



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
TURMA ESPECIAL REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

**ARMINDIARA LIMA BRAGA**

**A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL: SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO  
ENSINO-APRENDIZAGEM TENDO EM VISTA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO  
EDUCANDO**

**SÃO LEOPOLDO – RS  
2020**

**ARMINDIARA LIMA BRAGA**

**A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL:  
SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM TENDO EM  
VISTA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO EDUCANDO**

Projeto de Pesquisa apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

**SÃO LEOPOLDO – RS 2020**

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B813	<p data-bbox="400 1252 687 1283">Braga, Armindiara Lima</p> <p data-bbox="400 1301 1422 1469">A dimensão socioemocional: sua importância no processo ensino-aprendizagem tendo em vista a formação integral do educando/ Armindiara Lima Braga. - 2018 103 p. 30 cm.</p> <p data-bbox="400 1532 1422 1653">Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Porto alegre, 2018</p> <p data-bbox="320 1715 1050 1747">Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha</p> <p data-bbox="400 1809 1422 1883">1. Formação integral 2. Dimensão socioemocional 3. Mediação e aprendizagem 4. Relação educador-educando I. Rocha, Maria Aparecida Marques da II. Título</p>
------	---

Bibliotecária Responsável: Cláudia Alcântara Tinôco Furtado – CRB7-4806

**ARMINDIARA LIMA BRAGA**

**A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL: SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO  
ENSINO/APRENDIZAGEM TENDO EM VISTA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO  
EDICANDO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Gestão  
Educativa, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Gestão Educacional –  
Mestrado Profissional da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovado em:  / / 2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha- UNISINOS  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Beatriz Pauperio Titton-  
Membro Externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Daianny Madalena Costa - UNISINOS  
Membro Interno

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora Maria Aparecida Marques da Rocha pelo seu afeto, apoio e orientação exigente, me fazendo crescer a cada passo deste estudo.

Aos membros da banca examinadora, Professora Daianny Madalena Costa e à Professora Maria Beatriz Pauperio Tilton pela importante colaboração.

Ao Pe. Ponciano Petri e à Ana Loureiro que me oportunizaram participar deste mestrado, enriquecendo a minha vida profissional.

Ao meu marido Humberto Rêdes, meu grande incentivador.

À professora Carmen Dorigo pela parceria e ajuda substancial em todos os momentos da minha caminhada.

Aos colegas do mestrado pela parceria e pelos momentos de troca.

Aos professores do Fundamental II do Colégio Santo Inácio, participantes da minha pesquisa.

À professora Elizabeth Bastos pelas suas sugestões que muito contribuíram para o enriquecimento da minha pesquisa.

Ao professor André Gan pelo seu apoio e disponibilidade.

À Nathália Nogueira e à Cláudia Furtado pela atenção e gentileza.

Enfim, a todos que de alguma maneira contribuíram para que este trabalho se realizasse.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar o modo como a dimensão socioemocional permeia a prática pedagógica dos professores do Fundamental II do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro; por reconhecermos a necessidade de compreender como se dá a mediação educador-educando concernente aos valores humanos e sociais a serem consolidados no cotidiano da sala de aula – em concomitância à aplicação dos conteúdos curriculares; e por entendermos que a postura e as atitudes do educando devem fazer parte do propósito pedagógico, tendo em vista que a aprendizagem se dá, da mesma forma, na perspectiva do desenvolvimento da aprendizagem e da socialização do sujeito. A pesquisa, de caráter qualitativo descritivo, selecionou para amostra 12 educadores que atuam no fundamental II do referido Colégio. As informações coletadas foram obtidas por meio de um questionário composto por 9 perguntas, cujas respostas foram submetidas aos parâmetros de estudo propostos pela análise de conteúdo. A partir dos dados coletados, e em conformidade com as concepções teóricas de Vygotsky, Freire, Piaget e Fernández, constatamos que os educadores participantes do estudo atribuíram o mesmo grau de importância à dimensões socioemocional e cognitiva como constituintes da formação integral dos educandos. Buscando ressaltar a relevância dos aspectos socioemocionais para o desenvolvimento e a aprendizagem, procuramos com o presente estudo contribuir para o fazer pedagógico dos profissionais que atuam no Fundamental II do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro.

**Palavras-chave: Formação integral. Dimensão socioemocional. Mediação da aprendizagem. Relação educador-educando.**

## ABSTRACT

This study aims to investigate the way the socioemotional dimension pervades the teaching practice of the teachers in elementary school at Colégio Santo Inácio, Rio de Janeiro; as we recognize the necessity of understanding how the teacher-student interaction happens, associated with human and social values to be consolidated in the routine in the classrooms – in conjunction with the implementation of basic curricular content; and due to our belief that the student's attitudes should be part of the pedagogical purpose, since the learning process happens, in the same way, in the perspective of learning development and socialization of the subject. This is a qualitative descriptive study, which has selected as a sample, 12 teachers who work in elementary school at Colégio Santo Inácio. Information has been collected by means of a survey consisting of 9 questions, and the answers have been submitted to study parameters proposed by content analysis. From the collected data, and according to Vygotsky's, Freire's, Piaget's and Fernández's theoretical concepts, we've observed that the teachers involved in the study assigned the same level of importance to socioemotional and cognitive dimensions as components of the students' integral formation. Aiming to emphasize the importance of the socioemotional aspects to the development and learning process, this study intends to contribute to the teaching practice by the education professionals working with junior-high students at Colégio Santo Inácio, in Rio de Janeiro.

**Keywords: Integral formation. Socioemotional dimension. Learning mediation. Teacher-student interaction.**

## LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento da Pessoa de Nível Superior
CNE	Comissão Nacional de Educação
ICAJE	Comisión Internacional del Apostolado de la Educación de la Compañía de Jesús
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Projeto Educativo Comum
PNE	Plano Nacional de Educação
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SCIELO	Scientific Electronic Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos



## SUMÁRIO

<b>2. EM DIREÇÃO AO SOCIOEMOCIONAL .....</b>	<b>13</b>
<b>3. PROBLEMAS E OBJETIVOS.....</b>	<b>18</b>
3.1 O PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	20
3.2.1 Objetivo Geral:.....	20
3.2.2 Objetivos específicos .....	21
<b>3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DA FORMAÇÃO INTEGRAL .....</b>	<b>22</b>
<b>4. ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>30</b>
<b>6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>39</b>
6.1 Lev Vygotsky (1896-1934).....	41
6.2 Jean Piaget (1896-1980) .....	45
6.3 Alicia Fernández (1944 - 2015).....	49
6.4 Paulo Freire (1921 - 1997).....	54
6.5. O lugar da dimensão socioemocional nas teorias apresentadas.....	57
<b>7.CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA .....</b>	<b>64</b>
7.1. Procedimentos de análise do <i>corpus</i> .....	68
7.2. Análise do corpus .....	70
7.2.1 Categoria 1: Dimensão Socioemocional - Seu Lugar no Desenvolvimento da Aprendizagem.....	70
7.2.2 Aprendizagens socioemocionais - Ferramentas Pedagógicas .....	73
7.2.3 Mediação: Relação Educador- Educandos - Objeto do Conhecimento .....	76
7.2.4 Contexto social: Relação Conteúdo Pedagógico e Realidade Social .....	80
7.2.5 Aspectos da Dimensão Socioemocional: mapeamento .....	83
<b>8. O PROJETO DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>86</b>
8.1 Projeto de Capacitação destinado aos Coordenadores, Orientadores Educacionais e Professores .....	88
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>97</b>
<b>Apêndice I- CARTA DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>102</b>
<b>Apêndice II – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>103</b>
<b>Anexo I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....</b>	<b>105</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação traz como problema central, a investigação do modo **como a dimensão socioemocional permeia a prática pedagógica dos professores do Fundamental II do Colégio Santo Inácio**, por reconhecer a necessidade de compreendermos como se dá a mediação educador-educando concernente aos valores humanos e sociais a serem consolidados no cotidiano da sala de aula – integrados à aplicação dos conteúdos curriculares.

Fui motivada a desenvolver essa pesquisa pelo desejo de estar em permanente renovação e aprendizagem. Ao longo da minha experiência profissional nas instâncias educacionais em que atuava tanto em sala de aula (como educadora) quanto fora dela (como gestora pedagógica), venho construindo, ao longo desse tempo, novos saberes, que tenho compartilhado com aqueles com quem atuo no meu fazer pedagógico diário.

A escolha pelo tema decorreu à época da apresentação do Projeto Educativo da Rede Jesuíta de Educação de 2016 (PEC) que propõe a ampliação do trabalho pedagógico de forma a abranger três dimensões do humano: a dimensão cognitiva, a socioemocional e a espiritual-religiosa. Como observado no PEC, “pretende-se realizar uma formação integral do aluno, levando-o a participar autonomamente da sociedade e fazendo-o também participante da sua aprendizagem”.

O mundo atual nos tem imposto mudanças que constantemente impactam as nossas relações e as nossas vidas. Nas salas de aula não acontece diferente. Para atuarmos afirmativamente frente aos constantes conflitos e desigualdades sociais, acredito que ampliarmos o nosso fazer pedagógico para além do desenvolvimento cognitivo – incluindo-se, como condição necessária, as dimensões socioemocionais – é nosso dever.

Diante disso, o nosso colégio vem reafirmando os seus espaços de reflexão e reformulando constantemente seu trabalho pedagógico. Nosso desafio atual tem sido considerar a dimensão socioemocional no desenvolvimento do educando, incorporando-a às aprendizagens do cotidiano da escola e tendo como foco a relação dialógica educador-educando no processo ensino-aprendizagem.

As referências que trazem o aporte conceitual ao presente estudo se assentam nas ideias dos reconhecidos teóricos da educação Vygotsky, Piaget, Fernández e Freire, considerados por nós de fundamental importância para o trabalho.

No capítulo que trata do Estado do Conhecimento procuramos encontrar trabalhos cuja temática se coadunava com a nossa proposta. Utilizando o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SCIELO), buscamos por temas, cujos focos, de alguma maneira, tratassem da dimensão socioemocional, mesmo que cada um dos trabalhos selecionados desenvolvesse o tema sob um ponto de vista diverso do nosso.

Além dos documentos pedagógicos organizados pela Companhia de Jesus, nosso trabalho levou em conta as políticas públicas voltadas para formação integral, as quais evidenciam o compromisso em relação ao desenvolvimento integral do indivíduo, compreendido em todas as suas dimensões humanas.

Tendo a intenção de observar, descrever, classificar e, posteriormente, interpretar os dados coletados, obtidos a partir de um número não exaustivo de informantes; fizemos a opção pela pesquisa descritiva qualitativa, utilizando-nos como fonte de informação de um questionário respondido por 12 professores do Fundamental II, atuantes no 6º, 7º e 8º anos do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro.

Os dados coletados foram organizados em quatro categorias de análise, as quais serviram de base para o entendimento do material à luz dos teóricos já mencionados. As categorias estão descritas obedecendo ao seu foco principal: 1) dimensão socioemocional; 2) aprendizagens socioemocionais; 3) mediação; e 4) contexto social.

Finalmente, após a análise e a interpretação dos dados coletados, apresentamos os resultados obtidos, seguidos pelas considerações finais do presente estudo.

Levando em conta o exposto acima, distribuimos os capítulos do trabalho como a seguir: no capítulo 2, aprofundamos o entendimento do conceito da dimensão socioemocional, com base nas ideias expostas pelo Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação (2016), no capítulo 3, apresentamos o problema principal do trabalho, seguido dos seus objetivos coadjuvantes; no capítulo 4, trouxemos para a pauta de estudo as políticas públicas educacionais que tratam da formação integral,

conferindo, dessa forma, suporte institucional ao nosso trabalho; no capítulo 5, apresentamos os resumos de diferentes pesquisas, que tratam do tema – embora sob perspectivas diferentes – da dimensão socioemocional no âmbito da educação; no capítulo 6, tratamos dos estudiosos selecionados que deram suporte teórico à nossa pesquisa; em sequência, no capítulo 7, expomos nossa metodologia de trabalho, com vistas à análise do *corpus*, no capítulo 8, apresentamos nossa proposta de intervenção a ser discutida junto aos educadores e coordenadores do Fundamental II, com base no resultado da análise dos dados recolhidos.

Finalmente, no capítulo 9, apresentaremos as nossas considerações finais a respeito da questão principal do presente trabalho.

## 2. EM DIREÇÃO AO SOCIOEMOCIONAL

Com base no Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação de 2016, no presente trabalho, pretendemos colocar em foco a dimensão socioemocional do humano, tendo em vista que “a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito” (PEC, 2016, p.42), e por entendermos que a postura e as atitudes do educando – para além dos conteúdos escolares e dos muros da escola – devem fazer parte do propósito pedagógico, em prol da construção de uma sociedade inclusiva, tolerante e respeitosa com todos os seus integrantes; e por reconhecer, ainda, a necessidade de compreendermos como se dá a mediação educador-educando concernente aos valores humanos e sociais a serem consolidados no cotidiano da sala de aula – em concomitância à aplicação dos conteúdos curriculares.

A educação jesuíta dá atenção particular ao desenvolvimento da imaginação, da afetividade e da criatividade de cada estudante em todas as matérias de estudo. Essas dimensões enriquecem a aprendizagem e impedem que ela se torne meramente intelectual. São essenciais para formação integral. (KLEIN, 2015, p.53).

A partir da implementação, em 2016, do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação, foram promovidos no Colégio Santo Inácio inúmeros espaços de diálogo, discussões e estudo com relação ao papel do Colégio na perspectiva da “construção de uma educação que semeie a solidariedade, o sentido cidadão de um ‘nós’ inclusivo no qual a realização do eu assume afetiva e espiritualmente a realização dos/das outros/as e a defesa de seus direitos”. (Comisión Internacional del Apotolado de la Educación de la Compañía de Jesus - ICAJE, 2019, p.27).

O Colégio Santo Inácio, da mesma forma, se propõe à “construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária” (PEC, 2016, p.10); trazendo, desse modo, o foco para a formação integral do educando e privilegiando, ao mesmo tempo, o processo da aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa humana em três de suas dimensões: a cognitiva, a socioemocional e a espiritual-religiosa; no sentido de “[...] formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos com os valores humanos e sociais.”(NICOLÁS, 2013, p. 5, tradução nossa). ‘Conscientes’ do seu papel social; profissionalmente ‘competentes’ em relação aos avanços da ciência e da tecnologia; ‘compassivos’ com sofrimento alheio; e

‘comprometidos’ com as transformações sociais e políticas em busca de justiça social. (ICAJE, 2019).<sup>1</sup>

E, ainda, segundo o documento Características da Educação da Companhia de Jesus:

Uma vez que o verdadeiro humano se encontra unicamente em relações com o próximo que se baseiam em atitudes de respeito, amor e serviço, a educação jesuíta enfatiza e ajuda a desenvolver o papel de cada pessoa como membro da comunidade humana. Os alunos, professores e demais: em direção à dimensão socioemocional membros [...] são incentivados a construir uma solidariedade com os demais que transcende raças, culturas ou religiões. (Características da Educação da Companhia de Jesus, 2009, p.27).

Morin (1995, p.77.) acrescenta que “[...] o ser humano, através da educação, será capaz de reformular seu pensamento e refletir-se conscientemente”. Como ser social, pois, o aluno deve oferecer a sua contribuição como cidadão crítico e participativo, nos processos de diminuição das desigualdades sociais.

O Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação foi desenvolvido, portanto, com o objetivo de fornecer subsídios aos projetos pedagógicos de cada unidade da Rede Jesuíta de Educação com vistas à formação integral do educando – entendida aqui como “a aprendizagem [que] se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito.” (PEC, 2016, p.34).

Nas Instituições educativas da Companhia de Jesus, compreendemos a formação integral como fim primeiro do trabalho pedagógico, o educando como indivíduo e a atividade pedagógica como necessariamente voltada às diferentes dimensões desse indivíduo. “Na perspectiva da formação integral [ou seja, do desenvolvimento pleno do sujeito], aprende a pessoa toda e não apenas sua dimensão intelectual”. (PEC, 2016). A proposta pedagógica jesuíta, portanto, “está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida; trabalhamos para realizar uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir, autonomamente, na sociedade [...]” (PEC, 2016; p.37).

---

<sup>1</sup> Compasivos, porque son capaces de abrir su corazón para ser solidarios y asumir sobre sí el sufrimiento que otros viven; y comprometidos, porque, siendo compasivos, se empeñan honestamente y desde la fe, y con medios pacíficos, en la transformación social y política de sus países y de las estructuras sociales para alcanzar la justicia. NICOLÁS, 2013, p. 5; (ICAJE, 2019).

Portanto, a formação integral, assim como descrita, não se refere apenas à expansão do tempo e de atividades extras no cotidiano escolar, mas sim, concebe um conjunto de parâmetros a partir dos quais essa formação possa acontecer: na escola e/ou fora dela; com outros atores e/ou em outros espaços; considerando-se as diferentes dimensões do humano e as suas possibilidades de desenvolvimento.

Baseados na proposta do desenvolvimento humano e social, aqueles parâmetros propõem a validação, no espaço escolar, de questões relacionadas “a categorias ou grupos sociais que sofrem discriminação, violência e injustiça”; ou seja, “temas referentes a gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de família, questões étnico-raciais, elementos referentes às culturas indígenas, africana e afro-brasileira”. (PEC, 2016, p.36); revertendo, desse modo, o paradigma da exclusão social e oferecendo, ao mesmo tempo, as condições necessárias para que os nossos educandos venham a exercer sua plena cidadania.

Ainda na perspectiva da formação integral, define-se, a dimensão cognitiva como aquela que contempla o “desenvolvimento [...] de pensamento, favorecendo a construção de conhecimentos por parte dos educandos que [possibilitem] a autogestão do seu processo de aprendizagem, a tomada de decisões e a ação responsável por um mundo mais justo e fraterno” (Projeto Político Pedagógico do Colégio Santo Inácio, 2020, p.15). Já a dimensão espiritual-religiosa localiza seu “centro de interesse e convergência no ser humano, criado por Deus, realizado e desenvolvido integralmente, tomando como modelo de vida a pessoa de Jesus Cristo”. (PEC, 2016, p.23). Ainda segundo o PEC (2016) a dimensão socioemocional, por sua vez, é compreendida como aquela dimensão centrada no comprometimento com os valores ético-sociais, na compreensão do outro, no desenvolvimento da empatia e da solidariedade, no respeito às diversidades e à existência do outro, na capacidade de expressar afeto e na capacidade de reconhecer-se a si mesmo e ao outro, ambos como indivíduos autônomos, responsáveis e socialmente ativos e criativos.

Ao trazer o foco para a dimensão socioemocional, portanto, objetivamos desenvolver – como descrito acima – “[...] cidadãos conscientes, competentes, compassivos e comprometidos com os valores humanos e sociais.” (PEC, 2016, p.15). Comportamentos que o levem a compreender suas emoções e sentimentos e a lidar, ainda, com as diversidades sociais e culturais, seus conflitos e interinfluências de

ideias, os quais estão presentes nas relações que ele, indivíduo, estabelece consigo mesmo e com o outro social.

Oliveira (1997) reforça esse pensamento, dizendo que o aprendizado “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e com outras pessoas.”

Educar, pois, levando-se em conta as diferentes dimensões do humano – conforme Arroyo (2000) nos ensina – é muito mais do que aplicar práticas, conteúdos e métodos; significa, além disso:

[...] educar a sensibilidade para captar nos temas, nas unidades e nos conteúdos do programa, sinais, significados de processos de humanização. Significa refletir sobre como revelar aos educando os sinais desse percurso pedagógico, desse desenvolvimento que se revela na história de cada tema, ciência, tecnologia ou arte. (ARROYO, 2000, p.45).

É função da escola, portanto, corroborar, nas suas práticas pedagógicas, com o modelo de homem que persegue, estendendo o seu ideal de educação para além dos conteúdos escolares e dos muros da escola.

Por esse caminho, é importante que a escola trate os saberes humanos de maneira que os educandos possam desenvolver na escola atitudes condizentes com aqueles esperados fora dela, isto é: na sua relação com o meio, com o outro e consigo mesmo.

Nesse contexto, mais uma vez, seguindo Oliveira, cabe ao professor um papel importante:

[...] resgatar, em sua prática pedagógica, a observância dos valores sociais nas relações dos alunos com o conhecimento, considerando-se que – apesar de sempre associada à cognição - a aprendizagem é relacional, acontece na interação entre os envolvidos no processo educativo.” (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

Partindo do pressuposto de que a dimensão socioemocional se instala na sala de aula, não importando como a ação pedagógica acontece, entendemos que aquela não pode ser considerada subjacente no processo de formação educacional - tomada prioritariamente pela atenção à dimensão cognitiva - sob pena de negarmos ao educando sua condição de ser humano pleno, constituído de diferentes dimensões e integrado ao seu contexto social.



Sendo assim, pretendemos, neste estudo, tratar a dimensão socioemocional como objeto observável, a partir do qual nos seja possível compreender a maneira como os professores se utilizam (ou não) dessa dimensão com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento do educando.

Ressaltamos que a proposta pedagógica dos colégios da Rede Jesuíta de Educação está centrada na “formação da pessoa toda e para toda vida, de forma a realizar uma aprendizagem integral” que leve o aluno a tornar-se um participante autônomo e contributivo da sociedade. (PEC, 2016, p.25).

A seguir, dedicaremos um capítulo para a apresentação do foco central da pesquisa, juntamente com os seus objetivos pertinentes.

### 3. PROBLEMAS E OBJETIVOS

#### 3.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

Da necessidade de compreender e reconhecer como se dá a gestão daqueles valores humanos e sociais no cotidiano da sala de aula, estabelecemos como problema central desta pesquisa a investigação do **modo como a dimensão socioemocional permeia a prática pedagógica dos professores do Fundamental II do Colégio Santo Inácio**. Mais especificamente, consideramos investigar as situações em que a prática pedagógica articula dimensão socioemocional e aprendizagem em direção à formação integral do educando.

