruir de forma consciente do bem-estar (emocional, subjetivo, pessoal e psicológico) e procurar transmiti-lo a pessoas com quem interage.
		Fluir, isto é, capacidade para gerar experiências ótimas na vida profissional, pessoal e social.

Fonte: Alzina (2009, p. 148-152).

A respeito das contribuições de Röhr sobre o desenvolvimento das competências listadas, assim como já mencionado nos programas anteriores, entendemos que suas proposições são anteriores às propostas explicitadas acima. No entanto, por se tratar de um *framework*, imaginamos que as contribuições röhrianas poderiam ser adicionadas aos referenciais sugeridos pelo grupo, a fim de sinalizar a necessidade do desenvolvimento de uma relação de confiança entre educador e educando, assim como de uma Ética Pedagógica.

Também, compreendemos que existem aproximações de algumas competências propostas com a dimensão espiritual proposta por Röhr. Dentre elas, mencionamos especificamente a autonomia emocional, que indica

atitudes consonantes com os próprios valores; responsabilidade pelos próprios atos, com a intenção de implicar-se em comportamentos seguros, saudáveis e éticos; e capacidade de avaliar criticamente normas sociais e atitudes pessoais, a fim de evitar ações estereotipadas e acríticas. Nesse contexto, é possível propor pontos de diálogo e aprofundamentos por meio da abordagem de Röhr (2019).

f. Funcionamento da metodologia:

Alzina (2009) defende que a educação socioemocional siga uma metodologia eminentemente prática: dinâmica de grupos, autorreflexão, diálogo, jogos etc. Nesse sentido, metodologias ativas, vivenciais e participativas, que considerem a história pessoal do estudante, seu entorno e suas necessidades, são centrais para o desenvolvimento de um bom programa (Alzina, 2016). Um aspecto fundamental das ações desenvolvidas é manter o consentimento para participação individual nas atividades, isto é, ninguém deve ser obrigado a participar ou expor algum conteúdo emocional caso não deseje.

Ainda, o grupo estimula que os educadores sejam os primeiros a compartilhar suas próprias experiências, com objetivo de criar um clima de confiança mútua, reconhecendo que esta postura torna viável a participação voluntária do alunado.

Considerando que a prática de educação emocional aqui tem como objetivo a melhoria do bem-estar, o projeto propõe um modelo ecológico de intervenção que se estrutura em três fases: 1) o estabelecimento de uma relação entre educação emocional e bem-estar, ancorado em pesquisas que fundamentam esta relação, utilizando programas solidamente fundamentados e avaliados por instrumentos válidos e confiáveis.

Mais ainda: 2) o desenvolvimento de métodos para o processo de educação emocional, considerando as condições necessárias para afirmar que existe educação emocional naquele contexto, a especificação de requisitos mínimos para avaliação, estratégias de avaliação centradas no aluno que envolvam tempo de dedicação, tipo de atividades, desenvolvimento de competências, contexto de aplicação, clima da aula, práticas em casa, aplicações na vida pessoal, familiar, profissional, tempo livre etc.; 3) Aplicação

das descobertas científicas na prática, tanto no que diz respeito às pesquisas em educação emocional, como em evidências referentes às ciências que estudam o bem-estar. Este modelo ecológico “[...] sugere que o comportamento é condicionado por múltiplas influências: pessoais, sociais e contextuais” (Alzina, 2016, p. 27), devendo este elemento ser considerado no desenho de programas.

São sugeridos também autores que podem nortear o caminho utilizado para interação com os estudantes, dentre eles: Bandura, em especial sua teoria de aprendizagem social; Hawkins, com seu modelo de desenvolvimento social; o modelo ecológico de Bronfenbrenner; a teoria do comportamento problemático e desenvolvimento social, de Jessor e Jessor; a teoria de ação racionalizada, de Fishbein e Ajzen etc.