A instituição escola - por ser parte constitutiva do sistema cultural da sociedade - não deve se limitar aos conhecimentos acadêmicos, mas necessita, além disso, estar comprometida com a educação como processo de formação das demais competências humanas formadoras dos valores básicos sociais, os quais são determinantes em relação ao modo como os indivíduos se comportam ou interagem entre si e com o meio ambiente. Conforme os Parâmetros Curriculares:

[...] o ser humano faz parte do meio ambiente e as relações que estão estabelecidas- relações sociais, econômicas, culturais- também fazem parte desse meio e, portanto, são objetos da área ambiental. (BRASIL, 1997, p.14).

Diante dessa perspectiva humana e social, é importante que as propostas pedagógicas valorizem a construção do saber de forma integral, conjugando - conforme preconiza a Rede Jesuíta de Educação - as dimensões humanas espiritual-religiosa, socioemocional e cognitiva.

Seguindo esse entendimento, faz-se imprescindível, pois, que o educador assuma a responsabilidade de modo a congregar, no âmbito pedagógico, as vertentes acadêmica e humana, cultivando em sua sala de aula a prática dos valores humanos e sociais, transformando-os em atitudes integrantes das aprendizagens cotidianas.

Considerando, pois, o desenvolvimento humano e a busca por um futuro social mais justo, igualitário e sustentável, acreditamos que valorizar a dimensão socioemocional – em igualdade de importância com a dimensão cognitiva – significa

incluir no processo de aprendizagem as demandas do humano, tais como a empatia, a solidariedade, a tolerância e o respeito às diferenças.

No tocante à dimensão socioemocional, portanto, daremos relevância aos aspectos abordados no Projeto Político Pedagógico do Colégio Santo Inácio que, acreditamos, se distinguem naquelas relações estabelecidas em sala de aula. São eles:

- automotivação e protagonismo: capacidade de motivação para atingir um objetivo;
- respeito e empatia: capacidade de expressar seus afetos, respeitando e acolhendo a existência do outro e seus desejos;
- cooperação e diversidade: capacidade de se relacionar e colaborar com o outro que apresenta características diferentes da sua;
- resiliência: adaptação a diferentes situações, sem que isso represente perda de si mesmo;
- comprometimento: com a ética, a justiça e com a sustentabilidade;
- cidadania: participação ética na esfera do bem-comum.

Segundo o PEC, a ação educativa conflui inevitavelmente para a formação da pessoa em todas as suas dimensões:

Garantir aprendizagem integral exige da escola, hoje, a compreensão de que o contexto mudou, os alunos aprendem de formas diferentes e em tempos distintos e em espaços que não se limitam ao escolar; exigem respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências que atendam a diferentes necessidades. (PEC, 2016, p.49).

Deste modo, é importante que o educador encare o educando como um ser único e, ao mesmo tempo, socialmente inserido, cujas demandas ultrapassam o currículo a ser ministrado e o espaço restrito da sala de aula.

Segundo o Projeto Pedagógico do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiroo educador deve orientar o educando no sentido de valorizar e reconhecer em si mesmo o seu potencial humano. Cabe a ele, portanto, o papel de construir vínculos afetivos com seus estudantes em benefício da sua formação integral.

O educador tem um compromisso de promover atividades que motivem a aprendizagem e a criatividade, tornando o ambiente de aprendizagem um lugar apaixonante, onde se pensa, se sonha, se constroem laços de solidariedade e se aprende fazendo, ou seja, um laboratório de aprendizagem ativa. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2020, p.51)

D'Ambrosio acrescenta que cabe à escola um duplo papel: além de preservar as tradições, os conhecimentos e os valores das gerações anteriores, deve preparar as gerações futuras para os novos conhecimentos, comportamentos e valores, baseados no respeito ao outro. E cabe ao educador, portanto, “propor e defender um sistema de valores subordinado à ética maior de respeito, solidariedade e cooperação”. (D'AMBROSIO, 2012, p.106).

Nas palavras do Professor Henz “o papel do educador é fundamental enquanto, pelo diálogo e pela problematização amorosa e respeitosa, vai conduzindo um processo de desvelamento da ciência, da realidade e da própria existência humana”. (HENZ, 2012, p.90).

Portanto, como mencionado acima, ao trazer o foco para a dimensão socioemocional, pretendemos, em consonância com PEC formar cidadãos “[...] conscientes, competentes, compassivos e comprometidos com os valores humanos e sociais”. (PEC 2016, p.25; p.37) em um ambiente pedagógico de diálogo e em uma escola respeitosa às diversidades sociais

## **3.2 OBJETIVOS DA PESQUISA**

### **3.2.1 Objetivo Geral:**

Analisar como os professores do Fundamental II do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro se valem, em suas práticas pedagógicas, da dimensão socioemocional com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento do educando.

### 3.2.2 Objetivos específicos

Desse modo, propomo-nos a:

- identificar a percepção dos professores sobre os aspectos que envolvem a dimensão socioemocional em suas práticas;
- mapear, na prática pedagógica, os aspectos socioemocionais que interferem na relação educador/educando: empatia, cooperação, tolerância e respeito às diferenças, incluindo-se aqueles citados acima;
- identificar se há, na prática pedagógica dos educadores, o reconhecimento explícito da relevância dos aspectos emocionais, afetivos e sociais como intervenientes no processo da aprendizagem.
- analisar, no tocante à dimensão socioemocional, as intervenções dos educadores que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando;

Em concordância com o Documento de Aparecida<sup>2</sup>, entendemos que:

A educação humaniza e personaliza o ser humano quando consegue que este desenvolva plenamente seu pensamento e sua liberdade, fazendo-o frutificar em hábitos de compreensão e em iniciativa[...]. Dessa maneira, o ser humano humaniza seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constrói história. (DOCUMENTO DE APARECIDA,2007, p.18).

A seguir, apresentaremos as políticas públicas, em cujas premissas foi assentado o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação no que concerne à formação integral dos educandos.

---

<sup>2</sup> Documento resultante da V Conferência Geral do Episcopado Latino- Americano e do Caribe, realizada na cidade de Aparecida do Norte, São Paulo, 2007.

### 3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DA FORMAÇÃO INTEGRAL

O trabalho dos colégios da Rede Jesuíta de Educação se organiza a partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB,1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e das orientações específicas dos órgãos legisladores de cada região do país – levando-se em conta o modo da Companhia de Jesus de fazer educação, expresso em documentos e alocações dos Padres Gerais (PEC,2016,p.28). Nas instituições educativas da Companhia de Jesus – como o já ressaltamos – a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito.

Saviani (1994), no seu livro *Tendências e Correntes de Educação Brasileira*, retrata os diferentes caminhos percorridos pela educação brasileira até que nela fosse incluída a relação educador-educando como foco de atenção.

Dos períodos citados pelo autor, destacamos que, segundo ele, durante o predomínio da tendência tecnicista (no final dos anos 1960) a relação educador-educando não era prioridade. Os planejamentos educacionais não consideravam as interferências subjetivas dessa relação como influentes para a aprendizagem, pois que “... para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer, mesmo não se sabendo o porquê, o como e o para quê das ações realizadas.” (SAVIANI,1997, p.26).

Nos anos noventa, segundo Drüg e Ortiz (1994), os programas de qualidade total oriundos da esfera empresarial, passaram para o campo educacional com o objetivo de formar alunos produtivos e eficientes para o mercado de trabalho.

Tanto a pedagogia tecnicista quanto a da qualidade total, pois, desconsideravam a figura do educador e do educando como constituintes, de fato, do processo educativo; posto que essas pedagogias orientavam suas propostas pedagógicas em direção à transmissão de conteúdos como objetivo primordial da educação.

Em contrapartida, a Constituição Federal de 1988, fundada nos valores sociais de liberdade, igualdade e justiça, dentre outros, já especifica –no seu artigo 214, inciso V – como uma das suas finalidades, a promoção humanística, científica e tecnológica do país; e, ainda, estabelece, no seu artigo 205, que a educação é um “direito de todos”, constitui um “dever do Estado e da família” e visa ao pleno desenvolvimento

da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997- 1998)<sup>3</sup> ressaltam e ampliam a visão dos conteúdos escolares ao inserir procedimentos, atitudes e valores sociais como atributos sociais a serem validados tanto quanto os conceitos científicos tradicionalmente abordados pela escola. Em relação ao trabalho dos docentes, destaca-os como produtores, articuladores e planejadores da prática educativa, além de mediadores dos conhecimentos socialmente produzidos. (BRASIL, 1997, p.11).

Centradas no tema do desenvolvimento humano, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especificamente Leis 4.024/61; 5.692/71 e 9.394/96, desde a sua primeira promulgação, estabelecem, dentre as suas finalidades, a formação integral do indivíduo:

- No artigo 1º, item d da Lei 4024/61, a educação tem como finalidade o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum. (BRASIL, 1961);
- No capítulo 1, art 1º, da Lei 5692/71, o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971);
- No título II, art. 2º, da Lei 9394/96, a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

Esta última LDB, além de reiterar o direito à educação integral estabelecido pela Constituição de 1988, consolida e torna norma a ressignificação do processo de ensinar e aprender: os conteúdos do ensino passam a ser entendidos como meios para construir aprendizagem e desenvolver competências – não mais como fins em si

---

<sup>3</sup>Os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)* - embora não sejam obrigatórios –são uma referência para aplicação de conteúdos e servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais.

mesmos. Fato que efetivamente amplia o espaço para se integrar diferentes dimensões do humano (para além da dimensão cognitiva) como parte do aprendizado formal.

Reiterando os ideais acima, a Base Nacional Comum Curricular, de 2017 (prevista na Constituição de 1988, na LDB, de 1996 e no Plano Nacional de Educação, de 2014) expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos desenvolverem ao longo da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento respeitando-se as realidades locais (contexto local e características dos alunos) e considerando-se a autonomia das redes de ensino e das instituições escolares -em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), que visa à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.<sup>4</sup>(BRASIL, 2017, p.7).

Trata-se, portanto, da implantação de uma política educacional nacional (articulada e integrada com os Estados e Municípios) que objetiva adequar e/ou construir currículos, tendo em vista o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros.

Criado, pois, com o propósito de oferecer uma referência obrigatória na elaboração dos currículos escolares para os ensinos infantil, fundamental e médio, esse documento se apresenta como a seguir:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como

---

<sup>4</sup>Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) encaminhou a última versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que deve ser implementada em todas as escolas até o ano de 2020.



fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7).

Considerando a formação humana integral, a BNCC reconhece que a educação possui um compromisso com a formação e o desenvolvimento humanos de maneira global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Tal compromisso com o desenvolvimento humano global implica em se assumir um compromisso em direção ao entendimento do indivíduo como um ser complexo; descartando-se, desse modo, a ideia de uma educação voltada apenas para o aspecto cognitivo. Por conseguinte, significa entender que a aprendizagem envolve - em um mesmo nível de importância - as dimensões cognitiva, afetiva e social do educando.

Em seu texto, a BNCC focaliza, ainda, o educando como protagonista da aprendizagem e enfatiza a escola como um espaço acolhedor que torna possível o desenvolvimento daquele educando nas suas singularidades e diversidades, garantindo-lhe, desse modo, uma educação de qualidade. As competências gerais apontadas no documento “explicitam o compromisso da educação com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017, p. 25).

Como pudemos observar, os documentos acima citados evidenciam e reiteram a necessidade da educação de se dedicar à formação integral do indivíduo. Formação, esta, vista como possibilidade de desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, considerando-se seus aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Desse modo, a educação de qualidade deve contemplar o pleno desenvolvimento da pessoa em suas múltiplas possibilidades de produzir conhecimento e nas suas diversas dimensões: cognitiva, afetiva, estética, ética, cultural e social.

O texto da BNCC justifica o compromisso da escola com a educação integral como a seguir:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. [...] Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o

seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, 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, 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).

O MEC, por sua vez, em abril de 2007, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação, que apresentou aspectos relativos à Educação Integral e ao tempo integral. Este plano tem o propósito de assegurar ao estudante o acesso à educação básica e, ao mesmo tempo, a sua permanência na mesma, de modo a garantir a melhoria da qualidade do ensino com a ampliação de tempos, espaços e conteúdos, propiciando, assim, o desenvolvimento dos educandos em suas múltiplas dimensões.

É importante que a escola de educação integral incorpore no seu currículo uma visão integradora da educação, na qual possam ser vivenciados sistemas não apenas de construção de conhecimentos, mas também de valores tais como empatia, respeito, solidariedade, cooperação, dentre outros. Segundo Guará (2006), para que haja qualidade da educação básica é necessário que no currículo escolar sejam incluídos – além do conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados – crenças, costumes e valores que existem no cotidiano dos educandos.

Seguindo as propostas apresentadas no Seminário Internacional sobre Pedagogia e Espiritualidade Inacianas (2014), na perspectiva pedagógica atual, portanto, faz-se necessário caminharmos rumo à efetivação de propostas que contemplem uma aprendizagem que coloque o aluno no centro do processo pedagógico, que o ajude a crescer em direção à sua autonomia e que lhe permita ser o verdadeiro protagonista da sua aprendizagem, aproveitando as vantagens que tanto os recursos humanos quanto a tecnologia lhe oferecem.

O Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação (PEC), da mesma forma, está voltado ao desenvolvimento dos seus estudantes, considerando-os seres reflexivos, criativos, construtores de conhecimentos e, ainda, comprometidos em

construir um mundo melhor e capazes de se relacionarem com os outros e consigo mesmo de forma afirmativa:

A proposta pedagógica dos colégios jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida; trabalhamos para realizar uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir autonomamente na sociedade. (PEC,2016, p.26).

Ainda na perspectiva da formação integral como fim primeiro do trabalho educacional, e de acordo com o PEC, cada educando, nesse contexto, é compreendido como um indivíduo, e a atividade pedagógica, entendida como necessariamente voltada às diferentes dimensões desse indivíduo. “Na perspectiva da educação integral, aprende a pessoa toda e não apenas sua dimensão intelectual”. (PEC,2016, p.45).

Ao trazer o foco para a dimensão socioemocional, portanto, objetivamos desenvolver no educando competências que o levem a lidar – de forma consciente, autônoma e crítica – com as diversidades e os conflitos de ideias, com as influências culturais e com as suas emoções (estado de ânimo) e sentimentos (capacidade de sentir algo), os quais estão presentes nas relações que ele estabelece consigo mesmo e com o outro.

Durante muitos anos, a educação foi centrada na transmissão e no acúmulo de listas infindáveis de conteúdo. Segundo Mizukami (1986), essa concepção de educação esteve associada, ao longo da história, a uma interpretação do ensino como apenas transmissão e recepção de conhecimento. O professor era aquele que passava o conhecimento e o aluno, aquele que o incorporava e o interiorizava. Outros componentes do humano, diferentes do componente cognitivo, eram ignorados e não considerados pela escola. Esta conduta desprezou o sentir no processo de escolarização, eliminando a dimensão sensível do ato de aprender. Atualmente, pautados na concepção de uma educação integral, valorizamos as habilidades socioemocionais no processo educacional, contemplando aí o desenvolvimento do ser humano – como também já o apontamos anteriormente - em suas múltiplas possibilidades de produzir conhecimento nas suas diferentes dimensões: cognitiva, afetiva, estética, ética, cultural, lúdica, social.

Como consequência dessa concepção holística de entender o humano, requeremos da escola uma revisão dos conteúdos a serem trabalhados, os quais

necessitam englobar não somente o conhecimento científico, mas também aquelas diferentes dimensões do humano, em benefício da formação de pessoas capazes de intervir no mundo em que vivem de forma a promover o bem comum. (PEC, 2016).

Sabemos que na instituição escola as relações sociais e/ou relações de convivência podem contribuir com o processo de aquisição e construção de habilidades cognitivas e de processos psicológicos, ou dificultá-los. Tal fato nos leva a considerar o importante papel do educador como aquele que deve valorizar e incluir a dimensão socioemocional, considerando-a de igual importância aos processos cognitivos de aquisição de conhecimento.

Em face disso, o educador deverá conceber novas formas de promover a educação, cujo foco de trabalho recaia no educando, entendido como o sujeito da sua aprendizagem. É tarefa do educador, portanto, garantir e favorecer um ambiente escolar acolhedor, de modo a possibilitar uma educação que supere a prática excludente entre as dimensões que compõem o humano, fundando sua prática pedagógica em um paradigma pautado em uma visão do mundo e dos indivíduos como sendo formados por um todo indissociável. Nas palavras de Edgar Morin:

[...] não é absolutamente um pensamento que elimina a certeza pela incerteza, que elimina a separação pela inseparabilidade, que elimina a lógica para permitir todas as transgressões. A caminhada consiste, ao contrário, em fazer um ir e vir incessante entre as certezas e as incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. [...] Não se trata de opor um holismo global e vazio ao reducionismo mutilante; trata-se de ligar as partes à totalidade. (MORIN, 2000, p.212).

Hoje, com as aceleradas transformações contemporâneas, com os impactos negativos causados ao meio ambiente, com o desenvolvimento tecnológico e com a revolução no âmbito das comunicações, novas demandas surgiram em relação às instituições, dentre elas a escola. As marcas dessas mudanças repercutem nas relações interpessoais e na relação do homem com seu meio, afetando o seu modo de pensar e agir, e, conseqüentemente, e da mesma forma, repercutindo na educação, instigando-nos a refletir sobre o contexto o educacional e o papel do profissional de educação diante dos desafios da contemporaneidade.

Com base nas razões acima apresentadas, e de acordo, pois, com as propostas político-pedagógicas das escolas pertencentes à Rede Jesuíta de Educação (RJE), consideramos as dimensões biopsicossocial do humano como parte indissociável do

desenvolvimento integral da aprendizagem de seus educandos. E compete, portanto, aos profissionais de ensino (diretor, coordenador, professor) de acordo com os parâmetros pedagógicos apontados, propiciar novas formas de conceber a educação nos seus colégios.

A seguir apresentaremos alguns estudos cujos focos, da mesma forma, se concentram na temática da educação integral.

#### 4. ESTADO DO CONHECIMENTO

Nesta seção, conheceremos alguns dos trabalhos disponíveis sob o tema geral da formação integral do educando que trazem o foco para dimensão socioemocional.

O estado do conhecimento consiste em um mapeamento que possibilita o (re) conhecimento de trabalhos já realizados, cuja temática ou linha de pesquisa se coadunam com a nossa proposta de estudo.

Em princípio, elencamos três descritores norteadores do levantamento dos trabalhos pesquisados: socioemocional, formação integral e aprendizagem socioemocional, os quais se constituem como definidores do foco da presente pesquisa. Ao mesmo tempo, como banco de dados, utilizamos: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online(SCIELO); escolhidos pela quantidade de teses, dissertações e artigos referidos, bem como por seu grau elevado de confiabilidade.

Realizamos um breve levantamento do que tem sido produzido contendo temáticas similares ao presente trabalho. Na tabela abaixo, portanto, aparecem os descritores selecionados e o número de produções científicas encontradas em cada repositório.

<b>Tabela 1 – Comparação Banco de Teses da Capes, BDTD e Scielo</b>			
<b>Descritores</b>	<b>Banco de Teses/ Dissertações – Capes</b>	<b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)</b>	<b>Scielo</b>
Socioemocional	97	82	120
Formação Integral	791	364	453
Aprendizagem Socioemocional	1	1	4

Como foi encontrado um número bastante elevado de trabalhos – a partir do qual nossa tarefa se tornaria contraproducente – optamos por acrescentar os filtros “Mestrado” e “Doutorado”, resultando nas tabelas 2 (BDTD) e 3 (CAPES) a seguir.

<b>Tabela 2– Produções do Banco de Teses da BDTD</b>		
<b>Descritores</b>	<b>Mestrado / Dissertações</b>	<b>Doutorado / Tese</b>
Socioemocional	62	20
Formação Integral	285	79
Aprendizagem Socioemocional	—	1

<b>Tabela 3 – Produções do Banco de Teses/Dissertações da Capes</b>		
<b>Descritores</b>	<b>Mestrado / Dissertações</b>	<b>Doutorado / Tese</b>
Socioemocional	54	37
Formação Integral	537	131
Aprendizagem Socioemocional	—	1

Nas duas tabelas acima, como se pode observar, encontramos um número significativo de trabalhos referente ao descritor “Formação Integral”. Fato que acreditamos ser devido ao interesse despertado pelo tema, cuja relevância vem sendo apontada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs), que, desde a sua primeira promulgação, vêm sendo encaminhadas na direção do desenvolvimento humano – conforme apresentado anteriormente no capítulo 4 do presente trabalho.

Vale a pena acrescentar que o interesse pelo tema foi despertado especialmente pelas ações governamentais voltadas à operacionalização dos fundamentos declarados na Constituição /88 e LDB /96, contempladas no plano Nacional de Educação.

Em contrapartida, em se tratando dos descritores socioemocional e aprendizagem socioemocional, encontramos um número bastante inferior de pesquisas realizadas. Poucas são as produções referentes ao tema (apenas uma produção no caso do último tema), mesmo se considerarmos— como já o dissemos anteriormente no capítulo 2 que essa dimensão do humano se integra à formação integral do educando e se instala nas salas de aula, não importando como a ação pedagógica se dê.

Ao adicionarmos o descritor aprendizagem socioemocional, tínhamos a intenção de buscar produções que, não apenas desenvolvessem o conceito da dimensão socioemocional, mas que ampliassem, além disso, essa discussão no sentido de mostrar a interferência dessa dimensão humana na aprendizagem e no desenvolvimento do educando.

Na tabela 4, a seguir, refinamos a pesquisa, delimitando-a ao período de 2016 a 2018, e partimos dela para a escolha das produções com as quais mediaríamos o presente trabalho.

<b>Tabela 4– Produção do Banco de Teses da Capes, BDTD e Scielo no período de 2016 a 2018</b>			
<b>Descritores</b>	<b>Banco de Teses da Capes</b>	<b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)</b>	<b>Scielo</b>
Socioemocional	51	23	37
Formação Integral	249	96	119
Aprendizagem Socioemocional	—	—	—



A partir da leitura das produções elencadas, separamos 4 títulos (dentre teses, dissertações e artigos), a partir dos quais identificaremos pontos de convergência e divergência em relação às questões apontadas pelo nosso trabalho de pesquisa.

O quadro II, a seguir, além de identificar as produções escolhidas, apresenta seus resumos da forma que seus autores os descrevem, e com base nos quais desenvolveremos nossos comentários.

## QUADRO II

Autor	Título	Instituição	Ano da Publicação	Resumo
<p>ARAUJO, Luiza Cristina Pereira</p>	<p>Juventudes, formação humana e escola pública: uma análise dos sentidos da integralidade no programa de educação integral de Pernambuco</p>	<p>Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco UFP</p>	<p>2016</p>	<p>O estudo problematiza a formação humana na escola pública brasileira, analisando os sentidos da integralidade dos parâmetros normativos e pedagógicos do Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco interroga em que medida a atualização do tema da integralidade nos processos de formação dos jovens incorpora efetivamente uma perspectiva multidimensional do ser humano que na compreensão da autora, é uma condição fundamental para a implantação de ações integrais na escola.</p>
<p>SCHORN, Solange Castro</p>	<p>Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de wallon para a educação socioemocional</p>	<p>Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação da Universidade REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL</p>	<p>2018</p>	<p>Esta pesquisa refere-se ao estudo da afetividade e do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais na educação compreendidas, neste estudo, como funções mentais superiores de base teórica histórico-cultural. Em busca de respostas às interrogações em torno da questão socioemocional que aparece na escola, apresenta subsídios ao resgate da afetividade nas formações docente e discente, compreendendo que ela não se restringe apenas às relações do cotidiano, mas precisa ser um exercício intencional, sistemático, ligado às atividades escolares nos mais diversos campos, do conhecimento e das relações humanas. Os resultados levaram à compreensão de que os professores, ainda que não tenham esclarecimentos ou formação pautada na Educação Socioemocional, estão procurando trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, mesmo que ainda em ações polarizadas. De certo modo, estão atendendo uma Educação Socioemocional que reconhece que o conhecimento precisa fazer sentido</p>

				envolvendo a pessoa em seus aspectos cognitivo, afetivo e social que são indissociáveis.
Cuadra Martínez, David Jorge, et al.	Teorias subjetivas em docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: um estudio de caso	Artigo publicado no periódico Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2018	Con el objeto de describir e interpretar las teorías subjetivas (TS) acerca de la aprendizaje y desarrollo socioemocional estudiantil, que presenta el profesorado de escuelas públicas de educación básica y secundaria de la región de Atacama, Chile, se realizó un estudio descriptivo interpretativo, basado en el uso de metodología cualitativa y un diseño de estudio de caso. El muestreo fue de tipo intencionado y quedó constituido por 19 docentes de 2 escuelas de enseñanza básica y 1 establecimiento de educación primaria y secundaria, quienes se seleccionaron con el criterio de representatividad de casos. Se aplicaron 8 entrevistas episódicas y 2 grupos de discusión. Los datos se analizaron mediante la técnica de análisis de contenido de la teoría fundamentada y análisis específico para TS. Se encontró (a) un significado subjetivo de la aprendizaje y desarrollo socioemocional, que lo relaciona con un sentido de vida en el estudiantado, además de la enseñanza de valores, hábitos y habilidades de relación interpersonal; (b) factores sociales, familiares, escolares e individuales que el grupo participante asocia a este proceso y que actúa como (c) facilitadores y obstaculizadores; (d) un proceso de desarrollo socioemocional evolutivo del estudiantado, que se describe en cuatro fases y prácticas pedagógicas necesarias de adecuar frente a estos períodos; (e) propuestas para la educación socioemocional y (f) una caracterización de la formación docente para la educación socioemocional, que considera experiencias de aprendizaje formales e informales. En la discusión se analizan las características de las TS encontradas, su relación con las prácticas pedagógicas y la formación del profesorado.

<p>ABED, Anita Lilian Zuppo</p>	<p>O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica</p>	<p>Artigo publicado no periódico Revista Construção Psicopedagógica</p>	<p>2016</p>	<p>O presente estudo tem o objetivo de oferecer subsídios filosóficos e teóricos para a elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições escolares. O paradigma da Pós-modernidade é apresentado e discutido, com base principalmente nas ideias de Edgar Morin, para situar as bases filosóficas que sustentaram a educação pós-iluminista, fragmentada e focada nos estoques cognitivos, e ancorar a transformação da escola na direção da construção do pensamento complexo e do desenvolvimento integral dos estudantes, caminhos fundamentais para a promoção da aprendizagem, sucesso escolar e progresso social na atualidade. As contribuições teóricas dos principais autores interacionistas – Piaget, Vygotsky e Wallon – lançam luzes para a compreensão do processo ensino-aprendizagem, enriquecida pela ótica da Psicopedagogia, representada por Alicia Fernández. As características de uma ação mediadora de qualidade (Feuerstein), a utilização de múltiplas linguagens para atingir as diferentes inteligências (Gardner) e os diferentes estilos cognitivo-afetivos (Fagali), bem como o potencial do jogo e da metáfora (Abed), explicitam caminhos concretos para o professor incluir, com intencionalidade, o desenvolvimento socioemocional na sua prática pedagógica. O “Fórum Internacional de Políticas Públicas”, ocorrido em março de 2014, serve como linha condutora para vislumbrar as tendências atuais acerca do tema. Nas considerações finais, reflete-se sobre as implicações da transformação do olhar em relação ao desenvolvimento humano e processo ensino-aprendizagem na prática do professor, principal protagonista na mudança do cenário educacional.</p>
---------------------------------	--	---	-------------	--

Após a leitura dos textos mencionados acima, foi possível identificar pontos de confluência com a nossa pesquisa. O trabalho de Araújo (2016) nos traz o tema da integralidade no processo de formação de jovens, o qual também é tratado pela presente pesquisa. Por sua vez o trabalho de Schorn (2018) realça o estudo da afetividade em contextos educativos, o qual foi, por nós, aqui observado. Já o trabalho de Cuadra Martinez (2018) traz contribuições a respeito do tema do socioemocional, relacionando-o à aprendizagem. Por fim, Abed (2016) desenha um trabalho mais próximo ao desenvolvido no presente estudo. Assim, revela-se uma importante contribuição para o trabalho. O seu trabalho ressalta as implicações em relação ao desenvolvimento humano e o processo- ensino aprendizagem na prática do professor.

A notar pelos temas acima, podemos dizer que todos compartilhamos de um foco comum, qual seja: o conceito da dimensão socioemocional sob a perspectiva da educação integral – embora cada um daqueles trabalhos (assim como o nosso) enfoque o tema trazendo o seu próprio ponto de vista.

Vale ressaltar, porém, que, apesar comungarmos com o trabalho da Abed (2016) no que diz respeito à relação educador – dimensão socioemocional, nosso trabalho, acreditamos, faz uma contribuição importante na direção do estudo da dimensão socioemocional relacionada à aprendizagem na medida em que fomos buscar no campo a informação de como os educadores pesquisados se utilizam (ou não) da dimensão socioemocional no seu fazer pedagógico, com vistas à aprendizagem dos seus educandos.

De forma dialética, pois, partimos da teoria para reconhecê-la na prática; e da prática retornamos à teoria, com vistas a revalidá-la tendo como base o efetivo fazer pedagógico dos educadores e com vistas à discussão de propostas pedagógicas futuras, dando continuidade ao conhecimento que, como sabemos, consiste na reconstrução dialógica contínua do conhecimento entre prática-teoria-prática.

Levando-se em conta, pois, os trabalhos acima mencionados, entendemos que a presente pesquisa, da mesma maneira, contribuirá para o tema em questão, à medida que pretende fazer compreender o desenvolvimento do conceito socioemocional como protagonista aliado do desenvolvimento da dimensão cognitiva nas ações pedagógicas; e, além do reconhecimento desse conceito no cotidiano escolar, nossa pesquisa tem como norte a formação continuada dos professores, em conformidade à proposta pedagógica dos Colégios da RJE, cujo objetivo está

centrado em uma aprendizagem integral, ou seja, na “formação da pessoa toda e para toda vida” (PEC, 2016,p.25).

A seguir apresentaremos as concepções teóricas que nos possibilitaram sustentar a ideia da formação integral do indivíduo, ampliando a concepção do desenvolvimento da aprendizagem para além da dimensão cognitiva.

## 6. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentaremos as principais ideias de quatro teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem, e nos quais basearemos nosso trabalho de pesquisa. Na seção seguinte, faremos o confronto dessas ideias, apontando as suas similaridades e conformidades com a nossa pesquisa. São eles: Lev Vygotsky, Jean Piaget, Alicia Fernández e Paulo Freire.

A opção pelos autores citados obedece, pois, a nossa busca por caminhos que nos levem à promoção de mudanças em favor da compreensão e do desenvolvimento da dimensão socioemocional como coprotagonista da relação ensino-aprendizagem.

Elegemos os teóricos a seguir para dar suporte à nossa hipótese de que a formação integral do indivíduo, prevista nas premissas legais expostas na seção anterior, deve considerar e desenvolver, em nível de igual importância, as dimensões cognitivas, sociais e emocionais dos educandos.

Os teóricos escolhidos – cada um à sua maneira – comungam com o fato de que crescem à relação ensino-aprendizagem, de forma indispensável, dimensões humanas para além da dimensão cognitiva. Mais ainda, eles nos ensinam que tal relação caracteriza-se pela mediação com o outro; e esta acontece em bases afetivas e de construção ativa do conhecimento, partilhado de maneira dialógica entre educador e educando.

Vygotsky (1994) afirma que é na relação com o outro que a afetividade floresce, influenciando, desse modo, o comportamento humano; e afirma, ainda, que a qualidade dessa relação envolve tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos da aprendizagem.

Piaget (1995) acrescenta que há uma relação estreita entre a afetividade e as funções intelectuais, entendendo-as como dois aspectos indissociáveis da ação. E completa nos dizendo que em toda a ação, as motivações provêm da afetividade: nunca há ação puramente intelectual.

Fernández (1991) compreende o sujeito como um ser socialmente localizado e inserido primordialmente em experiências emocionais. Para a pesquisadora, na situação de aprendizagem, o vínculo estabelecido entre esse sujeito, o objeto do

conhecimento e o mediador desse conhecimento é mais importante do que o conteúdo ensinado.

Freire (2018), por sua vez, baseia sua pedagogia no diálogo, por meio do qual tanto educadores quanto educandos percorrem conjuntamente o caminho da aprendizagem. Compreendido como imprescindível, o diálogo conscientiza seus participantes da sua própria realidade, impulsionando-os na intenção de transformá-la em favor de uma sociedade inclusiva.

Ao incluirmos a dimensão socioemocional como participante da aprendizagem em igualdade de importância à dimensão cognitiva, estamos defendendo a ideia - respaldada nos pesquisadores acima - de que aquela dimensão carrega, na relação educador-educando, os aspectos humanos que perpassam incondicionalmente a relação ensino-aprendizagem.

Neste trabalho vamos nos ater às inter-relações no fazer pedagógico que atentam para: a automotivação e o protagonismo; o respeito à diversidade; a empatia e a cooperação; a resiliência; à cidadania e ao comprometimento social; a justiça e a sustentabilidade no que diz respeito às ações sociais.

Como dissemos na introdução deste trabalho, o Projeto Educativo Comum, da Rede Jesuíta de Educação tem como proposta:

Considerar o aluno de forma a abranger três dimensões do humano, quais sejam: a dimensão cognitiva, a socioemocional e a espiritual – religiosa. Compreende-se o educando como indivíduo, e a atividade pedagógica como necessariamente voltada às diferentes dimensões desse indivíduo. Na perspectiva da educação integral, 'aprende' a pessoa toda e não apenas sua dimensão intelectual (PEC, 2016, p.45).

Portanto, ao professor, como mediador do processo educativo, cabe-lhe desenvolver e conduzir de forma dialógica as interações sociais – assim como é tratada por ele a cognição; pois, seguindo Perrenoud (1993), a aprendizagem é relacional, acontece na interação entre os envolvidos no processo educativo. Em cada ação, afetos e conhecimento são mobilizados, e transformações ocorrem nos sujeitos envolvidos na relação.

Na seção seguinte, com base nos teóricos acima citados, apresentaremos suas ideias centrais, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, e com base nas quais desenvolveremos as questões trazidas pela presente pesquisa, resumidas como: a



importância, no fazer pedagógico, da inclusão da dimensão socioemocional para o desenvolvimento da aprendizagem.

### **6.1 Lev Vygotsky (1896-1934)**

Psicólogo russo, Lev Vygotsky (1896-1934), viveu na União Soviética em tempos de profundas transformações sociais, culturais e políticas em seu país. Sua produção intelectual foi elaborada à época da Rússia pós-revolucionária do início do século XX.

Por divergir das escolas de psicologia existentes na época, Vygotsky e seus colaboradores (dentre eles, Luria e Leontiev) intencionavam construir uma nova Psicologia, com bases científicas, a qual procurava entender os processos psicológicos sofisticados do ser humano; processos intencionais, que envolvem, por exemplo: consciência, intencionalidade e linguagem.

Em sua obra, ele analisa e aprofunda temas importantes: mediação simbólica, relações entre pensamento e linguagem e o papel das diferentes culturas no desenvolvimento humano, com o objetivo de compreender como os processos psicológicos se desenvolveram ao longo da história da espécie humana e se desenvolvem ao longo da vida de um indivíduo. Sua teoria parte da premissa de que o sujeito se constitui como tal, na interação dialética entre ele e o meio social e cultural em que se encontra.

Segundo Oliveira (1997), três são os pressupostos teóricos que fundamentam o pensamento Vygotskyano:

- 1- As funções psicológicas estão baseadas no funcionamento cerebral; isto é, o cérebro é o substrato biológico do funcionamento psicológico;
- 2- O fundamento psicológico do funcionamento humano é sócio-histórico. Os conteúdos psicológicos são dados pelo contato do homem com a cultura, pela interação dele com o outro social;
- 3- O funcionamento psicológico humano é um funcionamento mediado, isto é, não é direto. O homem não tem acesso direto aos objetos; seu acesso é mediado por significados e por símbolos que carregam esses significados. A linguagem vai constituir uma espécie de filtro entre o sujeito e o mundo: é por meio dela que absorvemos o conjunto de informações sobre o mundo.

Tomando os pressupostos acima, podemos dizer que Vygotsky entende o contexto sociocultural a que o indivíduo pertence como base para o seu desenvolvimento psicológico; e é a aprendizagem que move esse desenvolvimento. Além disso, a aprendizagem acontece pela mediação do outro, fora do sujeito.

Segundo Vygotsky (1984), pois, o contexto cultural no qual o indivíduo está inserido, ou seja, a sua interação com o grupo e/ou com o outro é fundamental para o seu desenvolvimento psicológico, pois, a partir dessa interação, ele (indivíduo) reconstrói, no nível individual, os dados que recebe do contexto social. Portanto, “o homem se constitui enquanto tal, não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes.” (VYGOTSKY apud REGO,1999, p. 109). Isto é:

O processo de desenvolvimento é, de fato, um processo de reconstrução individual do material recebido de fora: é inicialmente intersíquico [plano social] e passa a ser intrapsíquico [plano individual]. [...] O estímulo para o desenvolvimento acontece de fora para dentro. Primeiro ele acontece em um nível social, para depois ser incorporado pelo indivíduo em um nível pessoal[...]. Essa incorporação não é mecânica. O indivíduo não absorve passivamente a informação dada pelo contexto cultural. Ele negocia: como se fosse um ator na cultura, que funciona como um palco de negociações constantes. Espécie de jogo entre indivíduo e cultura. (OLIVEIRA, 1997, p. 97).

A aprendizagem é o combustível para o desenvolvimento psicológico. Dito de outra maneira: para que haja desenvolvimento, é necessário que haja aprendizagem - entendida como a transformação do sujeito pela interação com o meio social. Portanto, o desenvolvimento do indivíduo é dependente da cultura.

Imbuído desse pensamento, Vygotsky desenvolve o seu conceito de zona de desenvolvimento proximal definido como a distância entre o conhecimento que já foi aprendido - portanto, consolidado no desenvolvimento do indivíduo - e aquele que está por ser aprendido. O conceito de zona de desenvolvimento proximal está focado no processo constante da aprendizagem.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções psicológicas que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em processo embrionário. (VYGOTSKY,1984, p.97).

Este conceito se define na relação de cada sujeito particular com objeto da aprendizagem. Trata-se, portanto, de um processo particular, no qual cada indivíduo se relaciona com o objeto de aprendizagem a seu próprio modo. Por essa razão diz-se que é um processo de reconstrução individual intersíquico que passa a intrapsíquico (Oliveira, 1997), após o contato mediado com o objeto da aprendizagem.

No que diz respeito à relação ensino-aprendizagem, segundo Vygotsky, a intervenção do outro social mais maduro (adulto, criança, pais, professor, etc.) é fundamental para provocar o desenvolvimento; isto é, o desenvolvimento do indivíduo não se dá por um processo fortuito do contato indivíduo-objeto; o outro social está sempre colocado entre o indivíduo e o objeto de acordo com cada cultura. No contexto escolar, cabe ao professor, desestabilizar o conhecimento já adquirido, introduzindo novas aprendizagens, assumindo, assim, o seu papel de mediador.

Assim como o outro social, a linguagem, os sentimentos, afetos e emoções são mediadores que levam o indivíduo a interagir com o mundo externo, buscando a reconstrução no seu mundo interno. Por sua vez, a noção de interação, para Vygotsky, pressupõe uma relação de mútua influência entre os elementos da interação. O ser humano, ao mesmo tempo em que se constitui na relação com o outro social, contribui para a constituição da cultura a qual ele pertence, ao longo do seu desenvolvimento, afetado por um processo de natureza sócio-histórica: o homem, privado da sua inserção cultural, perderia sua humanidade. (VYGOSTKY, 1984).

Como instrumentos mediadores de interação com o mundo, o sentimento e a emoção são aspectos indissociáveis da constituição do sujeito. É na relação com o outro que a afetividade floresce e influencia o comportamento do ser humano. A qualidade dessa relação envolve tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos. Vygotsky (apud Rego 1999, p.120), “concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza”.

O autor defende, ainda, que a emoção e o sentimento motivam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da aprendizagem. Ele considera o sentimento e a emoção instrumentos de interação, dos quais o aluno se utiliza para interagir com o mundo exterior e para chegar à construção do seu próprio mundo. A aprendizagem, por sua vez, é fundamental para o desenvolvimento do

indivíduo desde o seu nascimento; e a intervenção do indivíduo sobre os outros constitui uma forma de promover o seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (1991), o aprender consiste em uma atividade que acontece mediada por outros sociais, transformando o nível potencial interno em nível real de desenvolvimento. Desse modo, a aprendizagem, em qualquer circunstância, vai depender da qualidade da interação entre indivíduo e mediação capaz de provocar o desenvolvimento interno. A aprendizagem, pois, move o desenvolvimento. Este, por sua vez, se encontra sempre na forma de processo emergente, cabendo ao professor, na situação de ensino-aprendizagem, promover situações que tornem o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real— o que se dá pela via da zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Vygotsky, a escola é o espaço no qual, via planejamento, intencionalidade e mediação, se promove avanços de desenvolvimento; objetivo que, segundo o autor, na ausência da mediação, o indivíduo, por ele mesmo, levaria muito mais tempo para alcançar.

Rego, referindo a Vygotsky, ressalta, ainda, que:

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. (REGO, 1999, p.61).

À instituição escola, portanto, cuja finalidade e compromisso social consistem em promover a aprendizagem, cabe-lhe garantir que aqueles processos de aprendizagem, mediados, impulsionem o desenvolvimento psicológico dos seus educandos nas suas diferentes dimensões.

Retomando à questão da dimensão socioemocional na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito e como integrante indispensável para a aprendizagem (foco da nossa pesquisa), encontramos em Vygotsky a confirmação da importância dessa dimensão, posto que a emoção e o sentimento são considerados, pelo pesquisador, como elementos constituintes indispensáveis do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da aprendizagem. Vygotsky acrescenta, ainda, que essa aprendizagem deve ser mediada pelo outro social e deve estar

inserida no seu contexto sociocultural em uma interação dialética entre o meio, o conhecimento e o sujeito da aprendizagem.

Com base no pensamento de Vygotsky, podemos, portanto, reafirmar a importância da dimensão socioemocional, considerando que: o sujeito é um ser inserido culturalmente; que sua aprendizagem e consequente desenvolvimento dependem de um mediador; e que essa mediação, para ser bem-sucedida, deve considerar que aprendizagem e desenvolvimento do sujeito acontecerão à medida que a interação entre sujeito e conhecimento leve em conta tanto seus aspectos cognitivos quanto os afetivos.

## **6.2 Jean Piaget (1896-1980)**

Jean Piaget considerado um dos grandes pensadores do século XX, nasceu em Genebra no ano de 1896. Biólogo, psicólogo e filósofo, ficou conhecido pelo seu trabalho no campo da inteligência infantil. Dedicou-se à Psicologia, Epistemologia e Educação e especializou-se no estudo do conhecimento humano.