O grupo defende que a avaliação dentro de qualquer programa de educação emocional é necessária, sendo instrumentos de inteligência emocional úteis a este objetivo. No entanto, sinalizam que a aplicação de instrumentos não é suficiente para avaliação de competências complexas. Assim, a adoção de uma perspectiva sistêmica e ecológica, ligada ao contexto em que é desenvolvida a atividade e focada em comportamentos presentes nas situações cotidianas, parece o mais adequado. Algumas sugestões de formatos avaliativos são: criação de um portfólio, avaliação 360°, avaliação entre iguais, observação dos comportamentos etc.

A Avaliação 360° consiste em avaliar a competência de uma pessoa a partir de diferentes fontes: a própria pessoa e pessoas conhecidas, podendo ser pares ou não. O resultado consiste na comparação entre a visão do indivíduo com a de outras que o cercam. Ademais, são sugeridas outras opções, como uma escala de 29 indicadores para avaliação de programas de educação socioemocional, proposta por Pérez-González; o livro de Álvarez *et al.* (2001) a respeito da avaliação de programas; e manuais da área, como o de Fernández-Ballesteros (1995).

Por fim, para apoiar a prática em anos escolares, o grupo disponibiliza atividades curriculares avulsas focadas no desenvolvimento de competências emocionais. O material está dividido por série (educação infantil, educação primária e educação secundária) e envolve também indicação de bibliografias direcionadas a faixas etárias específicas, além de referências que ajudarão a

trabalhar com as famílias (com um capítulo dedicado a sugestões práticas de como trabalhar com esse grupo) e formar professores. É importante destacar que as referências mencionadas são de materiais espanhóis.

Conforme pode ser notado nas informações disponibilizadas, o projeto tem todas as características de um *framework*, fornecendo orientações gerais e abertas que podem ser pensadas para diferentes contextos e abordadas de maneiras distintas.

e. Identificação da existência ou não de uma visão explícita sobre a função da educação socioemocional no contexto da Educação Básica:

Os autores do programa acreditam que a educação tem como finalidade o desenvolvimento humano, de forma a possibilitar a convivência e o bem-estar, indo além de um ensino que contempla apenas finalidades econômicas. Em suas palavras, “partimos do princípio de que o bem-estar deve ser uma das metas da educação [...], e o objetivo da educação é fomentar o bem-estar pessoal e social” (Alzina, 2016, p. 15). O bem-estar é aqui considerado em uma perspectiva emocional, especificamente no que diz respeito a possibilitar às pessoas uma avaliação positiva da sua qualidade de vida total.

Nessa visão, é importante pontuar que a Educação é vista como um processo de aprendizagem amplo que acontece em qualquer contexto, sendo diferente da escolarização, que é equivalente à educação formal (Alzina, 2016). No entanto, o grupo acredita que a educação formal é um meio seguro para alcançar mais pessoas, pois “[...] não existe outro contexto que possa assegurar maior alcance” (Alzina, 2016, p. 16), considerando que a escola envolve também famílias, o que amplia naturalmente a discussão para a sociedade.

Ademais, nessa perspectiva, a educação deve responder às necessidades sociais, incluindo cuidados com relação a prevenção de comportamentos como violência, problemas com ansiedade, depressão, consumo de drogas, comportamento de risco, divórcio, suicídio etc. Nesse contexto, a educação emocional é uma das respostas que se pode dar a essas necessidades, de forma intencional, planejada, sistemática e efetiva (Alzina, 2009; 2016).

A este respeito, acreditamos que, enquanto aspectos de prevenção, um projeto de Educação Socioemocional, ainda que em um contexto de *framework*, não seja o suficiente, pois, entendemos, que é preciso considerar o desenvolvimento pleno de cada indivíduo. Além do mais, compreendemos que os aspectos sociais não devem ser descartados e que devemos levar em consideração tanto as questões amplas como as demandas pontuais. Saber lidar com essa realidade significa um grande desafio, e implica todos os atores e fazeres educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como principal objetivo compreender sentidos formativos anunciados em programas de Educação Socioemocional, em uma perspectiva da integralidade, segundo Ferdinand Röhr. Nesse sentido, foram apresentadas algumas contribuições de sua teoria para o Campo da Educação e área da Educação Socioemocional. Assim, propomos analisar três Programas de Educação Socioemocional, que estão voltados para o nível da Educação Básica.