Trabalhando como psicólogo experimental<sup>5</sup>, costumava combinar a psicologia experimental formal com métodos informais de psicologia, nos quais se utilizava das entrevistas e conversas de pacientes para entender seu comportamento frente ao conhecimento.

Sua teoria trouxe inúmeras contribuições para a Educação, em especial para a relação ensino-aprendizagem, ao analisar as relações do sujeito com o objeto como interinfluentes e interdependentes, nas quais tanto o sujeito age sobre o objeto (conhecimento/meio) como este age sobre o sujeito.

Segundo Piaget (1995), quatro fatores são de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo e para a socialização do indivíduo: maturação (continuação da embriogênese), experiências ativas (efeitos do ambiente físico na estrutura da

---

<sup>5</sup> A psicologia experimental estuda o comportamento observável do indivíduo --tais como: prestar atenção, perceber, recordar, aprender, decidir, reagir emocionalmente e interagir -- utilizando-se, para tanto, de modelos de medição matemáticos  
PSICOLOGIA experimental. Disponível em:  
[www.portaldapsique.com.br/Artigos/Psicologia\\_Experimental.htm](http://www.portaldapsique.com.br/Artigos/Psicologia_Experimental.htm). Acesso: 21 de jul. de 2008

inteligência), interação social (interação pela linguagem, educação, etc.) e equilíbrio (auto-regulação dos mecanismos internos e externos do sujeito).

A maturação é uma condição interna do indivíduo; está relacionada à hereditariedade e às suas transformações biológicas. Ela estabelece as pré-condições para o desenvolvimento cognitivo. As experiências ativas, por sua vez, se originam de ações realizadas efetivamente. São experiências que os indivíduos realizam em interação com os objetos. Já a interação social é entendida como o intercâmbio de ideias – fator importante para o desenvolvimento social. A participação do outro – trazendo novas informações, novas perspectivas em relação a um determinado problema – pode ajudar na sua solução. A interação social cria o desequilíbrio responsável pelo desenvolvimento e reorganização das estruturas cognoscitivas.

Para Piaget (1995), toda ação – movimento, pensamento ou sentimento – corresponde a uma necessidade, considerada como manifestação de um desequilíbrio. A ação se finda desde que haja a satisfação da necessidade, isto é, logo que o equilíbrio é restabelecido. A ação humana consiste em um movimento contínuo e incessante de reajustamento ou equilíbrio. Pode-se dizer que toda necessidade tende a incorporar as coisas e as pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, particularizar o mundo exterior às estruturas já construídas e a reajustá-las/acomodá-las em função das transformações ocorridas.

Segundo Piaget, a interação entre os fatores internos (maturação) e externos (ação do meio) revela a condição própria dessa interação, pois não há conduta relacionada à maturação, exclusivamente, nem tampouco há a ação do meio não inserida às estruturas internas. O sujeito, pela ação da necessidade, está sempre à busca de modificar o meio e, simultaneamente, à busca de se modificar na interação com este meio. “[...] a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior e interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável.” (PIAGET, 1995 p.16).

Nas palavras do autor:

Levando-se em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilações a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas à situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de

equilíbrio, pois toda conduta tende a assegurar equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais geral, entre a assimilação e a acomodação. (PIAGET, 1995,p.89 ).

Segundo Pulaski (1986), para Piaget, a assimilação constitui-se no processo cognitivo de entrada pelo qual as ideias, as ações das pessoas, os objetos são incorporados à atividade do sujeito. O sujeito, por sua vez, ao integrar o dado novo à sua estrutura cognitiva, adapta, acomoda este novo dado às estruturas que já possui. Neste sentido, dizemos que a assimilação é o processo pelo qual o sujeito incorpora novos conhecimentos. A acomodação constitui o processo cognitivo pelo qual os esquemas psíquicos já existentes no sujeito são modificados, ampliados para acomodar os novos conhecimentos adquiridos.

A assimilação ajusta o objeto do conhecimento aos esquemas psicológicos do sujeito. A acomodação ajusta o sujeito em função do ambiente. Ambos configuram-se como processos dialéticos de re-equilibração entre os esquemas psíquicos internos e externos.

Dessa forma, de acordo com Piaget (1995), todo ser humano é um sujeito cultural ativo que passa por dois momentos de adaptação no seu processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. “Na relação entre sujeito e objeto do conhecimento, portanto, a assimilação representa a ação do sujeito sobre o objeto, enquanto que a acomodação exprime a ação do objeto sobre o sujeito.” (MONTANGERO; MAURICE- NAVILLE, 1988, p. 118).

Esses dois processos funcionam de forma simultânea, possibilitando o desenvolvimento cognitivo. O objeto do conhecimento tornar-se-á aprendido na medida em que este seja assimilável, isto é: que seja suficientemente novo a ponto de criar um desequilíbrio entre os processos de assimilação/acomodação, mas não novo demais, a ponto de o sujeito não comportar os recursos psíquicos necessários para tanto. Há que haver um estado psíquico apto a processar/provocar o processo de desequilíbrio/equilíbrio indispensável à aquisição do conhecimento.

Piaget (1995) considera, ainda, a existência de uma relação estreita entre a afetividade e as funções intelectuais, entendendo-as como dois aspectos indissociáveis da ação.

Ele afirma:

Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo (senso-motor ou racional). Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressões de harmonia etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão). Sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um ao outro. (PIAGET, 1995, p.36).

A visão piagetiana da aprendizagem, pois, quebra a dicotomia sujeito/objeto, ao propor uma relação dialógica e interdependente entre eles, permeada por elementos afetivos que levam o sujeito em direção ao objeto do conhecimento, que, por sua vez, é mediado pelos estímulos/ condições do ambiente que cercam aquele sujeito. Dessa forma, Piaget (2005) considerava o desenvolvimento psicológico um processo que engloba tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos.

Seguindo a visão piagetiana, a escola deixa de ser o lugar no qual se transmite o conhecimento para assumir o papel de lugar no qual se promove a interação sujeito/objeto do conhecimento de maneira a provocar, nos educandos, a construção de esquemas psíquicos cada vez mais complexos e adaptativos. (PIAGET, 1995). O professor, por sua vez, deixa de ser o transmissor do saber para ser aquele que organiza as “situações significativas de desequilíbrio” que estimulem no educando “a busca ativa” da construção de novos conhecimentos. “Os desequilíbrios constituem o motor da investigação, porque sem eles, o conhecimento manter-se-ia estático.” (PIAGET, 1977, p.23-24).

Piaget afirma:

A pessoa não está somente refletindo em um nível superior, mas reconstruindo em um nível mais avançado o que já existia em um inferior. O nível superior é sempre majorante, mais abrangente. Quando alguém reflete em um plano mais avançado, precisa enriquecê-lo com novos elementos. Então tem de estendê-lo, bem como transpô-lo a um segundo nível (PIAGET, 2001, p.16).

Relembrando, Piaget afirma que há uma relação estreita entre a afetividade e as funções intelectuais, ambas consideradas dois aspectos indissociáveis da ação. Por ação, entendem-se as experiências ativas efetivamente realizadas pelo sujeito em interação com os objetos. Por sua vez, para que essa interação aconteça é necessária a presença de um mediador, cujas informações e/ou perspectivas diferentes a respeito



do objeto auxiliam na sua compreensão, trazendo novas informações, novas perspectivas em relação a um determinado problema, ajudando, dessa forma, na sua solução.

Aliadas à maturação e à equilíbrio, a interação social (mediação) e as experiências ativas (ação de interação com o objeto) compõem os fatores que Piaget considera fundamentais para o desenvolvimento psicológico do indivíduo – processo que engloba aspectos cognitivos e afetivos.

Nesse ponto, contamos com Piaget para reafirmarmos a importância em considerar a dimensão socioemocional, tal qual a descrevemos anteriormente, como de igual importância para a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo.

### **6.3 Alicia Fernández (1944 - 2015)**

Alicia Fernández nasceu no ano de 1944 em Buenos Aires. Ficou conhecida internacionalmente ao publicar seu livro *Inteligência Aprisionada*<sup>6</sup>, criado sob as bases da Psicopedagogia. Nele a autora desenvolve uma teoria da aprendizagem encontrando pontos de contato entre a teoria de Piaget<sup>7</sup> (baseada no desenvolvimento do sujeito epistêmico) e a teoria psicanalítica (dedicada ao estudo do sujeito psicológico).

A Psicopedagogia deu continuidade ao estudo de Piaget, trazendo ênfase ao sujeito psicológico: um ser inserido primordialmente em experiências emocionais e socialmente localizado; ou seja, um sujeito em interação constante com os outros sujeitos, situado em uma determinada cultura, em um determinado ambiente social e em uma determinada família.

Para tanto, a psicopedagogia lança mão de diferentes áreas do conhecimento, tais como a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia, a Antropologia, a Linguística (dentre outras), a fim de integrar os múltiplos aspectos da aprendizagem humana: os

---

<sup>6</sup>Desde a publicação de *A Inteligência Aprisionada*, em 1987, a argentina Alicia Fernandez vem aprofundando os estudos, iniciados por Sara Pain, e construindo uma sólida teoria psicopedagógica inter-relacionando o desenvolvimento cognitivo, segundo a epistemologia genética de Jean Piaget, e as contribuições da Psicanálise, especialmente Lacan e Winnicott, sobre o desenvolvimento emocional humano. (ABED, 2014)

<sup>7</sup>Para Piaget, o “sujeito epistêmico” é aquele que constrói estruturas lógicas de pensamento, as quais se desenvolvem por meio da “assimilação e acomodação” dos conhecimentos adquiridos.

fatores envolvidos no processo; seus padrões normais e patológicos; a influência do meio (família, escola, sociedade); a construção e configuração da cena pedagógica, a elaboração e otimização de recursos e projetos pedagógicos com vistas à melhoria da aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes (ABED, 2006; apud ABED, 2014).

O objeto de estudo da psicopedagogia, segundo Fernández (1990), não se localiza no conteúdo a ser aprendido ou ensinado, mas sim no posicionamento dos ensinantes e aprendentes frente ao processo de aprendizagem. Para que haja aprendizagem, o sujeito aprendente precisa se colocar na posição do ensinante e construir o seu próprio saber; por outro lado, o ensinante deve, ao trazer o conhecimento, abrir espaço para que a aprendizagem aconteça. Dessa forma, o sujeito aprendente poderá mostrar o que já sabe, reconhecendo-se como protagonista da sua aprendizagem. Para a autora, portanto, nas situações sociais de aprendizagem estão presentes o ensinante, o aprendente, além do vínculo que se estabelece entre ambos e entre eles e o objeto do conhecimento. (FERNÁNDEZ, 1990).

Para que a aprendizagem se realize, portanto, faz-se necessária a criação de um ambiente de confiança entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende (FERNÁNDEZ, 1990): o ensinante abre espaços para que a aprendizagem aconteça; e o aprendente necessita de sujeitos (pais, professores...) que acreditem em seu potencial, que lhe proporcionem autonomia e autoria (FERNANDEZ, 2001a).

Em outras palavras, esse sujeito aprendente necessita buscar seu conhecimento pelo seu próprio desejo de saber: “conectar-se com o que já conhece e autorizar-se a mostrar, a fazer visível aquilo que conhece”. (FERNÁNDEZ, 2001a, p.59). Ao ensinante, por outro lado, cabe o reconhecimento desse conhecimento e dos caminhos traçados pelo aprendente para atingi-lo. Nesse processo de construção de conhecimento e na relação entre ensinante e aprendente, os dois ensinam e aprendem.

Assim, o sujeito constitui-se como autor (processo que é um contínuo, nunca acabado e iniciado inclusive antes do nascimento) a partir da mobilidade entre seus posicionamentos ensinantes e aprendentes. A aprendizagem, por ser um processo dinâmico (e não uma estrutura fechada), possibilita ao aprendente a regulação da construção do seu conhecimento. Este, por sua vez, revela-se um sujeito ativo, pois, ao mesmo tempo em que constrói o seu conhecimento, “modifica a situação da sua

aprendizagem e modifica o outro (ensinante), tornando-se [dessa forma] autor de seu conhecimento.” (FERNÁNDEZ, 2001a, p.60).

Portanto, como dissemos acima, o objeto da psicopedagogia não é o conteúdo a ser desenvolvido ou aprendido, mas o posicionamento subjetivo (simbólico) e objetivo (lógico) diante do conhecimento. O espaço existente entre esses posicionamentos possibilita ao sujeito se revelar e revelar ao outro tudo o que sabe, e a partir da interação do que ele sabe com o que o é apresentado como novo, ele modifica o objeto, se transforma e transforma o próprio ensinante.

Essa relação entre o processo objetivante (lógico-intelectual) e o processo subjetivante (simbólico- desejante) de inteligência e desejo intervém igualmente no ato de aprender. Segundo a autora, a aprendizagem acontece em uma zona entre o subjetivo (desejo) e objetivo (inteligência). As ações do humano - estejam ligadas ao pensamento ou aos afetos - são elaboradas através daqueles dois processos: os objetivantes e os subjetivantes. Todo ser se constitui em um “organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, se conforma em uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age”. (FERNÁNDEZ, 1990, p.62).

Para Fernández (1990, p.57) são quatro os níveis, que - indissociáveis e interdependentes – estão implicados em todos os processos de aprendizagem: organismo, corpo, inteligência e desejo.

- O organismo se apresenta nos processos biológicos, na herança genética, nos elementos físico-químicos (potenciais e/ou delimitadores) do funcionamento orgânico;
- O corpo é construído nas relações com o outro, que serve como um espelho a fim de que a pessoa possa ver-se e apropriar-se do seu organismo;
- A inteligência refere-se ao campo cognitivo e é “autoconstruída nas interações com o ambiente”, mediante à (re)construção continuada das estruturas cognoscitivas que levam em conta o processo de equilíbrio entre assimilação e acomodação;
- O desejo concerne aos processos subjetivantes, à atribuição de sentido, tanto consciente como inconsciente.

Como afirma Fernández (1990, p.73):

A inteligência tende a objetivar, a buscar generalidades, a classificar, a ordenar, a procurar o que é semelhante, o comum; ao contrário, o movimento do desejo tende à individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro.

Aprender é incorporar. Incorporar significa colocar no corpo, tornar parte de si mesmo algo que não o era antes do aprendizado. É no corpo que a aprendizagem se inscreve: “o corpo coordena e a coordenação resulta em prazer, prazer de domínio”. FERNÁNDEZ, 1990, p.59).

Assim: “[...] como a inteligência é somente uma das estruturas que intervém no processo de aprendizagem[...] não pode separar-se do desejo e da corporeidade”. (FERNÁNDEZ, 2001a, p.85).

Ao aprender, o aluno precisa conectar-se com o que já domina, pois, assim, reconhece o seu próprio saber e dá significado ao conhecimento. Quando consegue relacionar um conhecimento ao outro, criando um novo, dá sentido àquilo que aprende. A aprendizagem, então, passa a ser significativa e desperta no sujeito o desejo de aprender. (FERNÁNDEZ, 1990).

Ao integrar a compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo – segundo a epistemologia genética de Piaget – e sobre o desenvolvimento emocional – pela ótica da Psicanálise -, a autora demonstra a importância de a escola desenvolver as habilidades socioemocionais tanto no aluno quanto no professor, para que estes possam estabelecer vínculos efetivos e prazerosos entre si e o objeto do conhecimento.

Na compreensão da autora, o ensinante não transmite o conhecimento para o aprendente (como se fosse lhe dado um pacote a ser desembulhado). É necessário que se construa um espaço de confiança entre eles. “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e o direito de ensinar”. (FERNÁNDEZ, 1990, p.52).

Portanto, é o aprendente quem autoriza o ensinante a levá-lo ao conhecimento. O ensinante, por meio do seu prazer pelo conhecimento, é quem desperta no aprendente o desejo de aprender; é quem desperta nele um modo de construir o novo e um modo de fazer próprio o que, até então, pertencia ao outro. (Fernandez, 2001a,). Se o conhecimento não passar a fazer parte do aprendente (organismo, corpo,

inteligência e desejo), este não terá aprendido de fato, não terá tornado *seu* o conhecimento que, assim, permanecerá no outro.

Dizendo de outra forma, ao aprendente é necessário interagir ativamente com o conhecimento – com seu organismo, seu corpo, seu desejo e sua inteligência – para que possa reconstruí-lo em si mesmo, atribuindo-lhe sentido e valor e incorporando-o à sua própria subjetividade.

Fernández (2001a) propõe que uma modalidade saudável do aprender é aquela em que há equilíbrio e alternância entre assimilação e acomodação. Ou seja: para que haja assimilação, é necessário adequar a realidade às condições internas do sujeito (seus esquemas/recursos, sua estrutura cognoscente pré-existentes); e para que haja acomodação, é necessário que o conhecimento se imponha e amplie os recursos internos do sujeito aprendente.

Nós nos constituímos como seres humanos nas e pelas aprendizagens promovidas pelas interações com o entorno social. O Homem torna-se humano porque aprende; ele é um ser histórico e social, acumulando e ampliando seus conhecimentos de geração a geração. As situações sociais de aprendizagem oferecidas pela escola, fundadas no molde organismo/corpo/desejo/inteligência, nos proporcionam o ambiente propício à construção de conhecimento tanto no aprendente quanto no ensinante, se assim compreendidos.

Temas como as relações de afeto (com o outro e com o objeto da aprendizagem) e a participação subjetiva (do aprendente) estão intrinsecamente ligados ao ato de aprender, e, portanto, necessitam ser parte essencial das ações pedagógicas.

Em suma, a abordagem psicopedagógica de Alicia Fernández, ao enfatizar a importância do modo como a interatividade da relação ensinante-aprendente-objeto se realiza, torna evidente o impacto positivo para o processo ensino-aprendizagem a inclusão da dimensão socioemocional no fazer pedagógico – lembrando que compreendemos tal dimensão como aquela centrada no comprometimento com os valores ético-sociais, na compreensão do outro, no desenvolvimento da empatia e da solidariedade, no respeito às diversidades e à existência do outro, na capacidade de expressar afeto e na capacidade de reconhecer-se a si mesmo e ao outro, ambos como indivíduos autônomos, responsáveis e socialmente ativos e criativos. (PEC, 2016).

#### **6.4 Paulo Freire (1921 - 1997)**

Paulo Freire é reconhecido como um dos principais educadores do século XX. Nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1921, e percorreu vários países estendendo a sua ação como educador. Durante a sua vida junto ao povo descobriu caminhos de conscientização e libertação por via de uma educação humanizadora.

A concepção humana está presente no desenvolvimento epistemológico do seu pensamento. O autor aponta, na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2018), o caminho para uma pedagogia dialógica, na qual, juntamente com os educandos, os educadores percorrem o caminho da aprendizagem, ao mesmo tempo em que naqueles é suscitado o movimento para o reconhecimento da sua realidade e de si mesmos como sujeitos sociais.

Paulo Freire (2018) nos diz que nenhuma pedagogia que se quer efetiva pode estar distante dos educandos. A educação com os educandos significa que a mudança da realidade é um caminho a ser percorrido com (e não, para) os educandos. Ensinar pressupõe ter disponibilidade para dialogar, porquanto não sabemos tudo, da mesma forma que não ignoramos tudo. O homem - sendo um ser histórico - constrói a sua história interagindo com o outro. A dialogicidade para o autor é próprio do ser humano e aparece no ato educativo.

Paulo Freire (2018) refere-se ao diálogo como fundamental, posto que este conscientiza os seus participantes da realidade histórica na qual estão inseridos, levando-os à sua crítica e impulsionando-os a transformá-la, como seus re-fazedores permanentes. Quando há a disponibilidade para o diálogo, as pessoas que nele se envolvem, constroem segurança, e se abrem ao outro. Desta forma, ao educar pela dialogicidade, significa dizer que estamos abertos aos outros. Ouvindo e sendo ouvido, interagimos e nos completamos, participamos da realidade, criticando-a e criando possibilidades de transformá-la.

O diálogo, portanto, é um elemento importante na pedagogia de Freire, pois, assentados no diálogo, tanto educandos quanto educadores - investidos do seu direito de pessoa e inseridos na horizontalidade do processo educacional - participam do processo como atores que aprendem e ensinam ao mesmo tempo; assentados em uma dialética permanente, que consiste na consciência da realidade, sem a qual não se pode modificá-la.

Assim, na proposta educacional de Freire, educador e educando se identificam como sujeitos de conhecimento: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 2018, p.68).

O pensar autêntico, segundo Freire, apenas surgirá se for pela educação dialógica, que desfaz a relação dicotômica professor-aluno e a refaz como relação professor com aluno: ambos “sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.” (FREIRE,2018, p.73).

Essa é a pedagogia a que o autor chama de pedagogia humanizadora, fundada, pois, na interação, na mediação e no diálogo permanente. Sob o enfoque da educação humanizadora, portanto, o fazer escolar se concretiza pelo compromisso de todos os envolvidos. O autor afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2018, p.58).

Esta educação assentada em uma educação problematizadora<sup>8</sup> segue a vocação ontológica dos homens que é a de realizarem-se como seres conscientes da sua realidade e preparados para transformá-la, tornando-a mais humana, mais de todos os homens (FREIRE, 2018). Daí que a educação não pode realizar-se no isolamento, individualmente, mas na comunhão, na solidariedade; ou seja, na ação social. Neste tipo de educação, o pensar futuro está presente, pela compreensão do homem como seres mais além de si mesmos, seres em constante andamento. O passado serve-lhe de referência para melhor construção do futuro.

Paulo Freire (1996) reforça a ideia de que o diálogo educador-educando começa, antes mesmo da situação pedagógica, na escolha do conteúdo programático, elaborado a partir da organização/sistematização dos dados provenientes dos próprios educandos (da percepção de si mesmo e do mundo) e proveniente de temas geradores, apreendidos nas relações homem-mundo. Nas palavras do autor: “são temas que podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Têm o objetivo de captar questões básicas para a organização dos conteúdos”. (FREIRE,2018, p.55).