Nesse sentido, escolhemos a perspectiva da Integralidade de Ferdinand Röhr, por compreender que suas contribuições podem agregar e aprofundar essa discussão em diversos aspectos. Principalmente, porque Röhr não é apenas um teórico europeu radicado no Brasil, mas, porque o enxergamos como um Educador comprometido com a Formação Humana, a Educação e a humanização dos processos e dos espaços formativos.

Sendo assim, o diálogo de Röhr com os Programas estudados que discutem Educação Socioemocional pode ajudar educandos e educadores a lidar com desafios que são próprios da vida humana, contribuindo para levá-los à busca de um caminho que articula coerência humana com existência autêntica (Röhr, 2013). Atravessados por essas possibilidades, visualizamos que os Programas de Educação Socioemocional podem ajudar os atores da Educação Básica na busca por uma visão integral acerca de si mesmos e dos seus educandos, em uma perspectiva da formação humana.

Além disso, encontramos no Pensamento Filosófico-pedagógico de Röhr reflexões profundas a serem trabalhadas na formação inicial e continuada do educador, especificamente, nos referimos a relação entre Ética Pedagógica e Pedagogia Ética. A partir dessas análises, consideramos que ações ancoradas nestes pressupostos podem representar tanto uma forma de cuidado, quanto um núcleo de amparo para educandos e educadores, algo urgente nesse contexto.

Após esse percurso investigativo, vimos que existe uma necessidade explícita, imposta pela BNCC, em trabalhar temas relacionados à Educação Socioemocional. No entanto, diante da ausência de direcionamentos específicos e da angústia em ter que responder à questão: “o que e/ou como

fazer?”, também, percebemos que surgiram soluções e propostas para o desenvolvimento de diferentes proposições formativas. Entretanto, pouco voltadas para a educação integral, na perspectiva da formação humana.

Conforme os estudos, vimos que esse problema se dá pela indeterminação do próprio campo Educacional brasileiro; algo que se confirma nos documentos oficiais que a orientam e/ou a normatizam. Além disso, influências econômicas, a nível global, parecem reduzir a Educação aos interesses do mercado de trabalho. Diante disso, questionamos: como esses estudos e propostas poderão atender a realidade educacional brasileira? Supomos que essas inquietações podem dar início a pesquisas futuras.

A respeito dos Programas analisados, foi possível notar diálogos e aproximações com a teoria de Ferdinand Röhr. Também, acreditamos que categorias como Confiança são valiosas para pensar em sentidos formativos, tanto na perspectiva do Educador, quanto do Educando. Ademais, esse aspecto não aparece, por exemplo, nos materiais avaliados.

Por fim, no contexto das análises, encontramos aproximações relativas às Dimensões Básicas e Transversais apontadas por Röhr. Entretanto, é importante mencionar que há também distanciamentos, que não podem ser descartados. Sobre esse ponto de vista, julgamos que são necessários outros estudos e formas de abordagens que consigam confirmar e ampliar esses olhares.

A respeito da Educação Socioemocional no cenário brasileiro, percebemos forte influência internacional e predominância de iniciativas privadas para o desenvolvimento de programas ao redor do país. Em nossa percepção, esses dados denunciam: 1) a necessidade de maior aproximação das iniciativas e trabalhos propostos pelas universidades públicas nas escolas brasileiras; 2) o incentivo a interesses privados para atender às demandas impostas pela BNCC, sob o risco de comprometer os ideais de formação humana desejados na Educação. Ainda, os resultados também apontaram a ausência de responsabilidade de empresas que promovem programas em relação a transparência de seus referenciais teóricos, conceituais e metodológicos para investigações mais aprofundadas no âmbito de pesquisa acadêmica. Dessa forma, fecha-se o espaço para diálogos e críticas possíveis no cenário educacional geral.

Dentre as limitações presentes nas análises de programas de Educação Socioemocional, propostos para a Educação Básica, podemos mencionar que o conteúdo das atividades pedagógicas, pensadas para sala de aula, não foram focos dessas análises. Além disso, consideramos que essa falta torna difícil nossa compreensão acerca da forma como os Programas estudados aplicam suas concepções no dia a dia da escola; esse é um elemento fundamental para cada Programa que pretende se colocar como possibilidade de pesquisa no campo da Educação Básica.

Ainda, mencionamos o fato de que a proposta do Proyecto de Educación Emocional (Alzina, 2009; 2016), se aproxima mais de um *framework* do que, necessariamente, de um Programa de Formação Socioemocional. Essa característica, tornou, em relação aos outros Programas, sua análise difícil e complexa. Essa dificuldade se deu porque, enquanto *framework*, a tendência é sempre manter sugestões abertas e amplas. Ao avaliarmos essa tendência em termos educacionais, compreendemos que isso dificulta a visualização da compreensão teórica que constitui ponto de partida das ideias sugeridas.

Assim, acreditamos que o presente trabalho contribui para aprofundar discussões teóricas no campo da Educação Socioemocional e semear reflexões que podem acrescentar novos elementos às discussões existentes. Parafraseando Bollnow (1974, p. 34), nossa pretensão não foi descobrir novas categorias pedagógicas para substituir as antigas e/ou clássicas. Antes, buscamos tematizar processos educativos que, em si mesmos, não representam nenhuma novidade, mas, que precisam ser problematizados. Com essas análises, compreendemos que, no cenário brasileiro, esse debate poderá enriquecer e aprofundar o que temos disponível e/ou o que se anuncia como “novo”, considerando que não existem receitas prontas e soluções mágicas para se resolver os problemas da Educação.

Mediante o exposto, pressupomos que se abrem novas vias de pesquisas e de análises que precisam de estudos, a saber: 1) Fortalecer, de forma teórico-prática, na área da Educação Socioemocional, reflexões acerca do Ser humano, na perspectiva da Integralidade; 2) Avaliar os processos e as adaptações de modelos internacionais de Educação Socioemocional à realidade brasileira; 3) Descobrir caminhos formativos que favoreçam o desenvolvimento de uma Ética Pedagógica entre educadores e educandos no

nível da Educação Básica; 4) Analisar programas brasileiros de Educação Socioemocional, entre outros.

Ainda, compreendemos que são possíveis pesquisas, nesse campo, que procurem aprofundar os diálogos entre certas proposições e as contribuições de Röhr, em uma perspectiva da prática docente; de preferência, na relação individual com cada Programa. Também, entendemos que é possível avaliar se a teoria de Röhr dá conta das concepções necessárias para o desenvolvimento de um programa educacional de Educação Socioemocional e/ou para a organização de um Componente Curricular.

Ademais, consideramos que este trabalho pretende representar uma contribuição para a Linha de Educação e Espiritualidade (UFPE). Especialmente, quando usa a Teoria de Röhr como ponto de análise da Dimensão Emocional, em uma perspectiva da Integralidade. Além disso, quando sinaliza que essas discussões podem colaborar com os diálogos e pesquisas na área da Educação Socioemocional do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGE / CE-UFPE. Esse é um núcleo de trabalho que vem sendo desenvolvido através do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Habilidades Socioemocionais e Valores na Educação”, coordenado pela professora e pesquisadora Dra. Eugênia de Paula Benício Cordeiro, desde o ano de 2015.

Finalizamos afirmando que a Educação Socioemocional é uma necessidade diante dos desafios enfrentados no século 21, à medida em que favorece vias de aprofundamento do autoconhecimento e das relações intra e interpessoais. Reconhecemos que essa necessidade pode encontrar, no campo da Educação e Espiritualidade, um lugar de desdobramentos e análises que, em potencial, enriquecem a discussão a respeito da temática.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ALZINA, Rafael Bisquerra (Org.). **Educación Emocional**: propuestas para educadores y familias. 3. ed. Espanha: Desclée de Brouwer, 2016.

ALZINA, Rafael Bisquerra; GONZÁLEZ, Juan Carlos Pérez; NAVARRO, Esther. **Inteligencia emocional en educación**. Madrid: Síntesis, 2015.

ALZINA, Rafael Bisquerra. **Psicopedagogía de las emociones**. Madrid: Editora Síntesis, 2009.