---

<sup>8</sup> Segundo Freire, problematizar significa exercer uma análise crítica a respeito da realidade-problema (2018; p.229)

Mais uma vez, portanto, as relações homem-realidade objetiva (situação de experiências concretas) é que servem de temas geradores e norteadores do conteúdo programático, reapresentados como situações-problema a serem resolvidas tanto no campo intelectual quanto no campo acional. Aos educadores (ao mesmo tempo, educandos) cabe o papel de mediadores em direção à práxis (reflexão/ação) pelo caminho do diálogo e da conscientização (da sua própria realidade) em sintonia com os educandos (ao mesmo tempo, educadores) conforme Freire (2018).

O diálogo pressupõe o direito à palavra, dado a todos os homens igualmente. Segundo Freire (2018), este significa mais do que troca de ideias, mas um ato de criação e de amor ao homem e ao mundo. Em uma relação de dominação não há diálogo e, portanto, não há educação. No encontro dialógico, a relação é horizontal: “não há ignorantes absolutos nem sábios absolutos”. (FREIRE, 2018, p.95). Na concepção do autor, o homem se faz na palavra e não no silêncio. Para Freire, o homem é um “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 1989, p.39).

A educação dialógica, de acordo com Freire (1996), responde à vocação inequívoca do homem pela busca e transformação criadora da realidade; pois, como seres históricos, são igualmente inconclusos; ou seja, se encontram em constantes movimentos de estar sendo.

Pensada dessa forma, a educação se refaz constantemente na práxis, em um que fazer permanente, provocando, portanto, o estímulo a reflexão/ação dos homens sobre a realidade. Para Freire, o aluno é sujeito e testemunha da sua construção histórica, ele necessita ser protagonista, agente criador e transformador dos bens tanto materiais quanto imateriais. O ato educativo deve ser um ato de criatividade e de liberdade.

Segundo Freire (2018, p. 166), na educação problematizadora, é importante, pois, que os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Daí se derivando uma prática pedagógica na qual os saberes dos alunos são respeitados e na qual os valores sociais– tais como ética, autonomia, tolerância, humildade e respeito às diferenças – são desenvolvidos.



Ao contrário, se a prática educativa está focada apenas em transferir conhecimento, esta impossibilita ao educando o ato de construir seu conhecimento; e a experiência educativa transforma-se em treinamento mnemônico – denominado pelo autor como “concepção bancária de educação” (FREIRE, 2018, p.82), na qual os educandos são tratados pelo educador como depositários de conteúdos.

A pedagogia libertadora - assim como o autor a define - propõe um novo paradigma, uma nova ordem social, na qual a dimensão humana se torna o componente pedagógico primordial, eliminando-se para tanto o aparato burocrático que distancia a reflexão da possibilidade da ação.

Freire (2018) destaca o diálogo como fundamental em sua pedagogia humanizadora, por acreditar que não há aprendizagem efetiva sem a ação conjunta de educandos e educadores percorrendo o caminho para a aprendizagem. Contextualizada, a mediação pedagógica, portanto, é fundada em bases dialógicas e entendida como um movimento em direção ao reconhecimento da realidade social com vistas às mudanças entendidas por ambos – educador e educando – como necessárias.

Por sua vez, a disposição para o diálogo implica o reconhecimento de que o diálogo é uma condição própria do homem e, portanto, indispensável ao ato educativo, que assim o sendo, torna-se um ato de criatividade e interação de ideias.

A ação educativa impulsionada pelo diálogo implica (e novamente invocando o PEC, 2016) o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e da capacidade de expressar afeto; o respeito às diversidades e à existência do outro e de ideias discordantes. Implica, além disso, o reconhecimento de si e do outro, ambos como indivíduos autônomos, responsáveis e socialmente ativos. Tais valores sociais estão contidos na proposta de integrar a dimensão socioemocional como indispensável ao desenvolvimento e indissociável da aprendizagem.

## **6.5. O lugar da dimensão socioemocional nas teorias apresentadas**

Como já o dissemos anteriormente, as propostas político-pedagógicas atuais estão voltadas para o desenvolvimento integral dos alunos, considerando como tal as dimensões biopsicossocial do humano, inseridas no plano pedagógico escolar como imprescindíveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos. O

educando passa a ser o centro do processo pedagógico, a partir do qual este processo se desenvolve.

Da mesma forma, o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação, considera o desenvolvimento dos seus estudantes, de forma integral, com a intenção de torná-los seres reflexivos, criativos e comprometidos com a construção de um futuro melhor para todos e, ainda, capazes de se relacionarem com os outros sociais e consigo mesmo de forma afirmativa.

Nesse contexto, tendo a formação integral como fim primeiro do trabalho, o Colégio Santo Inácio compreende cada educando como um indivíduo, e a atividade pedagógica, entendida como necessariamente voltada às diferentes dimensões desse indivíduo (PEC, 2016). Como apresentado: “Na perspectiva da educação integral, 'aprende' a pessoa toda (o indivíduo como um todo) e não apenas sua dimensão intelectual.” (PEC,2016, p.45).

Pois bem, na relação ensino-aprendizagem concebida pelos autores apresentados, na seção anterior, podemos identificar seis componentes indispensáveis e indissociáveis, integrantes dessa relação (que após a sua menção, passaremos a comentá-los):

- o sujeito educando;
- o sujeito educador;
- a interação entre eles;
- o objeto do conhecimento;
- o contexto social, no qual a aprendizagem acontece;
- a mediação educador-educando-objeto.

Segundo os autores estudados, a relação entre os componentes acima é dialética; ou seja, seus elementos interagem de forma a se influenciarem mutuamente, e estão assentados no ambiente que os cerca e dentro da cultura a qual pertencem.

Retomando Vygotsky (1984), o sujeito se constitui enquanto tal, na relação com o meio social. Para ele, a aprendizagem move o desenvolvimento desde o seu nascimento e continua a fazê-lo por toda sua vida. E o que move a aprendizagem é, pois, tornar o educando o promotor da sua própria aprendizagem, conferindo-lhe papel ativo e imprimindo intencionalidade à sua aprendizagem –

fatores que, para o autor, envolvem, em igualdade de importância, a cognição e a emoção.

Para o autor, o contexto cultural constitui a base sobre a qual o desenvolvimento psicológico do sujeito acontece. E a aprendizagem, motor desse desenvolvimento, é sempre mediada pelo outro social, fora do sujeito.

Tomando o conceito de outro social, e, seguindo os estudiosos apresentados, na situação ensino/aprendizagem, a intervenção do outro social é fundamental para provocar o desenvolvimento, porquanto, por meio do diálogo, áreas psicológicas como a da cognição e a da emoção, próprias do ser humano e imprescindíveis ao processo da aprendizagem, são ativadas. Essas áreas se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo, que, pelo constante contato com o meio social, constrói e reconstrói a sua aprendizagem, ao mesmo tempo em que devolve ao meio aquilo que aprendeu. Esse movimento é constante, recíproco e dialógico.

Temos, portanto, que o conhecimento é primordialmente mediado e contextualizado (inserido em uma determinada realidade social); e que essa mediação, essencialmente dialógica, deve levar em consideração, além da cognição, a emoção – parte integrante do ser humano.

A interação dialógica, por sua vez, estabelece uma relação de mútua influência entre os participantes da interação. Como já o dissemos, o ser humano, ao mesmo tempo em que se constitui na relação com o outro social, contribui para a constituição da cultura a que pertence, afetado por um processo de natureza sócio-histórica.

O sentimento e a emoção, por constituírem aspectos indissociáveis da constituição do sujeito, motivam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (responsáveis pela aprendizagem) e, ao mesmo tempo, se constituem em instrumentos de interação com o mundo.

A qualidade dessa interação está intrinsecamente relacionada ao envolvimento tanto dos aspectos cognitivos quanto dos afetivos. Vygotsky (apud REGO, 1999, p.120) afirma que “o homem [é] um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também [é] alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza.”

Piaget (1995), assim como Vygotsky (1984) e Fernández (1990), defende a existência de uma relação estreita entre as funções cognitivas e a afetividade. Segundo Piaget, são os aspectos afetivos que impulsionam o sujeito à aprendizagem. Como sujeito cultural ativo, o ser humano é impulsionado pelos estímulos e/ou condições intervenientes, oferecidos pelo ambiente que o cerca. Quanto mais estímulos afetivos o ambiente circundante proporciona ao indivíduo, mais ele responderá ativamente à sua aprendizagem.

Segundo Piaget(1995), portanto, (e similarmente a Vygotsky e Fernández) o desenvolvimento psicológico do sujeito – a aprendizagem - constitui um processo que engloba os aspectos cognitivos, sociais e afetivos da aprendizagem.

Voltando à situação de ensino-aprendizagem, novamente Piaget (1995) e Vygotsky (1984) se aproximam ao estabelecerem que as relações do sujeito com o objeto do conhecimento são interinfluentes e interdependentes; nas quais tanto o sujeito age sobre o objeto (conhecimento/meio) como este age sobre o sujeito. Piaget(1995) defende que é na interação social que o desenvolvimento se dá, pois esta (re)organiza as estruturas cognocentes, em um movimento cognitivo constante de assimilação (aquisição do conhecimento) e acomodação(ressignificação interna do conhecimento). Ambos os movimentos, pois, configuram-se como processos dialéticos de (re)equilibração entre os esquemas psíquicos internos e externos.

A psicopedagogia de Alícia Fernández (1990) reafirma a condição do ser humano como um sujeito emocional, socialmente contextualizado e em constante aprendizagem. Segundo ela, como ser aprendente, o homem interage com o outro social, o qual media essa aprendizagem, de modo dialógico e em reciprocidade de aprendizagem. E esta torna-se-á efetiva conquanto haja,de ambas as partes (aprendente-ensinante), e, entre as mesmas partes, intencionalidade, confiança e emoção.

Para Fernández (1990), (em conformidade com Piaget e Vygotsky), portanto, nas situações de aprendizagem, o tipo de vínculo estabelecido entre aprendente e ensinante constitui um elemento importante, uma variável a ser considerada no processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem, acrescenta a autora, é intrinsecamente composta pelos elementos objetivo (cognição) e subjetivo (emoção, desejo, afeto), os quais perpassam todas as ações humanas.

Fernández (1990), também em conformidade com Piaget e Vygotsky, considera, ainda, a ação de aprender como um movimento ativo, construído pelo sujeito aprendente, em um diálogo permanente com o ensinante/mediador - que em uma situação mutuamente dialética com o aprendente - ao mesmo tempo que ensina, aprende, e vice-versa. O sujeito ativo é aquele que constrói seu conhecimento, que interage ativamente com o conhecimento, incorporando-o a sua subjetividade e tornado-se “autor do seu conhecimento”. “A aprendizagem é um processo construtor de autoria de pensamento.” (FERNÁNDEZ, 2001a, p.60).

Portanto, do ponto de vista tanto da psicopedagogia de Fernández, quanto da visão interacionista de Piaget e da visão construtivista de Vygotsky, o processo ensino-aprendizagem é um processo motivado, intencional, participativo, mutuamente influenciável e mutuamente transformador dos sujeitos participantes daquele processo; e que inclui a cognição e a emoção como seus elementos constitutivos. Repetindo as palavras da autora, o ser humano se constitui de um “organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, se conforma em uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age”.(FERNÁNDEZ, 1990, p.57).

Como os estudiosos vistos até agora, Freire (2018) entende o educando como um ser social, emocional, contextualizado e consciente do seu papel de modificador do ambiente/contexto que o envolve. Para tanto, o autor propõe uma educação dialógica, cujas determinações são construídas conjuntamente: educador e educando. Tal procedimento acompanha todo o processo de aprendizagem, desde o projeto pedagógico inicial da escola até a sua realização, efetivada nas ações da sala de aula. Como nas perspectivas teóricas anteriores, educadores e educandos ensinam e aprendem, ao mesmo tempo, em um movimento que considera a atividade da aprendizagem um fator de reconstrução social permanentemente voltada para o bem-comum.

Freire (1996) eleva a constituição histórica do homem a um patamar primordial, pois acredita que, sendo o homem um ser histórico, ele constrói a sua história, e o faz na interação com o outro.

O mediador da aprendizagem (o educador, portanto), para Freire, constrói sua prática voltada para a intenção de uma ação modificadora da realidade. É o

que o autor chama de práxis. Para o autor, educar significa modificar a realidade, por meio do diálogo e da coparticipação de toda a comunidade escolar.

Da conscientização da realidade até as mudanças sociais, o ato educativo se desenvolve e se constrói, por meio do diálogo, considerado como condição *sine qua non* para a aprendizagem. Para Freire (2018), pois, educar significa mudar a realidade. Sua educação humanizadora se apoia no diálogo, na conscientização e na libertação.

O diálogo, para Freire (2018) – em conformidade com os estudiosos citados -, pois, promove a horizontalidade do processo educacional, eliminando a figura do aluno, como um ser passivo, que recebe o conhecimento ministrado pelo professor, que o ministra e o detém. No contexto dialógico e dialético, ambos, educadores e educandos, são protagonistas do processo de aprendizagem, pois ensinam e aprendem ao mesmo tempo, assentados na interação permanente e na confiança mútua.

Da mesma forma que Fernández (2001a) – ao se referir à aprendizagem como “processo construtor da autoria de pensamento” –, Freire (2018) acredita que a aprendizagem por meio da interação e do diálogo produz o pensar autêntico, alcançado na relação professor com aluno: ambos “sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível [...] o ato educativo deve ser um ato de criatividade e liberdade”. (FREIRE, 2018, p. 73).

Portanto, a pedagogia humanizadora de Freire, fundada na interação, na mediação e no diálogo permanente, se conecta com as propostas de desenvolvimento da aprendizagem defendidas por Vygotsky, Piaget e Fernández, cujo elo entre educador/educando/objeto/contexto se dá pela natureza dialética da aprendizagem, que engloba, ao mesmo tempo, as dimensões cognitiva, emotiva e social do ser humano.

Alinhando nosso projeto político pedagógico aos autores citados, podemos dizer que, no ambiente escolar, cabe ao educador o papel de mediador do conhecimento/aprendizagem, utilizando-se do diálogo, dos sentimentos e das emoções para conduzir o educando ao conhecimento e à interação com o mundo externo. A partir dessa interação (educador/educando, diálogo, sentimento, ambiente social), o indivíduo reconstrói seu desenvolvimento interno e se relaciona

com o mundo externo. Para tanto, é necessário que o educador forme vínculos significativos com seus educandos, e entre estes e objeto do conhecimento, a fim de promover, desse modo, um ambiente de confiança, com base no qual o protagonismo, a autoconfiança, a criatividade possam ser despertados e estimulados.

Nossa proposta de pesquisa, sustentada pelos teóricos apresentados, ao se concentrar na dimensão socioemocional, entende, portanto, que os aspectos afetivos devem integrar-se efetivamente à ação pedagógica, tendo em vista que a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, social e emocional, em igualdade de importância. Ao trazermos o foco para a dimensão socioemocional, pretendemos levar os educandos e educadores a lidar com as diversidades e os conflitos de ideias, com as interinfluências culturais e com as suas emoções e sentimentos de forma consciente, autônoma, ativa e afetiva, visto que as interações humanas perpassam o fazer pedagógico como condição *sine qua non*.

Ao tratarmos da relação objeto do conhecimento e contexto social, pretendemos que esta integração esteja presente nas atividades pedagógicas de forma que os educandos possam reconhecer-se como agentes participantes e transformadores dessa realidade na direção do bem-comum; e assentados em valores sociais tais como ética, autonomia, tolerância, humildade e respeito ao próximo e às diferenças individuais; e, dessa maneira, estabelecendo vínculos dialógicos sociais dentro e fora da escola.

Nesse sentido, pretendemos que a escola, ao deixar de ser meramente o *locus* no qual se transmite o conhecimento, assuma seu papel social de lugar no qual se promove a interação sujeito/objeto do conhecimento/contexto social de maneira a provocar nos educandos a reconstrução de saberes na qual a dimensão humana se torne o componente pedagógico primordial.

No capítulo seguinte trataremos da metodologia utilizada, escolhida com o objetivo de nos conduzir a uma proposta de trabalho em resposta à questão central da presente pesquisa, rerepresentada a seguir.

## 7.CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA

A pesquisa nos levou a uma inquietude em relação ao tema pesquisado, provocando-nos a necessidade de buscar respostas a respeito do nosso objeto de pesquisa.

Para Gil (1987, p.19), uma das razões de se fazer pesquisa consiste em “o desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz”.

A pesquisa deve ser entendida, portanto, como um conjunto de ações que objetiva observar atentamente um determinado fenômeno.

Como proposta central da nossa pesquisa, objetivamos investigar o modo como a dimensão socioemocional permeia a prática pedagógica dos professores do Fundamental II do Colégio Santo Inácio, por reconhecer a necessidade de compreendermos como se dá a mediação educador e educando concernente aos valores humanos e sociais a serem consolidados no cotidiano da sala de aula – em concomitância à aplicação dos conteúdos curriculares.

Para responder à questão acima proposta, escolhemos a abordagem qualitativa (melhor especificada mais à frente), por entendermos que os princípios que a fundamentam permitiu-nos analisar o cenário empírico em que a pesquisa é desenvolvida articulando-o ao referencial teórico anteriormente apresentado.

Nas palavras de Mynayo (2001, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes.

Moreira (2002) acrescenta que a pesquisa qualitativa direciona seu foco para a interpretação do seu tema, dando espaço à subjetividade. O interesse está voltado para o processo e não para o resultado.

Podemos dizer, portanto, que o interesse central da pesquisa qualitativa se localiza na interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações em uma realidade socialmente construída.



Minayo (2001) nos diz, ainda, que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes - o que corresponde a atuar no espaço das relações humanas, dos processos e fenômenos sociais, os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa ocupa um lugar de destaque no campo dos estudos relativos à educação, mostrando-se bastante eficaz em fornecer as respostas pertinentes ao tema.

Dentre as diferentes concepções reservadas à pesquisa qualitativa, seguiremos àquela que nos permite lidar com as opiniões, atitudes e crenças dos participantes do estudo. De acordo com Gil (1987), essa concepção de pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como descritiva. Segundo o autor, este modelo permite-nos uma aproximação da realidade estudada, ao mesmo tempo em que nos fornece os subsídios necessários para uma possível intervenção nessa realidade.

Reconhecendo que esse modelo de análise nos permitiu buscar a compreensão da nossa questão-problema, por meio de um número significativo, embora reduzido, de amostras recolhidas, procedemos à organização e análise dos dados obtidos junto aos educadores, com a intenção de explicitar: se havia, na prática pedagógica do educador, o reconhecimento claro da relevância dos aspectos emocionais e afetivos como intervenientes da aprendizagem; se havia o reconhecimento de como esses aspectos interferem na sua relação com o educando; e se havia a compreensão de como essas intervenções contribuem para aprendizagem e o desenvolvimento dos seus educandos.

Para tanto, procedemos à distribuição das questões do questionário por grupo de conceitos afins, da seguinte forma: a percepção da dimensão socioemocional em comparação à dimensão cognitiva; a relação dialógica entre educando e educador e seus elementos intervenientes; a relação educando-contexto social-objeto de estudo e seus elementos intervenientes, tais como: protagonismo, respeito ao outro, criatividade, solidariedade, dentre outros.

De modo a facilitar o entendimento das questões apresentadas, incluímos, em cada pergunta, a explicitação dos conceitos nelas contidos. Fato que possibilitou a ampliação, em termos de dados coletáveis, das respostas apresentadas pelos entrevistados.

Como ponto de partida para a pesquisa de campo, portanto, realizamos o questionário mencionado (Apêndice II) junto aos professores participantes como forma de obtenção de dados referentes à inserção (ou não inserção; e suas consequências) da dimensão socioemocional no cotidiano pedagógico. Seguindo Gil (1999, p.128), entendemos o questionário como:

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Na produção do nosso questionário, seguimos as seguintes etapas:

- 1) planejamento das questões a serem inseridas no questionário de acordo com os problemas levantados pela pesquisa e tendo como base os teóricos estudados;
- 2) formulação das questões com objetivo de obter a maior quantidade de informações possível, utilizando um número significativo, mas não elevado, de indagações;
- 3) definição das questões, por meio da contextualização de cada uma delas.

A pesquisa de campo se deu no Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro; escola que possui atualmente dois mil novecentos e trinta alunos. Concentramos a investigação nos professores que atuam no segmento escolar Fundamental II, cujos estudantes variam suas idades entre 10 e 13 anos.

Os 12 professores interessados em colaborar com a pesquisa integram cada uma das áreas de conhecimento atendidas pelo Fundamental II (segmento em que atuo como Coordenadora Pedagógica): Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática; além dos professores Mentores<sup>9</sup>. A escolha foi feita de forma aleatória, por sorteio, respeitando apenas o critério das áreas de atuação dos professores e da Mentoria.

O quadro I abaixo especifica a área de conhecimento de cada professor participante e indica se este atua, ainda, como professor-mentor.

---

<sup>9</sup> Professores-mentores são aqueles que desenvolvem atividades voltadas à construção de aprendizagens relacionadas às dimensões cognitivas e socioemocionais. As atividades desenvolvidas por esses professores emergem da necessidade do grupo. Não há um conteúdo específico a ser ministrado pelos professores mentores.

**QUADRO I**

SÉRIES	ÁREAS DO CONHECIMENTO			
	Linguagens	Matemática	Ciências Humanas	Ciências da Natureza
6º ano EF	1*	1	1*	1
7º ano EF	2*	1	1	1
8º ano EF	1	1	1	

(\*) professores mentores

A partir do trabalho pedagógico, pretendemos identificar a qualidade das relações socioemocionais estabelecidas entre educadores e educandos e, ainda, estabelecer o grau de importância e de influência dessas relações para a aprendizagem.

Os questionários foram enviados por meio de e-mail institucional e puderam ser respondidos *online* ou via manuscrito. Aos participantes da pesquisa, foi-lhes garantido o sigilo quanto à divulgação do seu nome nos dados recolhidos que, por ventura, fossem utilizados como exemplo no texto da pesquisa. Seguindo os trâmites formais, o envio do questionário foi acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (Anexo I), por meio do qual obtivemos a anuência da participação dos professores nos termos da pesquisa.<sup>10</sup>

Além desse procedimento, e seguindo Severino (2016), as questões elaboradas para o questionário nos possibilitaram, além das informações a que se pretendia inventariar, conhecer o posicionamento crítico dos informantes em relação ao objeto da pesquisa, a partir do qual nos foi possível identificar pontos de vista divergentes e/ou conflitantes a serem incluídos nas discussões de propostas pedagógicas futuras.

O quadro II, a seguir, resume as informações a respeito da coleta dos dados referentes à pesquisa no campo.

<sup>10</sup> Será anexada aos documentos de Campo, além dos Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (TCLE), uma Carta de Anuência expedida pelo Diretor Geral do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro.

## QUADRO II

Instrumento	Participantes	Número de Participantes	Forma de comunicação
Questionário	Professores das 6 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> séries	12 professores abrangendo as três séries atendidas e as quatro áreas de conhecimento oferecidas	e-mail institucional

A partir do resultado dessa sondagem, pois, serão organizados encontros com os sujeitos da pesquisa para dar conhecimento dos resultados obtidos e propiciar a discussão em torno dos mesmos com vistas a propostas pedagógicas futuras e à busca do aprofundamento das informações em direção à compreensão do objeto estudado.

### 7.1. Procedimentos de análise do *corpus*

Como apresentado acima, para obter os dados utilizados na pesquisa, aplicamos um questionário (Apêndice II) composto por nove questões entregues a 12 professores do 6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental II. Além da anuência dos professores participantes, elegemos dois outros critérios para a escolha dos mesmos, o sorteio e, além disso, e a participação no projeto de Professores Mentores, cujas propostas pedagógicas, já visavam à apropriação da dimensão socioemocional voltada à construção da aprendizagem.

Com os dados coletados disponíveis para a leitura, procedemos à organização dos mesmos, buscando por convergências e divergências a respeito dos conceitos abordados, com vistas a compará-los, listá-los por afinidades, por discordâncias, por ausências de conteúdo e por abordagens avaliativas dos tópicos constantes no questionário. Seguimos, nesse ponto, Franco (2008), que denomina essa fase da análise dos dados de pré-análise, pois esta corresponde ao momento de organização propriamente dita dos dados:

A pré-análise corresponde a um conjunto de buscas iniciais de intuições, de primeiros contatos nossa investigação com os materiais, mas tem como objetivo sistematizar os preâmbulos a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o

desenvolvimento das operações sucessivas com vistas à elaboração de um plano de análise. (FRANCO, 2008, p.51).

No que diz respeito às informações constantes do corpus, podemos dizer que todas elas foram consideradas – em termos de representatividade – como forma de validar nossa análise. A partir da exploração do *corpus*, procedemos, pois, à sua categorização, tornando-os, dessa forma, passíveis de submissão à análise, propriamente dita, com vistas à busca da compreensão daquelas questões trazidas pela pesquisa.

Com base na proposta de Moraes (1999), nosso processo de análise do *corpus* seguiu as seguintes etapas: organização dos dados por convergência das respostas dadas a partir das questões propostas no questionário; agrupamento dos dados por afinidade de conteúdo; reagrupamento dos dados com base nas categorias propostas; e finalmente procedemos a sua análise tendo em vista as proposições trazidas pelo nosso trabalho.

Em concordância com Bardin (1977), na fase da categorização recorreremos à base organizacional já concluída, utilizando o critério de reagrupamento por analogia conceitual, fato que nos permitiu propor algumas conclusões e questionamentos com vistas a estudos futuros.

O processo de categorização foi seguido a partir da definição de Franco (2008, p.59), e segundo o autor, a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

Com base, portanto, nos critérios de organização do *corpus* acima descritos, e tendo os pressupostos teóricos e o cerne da pesquisa como guias, chegamos às quatro seguintes categorias, emersas dos dados coletados:

1. Dimensão socioemocional: seu lugar no desenvolvimento da aprendizagem;
2. Aprendizagens socioemocionais: ferramentas pedagógicas;
3. Mediação: educador-educandos-objeto do conhecimento;
4. Contexto social: relação conteúdo pedagógico e realidade social;

## 7.2. Análise do corpus

Os dados coletados serão analisados à luz das teorias apresentadas e no intuito de conhecer (pesquisar) como os professores do Fundamental II do Colégio Santo Inácio do Rio Janeiro se utilizam, em suas práticas pedagógicas, da dimensão socioemocional com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento do educando.

Para esta análise foram criadas categorias, ou seja, indicadores acerca das informações obtidas no questionário. A partir do confronto da leitura do material colhido em campo e o estudo teórico desenvolvido, foram criadas quatro categorias de análise.

Com base, portanto, nos critérios de organização do *corpus* acima descritos, e tendo os pressupostos teóricos e o cerne da pesquisa como guias, chegamos às quatro seguintes categorias, emersas dos dados coletados:

**Categoria 1.** Dimensão Socioemocional - Seu Lugar no Desenvolvimento da Aprendizagem;

**Categoria 2.** Aprendizagens Socioemocionais - Ferramentas Pedagógicas;

**Categoria 3.** Mediação Relação Educador - Educandos – Objeto do Conhecimento;

**Categoria 4.** Contexto Social - Relação Conteúdo Pedagógico e Realidade Social.

### 7.2.1 Categoria 1: Dimensão Socioemocional - Seu Lugar no Desenvolvimento da Aprendizagem.

Identificamos nos depoimentos dos educadores participantes da pesquisa a sua convicção em relação à importância da dimensão socioemocional como parte integrante do desenvolvimento da aprendizagem. Observamos que os aspectos socioemocionais e a dimensão cognitiva são tratados como sendo inter-relacionados no processo de ensino e aprendizagem. Como podemos verificar no depoimento dos Professores 1 e 3, a seguir, a relação estreita de interdependência entre a dimensão socioemocional e a cognitiva:

Professor 1: *"Tanto a dimensão socioemocional quanto à cognição são suportes fundamentais para que a prática educacional se dê";*

Professor 3: *"São dimensões extremamente correlacionadas".*

De acordo com Piaget (1995), Vygotsky (1984) e Fernández (1990) – como apresentado no capítulo 6 – vimos que existe uma relação estreita entre as funções cognitivas e a afetividade. Conforme Fernández (1990), a aprendizagem é composta pelos elementos objetivo (cognição) e subjetivo (emoção, desejo, afeto). Segundo a mesma autora, essa relação de interdependência se mostra efetiva no sentido de que a aprendizagem, para ser efetivada, depende, intrinsecamente, de uma boa estabilidade nas questões socioemocionais. O fortalecimento do traço socioemocional no educando substância a construção da aprendizagem. Piaget (1995), por sua vez, afirma que a aprendizagem constitui uma relação dialógica permeada por elementos socioafetivos. E Vygotsky (1984) defende a ideia de que tanto a emoção quanto o sentimento motivam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da aprendizagem.

A Escola, portanto, possui o compromisso de - além de legar conteúdos científicos - desenvolver a empatia, a resiliência a solidariedade, o trabalho em equipe; habilidades socioemocionais que são imprescindíveis ao desenvolvimento do educando. A esse respeito o Professor 12 comenta:

*Professor 12: "A empatia é uma competência que a escola deve desenvolver nos seus estudantes, assim como a resiliência, a solidariedade[...]. A pessoa não nasce com essas competências, elas são desenvolvidas ao longo da vida, e a escola torna-se o principal espaço para esse desenvolvimento."*

Segundo os professores mencionados acima, pois, as dimensões socioemocional e cognitiva se complementam: ambas são importantes para o desenvolvimento do aluno; não há como ampliar a cognição sem a intercessão da dimensão socioemocional. A esse respeito o Professor 4 complementa:

*Professor 4: "o auxílio da dimensão socioemocional é de fundamental importância para o desenvolvimento da dimensão cognitiva".*

Os professores citados deixam explícita, portanto, a atenção dispensada aos vários aspectos da dimensão socioemocional nas suas atividades pedagógicas ao reconhecerem que a cognição e a emoção/afetividade se complementam e contribuem para o desenvolvimento dos educandos – comungando, dessa forma, com os teóricos apresentados os quais reiteram que a relação ensino-aprendizagem se

efetiva apenas se, de forma indispensável, as dimensões humanas forem incluídas em igual valor à dimensão cognitiva.

Os teóricos escolhidos – cada um à sua maneira – comungam com o fato de que crescem à relação ensino-aprendizagem, de forma indispensável, dimensões humanas para além da dimensão cognitiva. Mais ainda, eles nos ensinam que tal relação caracteriza-se pela mediação com o outro; e esta acontece em bases afetivas e de construção ativa do conhecimento, partilhado de maneira dialógica entre educador e educando.

Conforme explicitado em suas narrativas, observamos, no entanto, que os Professores 4 e 5 se ressentem da falta de uma orientação mais efetiva da escola a respeito da compreensão, de fato, do conceito e dos aspectos da dimensão socioemocional a serem desenvolvidos, prioritariamente, com base nos parâmetros adotados pela escola. Nos seus relatos, aqueles professores advertiram que há uma carência de indicadores mais precisos para realização da avaliação dos aspectos socioemocionais e sinalizaram a ausência da definição de uma estratégia para o trabalho da dimensão socioemocional nas suas atividades pedagógicas.

*Professor 4: “...há carência de indicadores mais precisos para a avaliação dos aspectos socioemocionais dos educandos.”*

*Professor 5: “O grande problema da ausência da dimensão socioemocional na sala de aula é a falta de sua inclusão no plano de aprendizagem dos professores. Acho também que é preciso se discutir possibilidades de estratégias para as diversas atividades realizadas em sala de aula.”*

Como podemos observar, ambos os professores se ressentem de uma posição afirmativa da Escola no que concerne ao trabalho pedagógico em relação aos aspectos da dimensão socioemocional a serem observados, sob parâmetros convergentes, pelo seu corpo docente.

A despeito da falta de orientação efetiva da escola a respeito dos aspectos socioemocionais a serem acompanhados em sala de aula, a totalidade dos professores consultados destacaram a contribuição da dimensão socioemocional para a formação social e humana dos seus educandos. Como exemplo, apontamos os seguintes: autoestima; autoaceitação; aceitação do outro; desenvolvimento da autonomia; superação das dificuldades; entendimento e compreensão do



contexto/espço social; constituição de si mesmo como sujeito; desenvolvimento do sujeito tico; reconhecimento das próprias potencialidades e limitações (autoconhecimento) como forma de estabelecer metas e desafios reais para si; resiliência para lidar com as adversidades. Como podemos constatar a seguir na fala dos professores 3,7,9:

*Professor 3: “Uma pessoa que conhece as próprias potencialidades e limitações torna-se capaz de estabelecer metas e desafios reais para si mesmo, age com segurança e desenvolve resiliência para lidar com as adversidades.”*

*Professor 7: “A aula que é protagonizada pelos educandos permite que os estudantes pratiquem a criatividade, a tica e o sentido de grupo.”*

*Professor 9: “Em minha prática, as relações estabelecidas são tão relevantes quanto o conteúdo trabalhado, considero importante aprender a estar com o outro de forma empática, construindo seu espaço e aprendendo a respeitar o espaço do outro.”*

Vygotsky (1994) confirma as ideias acima dizendo que é na relação com o outro que a afetividade floresce, influenciando, desse modo, o comportamento humano. O autor acrescenta ainda que a qualidade dessa relação se assenta tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos afetivos da aprendizagem.

A despeito das dificuldades porventura encontradas ao lidar com a dimensão socioemocional, todos os educadores pesquisados se utilizam de algum aspecto daquela dimensão como suporte pedagógico nas suas práticas educativas.

No que diz respeito, portanto,  categoria dimensão socioemocional: seu lugar no desenvolvimento da aprendizagem, destacamos a convergência de opinião dos educadores ao reconhecerem essa dimensão como suporte indispensável no seu fazer pedagógico – em concordância com os teóricos estudados - para o desenvolvimento da aprendizagem.

### **7.2.2 Aprendizagens socioemocionais - Ferramentas Pedagógicas**

Nesta categoria de estudo apresentamos o modo como os educadores observam a dimensão socioemocional nas interações sociais cotidianas de sala de

aula e de que modo essa dimensão torna-se, intencionalmente, uma ocupação pedagógica.

Com base nos teóricos estudados, sabemos que a ação pedagógica, para ser efetiva, deve considerar os aspectos afetivos e sociais que a perpassam.

Os 12 educadores consultados, pois, sem exceção, concordam que é por meio das atividades realizadas em grupo que eles, educadores, interagem com seus educandos em favor do desenvolvimento das aprendizagens socioemocionais. Dentre as ferramentas/atividades pedagógicas mais utilizadas pelos educadores em sala de aula, listamos as seguintes: estudo de casos, jogos, fóruns de debates, trabalhos de grupo (presenciais ou online) e saídas a campo.

O Professor 8 exemplifica em seu comentário as ferramentas utilizadas em sua prática para o desenvolvimento da dimensão socioemocional:

*Professor 8: “Na minha prática, a dimensão socioemocional se desenvolve na medida em que o planejamento do conteúdo [...] contempla atividades presenciais nas quais os alunos interagem com os seus pares e com o professor para execução de desafios, jogos e simulações...”.*

Podemos dizer que, ao trabalhar, em sala de aula, com jogos, desafios e simulações, o educador, além de desenvolver a cognição, da mesma forma focaliza os aspectos socioafetivos que surgem, inevitavelmente, durante o momento lúdico.

Rego (1999, p.80), ressalta que é interessante observar que, para Vygotsky, o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar horizontes na zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento.

Fernández (2001b, p.128), por sua vez, salienta que o jogo “é o terreno do qual poderá libertar-se a inteligência.” Segundo Fernández (1990, p.18) “a libertação da inteligência aprisionada somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender.”

Desse modo, ao falarmos sobre aprendizagem socioemocional, incluímos aí o desejo de aprender, fortemente estimulado pelas atividades lúdicas. Os desafios contidos nos jogos e brincadeiras possibilitam ao educando vivenciar situações novas e projetar seus sentimentos, desejos e emoções, simulando não apenas situações

sociais futuras, mas, ao mesmo tempo, oferecendo-lhes ferramentas para enfrentá-las.

O professor 9 menciona como atividade lúdico- pedagógica o design thinking, que, segundo Rocha (2018, p.153) consiste na “apropriação por outras áreas do conhecimento da metodologia e sistemática utilizada pelos designers para gerar, aprimorar ideias e efetivar soluções. Ele promove a inovação e a ação prática”.

*Professor 9: “Ao trabalhar com a prática do design thinking, procuro estimular a criatividade, o trabalho em equipe, a gestão do tempo, a empatia, a autonomia e o pensamento crítico/reflexivo. Por ser uma abordagem holística, tal ferramenta possibilita abordagens diversificadas.”*

Essa abordagem propicia a criação colaborativa de soluções, permitindo aos educandos se localizarem como autores de seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com Freire (1996), a aprendizagem acontece no momento em que os educandos se tornam efetivamente os sujeitos da construção e da reconstrução do seu saber. Fernández (2001a, p.88) acrescenta que “...o sujeito aprendente – que sempre é ativo e autor e nunca é um produto passivo da ação dos ensinantes – vai construindo sua modalidade de aprendizagem. Também vai construindo sua inteligência no mesmo terreno”.

Nos comentários dos Professores 7 e 2, a seguir, as atividades em grupo são apresentadas como estímulo a comportamentos sociais como empatia, cooperação, interação social, ampliação da percepção de si e do outro; os quais contribuem para o estreitamento de vínculos sociais positivos:

*Professor 7: “Ao tentar resolver problemas coletivamente os alunos têm que exercitar o respeito, a empatia, a cooperação e a socialização.”*

*Professor 2: “Durante o trabalho em grupo, observo a forma deles se relacionarem e os conflitos que aparecem e faço as intervenções. Lembrando a importância da aceitação das diferenças e dos sentimentos dos outros.”*

A interação entre os indivíduos propiciada pelo trabalho em grupo promove a construção coletiva do saber além de estabelecer um vínculo afetivo entre os membros do grupo. Vygotsky (apud por Rego 1999, p.109), afirma que “o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica,

mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes”.

Podemos observar nos comentários dos educadores uma preocupação em oportunizar espaços de interação entre seus educandos e entre esses e eles próprios; seguindo, desse modo, Piaget (1995) ao afirmar que é a partir da relação com o outro, com o meio e com a realidade que o aluno adquire aprendizagem.

A respeito da interação humana, Freire (1996) acrescenta que o diálogo é uma condição própria do homem; por isso, indispensável ao ato educativo, que se torna, por meio do diálogo, um ato criativo e de interação de ideias.

Nos comentários apresentados pelos professores 1 e 5, verificamos que as atividades desenvolvidas em sala de aula permitem estabelecer, de maneira constante, uma interação dialógica com seus educandos, de forma a construir um ambiente pedagógico propício ao desenvolvimento das aprendizagens socioemocionais.

*Professor 1: “[...] fizemos uma atividade em torno dos 17 objetivos sustentáveis globais. Na atividade, os alunos deveriam responder quais objetivos eram, na opinião de cada um, a) o mais difícil de ser alcançado, b) o mais importante, e c) o que mais o tocou. A partir daí foi possível fazer um debate sobre as diversidades culturais e principalmente sobre suas emoções e sentimentos”.*

*Professor 5: “Temos como prática a discussão, o debate, a troca de ideias. Nessa prática, precisa estar bem claro que não há um posicionamento ou resposta certa. Mas há diferentes possibilidades de caminho que construímos juntos, considerando as peculiaridades de cada um, sempre com base na construção do conhecimento e no aprimoramento pessoal”.*

Conforme os teóricos estudados no capítulo 6, as interações sociais positivas acontecem necessariamente sob bases afetivas, as quais, desse modo, possibilitam a construção ativa do conhecimento; e este, por sua vez, deve ser compartilhado de maneira dialógica entre educador e educandos.

### **7.2.3 Mediação: Relação Educador- Educandos - Objeto do Conhecimento**

Com base nos teóricos estudados, sabemos que a mediação exerce um papel de fundamental importância na aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (1984), o conhecimento - mediado pelo outro - se constrói na relação entre o conhecimento espontâneo (saber vivencial) e o conhecimento científico (saber acadêmico), que se influenciam mutuamente. Desse modo, a mediação do educador, permeada pelo diálogo, se faz fundamental.

O comentário do professor 3, a seguir, demonstra o seu objetivo no sentido de provocar e desestabilizar o educando para avançar no seu conhecimento, sair do conhecimento espontâneo.

*Professor 3: “Tento não dar respostas, mas fazê-lo pensar. Fazer as perguntas que, por vezes, desequilibram suas crenças baseadas no senso comum.”*

No comentário do Professor 7 observamos uma preocupação em oferecer questões desafiadoras para conduzir a turma, sob sua mediação, a construção coletiva do conhecimento:

*Professor 7: “[...] uso a metodologia da aula invertida, onde são lançados desafios para os alunos levantarem dados que posteriormente serão sistematizados em sala. Durante o trabalho em grupo e a busca de solucionar os desafios observo a forma deles se relacionarem e os conflitos que sempre aparecem e faço as intervenções necessárias, lembrando sempre a importância do diálogo, da aceitação das diferenças e dos sentimentos dos outros.”*

Fernández (1990) nos ensina que o aprendente precisa reconhecer o que já sabe para ser capaz de construir seu conhecimento e, assim, trazer significado à sua aprendizagem. O ensinante, por sua vez, deve ‘permitir’ que a aprendizagem aconteça; isto é, deve ceder espaço para que o aprendente se reconheça como protagonista da sua aprendizagem.

O Professor 6, por sua vez, leva em consideração as características pessoais de seus educandos de forma a envolvê-los no processo de aprendizagem:

*Professor 6: “Eu procuro identificar as características pessoais dos meus alunos e em função dessas características, elaboro as minhas atividades pedagógicas de forma a potencializar a autoestima e o desenvolvimento acadêmico. Para contemplar os diferentes perfis, estabeleço atividades variadas [...]. Após cada atividade é feita uma avaliação para saber quem gostou ou não, o que teve de bom e quais as dificuldades encontradas. Nesse processo, busco valorizar cada avanço pessoal e depois partilho*

*com a turma os trabalhos e construímos coletivamente estratégias para superar as dificuldades encontradas”.*

O fazer pedagógico do Professor 6 nos remete, mais uma vez, à Fernández (1990). Segundo a autora, na aprendizagem é importante levar em conta o vínculo que se estabelece entre ensinante e aprendente: é necessário estabelecer um ambiente de confiança entre esses dois sujeitos, de modo a despertar no aprendente o desejo de construir o seu próprio saber. Nesse processo de construção de conhecimento e na relação entre ensinante e aprendente, os dois ensinam e aprendem.

Se entendermos, como Freire (2018) e Fernández (1990), que a aprendizagem é um caminho a ser percorrido ‘com’ os educandos, não ‘para’ eles; e que tanto educadores quanto educandos participam da aprendizagem como atores protagonistas daquele processo, assumindo cada vez o lugar do outro, assentados em uma relação dialógica e de confiança mútua, declarações como a acima citada vão ao encontro da proposta teórica que aqui defendemos de que a formação de vínculos afetivos e a interação dialógica baseada na horizontalidade de papéis favorece, fortemente, o desenvolvimento e a aprendizagem.

O Professor 11, da mesma forma, corrobora os preceitos da autora:

*“Em sala, meu papel é de fazer as perguntas certas, que os tire da inércia e os mobilize à aprendizagem. Eles precisam ser constantemente estimulados, desafiados a descobrir novos caminhos para o conhecimento. Acredito que nada do que fale, eles não sejam capazes de encontrar em um site de pesquisa. Então eu não preciso dar as respostas, porque eles as encontrarão. Só preciso fazer as perguntas certas para que eles cheguem a uma resposta de qualidade.”*

Como referido no capítulo 6, para Freire (2018) a mediação pedagógica deve ser fundada em bases dialógicas: assentados no diálogo, tanto educandos quanto educadores - investidos do seu direito de pessoa e inseridos na horizontalidade do processo educacional, e, conscientes da realidade que os cerca- participam do processo como atores.

O Professor 4 expressa a sua crença na mediação dialógica da seguinte maneira:

*“A interação com o aluno ocorre através da mediação entre os saberes. Busco entender aquele estudante como um ser único com necessidades especiais e que ao mesmo tempo faz parte de um determinado contexto social que se relaciona a outros contextos. O que vai mediar essa multiplicidade de contextos é a minha interferência através do saber escolar”.*

No que diz respeito à mediação voltada para a dimensão socioemocional, os depoimentos dos educadores fazem referência a uma gama de diferentes aspectos socioemocionais por eles abordados em sala de aula, como por exemplo: autoestima, atenção à realidade social, autoconfiança, socialização, comportamento social afirmativo, respeito ao próximo, dentre outros.

Os Professores 3 e 1 são exemplos desse fazer pedagógico.

*Professor 3: “A mediação [...] deve ser praticada a fim de trazer autoconfiança e estimular a autonomia e capacidade de reflexão por parte dos alunos. O contato direto com os alunos e a interação entre alunos-alunos e alunos-professor cria um ambiente de amabilidade e confiança mútua que estimula a co-construção do conhecimento e do desenvolvimento das habilidades socioemocionais”.*

*Professor 1: “Crio atividades que eles [alunos] possam interagir entre si e que sejam desafiados a resolver coletivamente problemas. Ao tentar resolver problemas coletivamente os alunos tem que exercitar o respeito, a empatia, a cooperação e a socialização, cabendo ao professor o papel de mediador desse processo”.*

Vygotsky (1984) nos lembra que a mediação tem o objetivo de provocar, desestabilizar e introduzir novas aprendizagens. A aprendizagem, por sua vez, se dá no encontro entre o que o educando já sabe, suas referências, e o conhecimento elencado no currículo, naquilo que o educando necessita saber, se apropriar.

Piaget (1995) considera a presença do mediador como um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e sua interação social.

Em conformidade com teóricos citados, pois, os depoimentos dos educadores demonstram a eficácia e o valor da mediação para o desenvolvimento do sujeito em todos os seus aspectos.

Na seção seguinte, abordaremos, pois, o sentido a ser conferido aos aspectos socioemocionais mencionados na fala dos educadores, no que diz respeito à

relevância de se tomar a realidade social como fator interveniente do fazer pedagógico.

#### **7.2.4 Contexto social: Relação Conteúdo Pedagógico e Realidade Social**

Recordando o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação (PEC, 2016), a educação que inclui a dimensão socioemocional como uma constante pedagógica importante está comprometida com os valores ético-sociais, no que refere ao respeito às diversidades, à capacidade de expressar afeto, empatia e solidariedade e ao desenvolvimento de cidadãos socialmente ativos e comprometidos com o bem-comum.

De acordo com o comentário dos Professores 3, 5 e 9, podemos verificar que eles se propõem a fazer pensar a realidade em que seus educandos estão inseridos:

*Professor 3: “Os conteúdos são inseridos dentro da nossa realidade, tornando fácil discutir as implicações do mesmo dentro da sociedade.”*

*Professor 5: “Todos os assuntos são abordados de forma a aproximá-los à realidade dos nossos alunos”.*

*Professor9: “Geralmente as temáticas/problemas propostos por mim partem de um contexto social próximo da realidade dos educandos.”*

De acordo com Vygotsky (1991), como seres sociais, somos participantes da cultura a que estamos inseridos. Tendo esse pensamento por base, observamos que trazer a experiência vivenciada - além dos muros da escola - pelos seus educandos propicia uma visão mais abrangente da realidade dos mesmos, e torna-os mais conscientes, aptos e propensos a agir sobre ela.

O Professor 12 menciona que em sua prática estimula o pensamento do educando, realizando atividades que o faça refletir sobre a realidade e estabelecendo vínculo entre o conteúdo abordado em sala e o mundo que o cerca:

*Professor 12: “Através da preparação de aulas interativas e que estimulem o pensamento autônomo e crítico; da preparação de atividades que levem os educandos a pensar as múltiplas diversidades existentes no cotidiano escolar; do estabelecimento*



*de vínculos entre o conteúdo abordado em sala de aula e o mundo/sociedade que nos cercam atualmente”.*

Paulo Freire (2018) reforça a ideia da importância de incluir o contexto social no fazer pedagógico nos dizendo que na pedagogia dialógica o educador deve suscitar nos educandos o movimento para o reconhecimento da sua realidade e de si mesmos como sujeitos sociais. Mas, ao mesmo tempo, alerta que o caminho para a mudança da realidade social é um caminho a ser percorrido pelo educador juntamente com os seus educandos.

O Professor 8 ressalta, da mesma forma, que o autoconhecimento favorece o reconhecimento da realidade circundante.

*Professor 8: “Na medida em que o aluno amplia sua percepção de si e do outro, ele se torna capaz de interagir com o meio, de forma produtiva, contribuindo com o seu meio social e com o seu próprio desenvolvimento”.*

De acordo com Piaget, o sujeito está sempre à busca de modificar o meio e, ao mesmo tempo, modificar-se pela interação com esse meio.

Os Professores 6 e 9 propõem a ampliação do auto- conhecimento e do reconhecimento da realidade circundante por meio de atividades relacionadas à prática e à reflexão da leitura:

*Professor 6: “Nosso objetivo é formar o “leitor maduro”, aquele que reflete sobre o que lê e compara com o mundo à sua volta. Ao fazer essa comparação, repensa a realidade que vê e a si mesmo”.*

*Professor 9: “Busco relacionar os conteúdos trabalhados com o cotidiano do aluno [...] para ampliar sua percepção da realidade a partir da reflexão sobre os textos lidos”.*

Para Freire (1983), linguagem e realidade se prendem dinamicamente. “A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1983, p.12)

Seguindo Freire, citado logo acima, observamos a preocupação dos Professores 1 e 4 em tornar o conteúdo trabalhado significativo associando-o à realidade.

*Professor 1: “Os conteúdos não existem em si, independente do contexto. O que lhes dá vida é a sua relação com o humano.”*

*Professor 4: “...os conteúdos estão inseridos dentro da nossa realidade, tornando fácil discutir as implicações do mesmo dentro da sociedade. Em sala, o desafio é fazê-los refletir sobre o conceito dentro do contexto em que se insere, trazendo à tona os significados do trabalho desses temas”.*

Seguindo mais uma vez com Freire (2018), este nos propõe que apenas por meio da consciência da realidade seremos capazes de modificá-la. A vocação ontológica do homem consiste em se realizarem como seres conscientes da sua realidade com o objetivo de transformá-la, tornando-a mais humana, mais de todos os homens.

Ao levarem em conta o contexto social, observamos, como já o dissemos, que os educadores propuseram-se a fazer pensar a realidade, para, assim, dar sentido social ao conteúdo trabalhado.

Verificamos, porém, que não avançaram seu trabalho pedagógico em direção à atividades que trouxessem propostas de projetos de relevância na busca de mudanças sociais. Tais projetos, no nosso entendimento, possibilitariam ao educando uma melhor percepção do seu papel social, conduzindo a sua atenção para além dos muros da escola.

Por essa razão, comungamos com Freire (2018) “educação realiza-se na ação social, no pensar futuro e compreende o indivíduo como seres para além de si mesmos”.

A seguir, apresentaremos um quadro explicitando, além dos aspectos socioemocionais tratados pelos educadores, as categorias em que eles foram mencionados.

Identificamos, pois, nos depoimentos dos educandos entrevistados a sua convicção em relação à importância da dimensão socioemocional como parte integrante do desenvolvimento da aprendizagem. Observamos, ainda, que os aspectos socioemocionais e a dimensão cognitiva são tratados como sendo inter-relacionados no processo de ensino e aprendizagem.

Pudemos verificar, da mesma forma, a posição de relevância dada aos aspectos socioemocionais no desenvolvimento das atividades propostas pelos educandos entrevistados. Os mesmos se referiram à mediação educando-objeto de

estudo como uma forma de estreitamento das inter-relações emersas da ação pedagógica.

Quanto ao tratamento do contexto social, observamos a preocupação dos educandos em relacionar o objeto de estudo à experiência trazida por seus educandos. Esse fato positivo, porém, deixou aparecer a ausência de atitudes pedagógicas em favor de propostas de ações sociais afirmativas correlacionadas aos objetos de estudo.

Retomando Freire (2018), e como ele, acreditamos que a educação realiza-se na ação social, no pensar futuro e compreende o indivíduo como seres para além de si mesmos.

No capítulo a seguir trataremos do processo de intervenção proposto com base nos resultados obtidos na análise dos dados.

#### **7.2.5 Aspectos da Dimensão Socioemocional: mapeamento**

O quadro a seguir mapeia todos os aspectos da dimensão socioemocional trabalhados em sala de aula na prática dos professores do Fundamental II do Colégio Santo Inácio, de acordo com os depoimentos. Foram incluídas no mapa as quatro categorias utilizadas para a análise dos dados. Observamos que alguns aspectos aparecem em mais de uma categoria.

### Quadro III

Aspectos da dimensão socioemocional mencionados pelos educadores nos dados coletados.

ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS	CATEGORIAS DE ANÁLISE			
	DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL- SEU LUGAR NA APRENDIZAGEM	FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS	RELAÇÃO EDUCADOR- EDUCANDOS EDUCANDO-EDUCANDO	CONTEXTO SOCIAL
EMPATIA	X	X	X	
RESILIÊNCIA	X			
SOLIDARIEDADE	X			
CRIATIVIDADE	X	X		
ÉTICA	X			
AUTONOMIA		X	X	X
RESPEITO		X	X	
SOCIALIZAÇÃO		X	X	
COOPERAÇÃO		X	X	
SUSTENTABILIDADE		X		
AUTOESTIMA			X	
AUTOCONFIANÇA			X	
AUTOCONHECIMENTO			X	X

Ao analisar as categorias propostas, constatamos que os professores estão afinados quanto a sua postura em relação à dimensão socioemocional. Eles valorizam a dimensão socioemocional e estabelecem uma relação de interdependência estreita entre a dimensão socioemocional e a dimensão cognitiva.

Em relação aos recursos e ferramentas utilizadas no campo da dimensão socioemocional, verificamos que, apesar de a totalidade dos educadores desenvolverem vários aspectos dessa dimensão em suas práticas diárias, dentre esses 20% se ressentem de um apoio institucional no seu planejamento pedagógico.

Dentre as ferramentas utilizadas em sala de aula pelos educadores, o trabalho de grupo foi considerado por eles como sendo aquele que melhor evidencia e estimula atitudes sociais como a ética, a empatia, o respeito ao próximo, a cooperação, a solidariedade, a compreensão de si e do outro. Em face dessa evidência, uma proposta de gestão com vistas à socialização das dinâmicas de grupo utilizadas pelos diferentes educadores acarretaria, certamente, um ganho para o corpo docente.

Merece relevo o fato de que 1/3 dos 12 educadores escolhidos para participarem da pesquisa atuam, adicionalmente, como professor-mentor; ou seja, são educadores que não trabalham com um conteúdo específico, mas sim com questões que surgem do próprio grupo. Esse fato, no entanto, não se interpôs a nenhum aspecto da pesquisa.

Na categoria de análise referente ao contexto social, verificamos a falta de ações pedagógicas que validassem e/ou reafirmassem as atividades já oferecidas pela escola com o intuito de favorecer o desenvolvimento humano e social; tais como: projeto de voluntariado, tarde de formação, dias de formação na casa de encontro em Corrêas, na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro.

Conforme relatado nos depoimentos, há a necessidade de se criar uma diretriz por parte da escola em relação à dimensão socioemocional que ofereça as bases para o planejamento e posterior desenvolvimento das atividades de sala de aula.

Diante das observações acima, apresentaremos no capítulo seguinte um projeto de intervenção a ser implantado na escola que leve à frente, por meio de discussões coletivas, a proposta de tornar efetivas as ações pedagógicas com relação à dimensão socioemocional.

## 8. O PROJETO DE INTERVENÇÃO

Com base nos resultados obtidos por meio da análise dos dados coletados, daremos seguimento, junto aos educadores, à discussão teórica e prática relacionada ao tema aqui tratado; qual seja: a relevância da dimensão socioemocional para a aprendizagem, além da sua importância como elemento interveniente das ações pedagógicas nas interações interpessoais.

Em outras palavras, pretendemos desenvolver, em cooperação com os educadores, estratégias de trabalho que possibilitem incluir a dimensão socioemocional no âmbito da prática pedagógica, tomando por base os resultados alcançados pela presente pesquisa, além de os teóricos apresentados e o Projeto Político Pedagógico do Colégio Santo Inácio (2020), no qual foram estabelecidos os aspectos humanos a serem trabalhados nessa dimensão.

Nosso objetivo consiste em: a) fomentar o trabalho coletivo com reuniões sistemáticas de aprofundamento teórico e prático sobre a dimensão socioemocional; b) formar grupos de estudo com objetivo de ampliar o embasamento teórico com vistas a dar um suporte às ações educativas que tenham como proposta o desenvolvimento da dimensão socioemocional na prática educativa; c) propiciar a inclusão daquela dimensão nos planejamentos pedagógicos a serem desenvolvidos no contexto da sala de aula; d) desenvolver rodas de conversa, relatos, depoimentos, estudo de casos sobre as práticas adotadas.

A partir desses estudos coletivos, pretendemos, ainda, elaborar um documento que sirva de base à preparação dos planejamentos dos professores do Fundamental II do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro no que diz respeito à inserção dos valores humanos e sociais em suas práticas pedagógicas.

Com base no trabalho desenvolvido na presente pesquisa, sinalizamos os aspectos a serem considerados na reestruturação das práticas pedagógicas em relação à dimensão socioemocional. O primeiro deles se refere à relação ensino-aprendizagem: pudemos observar que, nesta relação, o professor ‘ensina’ e os alunos ‘aprendem’; separando, desse modo, os dois lados de um processo que deveria ser considerado ambivalente: ambos ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Segundo Freire (2018), educador e educando se identificam como sujeitos de conhecimento, participam do processo como atores que aprendem e ensinam ao

mesmo tempo. Fernandez (1990) da mesma forma se posiciona dizendo que para que haja aprendizagem, o sujeito aprendente precisa se colocar na posição do ensinante e construir o seu próprio saber, mas, por outro lado, ao ensinante cabe, o reconhecimento desse saber e dos caminhos traçados pelo aprendente para atingi-lo. Nesse processo de construção e na relação entre ensinante e aprendente, os dois ensinam e aprendem.

Diante do exposto, sugiro um trabalho que se aproxime da práxis educativa de Freire, a qual leva os educandos a uma reflexão-ação da sua realidade, com vistas a transformá-la. A ação-reflexão favorece a uma mudança da consciência e leva a uma aproximação crítica e reflexiva da realidade. Com esse posicionamento em mente, intencionamos, pois, favorecer um espaço para discussão, intercâmbio de ideias e questionamentos da prática pedagógica dos educadores, no que diz respeito a sua posição frente à natureza dialógica desse processo, que compreende a ação de aprender/ensinar-ensinar/aprender como um exercício pertencente tanto aos educadores quanto aos educandos; isto é, como sendo ambos sujeitos do processo de aprender/ensinar.

O segundo aspecto observado, com base na presente pesquisa, foi a abordagem apresentada pelos professores a respeito do conceito de 'contexto social'. De acordo com as respostas obtidas através do questionário, a preocupação com o contexto social permaneceu restrita ao âmbito escolar. Segundo o PEC (2016), a educação integral consiste em uma educação voltada a indivíduos socialmente ativos, os quais – além de sujeitos autônomos e críticos – tornem-se cidadãos que contribuam para as transformações sociais e culturais da sociedade a que pertencem. Para tanto, há que se compreender (e assim intencionamos fazê-lo) o fazer pedagógico inserido aos princípios norteadores (por natureza mais amplos) da formação social e humana.

Acreditamos que o ato de ensinar/aprender precisa considerar a formação de homens e mulheres inseridos social e culturalmente em uma sociedade que se reorganiza constantemente. Cabe ao educador considerar essa realidade, relacionando, sempre que possível, os conceitos por ele trabalhados à compreensão – e posterior intervenção – do contexto social circundante. Aos educandos é necessário compreender o seu aprendizado como pertencente ao seu próprio desenvolvimento, além de considerá-lo um bem social; ou seja, retomando a *práxis*

freiriana: tornar a aprendizagem uma reflexão–ação dos homens sobre o mundo, no intuito de transformá-lo.

Nas palavras de Freire (1996, p. 12):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaia a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Na seção a seguir apresentaremos uma proposta de projeto de capacitação destinada à equipe pedagógica do Colégio Santo Inácio, com base nos resultados obtidos pela presente pesquisa.

### **8.1 Projeto de Capacitação destinado aos Coordenadores, Orientadores Educacionais e Professores**

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 31):

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio de abordar ou construir uma questão e respondê-la.

Seguindo os autores acima, o projeto, sob minha gestão, pretende ser uma proposta de trabalho e aprendizado a ser discutida, ampliada e construída conjuntamente por aqueles educadores a que se destinam.

#### **Público alvo:**

41 professores, 3 coordenadores e 2 orientadores do Fundamental II do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro.

#### **Justificativa:**

A partir dos dados recolhidos pela presente pesquisa, foi possível observar que os professores - embora reconhecendo a relevância de se tratar a dimensão socioemocional com igualdade de atenção à dimensão cognitiva – reclamam a falta



de uma diretriz por parte da escola em relação àquela dimensão que ofereça as bases para o planejamento e posterior desenvolvimento das atividades de sala de aula.

**Objetivo Geral:**

Desenvolver, em cooperação com os educadores, estratégias de trabalho que possibilitem incluir a dimensão socioemocional no âmbito da prática pedagógica, desde o planejamento até o exercício efetivo da prática pedagógica.

**Objetivos Específicos:**

- a) formar grupos de estudo a fim de ampliar o embasamento teórico com vistas a oferecer um suporte às ações educativas destinado ao desenvolvimento da dimensão socioemocional na prática educativa;
- b) capacitar os educadores tendo como objetivo de respaldá-los na inclusão da dimensão socioemocional nos planejamentos pedagógicos a serem desenvolvidos.

**Metodologia:**

O Colégio Santo Inácio oferece reuniões de estudo mensais regulares de duas horas de duração denominadas “Formação Permanente”. Participam desses encontros: o gestor do segmento, todos os professores, coordenadores de série e orientadores educacionais.

Os grupos de estudo se subdividem, orientados - cada um deles – pelos seus coordenadores de séries.

A seguir, seguem as propostas de temas para os diferentes encontros:

**Tema 1: Dimensão Socioemocional (abril)**

Sob esse tema, propomos que os professores (subdivididos em grupos de 6 componentes), com base nos documentos elaborados pela Rede Jesuíta de Educação referentes à dimensão socioemocional, discutam seus pontos essenciais e apresentem aos outros grupos sua apreciação e suas dúvidas sobre o assunto.

**Tema 2: Competências Socioemocionais (maio)**

Para este encontro, propomos convidar um profissional de fora do Colégio para conversar a respeito do papel e da importância das competências socioemocionais para a educação do indivíduo na abrangência de suas dimensões e sob o ponto de vista da interdependência entre o desenvolvimento socioemocional e o desenvolvimento cognitivo.

Propomos que esse encontro conte a presença de todo corpo docente.

**Tema 3: Trabalho de Grupo como Estímulo às Atitudes Sociais (junho)**

Para o estudo desse tema, propomos dinâmicas de grupo que propiciem a socialização de práticas pedagógicas e/ou atividades de sala de aula já desenvolvidas pelos educadores voltadas, intencionalmente, para a promoção de atitudes sociais.

**Tema 4: Transposição da Prática Pedagógica da Sala de Aula para Comunidade Circunvizinha (julho e agosto)**

Propomos a formação de grupos de educandos de todas as séries do Fundamental II que, sob a coordenação de professores e coordenadores de série, se disponham a conhecer a comunidade circunscrita pelo Colégio com o objetivo de criar projetos em prol de melhorias para os seus moradores.

**Tema 5: Texto Literário (setembro)**

Propomos a formação de grupos de discussão de diferentes tipos de textos (acadêmicos, literários, pedagógicos) que propiciem a reflexão acerca de conceitos referentes à formação socioemocional do sujeito, de modo a se perceberem (como educadores, além de sujeitos) indivíduos permanentemente inclusos nessa formação.

Desse grupo de estudo propomos a participação de todo o corpo docente do Colégio.

**Tema 6: Avaliação (outubro)**

Propomos um processo de avaliação coletiva dos temas abordados, o qual traga para todo o grupo de participantes dos encontros os resultados alcançados por todos, em termos de propostas de trabalhos a serem aplicadas em sala de aula no que diz respeito ao desenvolvimento da dimensão socioemocional do sujeito.

Tais propostas de trabalho deverão ser referendadas por todos os participantes dos encontros.

**Tema 7: Planejamento (novembro e dezembro)**

Nesta etapa dos estudos, propomos o planejamento por série das estratégias a serem utilizadas em direção ao desenvolvimento da dimensão socioemocional, no intuito de propor uma coesão das mesmas nas ações de toda equipe pedagógica.

Como os encontros serão mensais, em observância ao cronograma de reuniões indicadas pelo Colégio, estimamos que o trabalho de intervenção deverá ser estendido por todo o ano letivo, com vistas a servir de base aos projetos pedagógicos e planejamentos dos anos subsequentes.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação de 2016 (PEC) e na experiência como gestora, direcionamos o foco dos estudos para a dimensão socioemocional do humano, tendo em vista que “a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito” (PEC, 2016, p.42). Voltamos a atenção, pois, à pesquisa **de como a dimensão socioemocional permeia a prática pedagógica dos professores do Fundamental II do Colégio Santo Inácio**. A partir daí, direcionamos o objetivo central da pesquisa para a análise de como os professores do Fundamental II do Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro se valem, em suas práticas pedagógicas, da dimensão socioemocional com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento do educando.

Foram escolhidos 12 educadores que integrassem cada uma das áreas de conhecimento atendidas pelo Fundamental II (segmento em que atuo como Coordenadora Pedagógica): Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática—incluídos aí, como já o dissemos, os professores Mentores.

Quanto à seleção do material utilizado na análise dos dados recolhidos advindos do questionário aplicado, a sua escolha teve como base as 4 categorias conceituais, propostas à luz das teorias estudadas.

A fim de responder ao objetivo geral mencionado acima, foram definidos 4 objetivos subsidiários: a) identificar a percepção dos educadores em relação aos aspectos que envolvem a dimensão socioemocional; b) fazer o mapeamento dos aspectos socioemocionais que aparecem na prática pedagógica; c) identificar se há o reconhecimento da relevância dos aspectos que envolvem a dimensão socioemocional em suas práticas; e d) analisar, no tocante à dimensão socioemocional, as intervenções dos educadores que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos;

Quanto à percepção dos educadores em favor da dimensão socioemocional, identificamos em seus depoimentos a sua convicção de que as dimensões socioemocional e cognitiva se complementam e são fundamentais, além de contribuírem para o desenvolvimento do aluno. Os educadores reforçam essa ideia afirmando que não há como ampliar a cognição sem a intercessão da dimensão socioemocional. Ao mesmo tempo, e da mesma forma, observamos que os mesmos

educadores se ressentem da falta de indicadores concernentes aos parâmetros adotados pela escola no que diz respeito ao trabalho pedagógico em relação à dimensão socioemocional.

A escola, portanto, enfrenta um importante desafio que consiste em tomar uma posição afirmativa a respeito do trabalho pedagógico em relação aos aspectos da dimensão socioemocional, oferecendo aos educadores uma orientação quanto aos parâmetros a serem privilegiados nas ações de sala de aula. Em face dessa questão, propomos em nosso projeto de intervenção a discussão coletiva desse tema, com vistas à inclusão dele no planejamento dos educadores e nas ações de toda a equipe pedagógica.

Quanto ao segundo objetivo mencionado – mapear os aspectos socioemocionais que aparecem na prática pedagógica – constatamos que os educadores ressaltam vários aspectos dessa dimensão nas diferentes atividades realizadas em sala de aula; tais como: a ética, a empatia, o respeito ao próximo, a cooperação, a solidariedade, a compreensão de si e do outro.

Salientamos que a totalidade dos educadores consultados destacou a contribuição importante da dimensão socioemocional para a formação social e humana dos seus educandos, ao reconhecer que a cognição e a emoção/afetividade se complementam e contribuem igualmente para o desenvolvimento dos educandos.

Respondendo especificamente ao nosso objetivo de identificar se há o reconhecimento da relevância dos aspectos que envolvem a dimensão socioemocional em suas práticas, pudemos constatar a valorização do fortalecimento dos laços afetivos, considerados pelos educadores como importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, ao promoverem no espaço da sala de aula ações efetivas de mediação em favor da expressão dos sentimentos e emoções, da interação social, da cooperação, do respeito às diferenças, do desenvolvimento da empatia e da resiliência.

Constatamos, da mesma forma, a preocupação dos educadores em despertar nos educandos o desejo de aprender, por meio da construção de vínculos afetivos entre esses e o objeto de conhecimento, desafiando-os com tomadas de decisão para a resolução de problemas; e, nesse sentido, valorizando o protagonismo e a autogestão na aprendizagem. Reconhecemos nos educadores, ainda, uma sintonia

entre eles; na medida em que todos demonstraram um compromisso de incluir (e pôr em prática), necessariamente, a dimensão socioemocional em suas ações pedagógicas.

Como forma de aguçar a curiosidade dos seus educandos, pudemos verificar propostas pedagógicas voltadas a exploração do conhecimento sob diferentes perspectivas por meio da utilização de recursos variados em favor da aprendizagem, tais como: promover o inter-relacionamento dos conhecimentos científicos trabalhados com a realidade social na qual a escola está inserida; propiciar aos educandos a exposição de suas opiniões e seus questionamentos, promovendo, desse modo, o intercâmbio de ideias e experiências; além de levar em consideração a realidade trazida por seus educandos – recursos que reafirmam o pensamento de Vygotsky (1994, p. 94) sobre o assunto: “Qualquer situação de aprendizagem, com a qual a criança se defronta na escola, tem sempre uma história prévia”.

Com relação ao último objetivo que trata da análise dos aspectos que envolvem a dimensão socioemocional nas práticas dos educadores, verificamos uma preocupação constante em oportunizar espaços de interação efetiva entre eles e seus educandos e os educandos entre si, estabelecendo, assim, um diálogo permanente que leva, por sua vez, à construção de um ambiente pedagógico propício ao desenvolvimento das aprendizagens socioemocionais.

Os depoimentos dos educadores, entretanto, deixaram transparecer que os saberes são adquiridos apenas pelos educandos à maneira de ‘o professor ensina e o aluno aprende’; contrariando, desse modo, os ensinamentos de Freire (1996) e Fernández (1990) ao afirmarem que, no processo de construção do conhecimento, ambos – educador e educando – ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Entretanto, entendemos que todas e quaisquer situações de aprendizagem devem ser consideradas dialógicas e dialéticas. O aprender é tão importante quanto o ensinar. Deve haver espaços de partilha de ideias, interesses e desejos entre educadores e educandos – em ambas as direções. O educador, sempre que propicia espaços de socialização, garante, ao mesmo tempo, a participação crítica, as propostas de sugestões, a diversidade de opiniões; proporcionando, com isso, as condições necessárias para o aprendizado. Observamos, pelos relatos dos educadores, que eles acreditam proporcionar espaços de socialização em suas aulas.

Embora essa ação de fato ocorra, foi-nos possível constatar que a socialização acontece apenas segundo o ponto de vista do próprio educador.

Essa constatação aponta para a necessidade desenvolver a percepção dos educadores no tocante à aprendizagem dialógica, que inclui – para além da conversa em sala de aula – se permitir receber conhecimento; ou seja, ser educador e educando durante todo o processo de ensino- aprendizagem.

Cabe, portanto, à gestão escolar o desenvolvimento desse trabalho de percepção e sensibilização junto aos educadores que os leve à compreensão de que a ação de ensinar acontece concomitantemente (e no mesmo sujeito) à ação de aprender.

Outra questão a ser observada se refere ao contexto social. Notamos, é verdade, que os educadores se propuseram a fazer pensar a realidade, trazendo um sentido social ao conteúdo trabalhado. Porém, sentimos a falta de ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de projetos de cunho social mais amplo, relacionando o conhecimento adquirido à busca de mudanças sociais na direção de uma sociedade mais justa e igualitária. Recordando as palavras de Freire (2018), a educação deve seguir a vocação ontológica dos homens, por meio da qual estes se realizam, como seres conscientes da sua realidade e preparados para transformá-la, tornando-a mais humana, mais de todos os homens. Sem a consciência da sua realidade, não é possível modificá-la.

Ainda em relação aos educadores, gostaríamos de acrescentar que estes, sempre que solicitados, mostraram-se receptivos e abertos a participarem da pesquisa, respondendo de modo solícito e franco ao questionário proposto e trazendo, dessa forma, contribuições bastante relevantes para o presente estudo.

Entendemos, pois, que o problema da pesquisa foi respondido a contento não apenas pelo fato de o material recolhido ter tornado possível o conhecimento das práticas pedagógicas realizadas pelos educadores contatados, mas, ainda, por nos oferecer um material de importância substancial aos estudos a serem realizados daqui por diante, em conjunto com a equipe pedagógica do Colégio.

Diante do exposto, propomo-nos, como gestora, criar um projeto de intervenção (capítulo 8.1) que, em cooperação com os educadores, desenvolverá estratégias de

trabalho de modo a incluir a dimensão socioemocional no âmbito da prática pedagógica, desde o planejamento até o exercício efetivo em sala de aula.

Nesse sentido, podemos dizer que os objetivos da presente pesquisa foram atendidos, tanto pelas respostas obtidas quanto pelos questionamentos suscitados. Esperamos, pois, e dessa forma, contribuir para o entendimento da relevância dos estudos em favor de uma educação humanizadora, que, segundo Freire (2018), equivale dizer uma educação assentada no diálogo, na *práxis*, na conscientização da realidade, e em sintonia com os educandos – ao mesmo tempo educadores.

Lembramos que esta pesquisa não se finda com o término do presente trabalho. Ao contrário, ela prosseguirá nas interferências futuras, realizadas regularmente na formação continuada oferecida aos educadores do nosso colégio.

Esperamos, além disso, que o nosso trabalho venha a contribuir, efetivamente, para pesquisas futuras acerca do mesmo tema.



## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 out.2018.

ARAÚJO, Luiza Cristina Pereirade. **Juventudes, formação humana e escola pública**: uma análise dos sentidos da integralidade no programa de educação integral de Pernambuco. 2016. 193f. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18048>>. Acesso em: 16 nov. 2018

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Sousa. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128p.

Bardin L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977. 224 p.

BRASIL. [**Constituição (1934)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 05 out. 2018.

\_\_\_\_\_. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 11 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 20 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018. 82 p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018. 174 p.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação:** Planejando a Próxima Década. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensf>>. Acesso em: 20 nov. 2018. 135 p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica:** diversidade e inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 20 nov. 2018. 480 p.

CARACTERÍSTICAS da educação da Companhia de Jesus: educação SJ: subsídios. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2009. 107 p. (Coleção Documenta SJ).

COMISIÓN INTERNACIONAL DEL APOTOLADO DE LA EDUCACIÓN DE LA COMPAÑIA DE JESUS (ICAJE). Colégios jesuítas una tradición viva en el siglo 21: un ejercicio contínuo de discernimiento. Roma: SJ Educatio, 2019. 96 p.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO. **Documento de Aparecida:** texto conclusivo da V Conferência Geral do episcopado Latino-Americano e do Caribe. São Paulo: Edições CNBB, 2007. 301 p.

CUADRA MARTINEZ, David Jorge et al. Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. **Educación**, San José, San Pedro, Montes de Oca, v. 42, n. 2, p. 250-271, Dec. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-26442018000200014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442018000200014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A formação de valores: um enfoque transdisciplinar. In: MOLL, Jacqueline (org.). **Os caminhos da educação integral no Brasil:** direito e outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 504 p.

DRÜGG, Katia Issa ; ORTIZ, Dayse Domene. **O Desafio da educação:** a qualidade total. São Paulo: Makron Books, 1994. 87 p.

EIDT, João Renato SJ; SÜNDERMANN, Mário. **PEC:** projeto educativo comum, trilhando um caminho de renovação. São Paulo: Loyola, 2016. 108 p.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 215 p.

\_\_\_\_\_. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001a. 223 p.

\_\_\_\_\_. **O saber em jogo**: a psicopedagogia proporcionando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001b. 179 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 150 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 165 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 256p.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 200 p.

\_\_\_\_\_. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1987,

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: 26 maio 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>. Acesso em: 25 maio 2020.

HENZ, C. I. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões históricas e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline. **Os caminhos da educação integral no Brasil**: direito e outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 82-93.

KLEIN, Luiz Fernando SJ (Org.). **Educação jesuíta e pedagogia inaciana**. São Paulo: Loyola, 2015. 270 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 108p.

MONTANGERO, Jaques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: ArtMed, 1988. 242 p.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira, Thomson, 2002. 152 p.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. 263 p.

NICOLÁS, Adolfo [Carta 15 ago 2013]. **Los antiguos alumnos de la Compañiade Jesús y su responsabilidad social**: labúsquedade un mejor futuro para la humanidad. ¿ Qué significa ser creyene hoy? Roma, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 111 p.

PEDAGOGIA inaciana: uma proposta prática. São Paulo: Loyola, 1993. 119 p. (Documenta S.J.; 12).

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1993. 206p. (Nova enciclopédia, 46. Temas de educação ; 3)

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento**: equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977. 228p. (Universidade moderna ; 55)

\_\_\_\_\_. **Inteligência e afetividade**. Buenos Aires: Aique, 2005.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. São Paulo: Forense, 1995. 136 p.

PROJETO político pedagógico. Rio de Janeiro: Colégio Santo Inácio, 2020.

PULASKI, Mary Spencer. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986. 230 p.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. 140 p.

ROCHA, J. Designthinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação. *In*: BSCICH, L.; MORAN, J. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p.153-174.

SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da educação brasileira. *In*: MENDES, Dumerval Trigueiro (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.239 p.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 1997. 113 p.

SCHORN, Solange Castro. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos**: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional. 2018. IJUÍ. 177p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, IJUÍ, 2018. Disponível em: <https://www.unijui.edu.br/portal/modulos/modeloinformacoes/?rh5sv44knzhfmk3qarf6>

zzde0ef6wpdipnmcibzvbmqclofpazpndqyd1tjtbrgop8\_\_sla\_\_hubqjawccshpzafrsyw\_\_i  
gl\_\_.Acessado em:20 out. 2018.

VIGOTSKY, L. S; COLE, Michael (Org.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.191 p. (Psicologia e pedagogia)

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 135 p. (Coleção psicologia e pedagogia).

## Apêndice I- CARTA DE ANUÊNCIA



### REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO COLÉGIO SANTO INÁCIO

Eu, Pe. PONCIANO PETRI, Reitor do Colégio Santo Inácio, declaro estar ciente de que Armindara Lima Braga efetuará pesquisa intitulada-“ *A dimensão socioemocional: sua importância no processo ensino/aprendizagem tendo em vista a formação integral do educando*”, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>.Maria Aparecida Marques da Rocha, como requisito parcial ao seu Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, no período entre fevereiro a novembro de 2019, com os seguintes objetivos:

- a. identificar a percepção dos professores sobre os aspectos que envolvem a dimensão socioemocional em suas práticas;
- b. mapear, na prática pedagógica, os aspectos socioemocionais que interferem na relação educador/educando;
- c. definir/reconhecer, no tocante à dimensão socioemocional, quais as intervenções dos educadores que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando;
- d. analisar (por meio de dados obtidos junto aos educadores) se há, na prática pedagógica dos educadores, o reconhecimento explícito da relevância dos aspectos emocionais e afetivos como intervenientes no processo da aprendizagem;

Tratar-se-á de uma pesquisa com viés qualitativo e que está em fase de produção dos instrumentos de pesquisa. A mesma contará com a colaboração dos professores do 6º e do 8º anos do Ensino Fundamental II.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. O pesquisador assegura ainda, que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes, bem como da Instituição de Ensino.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Rio de Janeiro, 05 de junho de 2019.

---

Pe. Ponciano Petri, SJ Reitor do Colégio Santo Inácio – Rio

## Apêndice II – QUESTIONÁRIO

Caro Professor,

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “*A dimensão socioemocional: sua importância no processo ensino/aprendizagem tendo em vista a formação integral do educando*”. Esse projeto tem como foco principal analisar como os professores do Fundamental II do colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro se utilizam em suas práticas pedagógicas da dimensão socioemocional com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento do educando.

Trata-se de uma pesquisa de campo, na qual, em princípio, utilizaremos como instrumentos de investigação o questionário a seguir.

A sua participação neste estudo é muito importante, pois, a partir dos dados coletados, será possível estabelecermos um caminho para a efetivação da proposta pedagógica voltada à formação integral do educando.

Coloco-me à sua disposição para qualquer esclarecimento necessário ao entendimento da pesquisa, e, antecipadamente, agradeço à sua colaboração.

### III- Formulário do questionário

1. Tendo em vista que a aprendizagem inclui a dimensão socioemocional além da cognitiva como componentes indispensáveis no seu desenvolvimento; como você correlaciona aquelas dimensões à sua prática?
2. Em uma situação de ensino/aprendizagem, a mediação do outro é fundamental para provocar aprendizagem. Que tipo de mediação/intervenção, no que diz respeito à dimensão socioemocional, você realiza para levar o educando à construção do conhecimento?
3. Na aprendizagem integral vislumbrada pelo PEC, alguns aspectos como: trabalho em equipe, empatia, autonomia, criatividade e ética) fornecem subsídios para o desenvolvimento da dimensão socioemocional. Que ferramentas você utiliza para auxiliar o educando no seu desenvolvimento que tange a essa dimensão?
4. Considerando que a dimensão socioemocional objetiva desenvolver no educando competências que o levem a lidar com as diversidades

culturais/sociais, os conflitos de ideias, com as interinfluências culturais, com as suas emoções e sentimentos; como você acompanha o desenvolvimento dessas competências no cotidiano pedagógico?

5. A aprendizagem se constrói na relação dialógica entre educando, objeto do conhecimento e contexto social. De que forma estes aspectos aparecem na sua prática?
6. De que modo você interage com o seu aluno, considerando-se a relação ensino/aprendizagem?
7. Como gestor da sala de aula, de que maneira você aborda em sua prática diária a dimensão socioemocional, em se tratando de respeito, empatia, cooperação, sociabilidade e diversidade; aspectos dessa dimensão que certamente perpassam a aquisição do conhecimento formal?
8. Que ferramentas você utiliza para mediar o conhecimento à aprendizagem?  
( ) tecnológicas digitais, ( ) jogos educativos, ( ) vídeos, ( ) saídas de campo  
Outros: \_\_\_\_\_.  
E de que forma o faz?
9. Utilize o espaço a seguir para outras observações que você considere pertinente a respeito da inclusão da dimensão socioemocional como elemento protagonista no desenvolvimento da aprendizagem.



## Anexo I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Arindiara Lima Braga, coordenadora do colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro, estou cursando o Mestrado Profissional em Gestão na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. A realização deste estudo foi resultado da vontade permanente da renovação das práticas pedagógicas que, ao longo da minha história profissional, vinham sendo construídas mediante experiências profissionais diversificadas tanto em sala de aula, quanto fora dela, em instâncias educacionais em que atuava na mediação entre professores.

O meu projeto tem como foco principal compreender como e (se) a dimensão socioemocional repercute na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos do Fundamental II (6º, 7º e 8º anos) do colégio Santo Inácio e tem como objetivos:

- a) analisar (por meio de dados obtidos junto aos educadores) se há, na prática pedagógica do educador, o reconhecimento explícito da relevância dos aspectos emocionais e afetivos como intervenientes do sucesso/fracasso da aprendizagem;
- b) identificar, na prática pedagógica, como os aspectos emocionais interferem na relação educador-educando;
- c) reconhecer, no tocante à dimensão socioemocional, quais (e como) as intervenções dos educadores contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento do educando;
- d) desenvolver, em cooperação com os educadores do 6º, 7º e 8º anos, estratégias de trabalho que possibilitem incluir a dimensão socioemocional no âmbito da prática pedagógica.

Você está sendo convidado(a) a participar do meu projeto de pesquisa

“\_ A  
*dimensões socioemocional: sua importância no processo ensino/aprendizagem em*  
*ndo em vista a formação integral do educando*”, sob a orientação da professora  
 Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e que está em processo de construção. Nestes sentidos, as informações fornecidas por você serão importantes. Utilizaremos dois instrumentos: questionário e entrevistas.

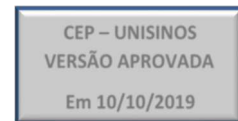
De acordo com as normas vigentes na conduta ética da pesquisa com seres humanos, é minha obrigação informá-lo/a de possíveis riscos que possam existir. Os riscos poderão ser evidenciados no tempo e no despendido para a realização do questionário, na necessidade de esforços de memória para arrazoados históricos e políticos que se fizerem necessários e também na notabilização de eventuais descontinuidades e/ou incongruências presentes nas ações relatadas. Mas entendemos que os riscos que a pesquisa pode apresentar são mínimos, mas se houver qualquer constrangimento ou tensionamento da relação de trabalho, o participante será acolhido pela pesquisadora, assim como também poderá retirar a sua participação se assim desejar.

A sua participação nesse estudo é voluntária. Caso você decida não participar, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Ressalto que os dados obtidos na pesquisa serão

utilizados apenas para fins de investigação. Serão omitidas quaisquer informações que permitam identificá-lo. Assumo a responsabilidade de garantir o sigilo total e preservar a sua identidade pessoal como contribuinte da pesquisa, bem como zelar pela confidencialidade das informações que nesta condição me forem fornecidas. Coloco-me à sua disposição para qualquer esclarecimento considerado por você necessário em qualquer etapa da pesquisa, antecipando agradecimentos por sua colaboração.

O termo de consentimento livre e esclarecido será assinado em duas vias, ficando uma em posse do pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.

Atenciosamente,  
Armindiara Lima Braga



## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados derivados de minhas respostas ao questionário e a entrevista.

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: Armindiara Lima Braga  
E-mail: [armindiara.braga@santoinacio-rio.com.br](mailto:armindiara.braga@santoinacio-rio.com.br) Celular: (21) 99763-1361