ARANTES, Mariana Marques. **Educação emocional integral**: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco. f. 275. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

ARANTES, Mariana Marques *et al.* Educação emocional: intervenção em uma escola de Ensino Médio em Pernambuco. **Revista Educar Mais**, v. 3, n. 4, p. 686-702, 2020.

BENITO, Agustín Escolano. **Emoções e Educação**: a construção histórica da educação emocional. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Pedagogia e filosofia da existência**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Filosofia de la esperanza**. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora, 1962.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. Educação do indivíduo para o século XXI: o Relatório Delors como representação da perspectiva na UNESCO. **Revista Labor**, v. 1, n. 16, p. 12-30, 2016.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Filosofia Existencial**. São Paulo: Saraiva, 1946.

BRACKET, Marc. *et al.* Emotional Intelligence. *In*: BARRETT, Lisa Feldman; LEWIS, Michael; HAVILAND-JONES, Jeannette (Orgs.). **Handbook of Emotions**. 4. ed. New York: Guilford Publications, 2016. p. 513-531.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio**. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394**, de 26 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: v. 1, p. 64, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

BUBER, Martin. **O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico**. São Paulo: É Realizações, 2011.

CASASSUS, Juan. Una introducción a la educación emocional. **RELAPAE**, n. 7, p. 121-130. Cátedra UNESCO, 2017.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. 1. ed. Brasília: UNESCO: Liber Livro, 2009.

CASASSUS, Juan. **La escuela y la (des)igualdade**. 1. ed. Santiago: LOM Ediciones, 2003.

CASEL. **Our History**. Disponível em: <https://casel.org/about-us/our-history/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CEFAI, Carmel *et al.* Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence. **NESET II report**, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

CHECHINEL, André *et al.* Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – UNESC**, Criciúma, v. 5, n. 1, p. 1-7, 2016.

CORDEIRO, Eugênia de Paula; SILVA, Ezir George. (Orgs.). **Caminhos da espiritualidade no pensamento filosófico-pedagógico de Ferdinand Röhr**. São Paulo: LiberArs, 2021.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques *et al.* (Org.). **Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2020.

DURLAK, Joseph A. (Org.). **Handbook of social and emotional learning: Research and practice**. Guilford Publications, 2015.

ELIAS, Maurice J. *et al.* **Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators**. Ascd, 1997.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FRADY, Kathy. Spiritual Formation Parallels to Social-Emotional Learning Curriculum: A Contextual Analysis of “Frog Street Curriculum”. **International Journal of Children’s Spirituality**, v. 24, n. 4, p. 401–414, 2019.

GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONÇALVES, Marcelo. **Espiritualidade, intuição, razão: contribuições à formação humana no pensamento de Röhr e no espiritismo**. f. 242. (Mestrado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

JONES *et al.* What is the Same and What is Different? Making Sense of the “Non-Cognitive” Domain: Helping Educators Translate Research into Practice. Harvard Graduate School of Education, **EASEL Lab**, 2016, p. 1-15. Disponível em: https://easel.gse.harvard.edu/files/gse-easel-lab/files/words_matter_paper.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LIMA, Aldenize Ferreira. **Contribuições da teoria de Ken Wilber para pensar a integralidade na educação**. f. 193. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. São Paulo: Objetiva, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Unesco, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, v. 1, n. 45, p. 1-22, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 41, p. 31-44, 2016.

PACHECO, Natalio-Extremera; BERROCAL, Pablo Fernández. **Inteligencia emocional y educación**. Madrid: Editorial Grupo 5, 2015.

PANDYA, Samta P. Spiritual Education Program for Managing Emotions in Intellectually Gifted Children. **Roeper review**, v. 43, n. 4, p. 272-287, 2021.

PERONI, Vera M.; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

POSSEBON, Fabrício; POSSEBON, Elisa P. G.; DANTAS, Taísa Caldas. Educação emocional, formação humana e espiritualidade. **Nuances Est. Sobre Educ.**, v. 33, e022010, jan./dez. 2022.

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e educação. *In*: RÖHR, Ferdinand (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2019.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

RÖHR, Ferdinand. Confiança: um conceito básico da educação no pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow. **EccoS Revista Científica**, n. 26, p. 193-208, 2011.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Revista Pro-Posições**, v. 18, n. 1, 2007.

RÖHR, Ferdinand. Intuição e Formação do Professor. **Revista de Educação AEC**, v. 29, n. 115, p. 123-140, 2000.

SALOVEY, Peter; MAYER, John. Emotional intelligence. **Imagination, cognition and personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, n. 61, p. 19-36, 2016.

SILVA, Ezir George. **Pensamento pedagógico de Otto Friedrich Bollnow**: diante da filosofia da existência e da filosofia da esperança. f. 153. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Ezir George. **Fenomenologia da metafísica do Ser e do Ter**: contribuições do pensamento filosófico de Gabriel Marcel para a educação numa perspectiva da formação humana. f. 411. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, Ezir George. **Educação e Filosofia da Existência**: contribuições de Otto Friedrich Bollnow para a formação humana. 1. ed. São Paulo: LiberArs, 2018.

SILVA, Ezir George. Fenomenologia da espiritualidade: fases do educativo no pensamento multidimensional de Ferdinand Röhr. *In*: CORDEIRO, Eugênia de Paula; SILVA, Ezir. (Orgs.). **Caminhos da espiritualidade no pensamento filosófico-pedagógico de Ferdinand Röhr**. São Paulo: LiberArs, 2021. p. 19-34.

SILVA, Ezir; RÖHR, Ferdinand. Confiança e fracasso na educação: interpelação à prática docente. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, n. 23, v. 2, p. 291-309, 2018.

STEINER, Claude. **Educação emocional**: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1997.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 25, n. 13, p. 91-107, jan./mai., 2019.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 3, p. 200-222, 2019.

UNIVERSAL DECLARATION OF HUMAN RIGHTS (**Declaração dos Direitos Humanos**), 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 10 de mar. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima (Orgs.). 1. ed. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

VOLPATO, Elaine Regina Olivares. Políticas públicas educacionais: implicações na organização curricular da escola pública. *In*: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Org.). **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica, 2011.

YUSOF, Rorlinda *et al.* Identifying Emotional Intelligence Competencies among Malaysian Teacher Educators. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 159, p. 485-491, 2014.

WADHWANI, Preeti. Emotional-spiritual intelligence: for revival of values in Samarth Bharat. **Interdisciplinary International Journal**, v. 8, p. 36-46, 2016.

WEISSBERG, Roger *et al.* **CASEL guide effective social and emotional learning programs**: Preschool and elementary school edition. Chicago: CASEL, 2013.

**APÊNDICE A – TRABALHOS QUE CONSIDERAM CONCEPÇÕES DE
FORMAÇÃO HUMANA E/OU ESPIRITUALIDADE NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Nº	Ano	Título	Área de conhecimento	Tipo de material	Acesso
1	2022	Educação Emocional, Formação Humana e Espiritualidade	Educação	Artigo	Aberto
2	2020	Educação Emocional: intervenção em uma escola de Ensino Médio em Pernambuco	Educação	Artigo	Aberto
3	2021	Spiritual Education Program for Managing Emotions in Intellectually Gifted Children	Educação	Artigo	Aberto
4	2014	Identifying Emotional Intelligence Competencies among Malaysian Teacher Educators	Inteligência emocional	Artigo	Aberto
5	2019	Spiritual Formation Parallels to Social-Emotional Learning Curriculum: A Contextual Analysis of “Frog Street Curriculum”	Espiritualidade	Artigo	Aberto
6	2016	Emotional-Spiritual Intelligence	Educação, inteligência espiritual	Artigo	Aberto

APÊNDICE B – FICHA DE AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

a. Informações sobre o(s) autor(es) ou grupo de pesquisa/ Universidade:

b. Objetivo do programa:

c. Princípios da fundamentação teórica:

d. Competências que se propõe desenvolver:

e. Funcionamento da metodologia:

f. Identificação da existência ou não de uma visão explícita sobre a função da educação socioemocional no contexto da Educação Básica: