

**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN
NÍVEL DOUTORADO**

ARIEL FERNANDO BERTI

**ESTRATÉGIAS DE DESIGN PARA A PROMOÇÃO
DO BEM-ESTAR SUBJETIVO DOS ESTUDANTES**

Porto Alegre

2025

Ariel Fernando Berti

ESTRATÉGIAS DE DESIGN PARA A PROMOÇÃO
DO BEM-ESTAR SUBJETIVO DOS ESTUDANTES

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em
Design, pelo Programa de Pós-Graduação
em Design da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Filipe Campelo Xavier da Costa

Porto Alegre

2025

Ariel Fernando Berti

ESTRATÉGIAS DE DESIGN PARA A PROMOÇÃO
DO BEM-ESTAR SUBJETIVO DOS ESTUDANTES

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em Design,
pelo Programa de Pós-Graduação em Design
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Aprovado em 26/09/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Filipe Campelo Xavier da Costa (orientador)

Prof. Dr. Gustavo Severo de Borba

Prof. Dr. Paulo Henrique da Rocha Bittencourt

Profa. Dra. Cristiane Maria Schnack

Prof. Dr. Marcelo Vianna Batista

FICHA CATALOGRÁFICA

Berti, Ariel Fernando.

Estratégias de design para a promoção do bem-estar subjetivo dos estudantes / Ariel Fernando Berti. – Porto Alegre, 2025.
222 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Design, 2025.

Orientador: Filipe Campelo Xavier da Costa.

1. Design positivo. 2. Bem-estar subjetivo. 3. Psicologia positiva.
4. Emoções. 5. Ensino médio – Educação e design.

I. Costa, Filipe Campelo Xavier da. II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Design. III. Título.

CDD: 745.2

À memória de meu pai, Nelson Berti,
com eterna saudade e gratidão por tudo o que me ensinou em vida.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta tese, reconheço que nenhuma longa caminhada se sustenta de forma isolada. Muitas pessoas foram fundamentais neste percurso e é a elas que dedico minha gratidão.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha esposa Lianamar e aos meus filhos, Danielle e Arthur. Vocês foram alicerce, inspiração e abrigo. A cada gesto de paciência e apoio encontrei forças para seguir adiante, e ao lado de vocês este doutorado ganhou ainda mais significado.

À minha família. Meus pais, Nelson Berti e Neide Travi, que com dedicação e exemplo transmitiram valores que sustentam minhas escolhas e minha forma de ver o mundo. Às minhas irmãs, Ariete e Ariane, que mesmo à distância estiveram sempre torcendo por mim.

Ao professor Filipe Campelo, meu orientador, manifesto gratidão especial pela confiança e incentivo constantes. Sua postura de encorajamento e respeito foi decisiva para que esta pesquisa fosse concluída.

Agradeço aos professores Leandro Tonetto, Guilherme Meyer, Ione Bentz, Fabrício Tarouco e Gustavo Borba, cujas aulas, reflexões e provocações acadêmicas foram fundamentais para a minha formação ao longo deste doutorado.

Aos colegas de trabalho do Sebrae/RS, agradeço pelo apoio e compreensão ao longo desta jornada. A parceria de cada um foi essencial para equilibrar as demandas da vida profissional e acadêmica.

Aos meus colegas de doutorado, Rodrigo dos Santos, Janaína Campos, Samuel Miranda e Dionifer Alan, agradeço pelo convívio e pelas experiências compartilhadas, que se transformaram em aprendizados coletivos e em amigos que levo para além desta etapa.

Agradeço especialmente àqueles que contribuíram diretamente para esta pesquisa em cada uma de suas etapas: Rafael Korman, Juliana Vieira, Maria Guilhermina Abreu, Letícia Grigoletto, Ísis Toralles, Roselaine Monteiro, Sonia Bier, Lianamar Rosa, Jozilda Fogaça, Carmela Brunelli, Daniele Lopes, Felipe Menezes, Rodrigo dos Santos, Carlos Aranha, Emily Blanco, Paula Hartz, Kelly Dias, Nycollas Azevedo, Julia Fernandes, Clara Tôrres, Felipe Amaral, Kaillany Freitas, Vinícius Oliveira, Ariany de Stadtlober, Janine Ledur, Marcelo Batista, Sandro da Costa e Aline Ussinger.

E, finalmente, agradeço a Deus, pela presença silenciosa que orienta os caminhos. Reconheço nessa dimensão maior um sentido que ultrapassa o esforço individual e confere plenitude a esta conquista.

“Quem tem um porquê enfrenta quase todos os como.”

Viktor Frankl

RESUMO

Esta tese parte da premissa de que as emoções exercem papel central na experiência educacional e influenciam diretamente o bem-estar subjetivo dos estudantes. Motivada pelos desafios contemporâneos da escola em promover ambientes emocionalmente saudáveis e significativos, a pesquisa teve como objetivo compreender como as emoções dos alunos impactam sua percepção de bem-estar e de que modo estratégias de design podem ser mobilizadas para favorecer experiências escolares mais positivas e humanizadoras. O estudo adotou uma abordagem exploratória e qualitativa e foi estruturado em quatro etapas: grupo focal com nove educadores; workshop com nove designers e três estudantes; aplicação do Cultural Probe — composto por Totem das Emoções, Diário das Emoções e Diário Pedagógico — em quatro escolas, envolvendo 89 alunos do segundo ano do Ensino Médio; e um workshop multidisciplinar para síntese e formulação de diretrizes projetuais. Os resultados revelaram que o bem-estar subjetivo dos estudantes é dinâmico e oscilante, com 58,52% de variação emocional entre o início e o término da jornada escolar, confirmando a escola como moduladora da experiência afetiva. A pesquisa operacionalizou os três ingredientes do Design Positivo — prazer, significância pessoal e virtude — articulando-os aos modelos da psicologia positiva, produzindo diretrizes pedagógicas que fortalecem vínculos, engajamento e sentido de realização. Como avanço científico, o estudo oferece evidências empíricas sobre a dinâmica emocional em contextos escolares, a conexão entre as práticas pedagógicas e as emoções dos alunos, o papel central do docente na experiência do aluno e propõe um modelo integrador entre Design Positivo, Psicologia Positiva e Educação, contribuindo para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais afetivos e promotores do florescimento humano. A pesquisa oferece evidências empíricas sobre a relação entre emoções, experiências escolares e bem-estar subjetivo, consolidando o design positivo como uma abordagem metodológica e interventiva viável no contexto educacional.

Palavras-chave: Design Positivo; Bem-estar Subjetivo; Psicologia Positiva; Emoções; Ensino Médio; Educação e Design.

ABSTRACT

This thesis starts from the premise that emotions play a central role in the educational experience and directly influence the subjective well-being of students. Motivated by the contemporary challenges faced by schools in promoting emotionally healthy and meaningful environments, the research aimed to understand how students' emotions impact their perception of well-being and how design strategies can be mobilized to foster more positive and humanizing school experiences. The study adopted an exploratory and qualitative approach and was structured in four stages: a focus group with nine educators; a workshop with nine designers and three students; the application of the Cultural Probe—composed of the Emotions Totem, the Emotions Diary, and the Pedagogical Diary—in four schools, involving 89 second-year high school students; and a multidisciplinary workshop for the synthesis and formulation of design guidelines. The results revealed that students' subjective well-being is dynamic and fluctuating, with 58.52% emotional variation between the beginning and end of the school day, confirming the school as a modulator of affective experience. The research operationalized the three ingredients of Positive Design—pleasure, personal significance, and virtue—articulating them with models of positive psychology, producing pedagogical guidelines that strengthen bonds, engagement, and a sense of accomplishment. As a scientific advancement, the study offers empirical evidence on emotional dynamics in school contexts, the connection between pedagogical practices and students' emotions, the central role of the teacher in the student experience, and proposes an integrative model between Positive Design, Positive Psychology, and Education, contributing to the development of more affective learning environments that promote human flourishing. The research offers empirical evidence on the relationship between emotions, school experiences, and subjective well-being, consolidating positive design as a viable methodological and interventional approach in the educational context.

Keywords: Positive Design; Subjective Well-being; Positive Psychology; Emotions; High School; Education and Design.

LISTA DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Tabela 1: Etapas da pesquisa	82
tabela 2: Relação entre as etapas e os objetivos da pesquisa	83
tabela 3: Perguntas cartas bem-estar uno	86
tabela 4: Participantes do grupo focal	88
quadro 1: Concepção de bem-estar escolar em alunos do ensino médio	95
quadro 2: Principais barreiras ao bem-estar escolar	96
quadro 3: Síntese dos componentes do bem-estar dos alunos.....	97
quadro 4: Reflexões dos educadores sobre o protagonismo dos alunos	98
quadro 5: Engajamento dos alunos: perspectivas dos educadores	99
tabela 5: Designers participantes do workshop	103
quadro 6: Quadro das emoções	118
tabela 6: Perfil das escolas participantes da pesquisa	128
gráfico 1: Frequência de respondentes por dia	130
tabela 7: Dias, seções, questões e eixos do diário das emoções	132
tabela 8: Análise do diário das emoções (resultados por dia temático).....	151
quadro 7: Cartões de insights.....	169
tabela 9: Participantes do workshop multidisciplinar	170
tabela 10: Relação entre diretrizes projetuais e ingredientes do design positivo	178
tabela 11: Relação entre diretrizes projetuais e elementos do design positivo	179

LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIAS

Figura 1 – Evolução das pesquisas com base na palavra-chave <i>subjective wellbeing</i>	22
figura 2 - Modelo básico de emoções do produto.....	39
figura 3: Variáveis da felicidade	42
figura 4: Hedonismo e eudaimonia.....	44
figura 5: Hierarquia das necessidades de maslow	47
figura 6: Perma	54
figura 7: Framework do design positivo.....	59
figura 8: 6 competências essenciais da aprendizagem profunda	67
figura 9: Cinco caminhos para o engajamento dos estudantes	69
figura 10: Fluxo das etapas da pesquisa.....	82
figura 11: Cartas bem-estar uno	87
fotografia 1: Grupo focal	92
figura 12: Caderno de insights	101
figura 13: Prancha de trabalho com questões norteadoras	106
fotografias 2, 3 e 4: Grupos de designers durante o workshop	107
fotografia 5: Grupo de alunos participando da segunda etapa do workshop	108
fotografia 6: Debate e reconfiguração das propostas.....	110
figura 14: Personagens emoções.....	121
fotografias 7 e 8: Totem das emoções	123
figura 15: Exemplos de telas do diário das emoções no smartphone.....	126
figura 16: Painel bem-estar na escola – visão geral.....	153
figura 17: Painel bem-estar na escola – visão por emoção	154
fotografias 9 e 10: Alunos interagindo com o totem	155
fotografias 11 e 12: Grupos elaborando o diagrama de afinidades	172
fotografias 13 e 14: Grupos elaborando as diretrizes.....	173
figura 18: Diretrizes projetuais	175
figura 19: Avanços centrais do estudo	186
figura 20: Limitações da pesquisa.....	189
figura 21: Indicações para futuras pesquisas	191

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVO	28
1.1.1 Objetivos Específicos	29
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1 DESIGN EMOCIONAL.....	30
2.2 BEM-ESTAR SUBJETIVO.....	40
2.3 DESIGN POSITIVO.....	56
2.4 ARTICULAÇÃO ENTRE AS TEORIAS DA PSICOLOGIA E DESIGN POSITIVO E A EDUCAÇÃO.....	65
3 METODOLOGIA	79
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	79
3.2 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA	80
3.2.1 Grupo Focal.....	84
3.2.1.1 Planejamento e Organização	85
3.2.1.2 Seleção dos Participantes	88
3.2.1.3 Convite e Motivação	89
3.2.1.4 Execução do Grupo Focal	89
3.2.2 Workshop com Designers	100
3.2.2.1 Etapa de Preparação do Workshop	100
3.2.2.2 Seleção dos Participantes	102
3.2.2.3 Execução do Workshop e Resultados.....	104
3.2.3 Cultural Probe	113
3.2.3.1 Totem das Emoções.....	116
3.2.3.2 Diário das Emoções	123
3.2.3.3 Diário Pedagógico	126
3.2.3.4 Seleção da Amostra e Aplicação.....	127
3.2.4 Análise de Resultados.....	129
3.2.4.1 Análise Diário das Emoções.....	132
3.2.4.1.1 Dia 2 – Enfrentamento de Situações Díficeis na Escola.....	135
3.2.4.1.2 Dia 3 – Realização de Algo Diferente.....	136
3.2.4.1.3 Dia 4 – Sentimento em Relação às Aulas	137

3.2.4.1.4 Dia 5 – Boas e Más Emoções em Sala de Aula	138
3.2.4.1.5 Dia 6 – Percepção de que faz a Diferença	139
3.2.4.1.6 Dia 7 – Escola como Ambiente Desafiador	140
3.2.4.1.7 Dia 8 – Escola como Espaço de Autenticidade	142
3.2.4.1.8 Dia 9 – Percepção Sobre o Futuro	143
3.2.4.1.9 Dia 10 – Rotina nos Intervalos	144
3.2.4.1.10 Dia 11 – Percepção Sobre o Dia na Escola	145
3.2.4.1.11 Dia 12 – Criatividade na Escola	146
3.2.4.1.12 Dia 13 – Motivação para Permanência na Escola	147
3.2.4.1.13 Dia 14 – Liberdade para Expressão dos Sentimentos.....	149
3.2.4.1.14 Dia 15 – Relação entre Alunos e Professores.....	150
3.2.4.2 Análise Totem das Emoções.....	152
3.2.5 Workshop Multidisciplinar.....	167
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	175
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
6 REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO.....	200
APÊNDICE B – PARECER CEP	204
APÊNDICE C – CADERNO DE INSIGHTS.....	209
APÊNDICE D – CARTAS BEM-ESTAR UNO.....	214
APÊNDICE E – CARTÕES DE INSIGHTS.....	222

1 INTRODUÇÃO

A promoção do desenvolvimento humano e social sustentável constitui um princípio estruturante para a educação no século XXI, conforme destaca a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que aponta a necessidade de a educação transcender a transmissão de conhecimentos técnicos para se tornar um processo de valorização da dignidade, das capacidades humanas e da convivência harmônica com os outros e com a natureza (UNESCO, 2016b). Tal abordagem coloca a educação como eixo fundamental para a transformação social, baseada em valores de inclusão, justiça e sustentabilidade. Contudo, ao analisar o cenário educacional brasileiro a partir dos dados recentes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2024), observa-se uma série de desafios estruturais que dificultam a concretização desses objetivos. A taxa de jovens adultos entre 18 e 24 anos fora da escola e do mercado de trabalho atinge 29%, mais que o dobro da média da OCDE, com impacto ainda maior entre as mulheres (34%), evidenciando barreiras sociais e econômicas que limitam o acesso e a permanência na escola. Adicionalmente, a baixa cobertura da educação infantil, a concentração de adultos com menor escolaridade em regiões específicas do Brasil, e a forte dependência de recursos locais para o financiamento da educação básica contribuem para a perpetuação das desigualdades regionais e sociais. O financiamento da educação, embora próximo à média da OCDE em termos percentuais do PIB, apresenta problemas de distribuição e priorização, especialmente diante da expressiva participação privada no ensino superior e da significativa contribuição das famílias para os custos educacionais. Tais indicadores revelam que o Brasil enfrenta um descompasso entre os ideais proclamados pela agenda global para a educação e as condições efetivas de sua implementação. Para alinhar-se aos compromissos de desenvolvimento humano e social sustentáveis, é imprescindível que políticas públicas educacionais sejam reformuladas com foco na equidade, na valorização dos educadores, na ampliação do acesso à educação de qualidade desde a primeira infância e na garantia de condições adequadas de ensino e aprendizagem em todo o território nacional (OCDE, 2024).

Os dados apresentados pela OCDE evidenciam um quadro preocupante para a educação brasileira, especialmente quando comparado ao desempenho de outras nações. Em termos de proficiência e equidade, o Brasil apresenta uma das maiores

disparidades socioeconômicas em matemática entre estudantes de 15 anos, além de um hiato superior a 120 pontos em alfabetização no ensino fundamental, revelando desigualdades marcantes ligadas ao status socioeconômico familiar. A participação na educação infantil também é insuficiente, com apenas 11% das crianças com menos de 3 anos e 51% das com 3 a 5 anos matriculadas, índices muito abaixo da média da União Europeia. A disparidade regional no acesso à escolarização é expressiva, com variações superiores a 30 pontos percentuais na proporção de adultos sem o ensino médio completo. No que tange ao financiamento, o investimento de 4,4% do PIB está aquém da média da OCDE (4,9%), com uma dependência considerável de fontes locais para a educação básica (76%) e de instituições privadas no ensino superior (55%), o que contribui para a ampliação das desigualdades. A elevada razão aluno/professor também compromete a qualidade do ensino em todos os níveis, sendo o Brasil um dos países com os maiores números nesse indicador, com até 27 alunos por docente no ensino superior, comprometendo a qualidade do atendimento pedagógico, prejudicando a personalização da aprendizagem e o acompanhamento individualizado (OCDE, 2024).

As desigualdades educacionais persistem como um dos principais desafios enfrentados pela educação básica no Brasil, conforme evidenciado pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2021. Um dos aspectos mais críticos refere-se ao acesso e permanência dos estudantes nas diferentes etapas da educação. Na educação infantil, o percentual de matrícula em creches revela profunda desigualdade social: em 2019, enquanto 54,3% das crianças pertencentes aos 25% mais ricos estavam matriculadas, esse índice caía para apenas 27,8% entre os 25% mais pobres. No ensino fundamental, embora a taxa de matrícula se aproxime da universalização, cerca de 20% dos alunos não concluem essa etapa na idade esperada, com as desigualdades de renda e raça/cor desempenhando papel determinante neste desequilíbrio. No ensino médio, o cenário também é preocupante, com apenas sete em cada dez jovens de lares mais pobres frequentando a etapa adequada à sua idade. No que diz respeito à educação de jovens e adultos (EJA), os dados indicam uma enorme demanda reprimida: 52,1 milhões de pessoas não concluíram o ensino fundamental, e 19,2 milhões não completaram o ensino médio. A integração da EJA com a educação profissional ainda é ínfima, representando apenas 1,8% das matrículas em 2020 (DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021).

O acesso à educação superior apresenta grandes disparidades. Em 2020, apenas 23,8% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados no ensino superior, com uma diferença de 37 pontos percentuais entre os mais ricos (50,2%) e os mais pobres (13,2%). A desigualdade também se manifesta nos resultados de aprendizagem. Menos da metade dos alunos do 3º ano do ensino fundamental atingiu níveis adequados de proficiência em leitura e matemática, sendo o desempenho fortemente influenciado pelo nível socioeconômico. Nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), as disparidades por raça/cor, renda e localização geográfica se mostram determinantes. No ensino médio, a desigualdade de aprendizagem atrelada ao nível socioeconômico é especialmente acentuada, e menos de um terço dos estudantes brasileiros alcança proficiência adequada em matemática no PISA, colocando o país abaixo da média da OCDE. As lacunas de proficiência e equidade, exemplificadas pelas grandes disparidades de desempenho em matemática e leitura associadas ao status socioeconômico dos estudantes, revelam um sistema educacional que ainda não garante condições equitativas de aprendizagem.

As desigualdades regionais também são expressivas, afetando indicadores como taxa de atendimento na pré-escola, alfabetização, oferta de educação integral, distorção idade-série e escolaridade média. Quanto às condições estruturais das escolas, quase 10 milhões de alunos estudam em instituições que carecem de infraestrutura básica, incluindo acesso à água potável e internet. Equipamentos essenciais, como biblioteca, quadra esportiva e parque infantil, estão ausentes na maioria das escolas. Apenas 56,1% das instituições com alunos com deficiência possuem banheiros adequados (DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021).

A formação e valorização docente constitui outro ponto crítico. Nos anos finais do ensino fundamental, apenas 60,3% das turmas são ministradas por professores com formação específica na disciplina; no ensino médio, esse índice é de 65,3%. A escassez de docentes qualificados é notável em áreas como línguas estrangeiras e física. Além disso, o crescimento do ensino a distância (EAD) na formação docente levanta preocupações quanto à qualidade. Por fim, os professores da educação básica pública ainda recebem, em média, apenas 78,5% do salário de outros profissionais com formação superior, o que impacta diretamente a atratividade e permanência na carreira docente (DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2021).

O "Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024" representa o encerramento de uma década de esforços contínuos e sistemáticos voltados à avaliação da política educacional brasileira no período de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), este documento tem como objetivo central subsidiar o diagnóstico, o monitoramento, a avaliação e o planejamento de políticas públicas educacionais, com base em evidências concretas. Em cumprimento à Lei nº 13.005/2014, o relatório atualiza e consolida uma série histórica composta por 56 indicadores, abrangendo todas as etapas e modalidades da educação nacional. Esses indicadores, distribuídos entre as 20 metas do PNE, são analisados por meio dos níveis de alcance e de execução, permitindo aferir os avanços e os desafios persistentes ao longo do decênio (INEP, 2024).

Os resultados apresentados no relatório evidenciam um panorama preocupante em relação ao cumprimento das metas estabelecidas para o período de 2014 a 2024, com retrocessos e estagnações em diversas frentes. Na Meta 2, que visa à universalização do ensino fundamental e sua conclusão na idade certa, o percentual de crianças de 6 a 14 anos que frequentam ou já concluíram essa etapa foi de 95,7% em 2023, abaixo da linha de base de 2012 (96,7%), refletindo os efeitos negativos da pandemia de COVID-19. Quanto à população de 16 anos com ensino fundamental completo, apenas 84,3% atingiram esse marco em 2023, distante dos 95% esperados, com significativa desigualdade socioeconômica e territorial. A Meta 3, relativa à universalização da educação para jovens de 15 a 17 anos e à elevação da taxa de matrícula no ensino médio, também apresentou resultados aquém do esperado: 94% frequentam a escola ou concluíram a educação básica, distante 6 pontos percentuais da meta de universalização, e apenas 76,9% estão efetivamente no ensino médio ou o concluíram, com cumprimento da meta de 85% restrita apenas aos jovens do quarto mais rico da população, desde 2016.

No que se refere à qualidade da educação básica (Meta 7), os dados do IDEB para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e para o ensino médio revelam que nenhuma das metas foi alcançada, com quedas significativas em 2021 e persistência de baixos níveis de aprendizagem. A Meta 8, que trata da elevação da escolaridade média entre jovens de 18 a 29 anos, registrou uma média de 11,8 anos em 2023, inferior à meta de 12 anos, com destaque negativo para as regiões Norte e

Nordeste. Na educação profissional técnica de nível médio (Meta 11), apesar de um crescimento de 41,71% nas matrículas entre 2013 e 2023, o avanço representa apenas um quinto da meta de triplicação (200%). A educação superior (Meta 12) também apresenta desempenho insuficiente, com uma taxa bruta de matrículas de 40,5% em 2023, distante da meta de 50%, e crescimento abaixo do necessário.

Outros indicadores reforçam o cenário desafiador. A Meta 14, que previa 25 mil títulos de doutorado por ano, não foi cumprida, com 22.993 títulos em 2022. Na qualificação docente (Meta 15), os percentuais de professores com formação superior adequada permanecem distantes da meta de 100%, com médias de 63,3% na educação infantil, 74,9% nos anos iniciais, 60,4% nos anos finais do ensino fundamental e 68,2% no ensino médio. A valorização do magistério (Meta 17) também não se concretizou, com um índice de equiparação salarial com outras profissões de 86,9% em 2023, impulsionado mais pela redução dos rendimentos dos demais profissionais (-20,9%) do que pelo avanço real do magistério (5,3%). Por fim, a Meta 20, referente ao investimento público em educação, mostra estagnação nos gastos, entre 5% e 5,9% do PIB, sem alcançar nem a meta intermediária de 7% até 2019, ficando distante da meta final de 10% até 2024 (INEP, 2024).

O avanço da tecnologia na educação tem se consolidado como uma tendência global, refletindo-se também no cenário brasileiro, onde se observa um crescimento na infraestrutura digital das escolas. Dados apresentados na publicação “Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023 – A tecnologia na Educação: uma ferramenta a serviço de quem?” apontam que, entre 2019 e 2023, o percentual de instituições de ensino com acesso à internet para fins pedagógicos no Brasil aumentou de 41% para 64%. Paralelamente, houve uma expansão significativa na disponibilidade de dispositivos digitais: a posse de desktops para uso estudantil passou de 42% para 48%; a de notebooks, de 24% para 40%; e a de tablets, de 10% para 18%. Tais avanços indicam um esforço contínuo em integrar recursos tecnológicos ao ambiente educacional, visando ampliar as oportunidades de aprendizagem e inovação pedagógica (ANTONINIS, 2023).

Contudo, essa modernização enfrenta obstáculos expressivos, sobretudo no que diz respeito à equidade de acesso e à eficácia pedagógica do uso de tecnologias. A desigualdade digital permanece um desafio crítico: em 2021, apenas 31% da população adulta brasileira possuía pelo menos habilidades digitais básicas, sendo esse índice duas vezes superior nas áreas urbanas em relação às rurais, e até nove

vezes maior entre os grupos socioeconômicos mais favorecidos. Essa disparidade evidencia que os benefícios da digitalização não têm sido distribuídos de maneira equitativa. A preparação docente para o uso pedagógico de tecnologias também se mostra insuficiente, comprometendo a eficácia das inovações introduzidas. Além disso, questões como a privacidade dos dados escolares, a sustentabilidade dos investimentos em tecnologia e a ausência de evidências robustas sobre os impactos educacionais das ferramentas digitais impõem limites importantes à consolidação de um ecossistema educacional tecnologicamente eficaz e responsável (ANTONINIS, 2023).

A emergência da inteligência artificial (IA) generativa representa a fronteira mais recente dessa transformação tecnológica. Seu potencial de personalização do ensino, automação de tarefas e criação de conteúdos educacionais é significativo, mas carrega riscos de aprofundar desigualdades já existentes, caso seu uso não seja cuidadosamente planejado e regulado. A introdução da IA na educação exige, portanto, uma reflexão crítica sobre o que significa ser bem-educado em um mundo crescentemente automatizado e interconectado, além do estabelecimento de marcos regulatórios que garantam a ética, a segurança e a responsabilidade no uso dessas tecnologias em contextos educacionais (ANTONINIS, 2023).

Dessa forma, ainda que os avanços na infraestrutura digital e no acesso a dispositivos no Brasil indiquem um progresso relevante, os desafios relacionados à equidade, qualificação docente, impacto educacional e governança das tecnologias exigem atenção contínua e estratégias integradas para assegurar que a transformação digital na educação contribua efetivamente para o desenvolvimento humano e social sustentável (OCDE, 2024).

A análise dos indicadores educacionais do Rio Grande do Sul, publicados no relatório “Educação de qualidade e promoção de aprendizagem ao longo da vida: ODS 4 no Rio Grande do Sul”, revelam um desempenho superior à média nacional em diversos aspectos, especialmente nos campos da proficiência acadêmica e da infraestrutura escolar, embora permaneçam desafios significativos no que tange às desigualdades sociais, raciais e geográficas, bem como à qualidade geral da aprendizagem. No que se refere ao desempenho em avaliações de aprendizagem, o estado apresentou percentuais mais elevados de estudantes do 9º ano do ensino fundamental com aprendizagem satisfatória em Língua Portuguesa (47%) e Matemática (48%) nas provas do SAEB de 2019, superando os resultados nacionais.

Essa vantagem também se estendeu às áreas rurais, onde os alunos gaúchos demonstraram melhores desempenhos que os das zonas rurais do restante do país (OLIVEIRA JÚNIOR, 2024).

No campo do Ensino Profissional e Tecnológico (EPT), o número de matrículas no Rio Grande do Sul cresceu 20% entre 2015 e 2023, ainda que esse aumento seja inferior à média nacional (26%). O estado destacou-se pela ampliação da participação de alunos não brancos — crescimento de 4 pontos percentuais entre pretos e 13 entre pardos — superando o aumento nacional, e pela participação feminina na modalidade, que alcançou 60% em 2023. A taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais foi de 3% em 2022, inferior à média brasileira de 7%, sem variações significativas entre os sexos. No ensino médio, a proporção de estudantes do terceiro ano com conhecimento básico em matemática atingiu 50% em 2019, novamente acima da média nacional. Apesar desses indicadores positivos, o fato de menos da metade dos estudantes do estado alcançarem níveis satisfatórios nas avaliações de proficiência evidencia a necessidade de avanços na aprendizagem.

Em termos de infraestrutura, o estado apresentou avanços consideráveis: a proporção de escolas sem água potável caiu de 23% em 2019 para 3% em 2023. Houve também um crescimento na disponibilidade de recursos tecnológicos, como internet (58% para 76%) e equipamentos como desktops e notebooks (34% para 60%). As escolas gaúchas se mostraram ligeiramente mais preparadas para acolher estudantes com deficiência em comparação com a média nacional, com destaque para banheiros adaptados (56% no RS versus 53% no Brasil) e rampas de acessibilidade (64% no RS versus 55% no Brasil). Contudo, elementos específicos de acessibilidade ainda são escassos: apenas 6% das escolas contam com elevadores, 12% com piso tátil, e menos de 15% com sinalizações sonoras, táteis ou visuais.

A distorção idade-série permanece mais elevada entre meninos e jovens não brancos, particularmente aqueles de famílias de baixa renda. Jovens de 16 anos não brancos estavam mais frequentemente matriculados no ensino fundamental do que no médio, revelando atraso escolar. A renda mostrou-se como um fator decisivo: à medida que aumenta, diminuem os índices de distorção idade-série e de abandono escolar. Tais desigualdades também se refletem no desempenho educacional: segundo os resultados do SAEB, de 2021, a diferença entre estudantes do nível socioeconômico mais baixo (INSE I) e mais alto (INSE VIII) foi, em média, de 55 pontos percentuais na proporção de alunos com aprendizagem satisfatória. Assim,

embora o Rio Grande do Sul apresente indicadores educacionais relativamente favoráveis, a superação das persistentes desigualdades sociais, raciais e territoriais são barreiras para o avanço da equidade e da qualidade na educação (INEP, 2024).

Diante de tantos desafios e desigualdades enfrentadas pela educação no âmbito regional e nacional, a dimensão do bem-estar dos estudantes tem emergido como um elemento essencial para a promoção de uma educação integral. O bem-estar destaca-se como parte estruturante da formação escolar, implicando no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico dos alunos. No contexto brasileiro, o Boletim Aprendizagem em Foco (UNIBANCO, 2024) enfatiza a importância do acolhimento socioemocional no retorno às atividades presenciais após a pandemia de COVID-19, destacando os impactos do isolamento na saúde mental e na convivência escolar.

No cenário internacional, o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023 discute o equilíbrio entre a aprendizagem individualizada e a socialização, propondo um currículo que estimule competências como empatia, responsabilidade, criatividade e colaboração, particularmente em um contexto permeado pela inteligência artificial. Esse posicionamento está alinhado à visão humanista proposta pela UNESCO (UNESCO, 2016) em repensar a educação, que defende a preservação da dignidade humana e do bem-estar como propósitos centrais da educação no século XXI. Os pilares "aprender a ser" e "aprender a viver juntos" são destacados como fundamentos indispensáveis para uma educação que considere integralmente o ser humano em sua relação com o outro e com o meio ambiente.

Essa abordagem é incorporada também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o desenvolvimento integral como diretriz por meio de competências gerais que integram conhecimentos, habilidades cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores. A BNCC reforça a importância do acolhimento e do cuidado com a saúde física e mental, além do respeito aos direitos humanos e valores democráticos, como princípios para a formação de sujeitos críticos e atuantes (BRASIL, 2022). Complementarmente, o Estudo sobre Concepções Curriculares no Brasil defende um currículo abrangente que vá além dos conteúdos formais, incorporando o bem-estar como parte do chamado "currículo oculto" e promovendo uma abordagem de "toda a escola", envolvendo todos os atores da comunidade escolar. O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021 reconhece a escola como um espaço de garantia de direitos fundamentais que transcendem a aprendizagem

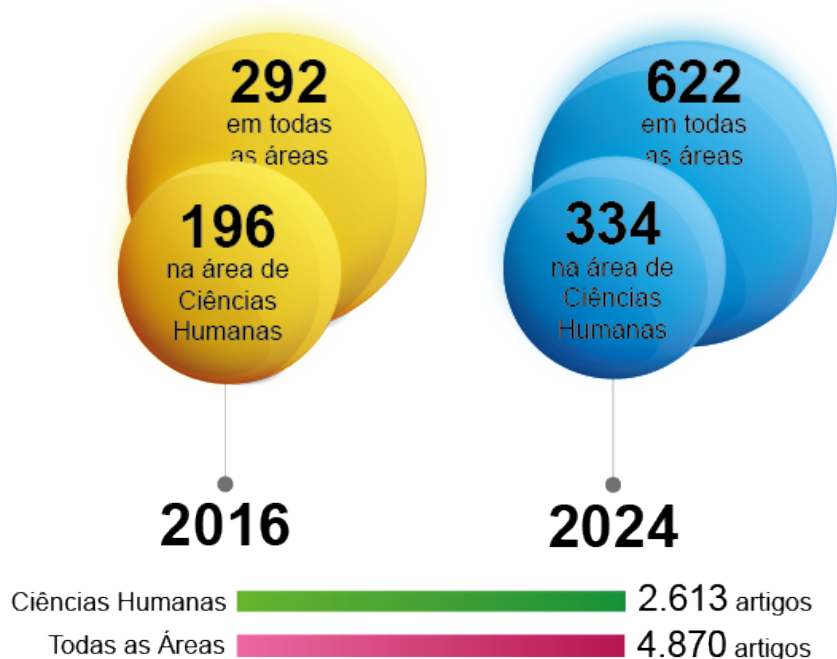
acadêmica, incluindo o acesso à saúde, alimentação e cuidado integral. Esses documentos convergem na proposição de que o bem-estar não deve ser considerado um elemento periférico, mas sim um componente central das políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento pleno dos estudantes em suas múltiplas dimensões.

O relatório "Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?", publicado pela UNESCO em 2016, constitui uma análise crítica sobre os rumos da educação no contexto contemporâneo, caracterizado por rápidas transformações sociais, econômicas e ambientais. O documento defende a educação como um direito humano essencial e como um instrumento estratégico para a construção de um desenvolvimento sustentável, justo e inclusivo. Dentre os eixos centrais abordados, destaca-se o conceito de aprendizagem ao longo da vida, que amplia a compreensão da educação para além dos espaços formais, reconhecendo-a como um processo contínuo que integra aquisição de conhecimentos, valores, atitudes e competências em todas as fases da vida. Adicionalmente, enfatiza-se a formação de competências para o século XXI, tais como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, comunicação e colaboração, fundamentais para que os indivíduos possam atuar com responsabilidade em um mundo cada vez mais complexo e interdependente. O relatório também reafirma o princípio de uma educação inclusiva e equitativa, defendendo o acesso universal e a equidade na qualidade do ensino, independentemente de condições de origem, gênero, etnia ou habilidades. Outro pilar fundamental apresentado é a educação para o desenvolvimento sustentável, que visa capacitar as pessoas a atuarem com responsabilidade em relação ao meio ambiente e à coletividade, promovendo práticas de cidadania e sustentabilidade. No conjunto, tais diretrizes apontam para a urgência de repensar os sistemas educacionais, incorporando uma abordagem mais holística, integrada e centrada no desenvolvimento humano. Nesse sentido, a inserção da dimensão do bem-estar subjetivo dos estudantes no debate educacional surge como uma pauta necessária, que reconhece os aspectos emocionais, sociais e cognitivos como indissociáveis do desempenho acadêmico e da formação integral dos sujeitos (UNESCO, 2016b).

A produção científica com base no conceito de bem-estar subjetivo tem se expandido de forma significativa nos últimos anos, conforme demonstram os dados extraídos do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizando a palavra-chave "*subjective wellbeing*", foram identificadas 4.870 publicações entre os anos de 2016 e 2024. Dentre esse total, 2.613

artigos estão classificados na área de Ciências Humanas, representando cerca de 53,6% das publicações. O dado mais expressivo, contudo, refere-se à tendência de crescimento constante no número de estudos ao longo dos anos. Em 2016, foram registrados 196 artigos indexados na base da CAPES apenas na área de Ciências Humanas, aumentando para 334 em 2024, o que representa um crescimento de 70,4% nesse intervalo. Quando se considera o conjunto geral de publicações, a elevação foi ainda mais pronunciada, passando de 292 em 2016 para 622 em 2024 — um acréscimo de aproximadamente 113%. Esses resultados evidenciam o crescente interesse da comunidade científica pelo bem-estar subjetivo, especialmente em disciplinas vinculadas às Ciências Humanas, onde o tema tem ganhado centralidade em debates sobre desenvolvimento humano, políticas educacionais e promoção da qualidade de vida.

Figura 1 – Evolução das pesquisas com base na palavra-chave *subjective wellbeing*



Fonte: elaborado pelo autor com base na Portal de Periódicos da CAPES

A centralidade do bem-estar como um componente fundamental da educação no século XXI articula-o não apenas como um resultado desejável, mas como um elemento estruturante da experiência escolar. A UNESCO propõe uma perspectiva humanista e holística da educação, segundo a qual “preservar e promover a dignidade, as capacidades e o bem-estar do ser humano, em relação aos outros e à

natureza” deve constituir o propósito essencial das políticas e práticas educacionais (UNESCO, 2016b). Essa compreensão é reforçada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atribui à educação básica, especialmente no Ensino Médio, o papel de promover a autonomia dos estudantes por meio da construção de seus projetos de vida, alicerçados em escolhas éticas, saudáveis e sustentáveis. A escola, nessa perspectiva, torna-se um espaço de autoconhecimento, de desenvolvimento emocional e de construção de vínculos sociais baseados na justiça social, na solidariedade e na sustentabilidade (BRASIL, 2022).

A importância do bem-estar como objetivo educacional é igualmente destacada por Hossain, O'Neill e Strnadová (2023), quando afirmam que a promoção do bem-estar estudantil constitui uma agenda educacional crítica, tendo em vista seus efeitos positivos sobre o desempenho escolar, a inserção profissional e a participação cívica. Nesse sentido, o bem-estar é compreendido como condição facilitadora para uma aprendizagem bem-sucedida e como um resultado educacional em si. Hascher (2007) aprofunda essa articulação ao argumentar que, embora o bem-estar não eleve diretamente os indicadores de desempenho acadêmico, ele configura-se como um fator essencial para a construção de um ambiente escolar positivo, o que, por sua vez, favorece o engajamento e a aprendizagem. Tov et al. (2022) alertam para o aumento dos níveis de mal-estar entre estudantes e destacam que o bem-estar abrange não apenas sentimentos positivos, mas também avaliações subjetivas sobre a satisfação com a vida, sendo um elemento crucial para o engajamento acadêmico e o desenvolvimento global dos alunos.

Os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais no Brasil foram amplamente destacados, especialmente no que se refere à qualidade da aprendizagem, às desigualdades de acesso e permanência, e à eficácia das políticas públicas em promover uma formação equitativa e significativa. Contudo, apesar da relevância dessas questões estruturais, cresce o entendimento de que o bem-estar dos alunos deve ocupar um lugar central nas agendas educacionais, não como um elemento periférico, mas como uma condição necessária para o desenvolvimento integral e para o efetivo processo de aprendizagem. A partir de uma concepção ampliada de educação, que considera não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados, o bem-estar emerge como um componente essencial para que o ambiente escolar se configure como espaço de pertencimento, segurança emocional e realização pessoal.

Ao considerar o bem-estar como critério de qualidade educacional, amplia-se a noção de sucesso escolar para além de resultados de testes individuais padronizados, incorporando dimensões subjetivas e relacionais que impactam diretamente na capacidade dos estudantes de aprender, se desenvolver e construir projetos de vida significativos. Mais do que remediar déficits de desempenho, políticas educacionais comprometidas com a equidade e a qualidade devem integrar estratégias que promovam o bem-estar de forma sistêmica e intencional, reconhecendo-o como eixo estruturante de uma educação transformadora e inclusiva.

O campo do design tem ampliado suas possibilidades de atuação, integrando abordagens interdisciplinares e centradas no ser humano. O Design Positivo, fundamentado inicialmente nos princípios da Psicologia Positiva, emerge como uma proposta teórico-metodológica que visa à criação de experiências projetuais capazes de fomentar o bem-estar subjetivo dos indivíduos (DESMET; POHLMAYER, 2013). Sua aplicação no ambiente educacional configura-se como uma estratégia viável, especialmente em um cenário que demanda inovações alinhadas às necessidades emocionais, cognitivas e sociais dos alunos.

O Design Positivo, embora ainda em fase de desenvolvimento, já delinea caminhos relevantes para a construção de ferramentas e soluções capazes de promover estados positivos nos usuários por meio da mediação estética, funcional e simbólica de produtos, serviços e ambientes. A integração entre a abordagem do Design Positivo e o conceito de bem-estar subjetivo aplicado à educação amplifica o escopo projetual ao repensar experiências escolares que considerem os aspectos afetivos e relacionais dos estudantes, promovendo ambientes mais acolhedores, participativos e estimulantes. Tal abordagem ganha consistência ao ser articulada com os pressupostos do design, conforme argumenta Mauri (1996), ao destacar a importância do agir projetual para a resolução de problemas complexos. A construção de sistemas de produto-serviço, a integração de múltiplos pontos de vista e a busca por soluções contextualizadas são elementos que podem contribuir diretamente para a formulação de propostas educacionais inovadoras, capazes de responder às demandas contemporâneas de forma abrangente e eficaz.

O Design Emocional, por sua vez, insere-se como uma abordagem relevante nesse processo, ao considerar as emoções como componentes centrais na experiência do usuário. Desde os anos 1990, pesquisas nesta área têm se dedicado a compreender como produtos e serviços podem evocar ou evitar emoções

específicas, contribuindo para a criação de experiências mais ricas e satisfatórias (TONETTO; COSTA, 2011). Conforme aponta Scherer (2005), as emoções são respostas intensas e breves a estímulos internos ou externos avaliados subjetivamente em função de sua relevância para o bem-estar do indivíduo. No campo do design, isso implica reconhecer que artefatos projetados possuem o potencial de desencadear estados emocionais por meio de seus atributos sensoriais, simbólicos e interacionais, o que pode ser explorado intencionalmente para fortalecer vínculos afetivos e promover ambientes mais positivos e engajadores.

A contribuição de Desmet e Pohlmeier (2013) foi decisiva ao propor a integração da Psicologia Positiva com o design, introduzindo o conceito de Design Positivo como uma prática intencionalmente voltada para a promoção do bem-estar subjetivo. O Design Positivo compartilha com a Psicologia Positiva o propósito de ampliar a compreensão sobre o que faz a vida valer a pena, orientando a prática projetual para resultados que impactem positivamente os usuários em suas múltiplas dimensões existenciais.

Essa perspectiva torna-se especialmente relevante no campo da educação, uma vez que o bem-estar subjetivo tem se mostrado fundamental para o desenvolvimento dos alunos, a construção de vínculos sociais e a formação ética e cidadã dos estudantes. A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e desenvolvimento, pode beneficiar-se da aplicação do Design Positivo na formulação de ambientes e práticas de aprendizagem que estimulem o senso de pertencimento, a autonomia, a criatividade e o engajamento emocional dos alunos. Ao considerar os aspectos emocionais e subjetivos da experiência escolar, o design passa a atuar como um mediador ativo na construção de contextos educacionais mais humanos, inclusivos e transformadores.

Portanto, a articulação entre design e promoção do bem-estar subjetivo dos estudantes revela-se uma estratégia de grande potencial para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Ao incorporar os princípios do design emocional, centrado no ser humano, e do design positivo, com foco no desenvolvimento do bem-estar subjetivo, essa abordagem contribui para a criação de soluções que respondam de maneira eficaz às demandas dos estudantes e das instituições educacionais, enfrentando seus desafios inerentes. O reconhecimento da escola como espaço de construção de sentido, de vínculos afetivos e de desenvolvimento integral reforça a

necessidade de integrar saberes e práticas que promovam o bem-estar como objetivo legítimo e estruturante do processo educacional.

Para compreender de forma abrangente o potencial do design no contexto educacional, torna-se necessário investigar as interfaces entre as práticas projetuais e a promoção do bem-estar subjetivo dos estudantes. Esta investigação propõe-se a analisar de que maneira abordagens fundamentadas no design podem influenciar positivamente o engajamento dos alunos nas atividades escolares, fortalecer o senso de pertencimento à comunidade educacional e elevar os níveis de satisfação com o ambiente de aprendizagem. A revisão da literatura revela oportunidades significativas para a utilização do design como um instrumento estratégico na qualificação das experiências escolares. No entanto, também evidencia lacunas teóricas e práticas que precisam ser superadas para que se avance em direção a uma concepção de educação centrada no bem-estar discente. Esta pesquisa propõe-se a explorar o potencial do design na construção de intervenções projetuais voltadas à melhoria do bem-estar subjetivo dos estudantes. Busca-se, assim, contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais e para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que respondam às dimensões emocionais, sociais e cognitivas dos alunos.

O recorte do campo de estudo delimitado por esta pesquisa concentra-se especificamente no Ensino Médio, com ênfase nos estudantes do segundo ano, situados predominantemente na faixa etária dos 16 anos. Embora o sistema educacional brasileiro, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), contemple desde a educação infantil até a educação superior, esta investigação opta por focalizar uma etapa educacional considerada estratégica no desenvolvimento humano. O Ensino Médio, como etapa final da educação básica, é responsável não apenas pela consolidação de conhecimentos acadêmicos, mas também pela preparação dos jovens para o exercício da cidadania, para a inserção no mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos em nível superior ou técnico (LDB, 1996).

A escolha pelo segundo ano do Ensino Médio como foco da pesquisa deve-se ao fato de que, nessa fase escolar, os estudantes já se encontram adaptados à dinâmica desta etapa educacional e ainda não estão submetidos à pressão intensificada do terceiro ano, quando se aproximam da conclusão da trajetória escolar e decisões importantes sobre o futuro acadêmico e profissional precisam ser tomadas.

Nessa fase, os adolescentes enfrentam intensas transformações emocionais, cognitivas e sociais, caracterizadas por expectativas elevadas quanto à entrada no mercado de trabalho, ao ingresso em instituições de ensino superior e à conquista de autonomia financeira. Tais fatores tornam essa etapa especialmente sensível para a investigação do bem-estar subjetivo, uma vez que esses jovens vivenciam uma confluência de pressões e aspirações que influenciam diretamente sua percepção de satisfação com a vida.

O objetivo central da pesquisa será compreender como as emoções dos alunos do segundo ano do Ensino Médio impactam sua percepção de bem-estar e quais variáveis podem ser manejadas a partir de estratégias projetuais, ancoradas no campo do design, para promover ambientes mais positivos e experiências escolares mais satisfatórias, desenvolvendo estratégias de design para a promoção do bem-estar subjetivo dos estudantes.

Com base em uma abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório, a amostra de participantes incluirá 89 estudantes, distribuídos entre diferentes escolas, a fim de garantir diversidade de contextos, evitar a saturação dos dados e assegurar a abrangência da amostra. Todos os participantes da pesquisa de campo, bem como seus responsáveis legais, assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme preceitos éticos estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos, resguardando os direitos dos envolvidos e a integridade das informações coletadas ao longo do processo investigativo.

O delineamento metodológico desta pesquisa apresenta algumas limitações relevantes que precisam ser consideradas na interpretação de seus resultados. A primeira limitação refere-se à restrição etária do público-alvo, uma vez que o estudo se concentrará exclusivamente em estudantes do segundo ano do Ensino Médio, com foco predominante em adolescentes em torno de 16 anos. Embora o sistema educacional brasileiro abranja todas as faixas etárias, da educação infantil ao ensino superior, esta escolha metodológica impede a extrapolação dos achados para outras etapas da educação básica ou superior, dada a heterogeneidade das necessidades emocionais, cognitivas e contextuais dos estudantes ao longo da trajetória escolar.

Além disso, o caráter exploratório, qualitativo e quantitativo, da investigação, ainda que adequado para a compreensão aprofundada de experiências subjetivas como o bem-estar, impõe limites à generalização estatística dos dados obtidos. O foco da análise recairá exclusivamente sobre as percepções dos estudantes em relação

ao seu próprio bem-estar subjetivo, sem incorporar diretamente variáveis estruturais relevantes, como a formação e atuação docente, as práticas de gestão escolar, as políticas públicas educacionais ou os contextos familiares, que também exercem influência sobre a experiência escolar e a saúde emocional dos alunos.

Adicionalmente, a execução da pesquisa contou com a anuência voluntária dos estudantes participantes e da autorização das instituições escolares, o que pode restringir o acesso a contextos educacionais diversificados e afetar a representatividade da amostra. Tais limitações reforçam o caráter situado da pesquisa, cuja proposta não é oferecer respostas universais, mas contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o bem-estar subjetivo de estudantes em uma etapa específica da educação básica, a partir de uma abordagem projetual aplicada ao campo educacional.

Todas as etapas previstas neste projeto de pesquisa foram submetidas à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), conforme exigência para estudos que envolvem participantes humanos. O protocolo do projeto foi registrado sob o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 88234625.1.0000.5344 e aprovado em 30 de maio de 2025, conforme parecer consubstanciado de número 7.608.281. A aprovação ética garante que os procedimentos metodológicos adotados estão em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa científica no Brasil, assegurando o respeito à dignidade, aos direitos e à integridade dos participantes. Todas as fases da pesquisa foram conduzidas rigorosamente de acordo com os critérios estabelecidos e aprovados pelo CEP, reforçando o compromisso com a ética e a responsabilidade na produção do conhecimento.

1.1 OBJETIVO

Compreender como as emoções dos alunos do segundo ano do Ensino Médio impactam sua percepção de bem-estar e quais variáveis podem ser manejadas a partir de estratégias projetuais, ancoradas no campo do design, para promover ambientes mais positivos e experiências escolares mais satisfatórias.

1.1.1 Objetivos Específicos

- a) Identificar o contexto do bem-estar subjetivo do aluno no ambiente escolar e suas relações com o design emocional;
- b) Identificar quais variáveis impactam no bem-estar subjetivo dos estudantes no contexto escolar;
- c) Desenvolver ferramenta de pesquisa que avalie a percepção dos alunos em relação ao seu bem-estar subjetivo;
- d) Compreender como as emoções dos alunos do segundo ano do Ensino Médio impactam sua percepção de bem-estar;
- e) Identificar quais componentes do bem-estar subjetivo apresentam variabilidade e maior impacto na rotina e na percepção dos alunos;
- f) Avaliar quais componentes são relevantes para o desenvolvimento de estratégias de melhoria do bem-estar subjetivo em estudantes;
- g) Desenvolver diretrizes projetuais para a promoção do bem-estar subjetivo dos estudantes, com a finalidade da geração de ambientes mais positivos e experiências escolares mais satisfatórias.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho parte da integração entre design e psicologia para fundamentar uma abordagem centrada no bem-estar subjetivo, com especial atenção ao contexto educacional. O Design Emocional, baseado em autores como Norman (2008), Desmet (2002, 2009) e Jordan (1999), propõe que o ato de projetar considere não apenas funcionalidade e estética, mas também as emoções e os significados subjetivos atribuídos pelos usuários. Alinhado à Psicologia Positiva, que compreende o bem-estar como uma construção afetiva e cognitiva sustentada por elementos como gratidão, propósito e vínculos sociais (LYUBOMIRSKY; SHELDON; SCHKADE, 2005; SELIGMAN, 2012; RYFF; SINGER, 1998), o Design Positivo propõe um modelo projetual orientado ao prazer, à significância pessoal e à virtude (DESMET; POHLMEYER, 2013). A convergência com o modelo de avaliação do bem-estar subjetivo proposto por Seligman (2012) reforça essa perspectiva, ao propor práticas que fomentem emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significado e realização. No campo educacional, essas abordagens se conectam a propostas como a aprendizagem profunda (FULLAN; QUINN; McEACHEN, 2017), o modelo do foco triplo (GOLEMAN; SENGE, 2016) e os cinco caminhos do engajamento (SHIRLEY; HARGREAVES, 2021), que reposicionam a escola como espaço de desenvolvimento integral do aluno. Esta pesquisa articula um arcabouço teórico que vincula perspectivas do design emocional com o design positivo, com o objetivo de desenvolver experiências que promovam o bem-estar subjetivo de estudantes.

2.1 DESIGN EMOCIONAL

O Design Emocional configura-se como uma abordagem que orienta o processo projetual a partir de pesquisas voltadas à compreensão do impacto das emoções na experiência de uso de produtos, serviços e ambientes. Essa perspectiva reconhece a importância das dimensões afetivas nas interações entre usuários e artefatos, propondo estratégias de projeto que consideram explicitamente os efeitos emocionais como parte integrante da experiência.

Conforme discutido por Demir et al. (2009), embora os designers, ao longo da história, frequentemente tenham concebido projetos com a intenção de provocar determinadas sensações ou respostas emocionais, essas práticas eram, em geral,

realizadas de forma intuitiva e sem respaldo metodológico. Faltava, portanto, um embasamento que permitisse verificar se os objetivos emocionais projetados correspondiam às respostas dos usuários.

Um marco importante nessa trajetória é a formulação do conceito de “experiência do usuário” (user experience – UX), cunhado por Donald Norman, em 1993. Para o autor, produtos bem projetados devem ir além da simples funcionalidade, proporcionando aos usuários uma “alegria de usar” — ou seja, uma experiência emocionalmente positiva durante a interação com o artefato — em contraste com sensações negativas como frustração, insegurança ou raiva. Embora o conceito tenha recebido diversas interpretações ao longo do tempo, há consenso de que aspectos pragmáticos, como a eficiência e a facilidade de uso, embora necessários, não são suficientes para garantir experiências verdadeiramente satisfatórias (NIELSEN, 2017).

No final da década de 1990, outras contribuições relevantes ampliaram o escopo de análise da emoção no design. Em 1998, Pieter Desmet e Paul Hekkert introduziram o estudo empírico da emoção no campo projetual ao proporem métodos para mensurar as respostas emocionais dos usuários. Os autores argumentam que produtos evocam uma ampla variedade de emoções com diferentes níveis de intensidade e que os usuários, em geral, têm dificuldade para verbalizar essas experiências subjetivas de forma precisa. Por essa razão, a aplicação de instrumentos que permitam mapear e analisar essas respostas torna-se fundamental para o desenvolvimento de produtos emocionalmente significativos (DESMET; HEKKERT, 2009).

Jorge Frascara (1999) enfatiza a importância de considerar as dimensões não materiais no processo de design. O autor propõe uma mudança de foco do produto em si para as situações nas quais ele se insere. Ao discutir o exemplo de um projeto voltado à educação, Frascara defende que é preciso identificar tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais implicados nas experiências de ensinar e aprender. Essa perspectiva fundamenta a noção de “desmaterialização do design”, sugerindo que os produtos devem ser compreendidos como meios para possibilitar ações e satisfazer necessidades humanas, e não como fins em si mesmos. Dessa forma, o design passa a ser orientado por situações e contextos de uso, integrando componentes afetivos e sociais no centro do processo projetual.

Jordan (2000) introduz o conceito de “produto prazeroso” (*pleasurable product*), por meio do qual sistematiza quatro categorias distintas de prazer que devem ser

consideradas no desenvolvimento de produtos: o prazer fisiológico, vinculado às respostas sensoriais do corpo; o prazer psicológico, relacionado a reações emocionais e cognitivas; o prazer social, referente às relações interpessoais e à construção de status; e o prazer ideológico, associado a valores, crenças e ideais pessoais. Esse modelo amplia a compreensão sobre a experiência do usuário, permitindo ao designer abordar múltiplas camadas do prazer humano em sua prática, com vistas a promover maior envolvimento afetivo e significado simbólico na interação com os artefatos.

A partir dessas diferentes e complementares perspectivas, o Design Emocional consolida-se como um campo do design que visa à conscientização do ato de projetar com o propósito explícito de evocar ou mitigar emoções específicas. Para isso, utiliza referenciais teóricos e metodológicos provenientes, sobretudo, da psicologia, que oferecem modelos explicativos sobre os mecanismos emocionais, permitindo que o designer atue de forma mais precisa na construção de experiências afetivamente significativas. A relevância da emoção no contexto do design é justificada pelo seu papel central na existência humana, dada a influência que exerce sobre o comportamento, a tomada de decisão, a cognição e a motivação. Desmet (2002) sustenta que a relação entre os indivíduos e o mundo é essencialmente afetiva, o que significa que todas as interações humanas – com artefatos, ambientes ou outras pessoas – estão inevitavelmente permeadas por dimensões emocionais. Assim, compreender e projetar para essas emoções é fundamental para a criação de experiências significativas.

O campo do Design para Emoção engloba estratégias projetuais orientadas à indução de estados emocionais específicos nos usuários (TONETTO; COSTA, 2011). As emoções, neste contexto, são entendidas como estados subjetivos de alta intensidade e curta duração, desencadeados por eventos internos ou externos considerados relevantes para as necessidades, metas ou valores do indivíduo (SCHERER, 2005). Essas manifestações emocionais resultam em respostas coordenadas que afetam o estado fisiológico e comportamental do sujeito, sendo cruciais para a adaptação e a ação. No design, essas emoções podem ser estrategicamente provocadas por meio de recursos visuais, táteis, sonoros e narrativos, proporcionando interações mais envolventes e eficazes com produtos e ambientes.

Scherer (2005) destaca que as emoções são desencadeadas a partir de avaliações subjetivas do indivíduo sobre a relevância de determinados eventos para

seu bem-estar, sugerindo que o design, ao incorporar essa lógica avaliativa, pode atuar como um mediador de experiências emocionais. A partir dessa perspectiva, o design deixa de ser apenas uma ferramenta de solução funcional e estética, passando a desempenhar um papel central na promoção de estados emocionais desejáveis.

Segundo Tonetto e Costa (2011), a contribuição mais significativa do Design Emocional reside na articulação entre psicologia e design, permitindo a aplicação de teorias cognitivas e emocionais ao processo projetual. Os autores afirmam que o Design Emocional parte do pressuposto de que as emoções podem ser compreendidas, previstas e, até certo ponto, controladas, desde que o projeto considere de forma criteriosa as interações entre o usuário e os artefatos. Tal abordagem pressupõe a existência de uma modelagem projetual consciente das avaliações cognitivas realizadas pelos usuários diante de determinados estímulos.

A emoção é compreendida como uma das dimensões da experiência do produto, ao lado da estética e do significado (HEKKERT, 2006). Portanto, não é possível conceber um projeto emocionalmente significativo que esteja dissociado desses outros aspectos. A interação entre o usuário e o artefato deve ser compreendida de forma integrada, reconhecendo que a emoção, a aparência e o sentido atribuído ao produto constituem elementos interdependentes no processo de construção da experiência do usuário (TONETTO; COSTA, 2011).

Conforme Desmet (2009), no contexto do Design Emocional, é possível estruturar a prática projetual a partir de quatro abordagens distintas, cada uma com foco específico sobre o processo de desenvolvimento e os objetivos emocionais pretendidos. Essas abordagens possibilitam ao designer selecionar estratégias coerentes com a natureza do projeto, com o perfil dos usuários e com a intenção emocional a ser explorada.

A primeira abordagem corresponde ao foco no usuário, em que as emoções dos usuários são centralizadas no processo de concepção. Nesse modelo, os próprios usuários participam ativamente das fases iniciais do projeto, contribuindo com suas percepções, desejos e experiências emocionais. São frequentemente utilizadas técnicas exploratórias, como colagens, *mock-ups*, entrevistas projetivas e *storytelling*, que auxiliam na captação de dados qualitativos sobre os sentimentos e expectativas dos participantes em relação ao produto ou serviço em desenvolvimento.

A segunda abordagem é caracterizada pelo foco no designer, na qual o profissional atua como autor-criador. Neste caso, mais do que satisfazer desejos

explícitos dos usuários, o objetivo é provocar, desafiar ou surpreender os consumidores, oferecendo experiências diferenciadas, muitas vezes inusitadas, que estimulam novas formas de percepção e engajamento. Essa abordagem reconhece a criatividade e a intuição do designer como fontes legítimas de inovação emocional.

A terceira abordagem enfatiza o foco em pesquisa, sendo orientada por diretrizes fundamentadas em investigações empíricas com usuários. Nesse modelo, as decisões projetuais derivam de dados coletados por meio de métodos sistemáticos de avaliação emocional, como escalas psicométricas, mapeamento afetivo e técnicas de observação comportamental. O foco está na validação das propostas com base em evidências mensuráveis, o que confere ao processo maior rigor científico.

Por fim, a abordagem com foco em teoria parte do pressuposto de que os insights teóricos, oriundos de disciplinas como a psicologia, a neurociência e a semiótica, podem qualificar e aprofundar a compreensão do impacto emocional dos artefatos projetados. Ao utilizar modelos conceituais consolidados, o designer é capaz de antecipar possíveis reações emocionais e construir soluções mais refinadas do ponto de vista afetivo.

Essas quatro abordagens não são excludentes e, frequentemente, podem ser combinadas conforme a natureza e os objetivos do projeto. A proposta de Desmet (2009) contribui para estruturar o campo do Design Emocional, oferecendo um panorama prático e teórico que orienta a atuação projetual em sintonia com as complexas dinâmicas da experiência afetiva dos usuários.

A abordagem proposta por Patrick Jordan (1999) representa uma importante contribuição teórica para a compreensão da experiência do usuário no campo do design, ao classificar os prazeres gerados pela interação com produtos em quatro categorias distintas: fisiológico, social, psicológico e ideológico. Tal estrutura conceitual não se propõe como uma teoria explicativa do prazer, mas sim como uma ferramenta prática que permite ao designer lidar de maneira estruturada com os aspectos subjetivos da experiência, facilitando a análise e a incorporação desses elementos no processo projetual.

O prazer fisiológico refere-se às sensações corporais derivadas da estimulação dos sentidos, como tato, olfato, audição, visão e gustação. Trata-se do prazer imediato e sensorial proporcionado pelo contato físico com o produto. Jordan (2000) exemplifica esse tipo de prazer com situações cotidianas, como o desconforto que botões pequenos de um telefone podem causar a usuários com unhas longas,

indicando que aspectos físicos do design influenciam diretamente a experiência sensorial.

O prazer social, por sua vez, está associado às relações interpessoais e ao reconhecimento social. Engloba qualquer forma de interação humana, como conversas com amigos, convívio com pessoas próximas ou a participação em eventos coletivos. Este tipo de prazer decorre da conexão social que o produto facilita ou representa. O design atua como mediador de vínculos e representações sociais.

O prazer psicológico diz respeito às reações cognitivas e emocionais, incluindo tanto a execução e conclusão de tarefas quanto a vivência de estados emocionais, como excitação ou relaxamento. Este prazer é particularmente influenciado pela personalidade do usuário: indivíduos pragmáticos podem valorizar a racionalidade do design, enquanto aqueles mais imaginativos ou sensíveis podem preferir estímulos emocionais intensos. O exemplo do processador de texto que auxilia na formatação ilustra como a eficiência e o suporte cognitivo promovem bem-estar psicológico.

O prazer ideológico está relacionado aos valores e crenças do indivíduo, sendo ativado pela consonância entre os princípios pessoais e os valores incorporados nos produtos. Abrange elementos estéticos e morais e envolve uma dimensão introspectiva, em que o prazer é derivado da coerência entre identidade e consumo. Produtos sustentáveis, como aqueles feitos com materiais biodegradáveis, são exemplos comuns desse tipo de prazer.

Ao propor esse modelo, Jordan (2000) enfatiza que a utilidade da tipologia reside não em explicar por que as pessoas sentem prazer, mas em categorizar os tipos de prazer para que possam ser considerados sistematicamente no desenvolvimento de produtos. A ferramenta não exige que um produto aborde todas as quatro dimensões simultaneamente, mas oferece ao designer a possibilidade de direcionar a experiência projetual a partir de uma ou mais dessas categorias, ampliando as possibilidades de engajamento emocional e ressonância simbólica junto ao usuário. Essa proposta amplia o campo de ação do design para além das funcionalidades pragmáticas, permitindo que o prazer e a emoção se consolidem como dimensões centrais da experiência do usuário.

Adicional a isso, a relação entre o design e as respostas emocionais dos usuários pode ser analisada por meio do modelo proposto por Norman (2008), que identifica três níveis distintos de processamento cerebral envolvidos na interação com produtos: o nível visceral, o comportamental e o reflexivo. Cada um desses estratos

atua de maneira diferenciada sobre a experiência do usuário, exigindo estratégias projetuais específicas, adaptadas às particularidades de cada dimensão.

O nível visceral refere-se às reações automáticas e instintivas, desencadeadas por aspectos sensoriais dos artefatos. Essas respostas são biologicamente determinadas e operam de forma imediata, sem o envolvimento da racionalidade. Segundo Norman (2008), esse tipo de design é sensível a propriedades físicas como forma, textura, cor, som e aroma, sendo capaz de provocar afeto positivo por meio de estímulos visualmente agradáveis, sons harmoniosos, superfícies suaves e formas arredondadas. Por outro lado, estímulos associados ao perigo, como alturas, sons abruptos ou escuridão, tendem a provocar rejeição automática. O design visceral lida diretamente com aquilo que é percebido como naturalmente atrativo ou aversivo, despertando respostas emocionais rápidas que influenciam a aproximação ou afastamento dos usuários em relação ao artefato. Cacciopo e Gardner (1999) reforçam que as avaliações humanas não se baseiam em propriedades objetivas dos estímulos, mas em atribuições subjetivas de significado, implicando que o design visceral deve considerar não apenas as respostas automáticas, mas também variações culturais que influenciam essas percepções. Norman (2008) destaca que estudar o design visceral é relativamente simples, pois consiste em observar as reações espontâneas dos usuários diante dos produtos, o que permite ao projetista ajustar formas e materiais para maximizar a aceitação sensorial.

O segundo nível identificado por Norman (2008) é o comportamental, centrado na usabilidade, eficiência e desempenho funcional dos produtos. Trata-se do nível relacionado ao uso cotidiano e à experiência prática, onde a aparência cede lugar à funcionalidade. Segundo o autor, o bom design comportamental é aquele que facilita a interação com o produto, permitindo seu uso intuitivo, ergonômico e eficaz. Elementos como clareza de funções, coerência entre forma e função e facilidade de aprendizado são cruciais nessa dimensão. A chave está em compreender os modelos mentais dos usuários e garantir que estes estejam alinhados à lógica de funcionamento do artefato. Inovações como os suportes para copos nos automóveis surgiram não a partir de solicitações explícitas dos consumidores, mas da observação direta de suas rotinas, o que demonstra a importância de abordagens etnográficas para o avanço do design comportamental. No entanto, muitos produtos fracassam por serem projetados a partir da perspectiva dos engenheiros ou designers, que subestimam as reais necessidades dos usuários. O design comportamental exige uma

postura centrada nas pessoas, fundamentada na empatia e na compreensão do contexto de uso (NORMAN, 2008).

O terceiro estrato, o nível reflexivo, abrange as dimensões simbólicas, culturais e identitárias associadas aos produtos. Essa camada é ativada quando os indivíduos atribuem significados ao artefato que vão além de sua função utilitária ou de sua aparência imediata. Aspectos como prestígio, memória, status social e valores culturais tornam-se centrais. Produtos como joias, obras de arte ou automóveis de luxo são valorizados não apenas por sua funcionalidade ou estética, mas por aquilo que representam em termos de identidade e reconhecimento social. A motivação para a aquisição desses itens está, frequentemente, associada à autoimagem e à construção de sentido pessoal. Norman (2008) destaca que o design reflexivo opera sobre registros cognitivos de longo prazo, envolvendo julgamentos conscientes e introspectivos. Cacciopo e Gardner (1999) observam que, ao contrário da visão racionalista clássica, que via a emoção como um obstáculo à cognição, pesquisas contemporâneas demonstram que as emoções facilitam o processamento cognitivo, tornando as decisões mais rápidas, eficazes e alinhadas ao bem-estar subjetivo. Kahneman (2013) reforça essa tese ao demonstrar que, em contextos de sobrecarga informacional, os julgamentos emocionais funcionam como atalhos cognitivos, auxiliando na tomada de decisão.

O modelo proposto por Norman (2008) oferece uma estrutura abrangente para a compreensão da experiência do usuário, articulando os níveis visceral, comportamental e reflexivo. Cada um desses estratos exige estratégias de design distintas, que devem considerar desde reações automáticas sensoriais, passando pela eficiência funcional, até os significados culturais e simbólicos dos produtos. Ao integrar esses níveis, o design pode atuar de forma mais eficaz na criação de experiências que não apenas atendam às necessidades práticas dos usuários, mas que também envolvam, emocionem e repercutam com seus valores e identidades.

O modelo de emoções em produtos desenvolvido por Pieter Desmet (2002), em sua tese de doutorado, representa um marco teórico relevante ao integrar os fundamentos da teoria cognitiva das emoções, particularmente a Teoria dos *Appraisals*, ao campo do design emocional. Este modelo propõe-se a ser universal na medida em que se aplica a qualquer forma de interação entre um indivíduo e um artefato, sendo este último entendido em seu sentido mais amplo: qualquer item

tangível ou intangível produzido pelo ser humano, como objetos físicos, ambientes, sistemas ou ideias.

Baseado na Teoria dos *Appraisals*, o modelo parte do princípio de que as emoções são resultantes de avaliações cognitivas feitas pelos indivíduos a respeito dos estímulos que recebem do ambiente. Essas avaliações não são aleatórias, mas processadas a partir de significados pessoais, ou seja, do modo como o estímulo se relaciona com os objetivos, expectativas, experiências e valores do sujeito (DESMET; HEKKERT, 2007). Desmet (2002) identifica três componentes centrais no processo emocional: os *concerns*, o estímulo e o *appraisal*. Os *concerns* referem-se às disposições prévias do usuário — necessidades, desejos, valores e expectativas — que orientam a maneira como os estímulos são avaliados. O estímulo é o artefato com o qual o usuário interage, enquanto o *appraisal* corresponde à avaliação que o usuário faz da relevância do estímulo para seus interesses. Dessa forma, um mesmo produto pode gerar respostas emocionais distintas em diferentes indivíduos, conforme seus *concerns*. Estímulos percebidos como benéficos tenderão a provocar emoções positivas; por outro lado, estímulos avaliados como ameaçadores ou frustrantes gerarão emoções negativas (DESMET; HEKKERT, 2007).

A Teoria dos *Appraisals* fornece uma tipologia das avaliações cognitivas que influenciam diretamente o comportamento e as emoções humanas. Desmet e Hekkert (2007) identificam cinco tipos principais de avaliações: (1) relevância — refere-se à significância do evento ou artefato para os objetivos pessoais do indivíduo; (2) novidade — diz respeito ao grau de familiaridade com o estímulo; (3) expectativa — avalia a congruência entre o estímulo e as expectativas do indivíduo; (4) controle — indica se o indivíduo sente que pode influenciar ou não a situação; e (5) valor — corresponde ao julgamento moral ou ético atribuído ao estímulo. Essas avaliações são fundamentais para o entendimento do bem-estar subjetivo, pois indicam que, ao reinterpretar cognitivamente os eventos do cotidiano, é possível alterar a experiência emocional associada a eles. Assim, a mesma situação pode ser percebida como uma ameaça ou como uma oportunidade, dependendo da avaliação feita pelo indivíduo, o que altera a resposta emocional gerada (DESMET; HEKKERT, 2007).

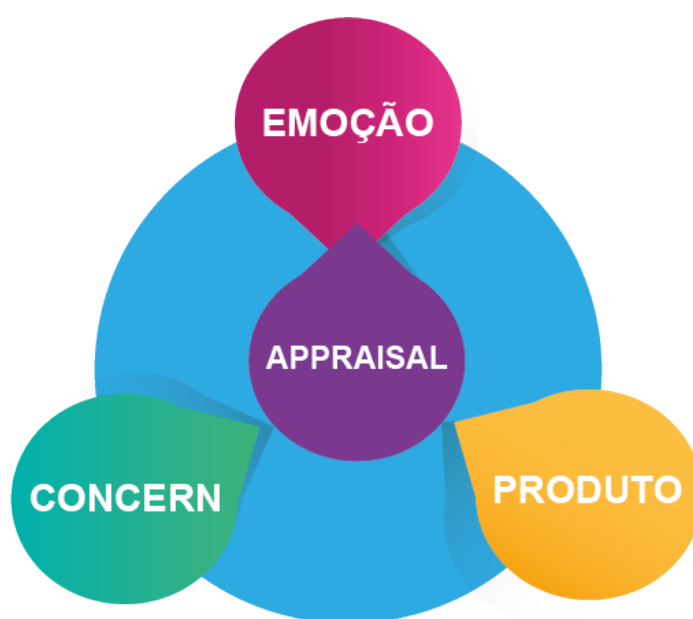
Em uma aplicação prática, o modelo permite ao designer mapear como os produtos influenciam o bem-estar dos usuários. Tonetto e Desmet (2012) exemplificam esse processo com a situação de um motorista que, ao ter seu carro parado por pane mecânica no trânsito, avalia negativamente o artefato — o veículo —

e experiencia emoções como raiva ou vergonha. Essa avaliação (*appraisal*), desencadeada por um estímulo externo (pane no carro), é mediada pelos *concerns* do usuário (desejo de eficiência, necessidade de evitar constrangimento, etc.). Portanto, compreender a relação entre o produto, os interesses pessoais e os processos de avaliação são essenciais para projetar experiências emocionalmente positivas.

Essa abordagem fornece uma estrutura útil para o design emocional, pois demonstra que as emoções não podem ser diretamente projetadas. O que pode ser projetado, segundo Desmet (2002), são os elementos do estímulo que favorecem avaliações positivas, compatíveis com os *concerns* do público-alvo. Demir et al. (2009) destacam que, ao entender como determinada avaliação gera uma emoção específica, o designer pode trabalhar com maior precisão para estimular ou evitar emoções desejadas.

Em termos projetuais, o processo recomendado parte da definição das emoções-alvo a serem despertadas por um determinado artefato. Em seguida, realiza-se uma investigação junto aos usuários para compreender quais avaliações cognitivas (*appraisals*) estão associadas a essas emoções. A partir dessa análise, os elementos do design podem ser modelados para favorecer determinadas interpretações, respeitando os valores e expectativas dos usuários.

Figura 2 - Modelo básico de emoções do produto



Fonte: adaptado de Desmet e Hekkert (2007)

A teoria proposta por Desmet (2002) permite ao design emocional transcender a estética superficial e focar nas dinâmicas cognitivas que conectam os artefatos às experiências humanas. Ao reconhecer que as emoções derivam de significações atribuídas aos produtos, esta abordagem oferece um caminho metodológico para desenvolver projetos que promovam o bem-estar subjetivo e a satisfação do usuário, reafirmando o potencial do design como mediador de experiências emocionalmente significativas.

O Design Emocional constitui uma abordagem projetual fundamentada na integração entre o design e a psicologia, centrada na compreensão das emoções como elemento essencial da experiência do usuário com produtos, serviços e ambientes. A partir de estudos como os de Norman (2008), que distingue os níveis visceral, comportamental e reflexivo de processamento emocional, e Desmet (2002), com seu modelo baseado na Teoria dos *Appraisals*, evidencia-se que as respostas emocionais dos usuários resultam de avaliações cognitivas sobre a relevância pessoal dos estímulos. Esse campo considera que a interação entre usuários e artefatos envolve dimensões afetivas, cognitivas e simbólicas, exigindo do designer estratégias que contemplem tanto as sensações imediatas quanto os significados culturais e identitários. Contribuições como as de Jordan (1999), ao classificar os prazeres do usuário em fisiológico, social, psicológico e ideológico, e as quatro abordagens de Desmet (2009) — focadas no usuário, no designer, na pesquisa e na teoria — estruturam práticas que tornam possível projetar experiências emocionalmente significativas. O Design Emocional desloca o foco do objeto para a experiência, propondo artefatos que, além de funcionais e esteticamente agradáveis, sejam afetivamente relevantes e alinhados às expectativas dos indivíduos.

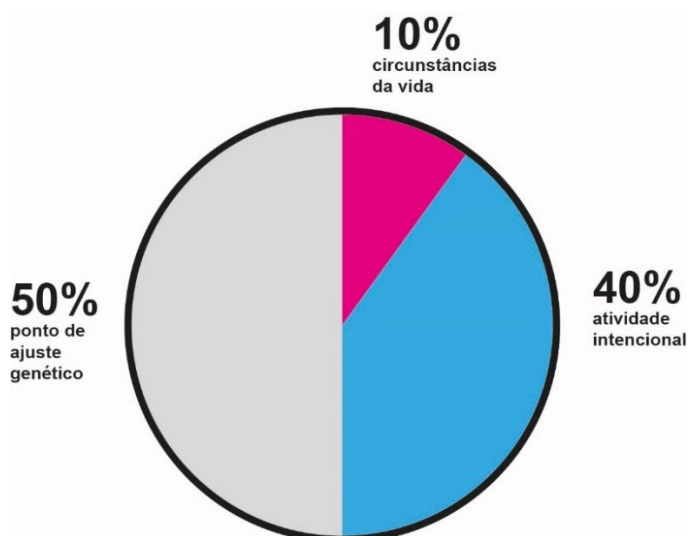
2.2 BEM-ESTAR SUBJETIVO

A distinção entre bem-estar objetivo, bem-estar subjetivo e felicidade é fundamental para a compreensão dos diferentes modos pelos quais se avalia a qualidade da experiência humana. O bem-estar objetivo refere-se a condições externas e mensuráveis, como renda, moradia, acesso à educação e saúde, que são tradicionalmente utilizadas como indicadores sociais em políticas públicas. Essa concepção está alinhada ao enfoque das capacidades e funcionamentos propostos por Sen (1999) e Nussbaum (2000), segundo os quais o bem-estar objetivo se

relaciona com a liberdade real que os indivíduos possuem para realizar os próprios projetos de vida, em função das oportunidades concretas oferecidas por seu contexto. Por outro lado, o bem-estar subjetivo diz respeito à avaliação que o próprio indivíduo faz de sua vida, englobando dimensões afetivas — como a frequência de emoções positivas e negativas — e cognitivas — como a satisfação com a vida em geral (DIENER, 1984; LYUBOMIRSKY; SHELDON; SCHKADE, 2005). Em contraste, a felicidade, embora comumente confundida com o bem-estar subjetivo, deve ser compreendida como uma emoção de curta duração, evocada de forma imediata, não racional e não consciente, por estímulos percebidos como positivos, como um elogio ou uma pequena conquista, conforme explica Scherer (2005). Essa emoção momentânea tem função adaptativa, ativando respostas fisiológicas e comportamentais específicas. Compreender a felicidade sob essa perspectiva emocional permite diferenciá-la da avaliação reflexiva, duradoura e global que caracteriza o bem-estar subjetivo. Seligman (2012) e outros autores da Psicologia Positiva apontam que, ao longo do desenvolvimento teórico da área, o foco das investigações migrou da felicidade, como estado emocional, para o bem-estar subjetivo, como um constructo mais robusto e capaz de abarcar com maior precisão os elementos que favorecem uma vida satisfatória e significativa. Essa evolução conceitual marca um avanço na compreensão científica da experiência humana, ao reconhecer que a qualidade de vida não depende apenas de momentos prazerosos, mas da integração consistente de emoções positivas, sentido existencial e percepções avaliativas estáveis.

A investigação contemporânea sobre os determinantes da felicidade tem evidenciado a influência de múltiplos fatores interativos na constituição do bem-estar subjetivo, os quais englobam predisposições genéticas, condições circunstanciais e ações comportamentais. Lyubomirsky, Sheldon e Schkade (2005) propuseram um modelo teórico no qual aproximadamente 50% das diferenças individuais nos níveis de felicidade podem ser atribuídas a um ponto de ajuste genético. Esse ponto de ajuste corresponde a uma predisposição biológica que determina uma faixa relativamente estável de oscilação afetiva ao longo do tempo, estabelecendo limites dentro dos quais os estados emocionais individuais tendem a se manter, mesmo frente a variações externas.

Figura 3: Variáveis da felicidade



Fonte: traduzido de Jaramillo, Pohlmeier e Desmet (2015)

Conforme os autores, os fatores circunstanciais, como idade, sexo, estado civil, localização geográfica e renda, são responsáveis por apenas cerca de 10% das variações na percepção de felicidade. Embora essas variáveis possam exercer influência pontual, elas não demonstram eficácia significativa na promoção de mudanças duradouras no bem-estar subjetivo. Em contrapartida, atividades intencionais — entendidas como comportamentos e práticas voluntariamente adotados para a promoção do bem-estar — são responsáveis por aproximadamente 40% da variabilidade observada nos níveis de felicidade. Tais atividades incluem, por exemplo, a prática de gratidão, o fortalecimento de vínculos interpessoais, o estabelecimento de metas pessoais e o envolvimento em experiências significativas.

Essa formulação teórica sugere que, apesar das restrições impostas por componentes genéticos e contextos sociais, os indivíduos dispõem de considerável capacidade de modificação voluntária de seus estados subjetivos, por meio da adoção de práticas conscientes que favoreçam o bem-estar. Nesse sentido, as mudanças comportamentais e cognitivas intencionais despontam como estratégias mais eficazes do que a simples modificação de condições externas de vida (Lyubomirsky; Sheldon; Schkade, 2005).

A partir desse entendimento, emergem duas abordagens fundamentais voltadas à transformação da experiência subjetiva: uma orientada à intervenção sobre fatores comportamentais negativos e outra centrada na promoção de qualidades positivas que favoreçam o florescimento e a ampliação do bem-estar. A psicologia, ao

longo de sua trajetória histórica, concentrou esforços significativos no diagnóstico, análise e tratamento dos transtornos mentais e comportamentais, contribuindo substancialmente para o alívio do sofrimento psíquico e o restabelecimento de condições funcionais mínimas nos indivíduos. No entanto, aspectos relacionados à promoção de qualidades positivas e ao fortalecimento das potencialidades humanas permaneceram, por muito tempo, à margem dos principais interesses da disciplina. Embora autores como Maslow (1971), Allport (1961) e Jahoda (1959) tenham introduzido discussões relevantes sobre autorrealização, pleno funcionamento e saúde mental positiva, essas abordagens, geralmente, assumiram um caráter complementar ou secundário dentro da prática clínica tradicional. O foco central da psicologia, durante décadas, manteve-se nos sintomas e na remediação de patologias, negligenciando elementos subjetivos fundamentais para a compreensão do bem-estar humano em sua completude (Seligman et al., 2005).

A primeira tentativa sistemática de abordagem voltada à promoção do bem-estar no campo da psicologia foi realizada por Fordyce (1977), que estruturou um programa baseado em 14 estratégias destinadas a fomentar a felicidade entre indivíduos comuns. Essas estratégias abrangiam práticas ligadas à socialização, engajamento em atividades significativas, qualidade dos relacionamentos, percepção do trabalho e manejo de expectativas. O impacto do programa foi avaliado por meio de um estudo experimental com estudantes universitários, no qual o grupo submetido à aplicação das táticas apresentou níveis significativamente menores de sintomatologia depressiva quando comparado ao grupo de controle. O trabalho representou uma inovação metodológica importante ao propor a felicidade como objeto direto de intervenção psicológica e não apenas como consequência secundária da resolução de conflitos ou sintomas clínicos (FORDYCE, 1977).

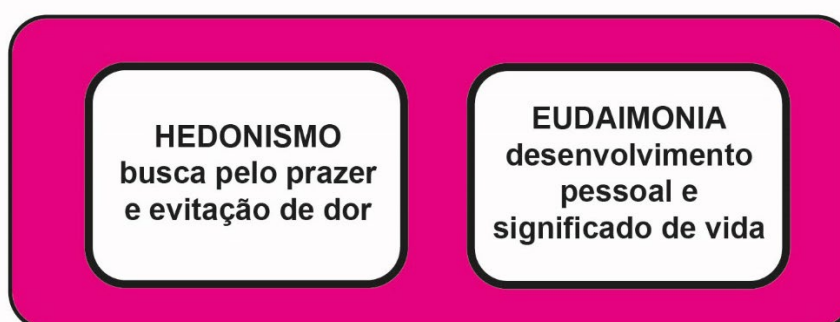
Nas décadas subsequentes, os avanços na compreensão e promoção do bem-estar subjetivo permaneceram restritos a iniciativas pontuais até que, no final da década de 1990, Ryff e Singer (1998) apresentaram um modelo teórico robusto e multidimensional, que passou a orientar intervenções com foco na promoção do funcionamento psicológico positivo. O modelo propunha seis dimensões essenciais para o bem-estar: autonomia, domínio do ambiente, crescimento pessoal, relações interpessoais positivas, propósito de vida e autoaceitação. A proposta se fundamentava na premissa de que o bem-estar não é apenas ausência de sofrimento, mas um constructo independente, que deve ser promovido por meio de estratégias

específicas e integradas. A terapia do bem-estar baseada nesse modelo passou a ser utilizada como abordagem complementar ao tratamento de pacientes que, embora clinicamente estabilizados, ainda apresentavam desafios relacionados à qualidade de vida, à motivação pessoal e à integração social.

Complementando essa abordagem, Frisch (2005) desenvolveu a terapia da qualidade de vida, na qual a percepção subjetiva de bem-estar é diretamente associada à satisfação em áreas-chave da existência, como lazer, amor, trabalho, saúde e espiritualidade. A proposta de Frisch ampliava a noção de bem-estar psicológico ao reconhecer que a ausência de sintomas não garante, por si só, uma vida satisfatória. Em ambas as abordagens, o bem-estar é tratado como uma dimensão passível de ser cultivada intencionalmente, ainda que os fundamentos clínicos tradicionais permaneçam presentes no delineamento dos programas terapêuticos.

A consolidação do conceito de bem-estar subjetivo na psicologia contemporânea deve-se, em grande medida, ao trabalho de Ed Diener (1984), que definiu esse constructo como a avaliação que o indivíduo faz de sua própria vida, incluindo aspectos emocionais e cognitivos. Segundo o autor, o bem-estar subjetivo é composto por três elementos centrais: a predominância de afetos positivos, a redução de afetos negativos e a satisfação geral com a vida. Essa concepção rompe com modelos estritamente clínicos ao atribuir centralidade às experiências internas e interpretações pessoais que cada sujeito realiza a partir de sua vivência cotidiana, independentemente de indicadores objetivos como renda, escolaridade ou condições de saúde. A mensuração do bem-estar subjetivo passou a ser realizada por meio de instrumentos padronizados, possibilitando a produção de dados empíricos e comparáveis internacionalmente.

Figura 4: Hedonismo e Eudaimonia



Fonte: traduzido de Jaramillo, Pohlmeier e Desmet (2015)

A concepção contemporânea de bem-estar subjetivo, embora amplamente discutida na psicologia positiva, encontra suas raízes mais profundas na tradição filosófica clássica, especialmente na obra de Aristóteles. O filósofo grego introduziu o conceito de eudaimonia, que não se confunde com a simples obtenção de prazer ou a ausência de sofrimento. Trata-se, ao contrário, de um ideal de vida orientado pela realização das potencialidades humanas por meio da razão, da prática das virtudes e do comprometimento com valores éticos que conferem sentido à existência. A eudaimonia, nesse sentido, propõe uma visão do bem-estar como um estado ativo e construído, enraizado no engajamento com finalidades elevadas e na consecução de uma vida dotada de significado pessoal e social (Nussbaum, 2000).

Em contraste com essa perspectiva, encontra-se a abordagem hedônica do bem-estar, segundo a qual a felicidade resulta da maximização de prazeres imediatos e da minimização de estados negativos. O hedonismo compreende o bem-estar como a soma de experiências prazerosas momentâneas, que envolvem estímulos sensoriais, conforto físico ou satisfação emocional. Atividades como saborear uma refeição refinada, usufruir de momentos de lazer ou desfrutar de prazeres corporais são exemplos típicos de comportamentos hedônicos, cuja motivação está centrada no aqui e agora, na presença de afetos positivos e na ausência de desconfortos ou perturbações psíquicas (Nussbaum, 2000).

Apesar de a perspectiva hedônica oferecer ganhos momentâneos de satisfação, ela é insuficiente para sustentar um bem-estar duradouro. O conceito eudaimônico sustenta que o verdadeiro bem-estar depende de compromissos existenciais mais profundos e da vivência de atividades que favoreçam o desenvolvimento integral do indivíduo. Engajar-se em ações que transcendam os interesses pessoais imediatos — como cuidar do meio ambiente, participar de práticas espirituais, cultivar a criatividade artística ou exercer a generosidade — constitui não apenas uma fonte de prazer subjetivo, mas também uma via para consolidar uma identidade autêntica e uma apreciação mais ampla e duradoura da vida.

Nessa perspectiva, o bem-estar não se limita à resposta emocional positiva frente a estímulos externos, mas emerge do alinhamento entre as ações do indivíduo e seus valores mais fundamentais. O compromisso com objetivos significativos e o cultivo de virtudes como coragem, justiça, sabedoria e compaixão são considerados pilares centrais da realização humana. Assim, a distinção entre as abordagens

hedônica e eudaimônica permanece como uma estrutura conceitual essencial para as investigações atuais sobre o bem-estar subjetivo, servindo como base para modelos que buscam integrar a busca pelo prazer à construção de uma vida eticamente orientada e psicologicamente plena (Nussbaum, 2000).

A obra *“Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager”*, publicada por Viktor E. Frankl em 1946, traduzida para o português com o título de *“O Sentido da Vida”* fundamenta uma das mais influentes contribuições ao surgimento da psicologia positiva no século XX. A partir de sua vivência nos campos de concentração nazistas, Frankl desenvolve o conceito da “vontade de sentido” como eixo central de sua teoria, contrapondo-se à primazia do prazer (psicanálise freudiana) e do poder (psicologia adleriana). Para Frankl, a busca por significado constitui a motivação essencial da existência humana, mesmo diante de sofrimento extremo, dor ou perda. A experiência do autor como prisioneiro — marcada pela perda de sua família e pela exposição à degradação humana — validada empiricamente sua tese de que, mesmo sob condições de brutalidade e desumanização, é possível manter a dignidade e descobrir propósitos. Essa convicção está presente na sua afirmação de que “quem tem porque viver aguenta quase qualquer coisa” (FRANKL, 2022 pg 61) frase que sintetiza sua proposta de orientação existencial.

A proposta de Frankl antecipa conceitos que viriam a ser consolidados posteriormente na Psicologia Positiva, ao afirmar que a realização pessoal está atrelada à superação de si mesmo em direção a algo maior — seja uma causa, uma tarefa ou uma outra pessoa. A busca por sentido, na proposta do autor, é profundamente personalizada, visto que cada indivíduo possui um propósito único, ajustado às circunstâncias e experiências de sua própria vida. O papel do terapeuta, segundo ele, é ajudar o paciente a descobrir esse “logos oculto” — um significado potencial que está latente em sua experiência existencial. Essa busca é, por sua própria natureza, analítica e reflexiva, promovendo não apenas alívio do sofrimento psíquico, mas também fortalecimento da autonomia e da resiliência emocional.

Portanto, a contribuição de Frankl ao campo do bem-estar subjetivo é notável por integrar o sofrimento como parte constitutiva da vida significativa. Sua proposta não ignora as adversidades, mas as ressignifica como oportunidades para a transcendência pessoal. Essa visão é especialmente relevante nos contextos contemporâneos marcados por crises existenciais e instabilidades sociais. Ao reconhecer que o sentido pode ser encontrado mesmo nas situações mais adversas,

o autor oferece uma base teórica robusta e humanista aos pilares da Psicologia Positiva, ampliando a compreensão do bem-estar como um fenômeno que não depende apenas de condições externas favoráveis, mas da capacidade interna de atribuir valor à própria existência.

Durante o século XX, a psicologia humanista retomou, com novas formulações, a visão aristotélica do bem-estar como realização pessoal. Abraham Maslow (1954), ao propor a hierarquia das necessidades humanas, situou a autorrealização no ápice do desenvolvimento psicológico. Para o autor, alcançar esse nível implicava viver de forma autêntica, criativa e congruente com o próprio potencial. Carl Rogers (1961), por sua vez, introduziu o conceito de congruência entre o *self* real e o *self* ideal como determinante do bem-estar. Uma vida satisfatória, segundo Rogers (1961), seria aquela em que as ações e decisões do indivíduo estivessem em harmonia com seus valores e aspirações mais profundas.

Figura 5: Hierarquia das Necessidades de Maslow



Fonte: adaptado de Jaramillo, Pohlmeier e Desmet (2015)

A Psicologia Positiva propôs uma inflexão significativa no paradigma tradicional da ciência psicológica ao redirecionar o foco da investigação científica para as qualidades humanas positivas, como gratidão, otimismo, resiliência, propósito existencial e perdão. Essa mudança não implicou o abandono das práticas voltadas ao alívio do sofrimento psíquico, mas uma ampliação do campo de atuação da

psicologia, com ênfase na promoção ativa de condições que favoreçam o florescimento humano. Seligman et al. (2005) argumentam que a psicologia deve buscar um equilíbrio entre reparar aquilo que está disfuncional e cultivar aquilo que é saudável e desejável, indicando que a promoção do bem-estar subjetivo não apenas constitui um objeto legítimo de investigação empírica, mas também um objetivo central das intervenções psicológicas. Assim, a Psicologia Positiva passou a atuar na construção de uma ciência orientada à identificação e ao fortalecimento de virtudes humanas, configurando-se como um campo complementar e não excludente da psicologia tradicional.

Nesse contexto, a Psicologia Positiva tem desempenhado papel relevante na consolidação de abordagens teóricas e práticas interventivas voltadas à promoção do bem-estar subjetivo, ampliando o escopo tradicional das terapias centradas no sintoma. Entre os modelos mais proeminentes, destaca-se a terapia da qualidade de vida proposta por Frisch (2005), que integra a avaliação da satisfação com aspectos centrais da existência — como trabalho, relacionamentos e autoconceito — às estratégias terapêuticas. Outra contribuição significativa é o modelo multidimensional de bem-estar psicológico desenvolvido por Ryff e Singer (1998), que propõe uma concepção holística do bem-estar composta por seis dimensões: autonomia, crescimento pessoal, propósito de vida, relações interpessoais positivas, domínio do ambiente e autoaceitação. A partir dessas bases conceituais, emergiram práticas voltadas ao fortalecimento de virtudes e forças pessoais, à sistematização de exercícios de gratidão, à aplicação de técnicas de mindfulness e ao incentivo ao engajamento existencial e à construção de sentido. Essas intervenções têm demonstrado eficácia em diferentes grupos populacionais, incluindo estudantes universitários, pessoas idosas, profissionais da saúde e indivíduos em situação de vulnerabilidade psicossocial, promovendo melhorias significativas nos níveis de bem-estar subjetivo (SELIGMAN et al., 2005). Trata-se, portanto, de uma mudança metodológica e epistemológica que valoriza a construção ativa de estados emocionais positivos, recursos psicológicos internos e significações pessoais como componentes fundamentais para uma vida mais satisfatória.

A proposta central da Psicologia Positiva está ancorada na ideia de promover uma transformação paradigmática dentro da psicologia, ao deslocar o foco exclusivo na reparação do sofrimento humano para incluir a construção deliberada de forças e capacidades humanas. De acordo com Seligman e Csikszentmihalyi (2014), o cenário

pós-Segunda Guerra Mundial teve papel determinante na constituição de um modelo centrado na doença, especialmente devido à criação de estruturas institucionais como a *Veterans Administration* e o *National Institute of Mental Health*, que passaram a financiar predominantemente pesquisas voltadas ao diagnóstico e tratamento de transtornos mentais. Essa diretriz fomentou uma concepção da psicologia como ciência da cura, voltada à remediação de déficits psíquicos e à eliminação de sintomas. Como resultado, os indivíduos passaram a ser concebidos como sujeitos passivos diante das adversidades da vida, numa abordagem que os próprios autores denominam de "vitimologia", caracterizada por uma ênfase excessiva nos fatores patológicos.

Embora tal enfoque tenha promovido avanços importantes no tratamento de psicopatologias, ele contribuiu para o apagamento de duas das missões fundadoras da psicologia: fomentar o desenvolvimento de vidas mais produtivas, gratificantes e significativas e identificar, cultivar e expandir os talentos humanos. A Psicologia Positiva, nesse sentido, busca retomar essas missões, propondo uma ampliação do campo psicológico que vá além da ausência de sofrimento. Essa perspectiva defende que o bem-estar deve ser concebido como presença de realização pessoal, engajamento profundo com as atividades da vida cotidiana e conexões sociais significativas, reconhecendo que essas experiências contribuem decisivamente para a saúde psicológica e o florescimento humano (CSIKSZENTMIHALYI; SELIGMAN, 2014).

A construção teórica da Psicologia Positiva, portanto, não representa uma negação da psicologia clínica tradicional, mas uma proposta complementar que visa integrar os aspectos positivos da experiência humana ao repertório de práticas e investigações do campo. Sua contribuição fundamental reside em recuperar o potencial da psicologia para atuar como ciência da promoção do bem-estar, reconhecendo que a saúde mental não se define unicamente pela ausência de transtornos, mas também pela presença de virtudes, engajamento e sentido. Ao valorizar características humanas como coragem, generosidade, empatia, gratidão e senso de propósito, a Psicologia Positiva estabelece uma base conceitual e empírica sólida para a construção de intervenções voltadas à melhoria efetiva da qualidade de vida, especialmente em contextos de adversidade social ou emocional, reafirmando a importância de se considerar as dimensões afetivas e existenciais da experiência humana em sua totalidade.

O florescimento humano, conforme proposto por Martin Seligman (2012), refere-se a um estado de funcionamento psicológico ideal, no qual o indivíduo vivencia não apenas a ausência de sofrimento, mas a presença ativa de bem-estar em múltiplas dimensões da vida. Diferentemente de abordagens tradicionais centradas na correção de déficits e no tratamento de distúrbios, o florescimento enfatiza a realização plena das potencialidades humanas, abrangendo elementos como emoções positivas, engajamento, relacionamentos significativos, sentido existencial e conquistas pessoais. Seligman defende que o florescimento é alcançado por meio do cultivo deliberado de forças e virtudes humanas, tais como gratidão, esperança, perseverança, empatia e curiosidade, integradas a contextos sociais e institucionais que favoreçam o desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, o florescimento humano configura-se como um objetivo legítimo da psicologia, ampliando sua missão para incluir não apenas a prevenção e a cura de transtornos, mas também a promoção ativa de vidas mais plenas, produtivas e dotadas de significado.

Para Seligman (2004), embora intervenções clínicas sejam indispensáveis em contextos patológicos, grande parte dos indivíduos pode ser beneficiada por práticas que estimulem qualidades e emoções positivas, as quais têm o potencial de ampliar a percepção de felicidade de forma duradoura e sustentável. A partir dessa crítica, Seligman desenvolveu uma proposta teórica que compreende a felicidade não como um estado monolítico, mas como a integração de três componentes fundamentais e empiricamente verificáveis: a vida agradável, a vida engajada e a vida significativa.

O primeiro componente, denominado vida agradável, está relacionado ao cultivo de emoções positivas tanto no presente quanto no passado e no futuro. No presente, a experiência de prazer, alegria e entusiasmo compõe o núcleo do hedonismo psicológico, teoria segundo a qual o comportamento humano tende à maximização do prazer e à minimização da dor. Em relação ao passado, emoções como satisfação, serenidade, gratidão e orgulho funcionam como alicerces para a construção de uma memória positiva, contribuindo para uma autoimagem mais integrada e resiliente. Já quanto ao futuro, emoções como otimismo, esperança e confiança são centrais na antecipação de experiências desejáveis, atuando como fatores protetivos contra estados depressivos (SELIGMAN, 2004). Essas emoções projetadas no tempo conferem uma continuidade afetiva que estrutura uma visão positiva da trajetória individual.

O segundo componente, a vida engajada, refere-se à absorção total em atividades que demandam habilidades pessoais significativas, provocando um estado de envolvimento intenso, muitas vezes descrito como *flow*. Mihaly Csikszentmihalyi (1990) introduz o conceito de *flow*, que refere-se a um estado psicológico caracterizado por intensa concentração, envolvimento pleno e experiência intrinsecamente recompensadora durante a realização de uma atividade. Trata-se de uma condição subjetiva na qual o indivíduo encontra-se completamente imerso na tarefa, com percepção alterada do tempo, sensação de controle e ausência de distrações externas ou pensamentos autocentrados. O estado de *flow* ocorre, tipicamente, quando há um equilíbrio entre o desafio proposto pela atividade e as habilidades pessoais do indivíduo, de modo que a tarefa seja suficientemente exigente para engajar, mas não excessivamente difícil a ponto de gerar frustração. Segundo Csikszentmihalyi (1990), o *flow* está diretamente relacionado à experiência de bem-estar subjetivo, pois promove satisfação, motivação intrínseca e senso de realização, sendo frequentemente associado a contextos de trabalho, lazer, esporte, arte e aprendizagem. Esse conceito destaca a importância de ambientes e atividades que favoreçam a auto felicidade — isto é, a realização da atividade pelo prazer que ela proporciona em si mesma — como um dos caminhos para o florescimento psicológico e a construção de uma vida mais significativa. Esse tipo de envolvimento não se associa necessariamente a emoções positivas conscientes, mas a um sentimento profundo de harmonia entre ação e habilidade.

O terceiro pilar da felicidade, segundo Seligman (2004), é a vida significativa, a qual se realiza quando o indivíduo percebe que suas ações e sua existência estão conectadas a algo maior do que ele mesmo. Esse senso de transcendência pode se manifestar através do envolvimento com instituições religiosas, políticas, comunitárias ou por meio da dedicação a causas que ultrapassam os interesses pessoais imediatos. Sentir-se parte de um propósito coletivo e contribuir para algo duradouro proporciona uma sensação de completude e autenticidade, que pode ser associada à experiência do florescimento humano (CSIKSZENTMIHALYI, 2002). A percepção de significado está diretamente relacionada a maiores índices de bem-estar subjetivo e saúde mental (DIENER; BISWAS-DIENER, 2005).

Ainda que o termo “felicidade” seja amplamente utilizado na literatura e no senso comum, é importante distinguir esse conceito do bem-estar subjetivo. Embora ambos estejam relacionados, não são sinônimos. Essa distinção é fundamental na

obra de Seligman (2012), que amplia os pressupostos da psicologia positiva ao propor um modelo mais robusto, centrado não apenas na felicidade momentânea, mas em características mensuráveis que compõem o bem-estar duradouro. Para o autor, a felicidade pode ser compreendida como uma emoção pontual, muitas vezes transitória, enquanto o bem-estar subjetivo envolve uma avaliação mais ampla e contínua da qualidade de vida de um indivíduo, considerando variáveis cognitivas e afetivas.

Nesse sentido, o bem-estar subjetivo passa a ser considerado um constructo multidimensional, que integra emoções positivas, engajamento, sentido, relacionamentos positivos e realização pessoal. Essa abordagem permite que a psicologia positiva estabeleça um campo teórico e empírico mais sólido para a compreensão do que torna a vida humana satisfatória em diferentes contextos culturais e individuais. Lyubomirsky et. al. (2005) definem bem-estar subjetivo como a experiência de alegria, contentamento e bem-estar positivo, aliada à percepção de que a vida possui valor e significado. Complementando essa definição, Diener e Ryan (2009) afirmam que o bem-estar subjetivo envolve avaliações cognitivas da satisfação com a vida, além de reações afetivas aos acontecimentos diários.

A Psicologia Positiva, consolidada como um campo científico autônomo a partir do final da década de 1990, propõe um redirecionamento epistemológico na psicologia ao deslocar o foco das doenças mentais e disfunções para o estudo e a promoção das qualidades humanas que possibilitam uma vida plena e significativa. Essa abordagem sustenta-se em três níveis interdependentes de análise: o subjetivo, o individual e o coletivo. Segundo Csikszentmihalyi e Seligman (2014), o nível subjetivo diz respeito às experiências internas valorizadas, como o bem-estar, a satisfação com a vida, o contentamento, a esperança, o otimismo e a felicidade, bem como os estados de absorção intensa em atividades prazerosas, como o flow. Esse nível contempla, portanto, os sentimentos e percepções que constituem a base emocional da experiência individual, sendo altamente relevante para a compreensão do bem-estar subjetivo.

No nível individual, a ênfase recai sobre os traços de personalidade e capacidades psicológicas que contribuem para uma vida funcional e satisfatória. Dentre esses traços, destacam-se a coragem, a perseverança, a resiliência, o amor, a espiritualidade, o perdão, a empatia, a sensibilidade estética e a orientação para o futuro (future mindedness). Esses atributos compõem o repertório interno dos

indivíduos e funcionam como alicerces para a construção de experiências significativas, bem como para o enfrentamento de adversidades. A Psicologia Positiva, nesse contexto, não apenas identifica essas qualidades como desejáveis, mas propõe metodologias de intervenção para seu fortalecimento e aplicação prática na vida cotidiana.

O nível coletivo ou grupal, por sua vez, amplia o escopo da Psicologia Positiva para além do indivíduo, integrando as dimensões sociais e institucionais que sustentam o florescimento humano. Nesse nível, o campo se volta para o estudo das virtudes cívicas e das instituições positivas, como o altruísmo, a responsabilidade social, a ética de trabalho, a tolerância, a civilidade e a moderação. A análise concentra-se em comunidades e organizações capazes de promover o bem comum e fomentar ambientes propícios à cooperação, ao desenvolvimento de potencialidades e à vivência de experiências socialmente enriquecedoras (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2014). A premissa subjacente é que o bem-estar individual está profundamente enraizado nos contextos culturais e sociais nos quais os indivíduos estão inseridos.

No intuito de organizar conceitualmente os componentes essenciais do bem-estar subjetivo, Seligman (2012) desenvolveu o modelo PERMA, considerado uma das contribuições teóricas mais influentes da Psicologia Positiva. O acrônimo PERMA corresponde a cinco pilares fundamentais que, segundo o autor, constituem as bases do florescimento humano: *Positive Emotions* (emoções positivas), *Engagement* (engajamento), *Relationships* (relacionamentos), *Meaning* (significado) e *Accomplishment* (realização). Cada um desses elementos não é apresentado como um fim em si mesmo. São desejáveis não apenas por conduzirem a outros resultados positivos, mas porque são componentes essenciais de uma vida plena.

O primeiro elemento do modelo PERMA, emoções positivas, refere-se à capacidade de experienciar afetos prazerosos, como alegria, gratidão, serenidade, entusiasmo e esperança. Essas emoções não apenas geram satisfação imediata, mas também atuam como amortecedores contra estados depressivos, promovem maior resiliência e melhoram o desempenho em tarefas cognitivas e sociais. Seligman (2012) argumenta que emoções positivas vinculadas ao passado (como gratidão e perdão), ao presente (como prazer e contentamento) e ao futuro (como otimismo e esperança) contribuem para uma percepção mais ampla de bem-estar.

Figura 6: PERMA



FONTE: adaptado de Seligman (2012)

O segundo pilar, engajamento, está relacionado ao estado de absorção intensa em atividades que desafiam e utilizam as capacidades pessoais ao máximo. Esse estado é, conforme já mencionado, descrito por Csikszentmihalyi (1990) como o *flow*, um momento em que a pessoa está totalmente envolvida em uma tarefa, perdendo a noção do tempo e do eu, vivenciando uma sensação de fluidez entre desafio e habilidade. O engajamento não se limita ao trabalho, podendo ser experienciado em atividades artísticas, esportivas, educacionais ou relacionais. Seu valor reside na profundidade da conexão com a atividade, promovendo satisfação e crescimento pessoal.

O terceiro componente do modelo, os relacionamentos positivos, representa um dos aspectos mais consistentemente associados ao bem-estar na literatura científica. Relações interpessoais significativas, caracterizadas por apoio mútuo, confiança, intimidade e cooperação, são fontes fundamentais de segurança emocional e pertencimento. Seligman (2012) destaca que a construção de laços afetivos sólidos é não apenas uma consequência do bem-estar, mas também uma de suas principais causas, influenciando diretamente os níveis de felicidade, saúde mental e longevidade.

O quarto pilar, o significado, refere-se à percepção de que a vida possui um propósito e está vinculada a algo maior do que o próprio indivíduo. Essa dimensão abrange a inserção em causas, instituições ou valores que transcendam os interesses pessoais imediatos, proporcionando um senso de direção e pertencimento. O significado pode emergir de diversas fontes, como a religião, o trabalho voluntário, a

arte ou os vínculos familiares, sendo uma dimensão subjetiva que pode ser explorada de acordo com a trajetória e os valores de cada indivíduo.

Por fim, a realização pessoal ou *accomplishment* diz respeito ao sentimento de eficácia e competência resultante da conquista de objetivos significativos. Esse pilar enfatiza a importância de estabelecer metas, superar desafios e experimentar progresso ao longo do tempo. A realização é frequentemente associada ao senso de autoeficácia, autoestima e motivação intrínseca, funcionando como reforçador do ciclo virtuoso do bem-estar. Seligman (2012) ressalta que o sentimento de conquista não deve estar restrito a padrões externos de sucesso, mas ser orientado por metas autênticas que ressoem com os valores e interesses do indivíduo.

O modelo PERMA propõe que o bem-estar subjetivo pode ser cultivado por meio do desenvolvimento consciente de competências e práticas associadas a cada um dos cinco pilares. Emoções positivas podem ser incentivadas por meio de exercícios de gratidão e reestruturação cognitiva; o engajamento pode ser promovido por meio do uso intencional das forças pessoais em contextos desafiadores; os relacionamentos se beneficiam de estratégias como a escuta ativa, o apoio emocional e a empatia; o significado pode ser aprofundado por meio da reflexão sobre valores e propósitos; e a realização pode ser fortalecida por metas claras, feedback construtivo e celebração de conquistas (SELIGMAN, 2012).

Ainda que o bem-estar amplo esteja vinculado a condições externas como saúde física, estabilidade financeira e redes de apoio, a Psicologia Positiva enfatiza o papel ativo do indivíduo na construção de uma vida plena. Conforme Seligman e Csikszentmihalyi (2014), fatores como traços de personalidade, habilidades emocionais e práticas autorreflexivas influenciam de forma significativa o bem-estar subjetivo. Assim, o modelo PERMA fornece não apenas um arcabouço teórico robusto, mas também uma estrutura prática para intervenções que visam transformar positivamente a experiência humana.

Com base na articulação entre as teorias do design emocional e da psicologia positiva é possível afirmar que existe uma convergência teórica e prática em torno da promoção do bem-estar subjetivo por meio da mediação afetiva nas interações entre indivíduos e artefatos. Ambas as abordagens partem do pressuposto de que as emoções desempenham papel central na experiência humana, influenciando diretamente os julgamentos, comportamentos e decisões dos indivíduos. Enquanto a Psicologia Positiva, conforme delineada por Seligman (2012), enfatiza o florescimento

humano a partir de pilares como emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significado e realização (modelo PERMA), o Design Emocional propõe estratégias projetuais capazes de evocar respostas emocionais favoráveis no uso de produtos e serviços. Autores como Norman (2008) e Desmet (2002) demonstram que os artefatos podem gerar experiências emocionalmente significativas ao atuar em diferentes níveis de processamento — visceral, comportamental e reflexivo — e ao serem avaliados subjetivamente pelos usuários com base em seus valores, expectativas e necessidades (DESMET; HEKKERT, 2007). Nesse sentido, o design atua como catalisador de experiências afetivas que favorecem o bem-estar subjetivo, ao incorporar dimensões como prazer estético, senso de controle, pertencimento social e coerência ideológica, conforme os modelos de Jordan (1999) e Tonetto e Costa (2011). Assim, ao aplicar teorias da Psicologia Positiva no desenvolvimento de soluções projetuais, o Design Emocional amplia seu escopo de atuação para além da funcionalidade e da estética, assumindo um compromisso explícito com a criação de artefatos que contribuam para uma vida mais significativa, gratificante e emocionalmente satisfatória. Essa articulação interdisciplinar fortalece o entendimento de que o bem-estar subjetivo pode ser promovido não apenas por meio de intervenções clínicas, mas também pelo desenho intencional das experiências cotidianas mediadas por produtos, serviços e ambientes.

2.3 DESIGN POSITIVO

O Design Positivo (ou Positive Design) representa uma abordagem teórica no campo do design contemporâneo, proposta por Pieter Desmet e Anna Pohlmeier em 2013, com o objetivo de fomentar o bem-estar subjetivo por meio da concepção deliberada de produtos, serviços e sistemas que promovam efeitos positivos e duradouros na vida dos usuários. Ao contrário de abordagens tradicionais que privilegiam a resolução de problemas funcionais ou que se concentram exclusivamente na estética ou na usabilidade, o Design Positivo propõe uma orientação projetual que valoriza o potencial transformador do design para ampliar a experiência humana, contribuindo para uma vida mais plena, significativa e satisfatória. Essa perspectiva representa uma evolução conceitual em relação ao Design Emocional, cuja ênfase recai sobre a indução de respostas emocionais momentâneas. Enquanto o Design Emocional atua predominantemente no domínio

das emoções transitórias, o Design Positivo busca gerar impactos que transcendem o momento do uso, contribuindo para estados duradouros de bem-estar subjetivo.

A base epistemológica do Design Positivo encontra inspiração direta na Psicologia Positiva, uma vertente da psicologia contemporânea que ganhou relevância a partir dos anos 2000, especialmente após os trabalhos fundadores de Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi (2000). Essa vertente emergiu como uma crítica ao predomínio de abordagens centradas na psicopatologia, propondo um novo paradigma focado na investigação das forças humanas, das virtudes, dos talentos e dos fatores que contribuem para o florescimento pessoal e coletivo. A Psicologia Positiva desloca o foco tradicional da correção de déficits emocionais para a promoção de estados positivos, como a esperança, o otimismo, a resiliência e o engajamento com atividades significativas. Essa reorientação conceitual influenciou diretamente a formulação do Positive Design Framework, estruturando suas bases teóricas sobre a valorização dos aspectos saudáveis da experiência humana.

No Design Positivo, a promoção do bem-estar não é entendida como a simples eliminação de experiências negativas ou a maximização de conforto. Ao contrário, essa abordagem reconhece a complexidade da experiência humana, incluindo a inevitabilidade de emoções dissonantes, como frustração, tristeza ou perda, as quais fazem parte do desenvolvimento pessoal e da construção de significados. Desmet e Pohlmeier (2013) destacam que o design não deve se limitar à tarefa de remediar carências ou solucionar problemas técnicos, mas pode, de forma propositiva, criar condições para que os usuários desenvolvam suas potencialidades, fortaleçam seus vínculos sociais e se engajem em atividades que lhes confirmem sentido e propósito. Assim, o foco desloca-se de uma lógica reparadora para uma lógica prospectiva, na qual o design é concebido como um catalisador de possibilidades e não apenas como um solucionador de falhas.

Essa compreensão é reforçada por Steen (2016), que argumenta que o design para o bem-estar deve reconhecer e respeitar a pluralidade de motivações, valores, capacidades e expectativas dos indivíduos. De acordo com o autor, projetos orientados ao bem-estar não devem impor formas padronizadas de experiência, mas sim criar artefatos abertos à apropriação subjetiva, permitindo que cada pessoa atribua significados próprios a partir de sua história de vida, seus contextos socioculturais e suas aspirações individuais. Essa abordagem implica uma valorização da autonomia do usuário, assim como a necessidade de sensibilidade por parte dos

designers na escuta e na incorporação de diferentes perspectivas no processo projetual.

O Design Positivo distingue-se por operar em um paradigma não normativo, que evita a prescrição de formas ideais de felicidade ou realização. Ao invés de determinar o que constitui uma “boa vida”, busca oferecer estruturas, contextos e estímulos que possibilitem aos usuários explorar e construir seus próprios caminhos de bem-estar. Isso requer um processo projetual atento às dinâmicas do cotidiano, aos fatores subjetivos que influenciam a percepção de qualidade de vida e à interação entre as dimensões emocionais, sociais, cognitivas e éticas da experiência humana.

Outro aspecto fundamental do Design Positivo diz respeito à sua orientação por efeitos de longo prazo. Desmet e Pohlmeier (2013) enfatizam que os artefatos projetados sob essa abordagem devem gerar impactos que se prolonguem para além do momento de uso imediato, contribuindo para transformações duradouras nas atitudes, nos hábitos e na percepção que os usuários têm sobre suas vidas. Isso implica repensar o papel do design não apenas como fornecedor de soluções momentâneas, mas como mediador de processos contínuos de autoconhecimento, crescimento pessoal e conexão social. Ao estimular a prática de virtudes, o desenvolvimento de propósitos significativos e a vivência de experiências prazerosas com profundidade, o Design Positivo amplia o escopo da atuação projetual, tornando-se um instrumento de promoção do bem-estar sustentável.

O Design Positivo representa uma mudança de paradigma no campo do design, ao introduzir uma orientação proativa, ética e humanista que valoriza o potencial do design para contribuir com o florescimento humano. Fundado na intersecção entre o pensamento projetual e os achados da Psicologia Positiva, esse modelo propõe uma nova forma de pensar e praticar o design, na qual a criatividade técnica e estética está a serviço de uma finalidade mais ampla: possibilitar que as pessoas vivam com mais propósito, autonomia, equilíbrio emocional e conexão com os outros. Ao reconhecer a diversidade da experiência humana e ao propor intervenções que respeitam essa multiplicidade, o Design Positivo consolida-se como uma abordagem promissora para os desafios complexos e multifacetados da sociedade contemporânea.

No cerne do Positive Design Framework, conforme delineado por Desmet e Pohlmeier (2013), encontram-se três ingredientes fundamentais para a promoção do bem-estar subjetivo: prazer, significância pessoal e virtude. Esses componentes são entendidos como dimensões distintas, mas interdependentes, cuja integração

sinérgica permite uma abordagem projetual mais robusta e humanamente significativa. A centralidade desses três pilares decorre da compreensão de que o bem-estar não é um constructo unidimensional, mas uma experiência complexa, composta por múltiplos aspectos da vida afetiva, motivacional e ética dos indivíduos. Ao aprofundar cada um desses ingredientes, é possível compreender como o design pode operar de forma deliberada para favorecer o florescimento humano em diferentes esferas da existência.

Figura 7: Framework do Design Positivo



Fonte: traduzido de Desmet e Polhmeyer (2013)

O design para o prazer corresponde à dimensão hedônica do bem-estar e se refere à experiência de afetos positivos, tais como alegria, entusiasmo, serenidade, conforto e satisfação sensorial. A base conceitual dessa abordagem repousa na tradição filosófica do hedonismo, na qual o bem-estar é associado à maximização do prazer e à minimização da dor. Do ponto de vista projetual, essa dimensão pode ser operacionalizada a partir de modelos teóricos como os propostos por Jordan (2000) e Norman (2008). Jordan distingue quatro tipos de prazer gerados por produtos: prazer fisiológico, relacionado a estímulos sensoriais como forma, textura e temperatura; prazer social, derivado de interações e status social promovido pelo artefato; prazer

psicológico, vinculado à realização pessoal, autoestima e identidade; e prazer ideológico, associado à coerência entre os valores do usuário e os valores comunicados pelo design. Norman (2008), por sua vez, propõe três níveis de processamento emocional: o visceral, que se refere às reações automáticas e instintivas diante de estímulos sensoriais; o comportamental, relacionado à usabilidade e à facilidade de interação; e o reflexivo, ligado à construção de significado, memórias e autoestima. O design orientado ao prazer, portanto, atua tanto na esfera sensorial quanto na cognitiva, favorecendo experiências subjetivamente gratificantes e emocionalmente enriquecedoras.

O design para significância pessoal aborda a dimensão eudaimônica do bem-estar, na qual o foco recai sobre a busca de sentido, propósito e autorrealização. Diferente da experiência hedônica, que tende à gratificação imediata, a significância pessoal refere-se à construção de uma narrativa de vida coerente com os valores e objetivos do indivíduo. Projetos voltados a essa dimensão devem oferecer meios para que os usuários possam expressar sua identidade, se engajar com causas significativas e perseguir metas que considerem valiosas. Isso requer uma abordagem de design que favoreça a adaptabilidade e a customização, permitindo que os artefatos sejam moldados às especificidades do contexto de vida, às preferências e aos desejos dos usuários. A tecnologia digital, nesse caso, emerge como um facilitador essencial, ao possibilitar soluções modulares, interativas e responsivas, capazes de se ajustar dinamicamente às mudanças nas necessidades dos indivíduos. O design para significância pessoal não visa apenas entregar produtos funcionais, mas criar oportunidades para a expressão de autenticidade, a construção de vínculos simbólicos e o fortalecimento da agência individual. Tais projetos se mostram especialmente relevantes em contextos educacionais, terapêuticos e comunitários, nos quais o engajamento pessoal com o objeto projetado pode se traduzir em transformação subjetiva e empoderamento.

O design para a virtude constitui a dimensão ética e moral do bem-estar subjetivo, baseada na prática de comportamentos socialmente valiosos e pessoalmente dignificantes. Essa abordagem é inspirada em tradições filosóficas como a ética das virtudes aristotélica e encontra respaldo empírico em pesquisas da psicologia positiva, especialmente nos trabalhos de Peterson e Seligman (2004), que propuseram a classificação VIA (Values in Action), composta por 24 forças de caráter agrupadas em seis virtudes universais: sabedoria, coragem, humanidade, justiça,

temperança e transcendência. Tonetto e da Costa (2011) destacam que essas forças são predisposições estáveis à ação moral, e seu cultivo contribui significativamente para uma vida com sentido e conexão social. O design orientado à virtude busca fomentar tais disposições por meio de artefatos que estimulem a empatia, a cooperação, a responsabilidade social e o desenvolvimento moral. Isso pode ser alcançado, por exemplo, por meio de objetos que incentivem práticas sustentáveis, comportamentos pro-sociais ou reflexões éticas. Ainda que a prática das virtudes nem sempre resulte em prazer imediato — sendo por vezes associada a esforço e sacrifício —, ela promove um tipo de bem-estar mais profundo e duradouro, baseado na integridade pessoal e no reconhecimento do valor intrínseco das ações humanas.

A interação entre prazer, significância pessoal e virtude é o que diferencia o Positive Design de outras abordagens projetuais voltadas à experiência do usuário. Ao considerar essas três dimensões em conjunto, os designers são desafiados a desenvolver soluções que não apenas agradem sensorialmente ou resolvam problemas funcionais, mas que contribuam efetivamente para uma vida mais satisfatória, engajada e moralmente alinhada. O equilíbrio entre esses ingredientes é fundamental, pois enfatizar um em detrimento dos outros pode comprometer o impacto positivo desejado. Um projeto que privilegia o prazer, mas ignora a significância e a virtude, pode resultar em experiências vazias ou meramente escapistas. Da mesma forma, um design que enfatiza o engajamento com propósitos elevados sem considerar o prazer sensorial pode tornar-se excessivamente sério, árido ou alienante. O verdadeiro desafio do design positivo é, portanto, articular esses três elementos de modo sinérgico e contextualizado, promovendo o florescimento humano de maneira abrangente, ética e sustentável.

Para orientar a prática projetual do Design Positivo, Desmet e Pohlmeier (2013) propuseram cinco elementos fundamentais que servem como diretrizes conceituais e metodológicas: impacto duradouro, orientação para possibilidades, ajuste pessoal, envolvimento ativo do usuário e equilíbrio entre os três ingredientes centrais do modelo (prazer, significância pessoal e virtude). Esses elementos não apenas fundamentam a abordagem em termos teóricos, mas também oferecem parâmetros para a prática projetual voltada à promoção do bem-estar subjetivo. Sua principal finalidade é garantir que as intervenções de design transcendam os efeitos efêmeros e proporcionem contribuições significativas e sustentáveis à vida dos usuários.

O primeiro elemento, o impacto duradouro, refere-se à capacidade do design de gerar transformações que perdurem no tempo, influenciando positivamente a maneira como os indivíduos compreendem e experienciam sua própria existência. Diferentemente de abordagens que se concentram exclusivamente em resolver problemas imediatos ou em provocar respostas emocionais momentâneas, o Design Positivo busca promover mudanças profundas e sustentáveis, impactando hábitos, atitudes, motivações e modos de vida. Para alcançar tal impacto, é necessário considerar os efeitos cumulativos das interações com os artefatos projetados, bem como o potencial desses artefatos de se tornarem catalisadores de reflexão, autodescoberta e engajamento contínuo com valores e propósitos pessoais.

O segundo elemento, a orientação para possibilidades, desloca o foco tradicional do design, centrado na resolução de deficiências e problemas existentes, para uma postura propositiva e prospectiva. Essa abordagem assume que o design pode ser um instrumento para expandir os horizontes de ação, percepção e realização dos indivíduos, revelando oportunidades de crescimento pessoal e coletivo que, muitas vezes, permanecem latentes ou invisíveis. Em vez de limitar-se a corrigir falhas, o design orientado por possibilidades busca fomentar novas experiências, comportamentos e significados, promovendo o florescimento humano por meio da ampliação do repertório de escolhas e da facilitação de caminhos alternativos para a expressão da autenticidade e do potencial individual.

O terceiro elemento, o ajuste pessoal, reconhece a singularidade de cada usuário e a diversidade de suas trajetórias, necessidades, valores e aspirações. Nesse sentido, o design deve ser suficientemente flexível e sensível para acomodar diferentes interpretações e formas de apropriação. Projetos baseados nesse princípio devem oferecer margens de adaptação e personalização que permitam aos usuários integrar suas próprias narrativas ao artefato, atribuindo-lhe significados que ressoem com suas experiências de vida. O ajuste pessoal também implica o reconhecimento de que o bem-estar subjetivo não pode ser prescrito de maneira uniforme, exigindo uma abordagem centrada na escuta ativa e na compreensão empática dos contextos específicos dos indivíduos.

O quarto elemento, o envolvimento ativo do usuário, estabelece que o bem-estar não é algo que pode ser simplesmente entregue ao indivíduo de forma passiva, mas que requer participação, comprometimento e agência. O design deve, portanto, criar condições que estimulem o engajamento cognitivo, emocional e comportamental

dos usuários, envolvendo-os ativamente tanto no processo de cocriação quanto na utilização cotidiana dos artefatos projetados. Esse envolvimento pode se manifestar por meio de interações interativas, práticas reflexivas, rituais simbólicos ou ações colaborativas, sempre com o objetivo de fortalecer o vínculo entre o usuário e o objeto, e entre o indivíduo e seus objetivos de vida.

Por fim, o quinto elemento é o equilíbrio entre os três ingredientes centrais do Design Positivo: prazer, significância pessoal e virtude. Esses ingredientes, ainda que possam ser enfatizados de forma diferenciada conforme o contexto do projeto, devem ser considerados de forma integrada e sinérgica. O prazer, associado a experiências hedônicas, fornece vitalidade emocional; a significância pessoal, relacionada a metas e realizações, oferece direção e propósito; e a virtude, associada a valores éticos e comportamentos moralmente significativos, confere profundidade e coerência à vida. O desafio do design está em orquestrar esses três componentes de modo a evitar tensões ou desequilíbrios que possam comprometer o bem-estar do usuário. Quando há integração harmoniosa entre esses elementos, o design pode efetivamente contribuir para o florescimento humano, proporcionando experiências que são simultaneamente agradáveis, significativas e moralmente edificantes.

Ao reunir esses cinco elementos, o Design Positivo propõe uma abordagem abrangente e complexa, que ultrapassa os modelos tradicionais de funcionalidade e estética para assumir um compromisso explícito com a qualidade da experiência humana. Essa perspectiva demanda uma revisão crítica das práticas projetuais vigentes e uma abertura para diálogos interdisciplinares, particularmente com campos como a psicologia, a filosofia moral e as ciências sociais, que oferecem subsídios teóricos e empíricos indispensáveis para a construção de projetos verdadeiramente orientados ao bem-estar. Um dos principais avanços conceituais trazidos por essa abordagem é a transição do Design Centrado em Problemas para o Design Centrado em Possibilidades, conforme proposto por Desmet e Hassenzahl (2012). O primeiro parte da identificação de deficiências no estado atual das coisas e visa sua eliminação. Já o segundo enfatiza a exploração de oportunidades para enriquecer a experiência humana, assumindo que o design pode ser um catalisador de potencialidades ainda não realizadas.

A busca por realização pessoal está intrinsecamente ligada à concretização de metas significativas, à superação de desafios e ao alcance de objetivos que conferem sentido à trajetória individual. Nesse processo, o design pode desempenhar um papel

crucial ao oferecer artefatos, sistemas ou serviços que não apenas ampliem a eficiência e a autonomia do usuário, mas também forneçam feedback contínuo sobre seu progresso, reforçando o engajamento e a motivação. A realização, nesse contexto, não se restringe ao resultado final, mas envolve a construção gradual de competências, o reconhecimento de conquistas e a valorização do esforço pessoal.

Paralelamente, o conceito de significado emerge quando o indivíduo reconhece que suas ações transcendem interesses imediatos e estão conectadas a propósitos mais amplos, como causas sociais, valores coletivos ou compromissos existenciais. O design, ao facilitar esse tipo de envolvimento, pode funcionar como um catalisador de experiências que promovem uma sensação de pertencimento a algo maior, contribuindo para a construção de uma identidade pautada por valores duradouros e coerentes.

Além dessas dimensões, o design possui também um papel estratégico na mediação e fortalecimento de relações interpessoais, as quais constituem um dos fundamentos centrais do bem-estar subjetivo. Conforme argumenta Seligman (2012), vínculos afetivos de qualidade com familiares, amigos, colegas e membros da comunidade são essenciais para a construção de uma vida satisfatória, na medida em que promovem sentimentos de apoio mútuo, confiança, empatia e coesão social. Nesse sentido, o design pode ser concebido como um agente facilitador de interações humanas, atuando não apenas como resposta a demandas funcionais ou estéticas, mas também como mediador simbólico, sensorial e prático de experiências relacionais que sustentam a saúde emocional dos indivíduos.

O Design Positivo, nesse panorama, propõe uma abordagem que transcende os limites da utilidade e da estética convencional, articulando-se diretamente com os valores humanos mais fundamentais. Seu foco está em conceber experiências que contribuam, de forma deliberada e duradoura, para o florescimento individual e coletivo, promovendo uma existência mais plena, equilibrada e significativa.

Influenciado pela Psicologia Positiva, particularmente pelos trabalhos de Seligman e Csikszentmihalyi (2000), o Design Positivo se orienta por um paradigma prospectivo e não normativo, que considera a complexidade e a pluralidade da experiência individual. Ele reconhece o valor das emoções negativas no desenvolvimento humano, mas propõe que o design pode criar condições para o florescimento pessoal, a construção de significado e o fortalecimento dos vínculos sociais (Steen, 2016). No cerne do Positive Design Framework estão três ingredientes

fundamentais: prazer, significância pessoal e virtude, os quais, quando integrados de forma harmônica, contribuem para experiências projetuais emocionalmente gratificantes, moralmente edificantes e pessoalmente significativas (Desmet; Pohlmeier, 2013; Jordan, 2000; Norman, 2008; Peterson; Seligman, 2004; Tonetto et al., 2014). Além disso, os cinco elementos orientadores da prática projetual — impacto duradouro, orientação para possibilidades, ajuste pessoal, envolvimento ativo do usuário e equilíbrio entre os três ingredientes — estabelecem um referencial conceitual robusto para o desenvolvimento de soluções que respeitam a diversidade humana e promovem transformações sustentáveis na vida dos usuários (Desmet; Pohlmeier, 2013; Desmet; Hassenzahl, 2012). Assim, o Design Positivo propõe uma transição do design centrado em problemas para um design centrado em possibilidades, reafirmando o papel do design como mediador de processos de autoconhecimento, conexão interpessoal e crescimento ético e emocional.

2.4 ARTICULAÇÃO ENTRE AS TEORIAS DA PSICOLOGIA E DESIGN POSITIVO E A EDUCAÇÃO

O bem-estar subjetivo dos estudantes configura-se como uma possibilidade dentro da abordagem do Design Positivo, especialmente no contexto educacional contemporâneo, que tem buscado integrar dimensões emocionais, sociais e cognitivas no processo de desenvolvimento dos alunos. A partir da perspectiva defendida por Hargreaves e Shirley (2021), essa visão está alinhada com a transição para a chamada “Era do Engajamento, Bem-Estar e Identidade”, caracterizada por uma reorientação da educação: do foco exclusivo no desempenho e na meritocracia para uma abordagem mais holística, que reconhece a importância do florescimento humano como parte integrante da formação escolar. Nessa perspectiva, o bem-estar dos alunos não é concebido apenas como um complemento ao currículo, mas como um eixo estruturante que sustenta o engajamento, a motivação e a construção de um propósito significativo em suas trajetórias educacionais.

A criação de contextos escolares acolhedores, equitativos e colaborativos é apontada por Hargreaves e Shirley (2021) como essencial para o bem-estar tanto dos estudantes quanto dos professores, contribuindo para um ambiente escolar que favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional. Em consonância, Fullan, Quinn e McEachen (2017) destacam que o

bem-estar estudantil tem ganhado reconhecimento global, sendo considerado por organizações internacionais, como a OCDE, como um componente indispensável para a prosperidade dos estudantes no século XXI.

O design positivo, nesse contexto, adquire um papel estratégico na construção do engajamento escolar. Ele não se restringe a tornar o aprendizado mais agradável, mas busca estruturar experiências educacionais que promovam emoções positivas sustentáveis, ligadas ao sentimento de pertencimento, ao reconhecimento de valores pessoais e à percepção de propósito nos estudos (Shirley; Hargreaves, 2021). Ao estruturar ambientes de aprendizagem com base nesses princípios, o design pode atuar não apenas como suporte técnico ou funcional, mas como mediador ativo na construção de vínculos afetivos e de identidades positivas entre os estudantes.

A promoção do bem-estar do aluno, compreendido como a integração entre aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos, se consolida como uma diretriz central nas transformações contemporâneas da educação a partir da proposta de aprendizagem profunda (*deep learning*), desenvolvida por Fullan, Quinn e McEachen (2017). A proposta dos autores oferece uma abordagem sistêmica que relaciona diretamente o desenvolvimento das competências globais com o fortalecimento do bem-estar subjetivo dos estudantes. A aprendizagem profunda é concebida como um processo orientado para a aquisição de seis competências essenciais — os chamados “6Cs”: caráter, cidadania, colaboração, comunicação, criatividade e pensamento crítico —, as quais abarcam elementos fundamentais como empatia, compaixão, responsabilidade social, habilidades socioemocionais e pensamento complexo. A criatividade, por sua vez, é descrita como um elemento catalisador, transversal a todas as outras competências, enquanto o caráter e a cidadania conferem sentido ético às ações formativas.

Diferenciando-se das abordagens tradicionais de ensino, a aprendizagem profunda propõe uma personalização do processo educativo, atribuindo aos estudantes um papel ativo e autoral. Em vez de se concentrar apenas na transmissão de conteúdos, ela visa conectar o aprendizado a experiências de vida significativas e autênticas. Essa transformação incide diretamente sobre a motivação e o engajamento dos alunos, especialmente ao aproximar os temas escolares dos desafios do mundo real. Exemplos relatados pelos autores evidenciam como o envolvimento com tarefas relevantes estimula a autonomia, o protagonismo e a paixão

pela aprendizagem, configurando uma experiência educacional emocionalmente enriquecedora.

Figura 8: 6 competências essenciais da aprendizagem profunda



Fonte: adaptado de Fullan, Quinn e McEachen (2017)

A correlação entre aprendizagem profunda e bem-estar torna-se ainda mais evidente quando se observa que essa abordagem contempla não apenas os resultados acadêmicos, mas também o fortalecimento da resiliência, do pertencimento e do propósito pessoal. A definição de bem-estar adotada pelo Ministério da Educação de Ontário, espaço onde a pesquisa dos autores se desenvolveu, que o descreve como um estado positivo de si mesmo, espírito e pertencimento resultante da satisfação das necessidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas, fortalece essa perspectiva. Evidências da neurociência mostram que contextos escolares emocionalmente saudáveis promovem melhores condições para o desenvolvimento cerebral, o que reforça a importância de ambientes de aprendizagem que integrem acolhimento emocional, apoio social e desafio cognitivo (Fullan, Quinn e McEachen, 2017).

A aprendizagem profunda opera como uma extensão prática dos princípios do design positivo, ao criar experiências educacionais deliberadamente voltadas à

ampliação do bem-estar subjetivo. O desenvolvimento das competências dos 6Cs pode funcionar como um fator de proteção emocional, fortalecendo a saúde mental e a resiliência, especialmente em alunos provenientes de contextos sociais vulneráveis. Essa proposta resgata, portanto, a importância de ambientes pedagógicos que promovam pertencimento, competência e autonomia — fatores reconhecidos como determinantes do bem-estar escolar.

Ao vincular o processo educativo a objetivos pessoais e coletivos significativos, a aprendizagem profunda fortalece o senso de agência e identidade dos estudantes, permitindo que estes se reconheçam como sujeitos capazes de transformar a si mesmos e o mundo ao seu redor. A educação passa a ser compreendida não apenas como preparação para o futuro, mas como experiência presente de sentido, crescimento e participação. Nesse processo, o bem-estar dos estudantes deixa de ser um objetivo secundário para tornar-se um indicador fundamental da qualidade da educação. Como sustentam Fullan, Quinn e McEachen (2017), o caminho para o bem-estar escolar passa por experiências de aprendizagem que promovem engajamento profundo, desenvolvimento das competências essenciais e uma visão transformadora da escola como espaço de humanização, justiça social e potencialização do viver.

O engajamento constitui uma das cinco dimensões fundamentais do bem-estar subjetivo, conforme descrito por Seligman (2012), sendo considerado um elemento central na experiência humana de florescimento. Na interface entre psicologia positiva e práticas educacionais, Dennis Shirley e Andy Hargreaves (2021) propõem o modelo dos “Cinco Caminhos para o Engajamento do Aluno”, uma estrutura conceitual que articula perspectivas psicológicas e sociológicas com o objetivo de promover tanto o engajamento quanto o bem-estar emocional, social e cognitivo dos estudantes.

O primeiro caminho, denominado valor intrínseco, refere-se ao fascínio genuíno e à curiosidade natural despertada por atividades que capturam o interesse dos alunos. Em oposição à padronização curricular e às avaliações mecânicas, esse caminho sugere que a aprendizagem se torna significativa quando está conectada a experiências envolventes e prazerosas, transformando-se em fonte de alegria, motivação e realização pessoal. O segundo caminho, a importância, diz respeito à relevância social e pessoal dos conteúdos escolares. Nesse sentido, o design emocional do aprendizado deve estabelecer conexões entre os temas abordados e os contextos de vida dos alunos, promovendo um senso de propósito e de pertencimento a algo maior, aspectos considerados centrais para o bem-estar subjetivo. O terceiro

caminho, associação, enfatiza a construção intencional de vínculos afetivos e sociais no ambiente escolar. A aprendizagem colaborativa, as redes de apoio e o fortalecimento da solidariedade entre pares são estratégias que favorecem a inclusão e combatem o isolamento, contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e coesão. O quarto caminho, empoderamento, destaca a necessidade de conceder voz ativa aos alunos nos processos decisórios que envolvem currículo, avaliação e metodologias pedagógicas. Ao reconhecer e valorizar a autonomia dos estudantes, promove-se um sentimento de agência e de responsabilidade sobre a própria trajetória de aprendizagem, o que está diretamente relacionado à motivação intrínseca e ao bem-estar. O quinto caminho, maestria ou domínio (mastery), está associado à superação de desafios e ao desenvolvimento de competências por meio de esforço, disciplina e persistência. Ao permitir que os alunos experimentem conquistas reais e duradouras, esse caminho fortalece a autoconfiança, a autoestima e a autorrealização. A integração dos cinco caminhos, de maneira sinérgica e contextualizada, possibilita a criação de ambientes educacionais que favorecem o envolvimento cognitivo e emocional dos alunos, estimulam a construção de sentido e propósito, e promovem o florescimento humano. Ao serem incorporados ao design emocional da aprendizagem, tornam-se instrumentos eficazes para a consolidação de práticas educacionais orientadas ao bem-estar e à formação integral dos estudantes (Shirley; Hargreaves, 2021; Seligman, 2012).

Figura 9: Cinco caminhos para o engajamento dos estudantes



Fonte: adaptado de Shirley e Hargreaves (2021)

O engajamento estudantil tem sido amplamente conceituado como um construto multidimensional, cuja compreensão exige a consideração de diferentes esferas da experiência educacional. Segundo Fredricks, Filsecker e Lawson (2016), as definições podem variar entre os estudos, mas há um consenso crescente em torno da existência de três dimensões principais do engajamento: comportamental, emocional e cognitiva. Cada uma dessas dimensões abrange aspectos distintos da participação estudantil, embora operem de forma inter-relacionada e sinérgica no ambiente escolar.

A dimensão comportamental do engajamento refere-se aos aspectos observáveis da participação ativa dos alunos nas atividades escolares. Essa participação inclui a frequência às aulas, a pontualidade, o cumprimento de regras, o envolvimento em atividades propostas, o esforço dedicado às tarefas acadêmicas e a ausência de comportamentos disruptivos. Indicadores como o tempo dedicado às tarefas escolares e a obtenção de créditos curriculares também são frequentemente utilizados para mensurar essa dimensão. O engajamento comportamental é, portanto, uma manifestação visível do comprometimento do aluno com os processos de ensino e aprendizagem, sendo considerado um preditor relevante de desempenho acadêmico e adaptação escolar.

A dimensão emocional, também chamada de afetiva, está relacionada às reações psicológicas e sentimentos dos alunos em relação ao ambiente escolar, incluindo os colegas, professores e os próprios conteúdos curriculares. Essa dimensão envolve tanto sentimentos positivos, como interesse, entusiasmo, afeição e pertencimento, quanto sentimentos negativos, como ansiedade, tédio ou aversão. A identificação com a escola, o senso de conexão com a comunidade escolar e a autoestima dos estudantes estão diretamente vinculados a essa forma de engajamento. Estudos indicam que a conexão emocional com o contexto escolar constitui uma base essencial para a motivação intrínseca, impactando significativamente a disposição dos alunos para participarem ativamente do processo educativo.

A terceira dimensão, o engajamento cognitivo, refere-se ao investimento mental dos alunos na aprendizagem, evidenciado pelo uso de estratégias elaboradas de estudo, autorregulação, definição de metas, autonomia e esforço para compreender conteúdos complexos. Trata-se de uma dimensão mais interna e menos diretamente observável, mas fundamental para a aprendizagem significativa e duradoura. O

engajamento cognitivo está associado à disposição dos estudantes para se envolverem com tarefas desafiadoras, refletirem criticamente sobre os conteúdos e aplicarem os conhecimentos adquiridos em contextos diversos. Aprofunda-se, assim, na forma como os alunos pensam sobre a aprendizagem e no valor que atribuem ao conhecimento.

As três dimensões do engajamento não operam de forma isolada, mas interagem dinamicamente entre si. O engajamento emocional pode ser um fator facilitador para o engajamento comportamental e cognitivo, uma vez que sentimentos positivos em relação à escola tendem a estimular maior participação e maior investimento intelectual. De modo recíproco, o envolvimento comportamental em atividades escolares pode fortalecer o senso de pertencimento e as conexões afetivas, contribuindo para a consolidação do engajamento emocional. Além disso, o engajamento cognitivo, ao fomentar o desenvolvimento de competências e a percepção de autoeficácia, pode retroalimentar positivamente as dimensões emocional e comportamental.

Fredricks, Filsecker e Lawson (2016), argumentam que o engajamento estudantil pode ser compreendido como um mediador entre fatores contextuais – como as práticas pedagógicas e a cultura escolar – e os resultados educacionais. Evidências empíricas demonstram que as estratégias adotadas pelos professores têm impacto direto sobre os níveis de engajamento dos alunos, os quais, por sua vez, influenciam o estilo motivacional dos próprios docentes. Essa relação recíproca revela uma dinâmica complexa, na qual tanto os professores impactam o engajamento dos alunos quanto os alunos afetam a postura e as práticas dos professores.

O engajamento estudantil, conforme descrito por Winthrop, Shoukry e Nitkin (2025), refere-se à forma como a motivação interna dos alunos se manifesta em comportamentos, pensamentos, sentimentos e iniciativas no ambiente educacional. Embora intimamente relacionado à motivação, o engajamento distingue-se por representar a expressão concreta dessa disposição motivacional, ou seja, a sua materialização em ações observáveis. Os autores categorizam o engajamento em quatro dimensões complementares: comportamental, emocional, cognitiva e agêntica. O engajamento comportamental diz respeito às ações visíveis dos estudantes, como a frequência às aulas e a execução de tarefas escolares. O engajamento emocional refere-se aos sentimentos dos alunos em relação à escola, abrangendo desde o prazer pela aprendizagem até o senso de pertencimento ao ambiente escolar. A

dimensão cognitiva envolve o uso de estratégias de aprendizagem, a persistência diante de dificuldades e o esforço intelectual despendido nas tarefas. Já o engajamento agêntico se caracteriza pela iniciativa dos estudantes em influenciar ativamente sua aprendizagem, colaborando de forma propositiva com os processos instrucionais, o que o torna um diferencial entre os tipos de engajamento.

A ocorrência dessas formas de engajamento está diretamente condicionada a fatores contextuais que impactam a motivação dos estudantes, particularmente no que se refere à satisfação de suas necessidades psicológicas básicas. Entre esses fatores, destaca-se o valor percebido na atividade de aprendizagem, ou seja, o grau em que os alunos reconhecem relevância prática, prazer ou conexão social no que estudam. A autoeficácia, definida como a crença na própria capacidade de alcançar êxito, também é um componente essencial; quando ausente, compromete a motivação e favorece o desengajamento. A autonomia, por sua vez, refere-se à possibilidade de os estudantes fazerem escolhas significativas no processo de aprendizagem, promovendo senso de controle e engajamento intrínseco. Por fim, o estado emocional e o relacionamento interpessoal exercem papel decisivo: emoções positivas, como interesse e entusiasmo, estimulam o envolvimento, enquanto emoções negativas, como ansiedade e desamparo, tendem a reduzi-lo (WINTHROP; SHOUKRY; NITKIN, 2025).

A motivação é um ponto central na psicologia educacional, reconhecida como o “porquê” por trás do engajamento estudantil. É a energia psicológica que impulsiona comportamentos de aprendizagem e participação na escola, conforme Reschly e Christenson (2022). A motivação estudantil é amplamente compreendida como um construto multidimensional e dinâmico, cuja complexidade pode ser explorada por meio de diversas teorias complementares.

A Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory – SDT) destaca que a motivação intrínseca emerge da satisfação de três necessidades psicológicas fundamentais: autonomia, competência e relacionamento, sendo composta por cinco subteorias que explicam desde o suporte à autonomia até a internalização de valores. A Teoria do Objetivo de Realização (Achievement Goal Theory), por sua vez, distingue metas de maestria, voltadas ao desenvolvimento de competências, das metas de performance, centradas na comparação social, e introduz as abordagens de aproximação e evitação como determinantes da qualidade do engajamento. Já o Modelo Expectância-Valor propõe que o engajamento e o desempenho são mediados

pelas expectativas de sucesso e pelo valor atribuído às tarefas, com o afeto funcionando como precursor ou consequência desse envolvimento. A Teoria Social-Cognitiva enfatiza a reciprocidade entre ambiente, pessoa e comportamento, situando a autoeficácia como um fator decisivo no engajamento autorregulado. As Teorias das Necessidades Humanas, como a de Maslow (1954), reafirmam a importância de necessidades como pertencimento e autoestima, as quais, quando atendidas, promovem maior identificação com o ambiente escolar e incentivam o engajamento emocional. A Teoria Atribucional explora como as atribuições causais feitas pelos estudantes — por exemplo, esforço versus habilidade — influenciam suas emoções e níveis futuros de engajamento. Por fim, a Teoria dos Sistemas Dinâmicos interpreta a motivação como um sistema auto-organizado e emergente, em que o interesse e o engajamento interagem continuamente, moldando padrões de comportamento ao longo do tempo. Essas abordagens, ao enfatizarem fatores psicológicos, sociais e contextuais, contribuem para uma compreensão mais abrangente da motivação como elemento precursor do engajamento estudantil e dos processos de aprendizagem. Essas teorias concordam que a motivação não é comportamento, mas a força que o sustenta — enquanto o engajamento é a manifestação visível desse processo. A motivação gera o propósito (o porquê) e o engajamento canaliza isso em ação (a energia em movimento) que se traduz em participação ativa, envolvimento emocional e investimento cognitivo (Reschly & Christenson, 2022).

A Teoria das Múltiplas Inteligências (MI), proposta por Howard Gardner, representa uma mudança significativa na forma como a inteligência é compreendida no campo educacional. Em oposição aos modelos tradicionais que a tratam como uma capacidade unitária mensurável por testes de quociente intelectual (QI), Gardner sustenta que os indivíduos possuem diferentes tipos de inteligência, com níveis variados de aptidão em cada uma delas (DAVIS et al., 2011). Essa abordagem propõe que a inteligência humana é múltipla e diversificada, englobando competências cognitivas distintas que se manifestam de forma independente. Originalmente, Gardner identificou sete tipos de inteligência, expandindo posteriormente para oito ao incluir a inteligência naturalista, sendo elas: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Cada uma dessas inteligências reflete uma forma específica de processar informações e resolver problemas, permitindo que os indivíduos se destaquem em diferentes áreas do conhecimento e da experiência.

A valorização dessas diferentes formas de inteligência tem implicações diretas na prática pedagógica, pois desafia os paradigmas da educação tradicional e encoraja a diversificação de estratégias de ensino. Ao reconhecer que os alunos possuem perfis intelectuais únicos, a teoria das Múltiplas Inteligências oferece aos educadores um referencial para adaptar suas práticas às forças individuais de cada estudante, tornando o processo de aprendizagem mais relevante, acessível e significativo. Esse alinhamento entre os estilos cognitivos dos alunos e as atividades propostas aumenta as chances de engajamento, promovendo maior motivação intrínseca, senso de responsabilidade e autoestima positiva. Como demonstram Davis et al. (2011), a adoção da teoria das Múltiplas Inteligências pode transformar os estudantes em agentes ativos do processo educacional, especialmente quando lhes são oferecidas oportunidades de escolha e integração no currículo.

A aplicação da teoria das Múltiplas Inteligências no contexto escolar favorece ambientes que estimulam a participação, a criatividade e o desenvolvimento integral dos alunos. Práticas pedagógicas baseadas nos "pontos cardeais" — uma metáfora para abordagens que oferecem múltiplos caminhos para a aprendizagem — demonstram que o ensino pode ser mais inclusivo e eficaz ao contemplar diferentes talentos e interesses. Ao criar condições para que os estudantes explorem suas habilidades naturais, a escola amplia as possibilidades de construção de significado e pertencimento, fatores fundamentais para o engajamento e o bem-estar educacional.

Ao integrar o reconhecimento dos estilos de aprendizagem com a filosofia educacional de “ganha-ganha”, as escolas criam ambientes onde cada aluno se sente reconhecido, valorizado e capaz de alcançar seus objetivos, resultando em maior engajamento, bem-estar e um clima escolar saudável (BLUESTEIN, 2018). Enquanto salas de aula baseadas no “pensamento da Era Industrial” privilegiam abordagens altamente estruturadas que atendem apenas a um perfil padrão de estudante, essas estratégias correm risco de excluir aqueles cujas formas naturais de aprender diferem — um fator comum entre estudantes que abandonam o sistema educacional. Reconhecer e ensinar conforme os estilos de aprendizagem — levando em consideração necessidades corporais e neurológicas — é essencial para criar um ambiente seguro e de apoio. A resposta efetiva a uma diversidade de inteligências, estilos e preferências de modalidade, por meio da diferenciação pedagógica (incluindo múltiplas formas de apresentação de conteúdo e oportunidades de prática adicional), emerge como um fator-chave para o sucesso e o bem-estar dos alunos. Além disso,

a construção de conectividade interpessoal na sala de aula, por meio de relacionamentos empáticos e colaborativos, reforça esse ambiente de confiança. A oferta de escolhas, desde que sejam estruturadas, orientadas a resultados e dentro de limites claros, promove autonomia e habilidade de autogestão (BLUESTEIN, 2018).

Esse olhar atento à diversidade de estilos de aprendizagem e à necessidade de conexão emocional encontra ressonância na proposta de Daniel Goleman e Peter Senge (2016) ao formularem o conceito de "foco triplo" como base para uma nova abordagem educacional. Os autores defendem que a aprendizagem só pode prosperar em ambientes onde prevaleçam o afeto, a compaixão e a confiança mútua. A proposta de Goleman e Senge (2016), em consonância com os princípios defendidos por Bluestein (2018), articula uma visão integrada de educação que privilegia o florescimento humano, a aprendizagem significativa e o engajamento pleno como fundamentos para uma formação verdadeiramente emancipadora.

A abordagem proposta por Daniel Goleman e Peter Senge (2016) em *O Foco Triplo: uma nova abordagem para a educação* oferece uma contribuição significativa para a compreensão da relação entre engajamento e bem-estar do aluno. Os autores defendem que a aprendizagem floresce em ambientes marcados por amor, compaixão e conexão genuína, nos quais o aluno se sente seguro, acolhido e emocionalmente apoiado. A valorização do bem-estar, nesses contextos, está intrinsecamente associada a melhores desempenhos acadêmicos e à formação de sujeitos mais preparados para enfrentar os desafios pessoais e coletivos da contemporaneidade. A base dessa proposta é a integração de três conjuntos de habilidades cognitivas e afetivas denominadas "foco triplo": foco interno, foco no outro e foco externo. O foco interno, conforme delineado por Goleman, refere-se à conexão com o mundo interior, à autorregulação emocional, ao desenvolvimento de propósitos pessoais e à capacidade de manter a atenção em meio a distrações. Esse domínio é essencial para fomentar a motivação intrínseca e para gerar um envolvimento autêntico com a aprendizagem. O foco no outro, por sua vez, centra-se na empatia e na compaixão, promovendo relações interpessoais saudáveis e solidárias, indispensáveis à criação de ambientes escolares emocionalmente positivos. Já o foco externo, abordado por Senge, amplia a percepção dos alunos para os sistemas complexos e interdependentes nos quais estão inseridos, incentivando uma visão crítica e sistêmica do mundo.

Essa tríade de focos atua diretamente sobre o engajamento, tornando as experiências de aprendizagem mais significativas e conectadas à realidade dos estudantes. A educação sistêmica e a Aprendizagem Social e Emocional (ASE) são destacadas como abordagens pedagógicas eficazes para cultivar esses focos, utilizando metodologias como aprendizagem baseada em projetos, experiências práticas e resolução colaborativa de problemas. Em ambientes onde essas práticas são implementadas, observa-se o fortalecimento do controle cognitivo dos alunos — habilidade associada ao foco e à gestão emocional — o que, segundo estudos mencionados pelos autores, se traduz em melhores resultados acadêmicos, maior capacidade de resiliência e desenvolvimento de competências socioemocionais. A criação de salas de aula afetivas, que se baseiam na empatia e na escuta, é especialmente relevante para crianças em situação de vulnerabilidade, que muitas vezes encontram nesses espaços e em adultos atentos novas possibilidades de desenvolvimento pessoal e social.

O bem-estar subjetivo dos estudantes é compreendido como elemento central para a formação integral dos alunos, sendo promovido por abordagens como o Design Positivo, a aprendizagem profunda e o modelo do foco triplo. Essas perspectivas compartilham a valorização de ambientes educacionais emocionalmente seguros, socialmente inclusivos e cognitivamente desafiadores, nos quais a motivação intrínseca, a construção de propósito e o pertencimento são fomentados. Hargreaves e Shirley (2021) destacam a transição para uma educação orientada ao florescimento humano, enquanto Fullan, Quinn e McEachen (2017) propõem competências como criatividade, caráter e cidadania como vetores do bem-estar. O modelo dos cinco caminhos do engajamento (Shirley; Hargreaves, 2021) e as dimensões comportamental, emocional e cognitiva do engajamento (Fredricks; Filsecker; Lawson, 2016) evidenciam a importância de práticas pedagógicas integradas. Teorias motivacionais (Reschly; Christenson, 2022) e a Teoria das Múltiplas Inteligências (Davis et al., 2011) fundamentam estratégias que respeitam estilos individuais e ampliam a participação. Bluestein (2018) reforça a necessidade de empatia e personalização como pilares do engajamento, convergindo com a proposta de Goleman e Senge (2016), que organizam o foco interno, no outro e externo como competências essenciais para um aprendizado significativo.

A articulação entre os conceitos de bem-estar subjetivo, estilos de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional pode ser aprofundada a partir do

framework do Design Positivo (DESMET E POLHMEYER, 2013), que se estrutura em três dimensões complementares: design para a virtude, design para o prazer e design para o significado pessoal. Essas diretrizes são convergentes com o modelo PERMA de bem-estar proposto por Seligman (2012), as quais podem ser operacionalizadas no contexto educacional por meio de práticas pedagógicas intencionais. O design para a virtude, ao promover valores como empatia, compaixão, responsabilidade social e respeito à diversidade, aproxima-se das inteligências interpessoal e intrapessoal descritas por Gardner (DAVIS et al., 2011), além de convergir com os elementos do foco no outro e foco interno propostos por Goleman e Senge (2016), fortalecendo os pilares de relacionamento e significado do PERMA. Já o design para o prazer, que visa estruturar experiências educacionais emocionalmente gratificantes, alinhadas ao senso de pertencimento e motivação intrínseca, encontra suporte no modelo dos cinco caminhos para o engajamento de Shirley e Hargreaves (2021), especialmente nas dimensões de valor intrínseco, associação e empoderamento, contribuindo para as dimensões de emoção positiva e engajamento do modelo PERMA. Por sua vez, o design para o significado pessoal, centrado na conexão entre o conteúdo curricular e os propósitos individuais dos estudantes, ressoa com as propostas da aprendizagem profunda (Fullan; Quinn; McEachen, 2017), que articula competências como caráter, cidadania e pensamento crítico, e com a Teoria da Autodeterminação (Reschly; Christenson, 2022), ao considerar a autonomia e a autoeficácia como essenciais à autorrealização. Assim, ao integrar esses conceitos ao design, promove-se uma experiência de aprendizagem que estimula simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, a saúde emocional e a construção de uma identidade engajada, consolidando um percurso educativo orientado ao pleno desenvolvimento humano.

A pesquisa busca compreender de forma sistemática sobre o bem-estar subjetivo dos estudantes no contexto escolar, a partir de uma abordagem fundamentada nos princípios do Design Positivo. Os objetivos específicos delineados se articulam de modo progressivo e complementar, permitindo uma compreensão aprofundada do fenômeno e a posterior proposição de soluções projetuais fundamentadas. Inicialmente, busca-se identificar o contexto atual do bem-estar subjetivo dos alunos e suas relações com o design emocional, permitindo mapear como o ambiente escolar influencia nas experiências afetivas dos estudantes. A partir dessa compreensão, pretende-se analisar os componentes que mais impactam esse bem-estar, criando uma base conceitual sólida para o desenvolvimento de

instrumentos de investigação. Nesse sentido, será elaborada uma ferramenta de pesquisa específica para captar, com precisão e sensibilidade, a percepção dos alunos sobre seu próprio bem-estar. Essa ferramenta permitirá identificar quais componentes do bem-estar subjetivo apresentam maior variabilidade ao longo da rotina escolar, revelando pontos de tensão e oportunidade de intervenção. Com base nesses dados, serão avaliados os componentes mais relevantes para a elaboração de estratégias eficazes de promoção do bem-estar, culminando na construção de diretrizes projetuais orientadas ao desenvolvimento de soluções aplicadas ao contexto educacional. Essas diretrizes serão concebidas como um instrumento metodológico e prático, capaz de orientar ações de design centradas no aluno e na promoção de ambientes escolares mais saudáveis, engajadores e emocionalmente positivos, ampliando as possibilidades de desenvolvimento dos alunos no espaço educativo.

3 METODOLOGIA

Este capítulo expõe os procedimentos metodológicos adotados para a condução deste estudo, detalhando o método científico escolhido, as estratégias de pesquisa utilizadas e as técnicas empregadas para a coleta e a análise dos dados, com base em sua adequação aos objetivos propostos. Ao longo da apresentação desses procedimentos, também são descritos os resultados obtidos em cada etapa da investigação, os quais serviram como subsídios para a definição e o desenvolvimento das etapas subsequentes, evidenciando o caráter processual e iterativo da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica de caráter exploratório, qualitativo e quantitativo, com o objetivo de interpretar a realidade do bem-estar subjetivo de alunos do ensino médio, investigando sua promoção a partir da aplicação de estratégias de design. Conforme apontam Martins e Theóphilo (2007), a caracterização do método de pesquisa implica na definição do caminho metodológico mais adequado para alcançar os objetivos estabelecidos, o que, neste estudo, envolve a formulação de novos percursos para enfrentar desafios da educação, a partir da análise das experiências e interações dos indivíduos em seus contextos naturais.

A opção pelo método exploratório, qualitativo e quantitativo, justifica-se pela complexidade e natureza subjetiva do fenômeno em questão, bem como pela impossibilidade de sua análise dissociada do contexto no qual ocorre (YIN, 2001). Trata-se de uma abordagem que favorece a compreensão aprofundada dos significados atribuídos pelos alunos às suas vivências escolares, possibilitando ao pesquisador desenvolver e refinar conceitos durante o próprio processo investigativo, conforme sugerido por Flick (2009).

Nesse sentido, a pesquisa parte da necessidade de delinear o problema do bem-estar subjetivo dos estudantes, com vistas a, posteriormente, identificar contribuições do design na geração de experiências mais significativas no ambiente escolar. Além disso, o estudo fundamenta-se na premissa de que uma das funções centrais do design é transformar situações existentes em situações desejáveis, a partir

da resolução de problemas e do atendimento às necessidades dos usuários (SIMON, 1981; FRIEDMAN, 2003). Assim, a adoção de uma perspectiva exploratória é coerente com o propósito de compreender, em profundidade, o bem-estar subjetivo no contexto escolar, de forma a gerar subsídios para a atuação projetual.

Segundo Malhotra (2011) e Tonetto et al. (2014), a pesquisa exploratória possibilita ao pesquisador uma visão mais abrangente do problema, sem pretensão de oferecer dados conclusivos, mas contribuindo para a compreensão da natureza do fenômeno investigado. No presente estudo, essa abordagem é particularmente relevante para compreender as múltiplas dimensões do bem-estar subjetivo dos alunos, o que permite posteriormente articulá-las às teorias e práticas do design.

A etapa final do estudo é composta por um workshop de projeto, no qual designers serão convidados a discutir o conceito de bem-estar subjetivo à luz dos componentes previamente identificados como impactantes na experiência escolar dos estudantes. O objetivo desse encontro é elaborar, de forma colaborativa, diretrizes projetuais capazes de orientarem a criação de soluções que promovam o bem-estar no contexto educacional. Assim, a pesquisa busca integrar a escuta qualificada dos sujeitos escolares com a prática projetual, promovendo uma abordagem interdisciplinar e centrada nas experiências dos usuários.

3.2 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

Creswell (2014) conceitua a pesquisa exploratória como um processo iterativo, no qual o pesquisador deve estar disposto a revisar e adaptar continuamente suas estratégias metodológicas conforme o desenvolvimento do estudo. O autor identifica quatro princípios fundamentais que orientam a condução da pesquisa exploratória qualitativa. O primeiro refere-se à adoção de uma abordagem aberta, o que implica manter uma postura receptiva a novas ideias, interpretações e perspectivas emergentes ao longo da investigação. O segundo princípio, flexibilidade, destaca a importância de o pesquisador estar preparado para modificar caminhos inicialmente traçados, ajustando o percurso conforme os dados e os contextos analisados. O terceiro conceito está relacionado ao desenvolvimento de hipóteses, uma vez que a pesquisa exploratória pode contribuir para a formulação de proposições a serem testadas em estudos futuros. Por fim, a abordagem holística exige que o fenômeno

investigado seja considerado em sua totalidade e complexidade, integrando múltiplas variáveis e fatores contextuais.

As macroetapas metodológicas delineadas na Figura 10 e Tabelas 1 e 2 foram estruturadas com base nesses princípios, permitindo um percurso investigativo flexível, reflexivo e sensível à complexidade do objeto de estudo. Essa estrutura metodológica visa atender ao objetivo central da pesquisa: a construção de diretrizes projetuais voltadas à promoção do bem-estar subjetivo de estudantes, desenvolvida por meio de orientações extraídas da escuta dos sujeitos e da mediação por estratégias de design.

No campo do design, a promoção do bem-estar pode ser abordada a partir de diferentes perspectivas projetuais. Tonetto (2020) identifica duas abordagens principais. A primeira consiste em projetar para os preditores do bem-estar, alinhando as soluções de design a variáveis que estatisticamente influenciam a qualidade de vida dos usuários, como ambiente físico, relações interpessoais e acesso à informação. Essa abordagem é recorrente na literatura de design voltada ao bem-estar. A segunda abordagem, que orienta o presente estudo, propõe projetar para influenciar diretamente as avaliações subjetivas que os indivíduos fazem sobre suas próprias vidas. Nesse sentido, o foco é promover a melhora da percepção geral dos estudantes acerca de seu bem-estar subjetivo, o que inclui a evocação de emoções positivas, a redução de estados afetivos negativos e a valorização da experiência escolar como espaço de desenvolvimento.

Cada macroetapa da pesquisa foi desenhada para contribuir de forma articulada com esse objetivo final. A partir de desdobramentos específicos, essas etapas operam como subsídios para a formulação de indicativos, que serão posteriormente aplicadas na geração das diretrizes projetuais. A abordagem metodológica adotada, portanto, valoriza tanto o rigor investigativo quanto a adaptabilidade necessária a uma pesquisa qualitativa e quantitativa de natureza exploratória, articulando teoria, prática e reflexão contínua.

A figura a seguir representa, por meio de um fluxograma, a organização sequencial das etapas metodológicas que compõem o desenvolvimento da pesquisa. O processo tem início com a revisão bibliográfica, a qual oferece o embasamento teórico necessário para a construção dos referenciais conceituais e metodológicos do estudo. A partir desse ponto inicial, a leitura da imagem deve ser realizada da esquerda para a direita, evidenciando a lógica de encadeamento das etapas

subsequentes: realização de grupo focal, desenvolvimento e condução do workshop com designers, aplicação da técnica de cultural probe, análise dos dados coletados e, por fim, a condução de um workshop multidisciplinar. Cada uma dessas fases é estruturada de forma a fornecer subsídios para a etapa seguinte, compondo um percurso investigativo integrado e progressivo.

Figura 10: Fluxo das Etapas da Pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 1: Etapas da pesquisa

Etapas da Pesquisa	Descrição	Objetivos
Revisão Bibliográfica	Análise de bibliografia relacionada ao design positivo e bem-estar subjetivo na educação	Fundamentar questões que serão abordadas ao longo do estudo
Grupo Focal	Grupo focal com nove participantes, selecionados entre especialistas em educação, com formação profissional ou ampla experiência na área	Discussão sobre tópicos que precisam ser aprofundados na pesquisa e que servirão de subsídio para o primeiro workshop
Workshop com Designers	Workshop com nove designers e três alunos	Elaboração de abordagens para a produção do Cultural Probe (designers) e crítica sobre a aplicabilidade da solução (alunos)
Cultural Probe	Artefato para a coleta de informações e insights sobre a experiência e o contexto cultural dos pesquisados	Captar as emoções relacionadas ao bem-estar do aluno e sua percepção sobre as áreas que impactam sua percepção

Análise de Resultados	Interpretação dos dados e materiais coletados na aplicação do Cultural Probe	Compreender profundamente as percepções, emoções e comportamentos dos participantes
Workshop Multidisciplinar	Workshop com 8 participantes, selecionados entre especialistas em educação, design e psicologia, além de alunos, com formação profissional ou ampla experiência na área	Geração de diretrizes projetuais que respondam ao objetivo da pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor

Tabela 2: Relação entre as etapas e os objetivos da pesquisa

Etapas da Pesquisa	Descrição	Objetivos
Revisão Bibliográfica	Categorização de questões relevantes ao estudo relacionadas ao bem-estar subjetivo dos alunos	Identificar o contexto do bem-estar subjetivo do aluno no ambiente escolar e suas relações com o design emocional
Grupo Focal	Identificação de variáveis relacionadas ao bem-estar subjetivo do aluno	Identificar quais variáveis impactam no bem-estar subjetivo dos estudantes no contexto escolar
Workshop com Designers	Elaboração e validação de Cultural Probe	Desenvolver ferramenta de pesquisa que avalie a percepção dos alunos em relação ao seu bem-estar subjetivo
Cultural Probe	Investigação sobre o bem-estar subjetivo do aluno	Compreender como as emoções dos alunos do segundo ano do Ensino Médio impactam sua percepção de bem-estar Identificar quais componentes do bem-estar subjetivo apresentam variabilidade na rotina e na percepção dos alunos
Análise de Resultados	Análise e categorização de dados coletados	Avaliar quais componentes são relevantes para o desenvolvimento de estratégias de melhoria do bem-estar subjetivo em estudantes
Workshop Multidisciplinar	Desenvolvimento de diretrizes projetuais que promova o bem-estar subjetivo dos alunos	Desenvolver diretrizes projetuais para a promoção do bem-estar subjetivo dos estudantes, com a finalidade da geração de ambientes mais positivos e experiências escolares mais satisfatórias

Fonte: elaborado pelo autor

3.2.1 Grupo Focal



A técnica de grupos focais tem sido empregada em pesquisas qualitativas sob distintas circunstâncias e com finalidades específicas. Essa abordagem metodológica tem como foco principal a obtenção de informações sobre percepções,

sentimentos e interpretações dos participantes, sendo especialmente eficaz para a análise de aspectos subjetivos da realidade social. A pesquisa qualitativa, conforme descrita por Aschidamini e Saupe (2004), visa compreender o que as pessoas pensam e sentem, investigando o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes que orientam as ações e relações sociais dos sujeitos.

Em razão de sua estrutura flexível e capacidade de gerar múltiplas respostas, os grupos focais são indicados para a formulação de hipóteses e a investigação de questões complexas. Não se trata, portanto, de um método voltado à obtenção de conclusões definitivas, mas à produção de conhecimento preliminar a partir da interação entre os participantes. De acordo com Gatti (2005), a riqueza advinda da dinâmica do grupo focal frequentemente extrapola ideias previamente concebidas, proporcionando novas categorias e formas de interpretação sobre os temas debatidos.

A principal característica da técnica reside na interação entre os participantes e o pesquisador, com a coleta de dados ocorrendo mediante discussões orientadas por tópicos específicos e previamente estabelecidos. Trata-se de um método eficaz de investigação interativa, especialmente útil na fase exploratória da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de teorização em campo e para a construção de inferências novas e relevantes relacionadas ao objeto de estudo (ASCHIDAMINI e SAUPE, 2004). Souza (2020) aponta que essa técnica possui grande potencial para gerar dados que subsidiem ações voltadas à promoção do bem-estar e da qualidade de vida dos sujeitos envolvidos. Áreas como sociologia, psicologia social, antropologia social e educação valorizam, de modo especial, o processo interacional proporcionado pelos grupos focais.

Essa metodologia é recomendada quando o objetivo do pesquisador é compreender com profundidade e interpretar fenômenos sociais, explorando a

dinâmica relacional entre os sujeitos, suas intencionalidades e os significados atribuídos às suas experiências. O ambiente do grupo favorece a troca de perspectivas e a construção coletiva de interpretações, sendo especialmente proveitoso em pesquisas de campo com restrições de tempo e recursos financeiros (ASCHIDAMINI e SAUPE, 2004).

A realização de grupos focais demanda a observância de etapas e procedimentos operacionais que compreendem desde o planejamento inicial até a análise dos dados, conforme identificado na revisão sistemática sobre a técnica realizada por Aschidamini e Saupe (2004).

3.2.1.1 Planejamento e Organização

O planejamento e organização constituem a etapa inicial, na qual se define o problema e os objetivos da pesquisa, elementos fundamentais para a estruturação das questões e direcionamentos da discussão. A clareza na problematização favorece a elaboração de um roteiro eficaz para guiar as interações. Morgan (1996) argumenta que as decisões relacionadas à condução de grupos focais devem estar fundamentadas em princípios explícitos de delineamento de pesquisa, e não apenas em normas consagradas ou tradições metodológicas. A ênfase no planejamento permite estabelecer uma conexão direta entre os objetivos da investigação e os procedimentos mais adequados para alcançá-los, conferindo coerência e intencionalidade ao processo metodológico. Essa abordagem possibilita ao pesquisador justificar de forma consistente suas escolhas, assegurando maior rigor e legitimidade ao percurso investigativo.

A metodologia adotada para a condução do grupo focal com educadores teve como finalidade estimular a interação e a reflexão sobre o bem-estar escolar por meio de uma abordagem dinâmica e lúdica. Para esse fim, foi utilizada uma dinâmica inspirada no jogo de cartas UNO, adaptada e intitulada “Bem-Estar UNO”. O principal recurso utilizado foi um baralho personalizado contendo temas diretamente relacionados ao bem-estar escolar. O objetivo central da atividade consistiu em promover, de maneira interativa e envolvente, discussões acerca do bem-estar no ambiente escolar.

O baralho empregado na dinâmica foi estruturado em dois tipos principais de cartas. As cartas numéricas, numeradas de 1 a 9 e organizadas em quatro cores (azul,

amarelo, verde e vermelho), correspondiam a perguntas específicas sobre diferentes dimensões do bem-estar escolar. Os temas abordados incluíram concepções sobre bem-estar, sua importância, indicadores associados, desafios enfrentados, aspectos emocionais, relações interpessoais, engajamento, saúde mental, propósito e realização, baseados na literatura sobre o bem-estar explorada durante a revisão bibliográfica sobre o tema.

Tabela 3: Perguntas Cartas BEM-ESTAR UNO

Número da Carta	Tema	Questão
1	Concepção de Bem-estar	O que significa estar bem na escola para os alunos?
2	Importância do Bem-estar	Como o bem-estar afeta o aluno?
3	Indicadores de Bem-estar	Quais sinais mostram que um aluno está ou não bem?
4	Desafios ao Bem-estar	Quais barreiras prejudicam o bem-estar escolar?
5	Aspectos Emocionais	Como emoções positivas e negativas afetam o bem-estar?
6	Relações Interpessoais	Qual o impacto das relações entre alunos e professores?
7	Engajamento	Como o envolvimento em atividades influencia o bem-estar?
8	Saúde Mental	Como cuidar da saúde mental dos alunos?
9	Propósito e Realização	Como os alunos encontram sentido na escola?

Fonte: elaborado pelo autor

As cartas especiais tinham funções específicas que introduziam novos elementos à discussão. A carta Coringa (Mudar de Tema) permitia ao jogador selecionar livremente um novo tema relacionado ao bem-estar e direcionar a discussão, além de escolher a cor da próxima rodada. A carta Pular/Bloqueio fazia com que o jogador perdesse sua vez, podendo, contudo, indicar um colega para responder ou propor uma nova pergunta não existente. A carta Reverso invertia a ordem das jogadas, dando ao jogador a oportunidade de comentar ou responder à discussão anterior. Já a carta +2 permitia ao jogador indicar dois colegas para responderem à pergunta vigente ou complementar a fala anterior.

As regras da dinâmica seguiram, em linhas gerais, a estrutura do jogo UNO, exigindo que os participantes jogassem cartas que correspondessem, em número ou

cor, à última carta jogada. Cada participante receberia cinco cartas no início da atividade, e uma carta seria disposta virada para cima no centro da mesa para iniciar a rodada. As jogadas ocorreriam em sentido horário, com cada jogador jogando uma carta compatível com a anterior. Quando uma carta numérica fosse jogada, a pergunta correspondente era seria em voz alta, e o jogador deveria apresentar sua opinião, abrindo-se, em seguida, a discussão para os demais participantes. As cartas especiais seriam utilizadas conforme suas funções específicas, contribuindo para o dinamismo e o envolvimento do grupo. A atividade tinha previsão de encerramento quando um dos participantes descartasse todas as suas cartas. O vencedor teria a prerrogativa de escolher o último tema a ser discutido pelo grupo.

Figura 11: Cartas Bem-estar UNO



3.2.1.2 Seleção dos Participantes

A seleção dos participantes deve seguir critérios estabelecidos conforme as necessidades da pesquisa. A amostra é de natureza intencional, podendo considerar variáveis como sexo, idade, escolaridade, cultura e estado civil, desde que exista ao menos um traço comum relevante entre os sujeitos. A decisão de participação deve ser livre, individual e desprovida de qualquer tipo de coerção.

A temática do grupo focal, direcionada para o bem-estar de alunos do ensino médio, com idades entre 15 e 17 anos, privilegiou a diversidade do grupo, mantendo como aspecto comum entre os participantes a interação com o público-alvo da pesquisa em ambiente escolar. Desta forma, foram selecionados nove educadores que aceitaram o convite a participarem da dinâmica, com as seguintes características:

Tabela 4: Participantes do grupo focal

Identificação	Perfil
Educador 1	Pedagoga que possui uma longa trajetória na docência, com 35 anos de experiência, abrangendo desde o ensino básico até a universidade.
Educador 2	Reitora de Centro Universitário, cuja trajetória profissional em educação consiste em 20 anos de experiência em gestão educacional.
Educador 3	Já foi coordenador pedagógico do ensino médio em colégio particular e hoje atua com assessoria educacional.
Educador 4	Cofundadora e diretora da uma organização sem fins lucrativos que trabalha com alunos de escolas públicas em todo o Brasil com programas de educação empreendedora.
Educador 5	Sua experiência profissional é primariamente em educação não formal, tendo trabalhado em ONGs com educação empreendedora. Atualmente atua como coordenadora de programa de educação para jovens.
Educador 6	Foi coordenadora pedagógica de ensino médio. Há quase 5 anos lidera uma ONG que realiza ações educacionais para estudantes da rede pública. É mestre e doutora em educação pela Universidade Federal de Pelotas.
Educador 7	Coordena programa estadual com foco em educação empreendedora dentro das escolas, atuando na formação de professores e levando soluções para estudantes, com foco no ensino médio.
Educador 8	Profissional da educação há mais de 20 anos. Já atuou como diretora de escola e professora. Nos últimos cinco anos, trabalha na Secretaria de Educação do Estado. Atualmente, atua na Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação e é Conselheira Estadual de Educação.
Educador 9	Atualmente é Gerente da Área de Educação de uma importante rede privada de ensino. Sua carreira é na área da educação, tendo atuado tanto na rede pública quanto na privada, em modalidades presencial e a distância.

Fonte: elaborado pelo autor

Além dos educadores participantes, estiveram presentes no grupo focal o orientador da pesquisa e uma taquígrafa, que teve como principal tarefa a transcrição da íntegra do conteúdo conversado durante a dinâmica, além do pesquisador que atuou como mediador do grupo.

3.2.1.3 Convite e Motivação

A etapa seguinte refere-se ao convite e motivação dos participantes, considerada decisiva para o êxito da atividade, sendo necessária uma abordagem cuidadosa, muitas vezes denominada como enamoramento (ASCHIDAMINI e SAUPE, 2004). A definição do número de participantes varia, idealmente, entre seis e doze, sendo que grupos maiores podem dificultar a troca de ideias e a profundidade das discussões. Recomenda-se que os participantes não possuam vínculos prévios entre si ou com o moderador, a fim de evitar subgrupos e inibições.

Inicialmente foram convidados individualmente treze educadores, que aceitaram espontaneamente participarem do grupo focal. Todos foram incluídos em um grupo de Aplicativo de mensagens instantâneas e quatro opções de datas e horários foram sugeridos para que pudessem escolher qual a melhor preferência individual de participação. Ao final da enquete houve uma única opção com maior número de adesões, o que limitou naturalmente a participação a nove educadores no grupo focal. O grupo de Aplicativo de mensagens instantâneas manteve-se ativo até a data da realização do grupo focal, encaminhando mensagens de alerta sobre a data e horário do encontro e orientações sobre o local escolhido para a reunião.

3.2.1.4 Execução do Grupo Focal

A escolha do local de realização deve considerar aspectos como neutralidade, acessibilidade, conforto e ausência de ruídos, além de oferecer isolamento acústico adequado. O ambiente deve ser agradável e propício à interação. A disposição física dos participantes deve permitir contato visual entre todos, preferencialmente em círculo, semicírculo ou ao redor de uma mesa. A utilização de crachás com os nomes dos participantes auxilia o moderador na condução das falas. O roteiro de temas deve ser elaborado com base nos objetivos da pesquisa, contendo perguntas qualitativas e

abrangentes que estimulem a reflexão e o debate. Embora bem planejado, o roteiro deve ser aplicado com flexibilidade, permitindo adequações conforme a dinâmica do grupo (MEIER e KUDLOWIEZ 2003).

O espaço escolhido para o grupo focal foi uma sala ampla em um local neutro, em Porto Alegre, de fácil acesso a todos os participantes. A sala foi organizada com uma mesa única e grande, na qual todos os participantes poderiam se enxergar e interagir, permanecendo um espaço central no qual as cartas pudessem ser dispostas e que permitissem a visualização de todos. Não houve a necessidade de identificação por crachás dos participantes porque o pesquisador, que atuou como moderador da sessão, solicitou no início que cada um se identificasse individualmente com seu nome e uma breve apresentação. O roteiro da discussão do grupo estava descrito nas perguntas das cartas que faziam parte da dinâmica, elaborada especificamente para o grupo focal.

A seleção do moderador é aspecto fundamental da técnica. O moderador deve possuir experiência em atividades grupais, além de demonstrar empatia, escuta ativa, entusiasmo, controle e capacidade reflexiva. Sua postura deve ser de facilitador do diálogo, sem emitir juízos de valor ou direcionar as respostas dos participantes. A seleção do(s) observador(es) também é relevante, sendo sua função registrar informações verbais e não verbais, além de auxiliar o moderador no acompanhamento do processo grupal. A observação exige atenção, capacidade analítica e postura ética (DEBUS, 1994).

Questões éticas devem ser rigorosamente observadas. Os participantes devem ser informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e as garantias de sigilo. A utilização de equipamentos de gravação deve estar condicionada à autorização expressa dos sujeitos. O tempo de duração das sessões deve variar entre uma e três horas, evitando fadiga e perda de concentração. Recomenda-se a oferta de água, café e lanches aos participantes, como medida de acolhimento e conforto (GATTI, 2005).

Durante a condução das sessões, cabe ao moderador criar um ambiente acolhedor e proporcionar condições para a expressão de diferentes pontos de vista. Deve adaptar-se ao perfil do grupo e zelar pela participação equitativa, incentivando os mais tímidos e moderando os mais dominantes. É necessário evitar posicionamentos de autoridade, como os de professor, juiz ou chefe, assim como qualquer manifestação de concordância ou discordância com as falas. O observador

atua como apoio, registrando impressões sobre o conteúdo e o processo interacional. A gravação em áudio é o recurso mais utilizado para o registro das sessões, sendo recomendável o uso de dois aparelhos para garantir a qualidade do material. Recursos adicionais, como câmeras e notebooks, podem ser empregados conforme os objetivos da pesquisa (ASCHIDAMINI e SAUPE, 2004).

A interação entre os participantes e o pesquisador constitui o núcleo da técnica, devendo ser incentivada por meio da disposição do espaço físico e da condução dialógica. O sentimento de pertencimento ao grupo e a construção coletiva de sentido são elementos centrais para o êxito da metodologia.

O pesquisador assumiu a função de moderador do grupo focal, sendo responsável pela condução da dinâmica e pela mediação das interações entre os participantes, estimulando-os a responderem às questões contidas nas cartas utilizadas durante a atividade. O orientador do pesquisador acompanhou o encontro na condição de observador, oferecendo suporte pontual diante de dúvidas conceituais que emergiram ao longo da discussão. A taquígrafa presente manteve-se afastada da interlocução direta com os participantes, limitando sua atuação ao registro integral das falas produzidas durante o grupo focal.

Antes do início da discussão, todos os participantes presentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como a Autorização para Uso de Imagem. Esse procedimento assegurou que os envolvidos estavam devidamente informados sobre a natureza científica do encontro e consentiam com a utilização dos dados obtidos, de forma confidencial e anonimizada, para fins de pesquisa. Além disso, foi autorizada a utilização das imagens dos participantes exclusivamente no contexto da divulgação dos resultados, conforme previsto nos termos da pesquisa.

O pesquisador introduziu o grupo focal apresentando o tema central da discussão: “O bem-estar do aluno no Ensino Médio (15 a 17 anos)”. Na sequência, esclareceu o objetivo do encontro, centrado na compreensão das percepções dos alunos em relação ao ambiente escolar e na identificação dos fatores que influenciam seu bem-estar. Para estabelecer uma base comum de entendimento, o moderador definiu bem-estar como um estado contínuo de “estar bem” e “sentir-se bem”, distinguindo-o da felicidade, caracterizada por ser uma emoção pontual e transitória. Essa diferenciação foi considerada essencial para orientar a discussão em direção a uma análise mais aprofundada do conceito de bem-estar.

Durante o encontro, o pesquisador atuou de forma a garantir a participação equitativa de todos os presentes, incentivando a expressão das diferentes perspectivas e assegurando a exploração aprofundada dos temas relevantes. Foram propostas questões provocativas, articuladas com o intuito de estabelecer conexões entre as falas dos participantes. Além disso, os principais pontos emergentes da discussão foram sistematicamente retomados e sintetizados ao longo do processo.

A utilização de cartas temáticas como recurso metodológico contribuiu para a superação do formato tradicional e mais rígido dos grupos focais, promovendo um ambiente mais espontâneo e acolhedor, favorável à participação ativa. Essa abordagem favoreceu o compartilhamento de experiências, observações e reflexões por parte dos educadores, que enriqueceram a discussão com exemplos contextualizados e pertinentes ao cotidiano escolar. Embora o planejamento inicial previsse a leitura e discussão de todas as cartas do baralho temático “Bem-Estar UNO”, a dinâmica se desenvolveu de maneira flexível. O aprofundamento espontâneo de determinadas questões resultou na não utilização integral das cartas, mas possibilitou a abordagem ampla dos temas, com a emergência de múltiplos insights a partir do protagonismo dos participantes. A reunião do grupo focal foi encerrada após uma hora e quarenta e quatro minutos de discussão, momento em que o pesquisador agradeceu formalmente a participação de todos os presentes, reconhecendo as contribuições realizadas ao longo do encontro.

Fotografia 1: Grupo Focal



Fonte: autor

Após a realização das sessões, deve-se proceder à avaliação das discussões, sentimentos e impressões geradas, com a elaboração de um quadro geral das ideias predominantes. A análise dos dados, de natureza qualitativa, não comporta tratamento estatístico. Deve considerar o contexto social dos participantes e valorizar a subjetividade das informações. São métodos comuns o sumário etnográfico, com o uso de citações textuais representativas, e a análise de conteúdo, com categorização descritiva dos dados. Ambos os métodos podem ser utilizados de maneira complementar.

A interpretação dos dados requer a atribuição de significado aos fenômenos relatados, a partir de uma leitura contextualizada e teórica dos comentários dos participantes. O pesquisador atua como agente ativo no processo de produção do conhecimento, sendo responsável pela análise e interpretação dos dados. A técnica de grupos focais oferece condições favoráveis para a formulação de hipóteses e para a construção de teorizações exploratórias, proporcionando inferências relevantes ao problema de pesquisa (ASCHIDAMINI e SAUPE, 2004).

A análise e interpretação das discussões transcritas, realizadas pelo pesquisador com base na versão final elaborada pela taquígrafa, permitiram a identificação de pontos centrais a partir da categorização temática do material obtido no grupo focal. Esses pontos revelam percepções significativas por parte dos educadores quanto ao bem-estar escolar e ao papel do protagonismo discente no processo educativo.

As percepções dos educadores sobre o bem-estar dos alunos foram organizadas em três categorias principais. A primeira refere-se a fatores estruturais e ambientais, abrangendo aspectos socioeconômicos e as condições físicas e organizacionais do ambiente escolar. A segunda categoria destaca a relevância das relações interpessoais e do sentido de pertencimento, enfatizando o vínculo entre professores e alunos e os processos de socialização no contexto educacional. A terceira diz respeito ao sentido e propósito na aprendizagem, evidenciando a importância da conexão entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes, a valorização do protagonismo discente, a aceitação do erro como parte do processo formativo e o estímulo à criatividade. Observou-se que a formação docente foi mencionada de forma transversal, sendo considerada elemento indispensável para a efetivação das três dimensões apontadas.

No que se refere à concepção de bem-estar escolar, os educadores demonstraram entendimento de que se trata de um conceito multifacetado. Foram atribuídas a esse conceito dimensões como segurança física e emocional, sentimento de pertencimento ao espaço escolar, construção de perspectivas de futuro e desenvolvimento de sentido no processo de aprendizagem. Também foram mencionados o protagonismo e a autonomia dos estudantes, a criação de um ambiente acolhedor e a valorização da experiência e do erro como parte constitutiva da aprendizagem. Além disso, foram identificadas barreiras à promoção do bem-estar escolar, como a pressão institucional por resultados e a escassez de investimentos estruturais e formativos.

As reflexões sobre o protagonismo dos alunos evidenciaram uma defesa clara por parte dos participantes do grupo focal da centralidade do estudante na construção do conhecimento. Os educadores ressaltaram a importância da escuta ativa, da construção coletiva do saber, da conexão entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos discentes, bem como da autonomia e da segurança necessárias para que o protagonismo se efetive. A flexibilidade pedagógica, a formação continuada dos professores e a valorização de diferentes habilidades também foram apontadas como condições essenciais. No entanto, reconheceu-se a existência de entraves institucionais que limitam essa perspectiva, tais como a cobrança por resultados padronizados e a ausência de apoio sistêmico para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e centradas no aluno.

A interpretação do conteúdo discutido no grupo focal possibilitou a elaboração de cinco materiais distintos, abrangentes e complementares sobre a temática do bem-estar de estudantes do Ensino Médio. Esses materiais abordam as seguintes temáticas: concepção de bem-estar escolar em alunos do ensino médio; principais barreiras ao bem-estar escolar; síntese de componentes de bem-estar dos alunos; reflexões dos educadores sobre bem-estar dos alunos; e engajamento dos alunos na perspectiva dos educadores. A íntegra das análises encontra-se detalhada nos quadros apresentados a seguir e foram insumos para o desenvolvimento da etapa seguinte do projeto de pesquisa: o *workshop* com *designers*.

Quadro 1: Concepção de bem-estar escolar em alunos do ensino médio

Os participantes do grupo focal, composto por diversos profissionais da área da educação, não chegaram a formular uma definição única e concisa de bem-estar escolar. No entanto, ao longo da discussão, eles abordaram diversos aspectos e elementos que consideram importantes para a construção desse conceito, revelando uma visão multifacetada e complexa sobre o tema.
Segurança e Pertencimento: A ideia de segurança emerge como um pilar fundamental para o bem-estar escolar, abrangendo desde a segurança física do ambiente escolar até a segurança emocional proporcionada por relações interpessoais saudáveis e acolhedoras. O sentimento de pertencimento a um grupo, onde o aluno se sente aceito e valorizado, também é destacado como essencial para que ele se sinta bem na escola.
Perspectiva e Sentido: A presença de perspectivas futuras e a busca por sentido naquilo que se aprende são apontadas como elementos cruciais para o bem-estar escolar. A conexão entre o conteúdo aprendido e a realidade, a possibilidade de vislumbrar um futuro promissor e a sensação de que o conhecimento adquirido tem relevância para a vida são fatores que contribuem para que os alunos se sintam motivados e engajados no processo de aprendizagem.
Protagonismo e Autonomia: A importância do protagonismo do aluno na construção do seu próprio conhecimento e a autonomia para tomar decisões sobre sua trajetória educacional são enfatizadas pelos participantes. A possibilidade de escolher temas, formatos de trabalho e participar ativamente das atividades escolares contribui para um aprendizado mais significativo e para um maior bem-estar.
Ambiente Físico e Emocional Acolhedor: A influência do ambiente escolar no bem-estar dos alunos é reconhecida pelos participantes, que destacam a importância de um espaço físico agradável, bem cuidado, com alimentação de qualidade e que transmita a sensação de cuidado e respeito. A construção de um ambiente emocional positivo, com relações interpessoais saudáveis, baseadas no respeito, na confiança e no afeto, também é considerada fundamental.
Papel do Professor: A figura do professor emerge como central na promoção do bem-estar escolar. Professores engajados, que acreditam no potencial dos alunos, que os inspiram e os desafiam, que oferecem suporte e acolhimento, que reconhecem e valorizam seus esforços, e que criam um ambiente de aprendizagem estimulante e seguro são vistos como peças-chave para que os alunos se sintam bem na escola.
Importância da Experiência e do Erro: Os participantes também reconhecem o valor da experiência e a importância de criar um ambiente onde o erro seja visto como parte do processo de aprendizagem, e não como algo a ser punido ou condenado. A possibilidade de experimentar, arriscar, questionar e aprender com os próprios erros contribui para um desenvolvimento mais completo e para um maior bem-estar.
Desafios e Barreiras: Ao longo do debate, os participantes também apontam para os desafios e as barreiras que impedem a construção de um ambiente escolar que promova o bem-estar dos alunos. A pressão por resultados em avaliações externas, currículos engessados, falta de investimento em infraestrutura e formação de professores, a desconexão entre a escola e a realidade dos alunos, a falta de clareza em relação aos objetivos da educação, as dificuldades de lidar com as questões emocionais dos alunos e as desigualdades socioeconômicas são alguns dos obstáculos que precisam ser enfrentados.
A concepção de bem-estar escolar para os participantes do grupo focal é abrangente e multidimensional, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais, físicos e relacionais, além de demandar um olhar atento para as necessidades individuais de cada aluno e para os desafios do contexto social em que a escola está inserida. A construção de um ambiente escolar que promova o bem-estar exige, portanto, um esforço coletivo, com a participação de alunos, professores, gestores, familiares e da comunidade como um todo.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 2: Principais barreiras ao bem-estar escolar

<p>Incerteza em relação ao futuro: A falta de perspectiva de futuro, tanto profissional quanto pessoal, é apontada como uma grande fonte de ansiedade e insegurança para os alunos. Essa incerteza é agravada pela rápida transformação do mercado de trabalho, pela volatilidade do mundo atual e pelas dificuldades de acesso à educação superior. O medo de não ter sucesso na vida, de não conseguir um bom emprego ou de não se encaixar no mundo em constante mudança pode gerar um mal-estar constante.</p>
<p>Desconexão entre a escola e a realidade: A percepção de que a escola está distante da realidade do mundo exterior, com currículos e metodologias que não dialogam com os desafios e as necessidades dos jovens, é outra barreira importante. A falta de significado e de propósito no que é aprendido gera desinteresse e desmotivação.</p>
<p>Cultura de reprovação e avaliação punitiva: A ênfase excessiva em notas, rankings e avaliações que punem o erro, em vez de valorizar o processo de aprendizagem, cria um ambiente de pressão e medo que prejudica o bem-estar dos alunos. A reprovação constante, especialmente no Rio Grande do Sul, gera frustração, baixa autoestima e um sentimento de incapacidade.</p>
<p>Falta de investimento em infraestrutura e recursos: Escolas com ambientes físicos deteriorados, falta de materiais adequados e alimentação de baixa qualidade contribuem para um sentimento de desvalorização e negligência.</p>
<p>Fragilidade do vínculo professor-aluno: A falta de conexão e de proximidade entre professores e alunos, a ausência de escuta ativa e de demonstrações de confiança no potencial dos estudantes, dificulta a criação de um ambiente de apoio e segurança. A falta de vínculo afetivo impacta negativamente o engajamento e a motivação dos alunos.</p>
<p>Bullying e exclusão social: O bullying, a discriminação e a falta de pertencimento ao grupo são apontados como fatores que geram grande sofrimento e impactam o bem-estar dos alunos. A necessidade de aceitação e de se sentir parte de um grupo é fundamental para os adolescentes, e a escola precisa oferecer um ambiente inclusivo e acolhedor.</p>
<p>Dificuldade em encontrar sentido na escola: A falta de conexão entre o conteúdo ensinado e a vida dos alunos, a ênfase em memorização e a ausência de atividades práticas que possibilitem a aplicação do conhecimento, contribuem para a falta de sentido e propósito na escola.</p>
<p>Falta de autonomia e protagonismo: Aulas excessivamente diretivas, que não dão espaço para a participação ativa dos alunos, para a escolha de temas e projetos, para a experimentação e para o desenvolvimento da autonomia, geram desinteresse, apatia e frustração.</p>
<p>Limitação da criatividade e medo do erro: A ênfase na busca por respostas corretas, a punição do erro e a falta de estímulo à criatividade limitam o potencial dos alunos e prejudicam seu bem-estar.</p>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 3: Síntese dos componentes do bem-estar dos alunos

1. Fatores Estruturais e Ambientais:

Condições socioeconômicas: A segurança alimentar, a estabilidade familiar e a ausência de violência doméstica são apontadas como elementos cruciais para o bem-estar dos alunos. A falta de perspectiva de futuro, tanto em relação à carreira profissional quanto à vida em geral, também é mencionada como um fator gerador de insegurança e que impacta negativamente o bem-estar.

Ambiente escolar: Um ambiente escolar acolhedor, esteticamente agradável, com alimentação de qualidade e que respeite a individualidade dos alunos é considerado importante para promover o bem-estar. A cultura de reprovação, ranking e avaliação excessivamente focada em notas é apontada como prejudicial ao bem-estar dos estudantes.

2. Relações Interpessoais e Sentido de Pertencimento:

Vínculo professor-aluno: A construção de vínculos fortes entre professores e alunos, baseados na confiança, respeito, escuta ativa e crença no potencial dos estudantes, é fundamental para o bem-estar. A falta de vínculo e a descrença nas capacidades dos alunos são vistas como barreiras.

Socialização e pertencimento: O bullying e a exclusão social são apontados como grandes obstáculos ao bem-estar, reforçando a importância do senso de pertencimento ao grupo.

3. Sentido e Propósito no Processo de Aprendizagem:

Conexão com a realidade e o futuro: Para que os alunos encontrem sentido na escola, o conhecimento precisa se conectar com a sua realidade, suas experiências e suas perspectivas de futuro. A falta de conexão entre o que é aprendido na escola e a vida fora dela é vista como uma barreira ao engajamento e ao bem-estar.

Protagonismo e autonomia: Aulas que promovam o protagonismo dos alunos, permitindo que eles explorem seus interesses, tomem decisões, experimentem e construam seus próprios projetos, contribuem para o bem-estar [32-39]. A falta de autonomia e o excesso de direcionamento por parte dos professores podem gerar desmotivação e apatia.

Valorização do erro e da criatividade: Um ambiente que valorize o erro como parte do processo de aprendizagem, que estimule a criatividade e a curiosidade, e que não puna a busca por novas soluções, é essencial para o bem-estar dos alunos.

A formação dos professores é mencionada como um elemento transversal que impacta todas as categorias, evidenciando a importância de capacitar os educadores para lidarem com os desafios contemporâneos da educação e promoverem o bem-estar integral dos alunos.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 4: Reflexões dos educadores sobre o protagonismo dos alunos

Para que o protagonismo dos alunos seja efetivo, os educadores apontam alguns elementos centrais:
Construção conjunta: Os alunos precisam sentir que participam ativamente da construção do conhecimento, seja na escolha dos temas, na elaboração de projetos ou na definição de formatos de trabalho. Dar voz aos alunos em decisões como a escolha do uniforme escolar, por exemplo, demonstra respeito por sua individualidade e contribui para um sentimento de pertencimento.
Escuta ativa e valorização: Os professores devem estar atentos às necessidades, sonhos e perspectivas dos alunos, demonstrando que suas contribuições são valorizadas.
Conexão com a realidade: O conteúdo ensinado precisa fazer sentido para a vida dos alunos, conectando a teoria com a prática e mostrando a aplicabilidade do conhecimento no seu dia a dia.
Autonomia e tomada de decisão: Os alunos devem ter liberdade para escolher e tomar decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo sua capacidade de autogestão e responsabilidade.
Segurança e suporte: A escola precisa ser um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sintam à vontade para errar, experimentar e aprender sem medo de julgamentos. Isso inclui oferecer suporte emocional e psicológico para lidar com desafios e dificuldades.
Flexibilidade e adaptação: O planejamento das aulas deve ser flexível, prevendo espaço para a participação e o desenvolvimento individual dos alunos, adaptando-se às suas necessidades e interesses.
Formação dos professores: É fundamental que os professores recebam formação adequada para trabalhar com metodologias que promovam o protagonismo dos alunos, desenvolvendo habilidades como escuta ativa, mediação de conflitos e facilitação de processos colaborativos.
Valorização de diferentes habilidades: É preciso reconhecer e valorizar diferentes tipos de inteligência e habilidades, indo além das tradicionais ênfases em conteúdos específicos como matemática e português.
Os educadores reconhecem que a implementação do protagonismo dos alunos na escola enfrenta desafios, sendo eles:
Pressão por resultados: O foco em avaliações externas, como o ENEM, que priorizam conteúdos específicos, pode dificultar a implementação de metodologias mais inovadoras e focadas no desenvolvimento integral do aluno.
Falta de apoio sistêmico: A falta de políticas públicas que valorizem o protagonismo dos alunos e ofereçam suporte para a formação de professores e a criação de ambientes de aprendizagem adequados representa um obstáculo para a mudança na educação.
Resistência de pais e da comunidade: Alguns pais podem ter dificuldade em se adaptar a uma proposta pedagógica que não se baseia em notas e rankings tradicionais, o que pode gerar conflitos e dificultar a implementação do protagonismo dos alunos.
Os educadores acreditam que o protagonismo dos alunos é fundamental para o desenvolvimento de indivíduos mais autônomos, criativos e engajados com o processo de aprendizagem, preparando-os para os desafios do século XXI.

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 5: Engajamento dos alunos: Perspectivas dos educadores

Diversos elementos são destacados como fundamentais para promover o engajamento dos alunos:
Sentimento de pertencimento: Um ambiente acolhedor, onde o aluno se sente parte de um grupo e reconhecido em sua individualidade, é essencial para que ele se engaje no processo de aprendizagem. A experiência de ser ouvido, de ter seus sonhos e perspectivas compartilhados e valorizados pelos professores, colegas e familiares, contribui para a criação de um senso de comunidade e propósito.
Conexão com a realidade: A percepção de que o conteúdo aprendido tem relevância para sua vida e para o mundo ao seu redor é um fator crucial para despertar o interesse dos alunos. Fazer a ponte entre a teoria e a prática, mostrando a aplicabilidade do conhecimento em situações reais, ajuda os alunos a encontrarem significado no que estão estudando.
Protagonismo e autonomia: Dar espaço para que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento, tomando decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem, é fundamental para o engajamento. A possibilidade de escolher temas, formatos de trabalho e até mesmo o uniforme escolar demonstra respeito por sua individualidade e contribui para que se sintam autores de sua trajetória na escola.
Metodologias ativas: A adoção de metodologias que valorizem a experiência, a participação ativa e a colaboração entre os alunos contribui para um aprendizado mais significativo e engajador. Aulas com “espaços vazios” que possibilitem a interação, a formulação de perguntas e a busca por soluções, em vez da mera transmissão de conteúdo, despertam a curiosidade e o desejo de aprender.
Professores engajados e inspiradores: A figura do professor exerce um papel crucial no engajamento dos alunos. Docentes que demonstram paixão pelo ensino, que acreditam no potencial dos alunos e que se conectam com eles de forma genuína, criando laços de confiança e respeito, inspiram e motivam os estudantes a se dedicarem ao aprendizado.
Os educadores também apontam para os desafios na busca por um maior engajamento dos alunos:
Pressão por resultados e currículos engessados: A ênfase em avaliações externas, como o ENEM, que priorizam o desempenho em conteúdos específicos, pode limitar a criatividade e a autonomia dos alunos, gerando um ensino voltado para a memorização e a aprovação em detrimento da construção de conhecimento significativo.
Falta de apoio sistêmico: A implementação de práticas pedagógicas inovadoras que promovam o engajamento dos alunos depende de investimentos em infraestrutura, formação de professores e políticas públicas que valorizem o desenvolvimento integral do aluno. A falta de recursos e de uma visão de educação mais ampla pode dificultar a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e desafiadores.
Desconexão entre escola e realidade: A sensação de que a escola é um espaço à parte da vida real, com conteúdos que não dialogam com os interesses e as necessidades dos alunos, contribui para a desmotivação e a falta de engajamento. As constantes mudanças no sistema educacional, como as idas e vindas da reforma do Ensino Médio, também geram incertezas e dificultam a construção de um percurso formativo coeso e significativo.
As discussões evidenciaram a necessidade de repensar o papel da escola e do professor no século XXI, buscando modelos educacionais mais centrados no aluno, em suas necessidades e potencialidades, e que promovam o engajamento como elemento chave para a construção de um aprendizado mais profundo, prazeroso e relevante. A valorização da criatividade, da autonomia, da colaboração e da conexão com a realidade são apontados como caminhos promissores para formar indivíduos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Fonte: elaborado pelo autor

3.2.2 Workshop com Designers



O método de *workshop*, quando aplicado como ferramenta de investigação em design, configura-se como uma estratégia metodológica que possibilita a experimentação prática de soluções projetuais por meio de

sessões colaborativas, intensivas e estruturadas. Essa abordagem tem como objetivo central a geração de conceitos a partir de um briefing, sendo utilizada em processos de design estratégico. Trata-se de uma técnica que articula atores com funções definidas — coordenadores, ministrantes e participantes — reunidos em um ambiente que simula condições reais de trabalho e que favorece tanto a criatividade quanto a análise crítica das soluções propostas. A natureza colaborativa do *workshop* permite o engajamento coletivo em torno da resolução de problemas complexos de design, promovendo uma integração efetiva entre teoria e prática (LIMA et al., 2016; FRAGA, 2011).

A estrutura do *workshop* é delineada em etapas sequenciais e interdependentes que orientam os participantes ao longo do processo projetual. A fase inicial consiste na definição do briefing, etapa considerada fundamental para o direcionamento das atividades subsequentes. O *briefing* deve ser formulado de forma clara, objetiva e abrangente, contemplando uma descrição detalhada do problema de design a ser abordado, o perfil do público-alvo, as metas a serem alcançadas e os parâmetros de avaliação dos resultados, garantindo que as necessidades e expectativas sejam corretamente compreendidas e traduzidas em termos operacionais para o desenvolvimento do projeto (KUMAR, 2012).

3.2.2.1 Etapa de Preparação do Workshop

Antes da realização do *workshop* propriamente dito, é comum a condução de uma fase preparatória denominada pesquisa de estímulos. Essa etapa, geralmente conduzida pelos coordenadores e ministrantes, tem por finalidade oferecer aos participantes uma base teórica e conceitual que os auxilie na formulação de propostas

inovadoras e alinhadas às tendências contemporâneas do design. Os estímulos podem ser constituídos por estudos de caso, análises de mercado, *benchmarks*, pesquisas de tipo *blue sky* — que visam à exploração livre e não restrita de possibilidades —, além de outras ferramentas empregadas no design. Esse repertório funciona como catalisador da criatividade e amplia o horizonte de possibilidades projetuais, contribuindo para a qualidade e a pertinência das soluções desenvolvidas (KUMAR, 2012; LIMA et al., 2016).

Como preparação para o workshop, os conceitos construídos a partir das discussões realizadas no grupo focal foram transformados em material de apoio ao grupo de designers selecionados. O material de apoio fornecido incluía um caderno com cinco lâminas contendo os principais insights extraídos do grupo focal.

Figura 12: Caderno de Insights



Fonte: elaborado pelo autor

3.2.2.2 Seleção dos Participantes

Outro aspecto central da metodologia de workshop reside na organização e no funcionamento dos grupos de trabalho. A formação desses grupos deve considerar a diversidade de competências, experiências e áreas de conhecimento dos participantes, de forma a compor equipes multidisciplinares que enriqueçam o processo criativo por meio da integração de diferentes perspectivas. A complementaridade de saberes entre os membros do grupo favorece abordagens mais complexas e abrangentes dos problemas de design, ao mesmo tempo em que possibilita o intercâmbio de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de trabalho colaborativo (FRAGA, 2011; LIMA et al., 2016).

Além da diversidade técnica, o equilíbrio entre participantes com diferentes níveis de experiência também é um critério relevante para a composição dos grupos. A presença de indivíduos mais experientes pode contribuir para a orientação das atividades e para a condução estratégica das discussões, enquanto participantes com menor familiaridade com o tema podem aportar visões originais e questionamentos que desafiem convenções e estimulem a inovação. Essa combinação é particularmente produtiva quando acompanhada de uma cultura de respeito mútuo e abertura à escuta, aspectos que devem ser incentivados e monitorados pelos coordenadores ao longo do workshop (LIMA et al., 2016).

A capacidade de comunicação interpessoal e a disposição para o trabalho em equipe são características essenciais dos participantes, sendo desejável que as seleções considerem essas competências socioemocionais. Indivíduos com perfil comunicativo, proativos e cooperativos tendem a contribuir de maneira mais efetiva para o desempenho coletivo, favorecendo um ambiente de trabalho produtivo, coeso e estimulante. Durante a divisão dos participantes em grupos, recomenda-se atenção ao equilíbrio de habilidades técnicas e perfis comportamentais, bem como à afinidade de interesses e valores, quando possível. Essa abordagem pode potencializar o engajamento dos participantes e ampliar a sinergia no interior das equipes (FRAGA, 2011).

A metodologia de divisão dos grupos deve ser conduzida com transparência e objetividade, evitando qualquer percepção de favorecimento ou arbitrariedade. Dependendo do número total de participantes e das especificidades do contexto, podem ser utilizados métodos aleatórios, sorteios ou até mesmo a livre escolha pelos

próprios participantes. Independentemente do método adotado, é fundamental que os critérios de seleção e divisão sejam comunicados de forma clara a todos os envolvidos. Além disso, o acompanhamento contínuo por parte dos coordenadores e ministrantes é indispensável para a identificação e resolução de eventuais desequilíbrios, conflitos interpessoais ou dificuldades operacionais que possam comprometer a dinâmica e os resultados do grupo (LIMA et al., 2016).

Para a realização do *workshop*, foram convidados onze designers com formações e trajetórias profissionais distintas, com o intuito de promover uma diversidade de perspectivas no processo de criação. Os convites foram feitos individualmente, e a escolha da data do encontro baseou-se na disponibilidade dos participantes. Optou-se pela realização do *workshop* em um dia útil, no período da tarde, garantindo a presença de nove designers. Com a confirmação desse grupo, foi criado um canal de comunicação por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas, utilizado para o envio do caderno de insights (FIGURA 12), bem como para o repasse de informações logísticas, tais como: data, horário e orientações relacionadas ao local do encontro.

Tabela 5: Designers participantes do Workshop

Identificação	Perfil
Designer 1	Profissional com mestrado em Design Estratégico e ampla atuação em inovação, empreendedorismo e capital de risco corporativo. Atua como mentor de startups, com expertise em políticas de inovação e ambientes empreendedores.
Designer 2	Graduada e Mestre em Design com experiência na gestão de incertezas e escuta organizacional.
Designer 3	Profissional com formação em Administração e mestrado em Design Estratégico, atua na gestão de portfólio de projetos e no desenvolvimento de estratégias de inovação com foco em intraempreendedorismo e inovação aberta.
Designer 4	Profissional com formação em Administração, pós-graduação em Gestão Estratégica e certificação em Agile Project Management, com experiência no desenvolvimento de produtos e gestão de projetos.
Designer 5	Profissional com graduação e mestrado em Engenharia de Produção, além de mestrado em Design Estratégico, atua como especialista em inovação, futuros, tecnologias emergentes, inteligência artificial e educação transformadora.
Designer 6	Bacharel em Design e pós-graduada em Negócios Digitais, Inovação e Empreendedorismo, com atuação na gestão de portfólios de produtos e soluções de inovação em nível estadual. Possui experiência em processos de discovery, facilitação de workshops e aplicação de ferramentas de design para construção colaborativa.
Designer 7	Graduada em Jornalismo e Mestre em Design Estratégico. Sua trajetória profissional em educação consiste em 20 anos de experiência em gestão escolar.
Designer 8	Profissional com 14 anos de experiência nas áreas de branding, design de produtos, experiência do usuário, direção de arte e direção criativa. Com formação em Artes Visuais e Publicidade e Propaganda, também atua como professora.

Designer 9	Profissional com mais de 25 anos de experiência no mercado financeiro, com forte atuação em cooperativas de crédito. Graduado em Administração de Empresas e Gestão Empresarial, com formações em Design Estratégico em nível de especialização, mestrado e doutorado.
-------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor

Complementar a este grupo de designers foram convidados três alunos do ensino médio para participarem da etapa de validação e crítica das ideias sugeridas pelo grupo durante o workshop.

3.2.2.3 Execução do Workshop e Resultados

Durante a execução do workshop, os participantes são guiados por uma sequência de atividades que compõem o processo projetual. A apresentação inicial do briefing e das informações é seguida pela divisão dos participantes em grupos de trabalho, respeitando critérios previamente estabelecidos que assegurem equilíbrio entre perfis e competências. As etapas subsequentes envolvem sessões de brainstorming, ideação, desenvolvimento de *concepts* e protótipos, apresentações intermediárias com feedback de ministrantes e refinamento das propostas e, por fim, a apresentação final dos resultados. Ao longo dessas fases, os ministrantes desempenham papel ativo na orientação das equipes, oferecendo suporte técnico e metodológico, promovendo reflexões críticas sobre os encaminhamentos adotados e assegurando a aderência das propostas aos objetivos estabelecidos (FRAGA, 2011; LIMA et al., 2016).

Os produtos resultantes do workshop podem ser classificados em duas categorias principais: os resultados tangíveis, representados pelos *concepts* e protótipos desenvolvidos; e os intangíveis, relacionados à aprendizagem experiencial, ao desenvolvimento de competências colaborativas e à aproximação dos participantes às demandas práticas do mercado. O caráter intensivo da metodologia proporciona um ambiente propício para a simulação de condições reais de trabalho, em que o tempo limitado impõe desafios que estimulam a criatividade, a capacidade de síntese e a resolução ágil de problemas. Nesse sentido, a gestão adequada do tempo torna-se um fator determinante para o êxito do processo, sendo essencial a elaboração de um cronograma detalhado que contemple todas as etapas do workshop e preveja momentos específicos para apresentação, avaliação e reorientação das atividades (KUMAR, 2012).




Por fim, destaca-se que o método de workshop, ao conjugar estrutura, flexibilidade, colaboração e foco em resultados, oferece uma abordagem robusta e adaptável para a pesquisa aplicada em design. Sua efetividade reside na capacidade de integrar múltiplas dimensões do processo projetual — do diagnóstico à prototipagem — em um ambiente que favorece a experimentação, o diálogo interdisciplinar e a formação de competências críticas e criativas. Ao ser devidamente planejado e conduzido, o workshop constitui um instrumento valioso para o avanço do conhecimento em design (KUMAR, 2012; FRAGA, 2011; LIMA et al., 2016).

O *workshop* desenvolvido teve como finalidade a concepção de uma ferramenta interativa voltada à captação das emoções de alunos do ensino médio, relacionadas ao seu bem-estar no ambiente escolar. Para alcançar esse objetivo, a metodologia foi estruturada em três etapas principais, concebidas de modo a integrar práticas de design colaborativo com a escuta ativa dos participantes. O processo permitiu a construção coletiva de uma proposta que refletisse tanto os anseios dos estudantes quanto as possibilidades técnicas e conceituais disponíveis aos designers envolvidos.

Na primeira etapa, denominada projeção, o grupo de designers foi reunido para discutir questões relativas ao bem-estar na educação, a partir dos dados coletados previamente no grupo focal com educadores. Essa etapa teve como objetivo a geração de ideias e conceitos para uma ferramenta interativa que possibilitasse a expressão emocional dos estudantes. Os designers foram divididos em três grupos de trabalho, aos quais foram fornecidos materiais de apoio compostos por um caderno contendo os principais insights extraídos do grupo focal e uma prancha de trabalho, com quatro perguntas norteadoras. A partir desses insumos, os grupos foram orientados a identificar os componentes centrais que impactam o bem-estar dos alunos, traduzindo esses componentes em perguntas específicas a serem dirigidas aos estudantes. Também foram estimulados a discutir a forma como as emoções dos alunos poderiam influenciar suas respostas e, por fim, a propor um artefato que possibilitasse a coleta dessas percepções. O conceito norteador das propostas era a criação de um *cultural probe*, entendido como um instrumento de pesquisa que, de maneira interativa e cotidiana, favorece a expressão subjetiva dos participantes. Entre os exemplos sugeridos na apresentação inicial que o pesquisador fez aos designers, destacaram-se diários, ferramentas digitais com perguntas em profundidade ou uso de câmeras fotográficas para registrar momentos do cotidiano escolar. Esperava-se

que cada grupo apresentasse uma proposta distinta, gerando, assim, ao menos três alternativas com diferentes abordagens e perspectivas.

Figura 13: Prancha de Trabalho com Questões Norteadoras

 BEM-ESTAR NO ENSINO MÉDIO	
 <p>Quais os componentes principais que impactam no bem-estar dos alunos?</p>	 <p>Como esses componentes podem ser traduzidos em perguntas?</p>
 <p>Quais emoções dos alunos estão relacionadas com as perguntas formuladas?</p>	 <p>Qual ferramenta pode capturar as emoções dos alunos diante das perguntas feitas?</p>

Fonte: elaborado pelo autor

Fotografias 2, 3 e 4: Grupos de Designers durante o Workshop



Fonte: autor

A segunda etapa do workshop envolveu a participação direta dos estudantes. Três alunos do ensino médio foram convidados para compor uma banca avaliadora das propostas desenvolvidas pelos designers. Cada grupo apresentou sua ideia aos estudantes, que puderam emitir críticas, destacar pontos positivos, sugerir melhorias e refletir sobre a aplicabilidade das soluções.

Fotografia 5: Grupo de Alunos participando da segunda etapa do workshop



Fonte: autor

A proposta do Grupo 1, intitulada “Divertidamente das Emoções”, baseava-se na utilização dos personagens do filme *Divertidamente*, da Disney PIXAR, como representações das emoções vivenciadas pelos alunos. A dinâmica consistia na formulação de perguntas sobre como os estudantes se sentiam em diferentes momentos do dia, solicitando-lhes que escolhessem o personagem que melhor expressasse sua emoção. A coleta dos dados seria feita por meio de um aplicativo próprio ou de uma plataforma de mensagens instantâneas, assegurando o anonimato dos participantes. O feedback dos alunos foi positivo, destacando-se o uso de uma linguagem lúdica e familiar e a importância da preservação do anonimato como fator que favorece a sinceridade nas respostas.

A proposta do Grupo 2, nomeada “Mapa de Emoções”, consistia na construção de um mapeamento coletivo do bem-estar da turma, com base em um questionário que contemplava diferentes dimensões da vida escolar e pessoal, como ambiente familiar, relações interpessoais e expectativas futuras. A coleta poderia ser feita de forma digital ou analógica, por meio de um calendário em que os alunos registrariam suas emoções ao longo do dia. Os estudantes valorizaram a possibilidade de obter um diagnóstico coletivo da turma, ressaltando que isso poderia ajudar a escola a identificar padrões e promover ações preventivas. Também indicaram a relevância de

um equilíbrio entre análises individuais e coletivas, sugerindo que a ferramenta permitisse distinguir entre sentimentos pontuais e persistentes.

O Grupo 3 apresentou a proposta “Totem das Emoções”, que consistia em um dispositivo interativo a ser instalado no ambiente escolar, no qual os alunos poderiam registrar suas emoções e responder a perguntas sobre suas vivências cotidianas. A proposta focava em aspectos como segurança emocional e pertencimento, procurando compreender como os estudantes se relacionam com a escola e consigo mesmos. Os feedbacks recebidos destacaram a profundidade da abordagem e sua atenção às relações familiares e à construção de sentido nas atividades escolares. Os alunos enfatizaram a importância de sentir-se emocionalmente seguros e integrados ao grupo, destacando que tais sentimentos são fundamentais para a autoestima, a motivação e o bem-estar escolar.

A terceira etapa do workshop consistiu em um momento de debate e reconfiguração das propostas, reunindo os designers e estudantes em um único grupo de trabalho. O objetivo principal desta etapa foi integrar os elementos mais relevantes das três propostas anteriores em uma solução única, mais completa, coerente e atrativa. A discussão centrou-se em como tornar a ferramenta fácil de utilizar e integrada à rotina dos alunos, considerando suas preferências, hábitos e limitações de tempo. Os estudantes trouxeram referências de aplicativos utilizados em seu cotidiano, como aplicativos de acompanhamento do ciclo menstrual, sugerindo a incorporação de recursos como emojis, calendários e perguntas reflexivas mais profundas. O grupo também discutiu a questão do *bullying*, tanto em sua percepção quanto em seus impactos no bem-estar dos alunos, apontando a necessidade de a ferramenta incluir formas de identificar e acompanhar situações que geram sofrimento emocional. Experiências pessoais foram compartilhadas para ilustrar como fatores como o comportamento dos professores, o formato das aulas e a dinâmica entre colegas influenciam diretamente as emoções dos estudantes.

Fotografia 6: Debate e reconfiguração das propostas



Fonte: autor

A partir das trocas estabelecidas nesse debate, foram definidos diversos parâmetros para o refinamento da proposta final. Um dos aspectos discutidos foi a frequência de uso da ferramenta. Os alunos manifestaram preocupação com a viabilidade de responder a questionários diariamente, apontando o risco de desgaste e desmotivação. Como alternativa, sugeriu-se o uso de “fichinhas” digitais com emojis para registros rápidos diários, acompanhadas de questionários mais elaborados. No que se refere à forma de coleta dos dados, uma proposta bem recebida foi a instalação de um totem interativo na entrada das salas de aula, permitindo o registro cotidiano de forma acessível e lúdica. Paralelamente, também foi considerada a possibilidade de desenvolvimento de um aplicativo digital, inspirado em ferramentas já utilizadas pelos alunos, e com a utilização de códigos individuais para garantir o anonimato e a proteção dos dados.

Em relação ao conteúdo da ferramenta, discutiu-se que as perguntas deveriam ir além da identificação superficial das emoções, abordando suas causas e contextos. Os alunos sugeriram a inclusão de questões relacionadas às disciplinas, aos professores e às interações sociais, de modo a contextualizar os sentimentos

expressos. As perguntas mais profundas seriam fundamentais para promover o autoconhecimento e favorecer a autorregulação emocional.

Por fim, os estudantes enfatizaram a necessidade de que os dados coletados fossem utilizados de maneira ética e construtiva. A ferramenta deveria servir para orientar ações da escola voltadas à promoção do bem-estar individual e coletivo, contribuindo para a identificação de períodos de maior estresse ou ansiedade e possibilitando a adaptação de rotinas e práticas pedagógicas. Também foi destacada a importância de utilizar os dados para o encaminhamento de alunos que demandem apoio especializado, como o acompanhamento psicológico. Contudo, os participantes alertaram para a necessidade de que a ferramenta não seja utilizada como instrumento de controle ou vigilância, mas sim como meio de valorização da escuta, da autonomia e do desenvolvimento emocional dos estudantes.

A partir da análise integrada das três propostas apresentadas no *workshop*, das pranchas elaboradas pelos *designers* durante a atividade projetual, dos *feedbacks* emitidos pelos alunos durante a fase de avaliação e do debate colaborativo realizado na etapa de reconfiguração, foi possível delinear uma proposta combinada de *cultural probe* considerada a mais promissora para a identificação das emoções dos alunos do ensino médio em relação aos múltiplos componentes do seu bem-estar no ambiente escolar. Esta proposta resulta da convergência entre aspectos conceituais, funcionais e simbólicos identificados nas três soluções iniciais, sendo estruturada como um sistema híbrido que articula tecnologia digital, interação física e estímulo à reflexão emocional.

Uma das ferramentas propostas consiste na criação de um aplicativo denominado “Bem-Estar na Escola”, integrado a um totem interativo e enriquecido com elementos visuais e funcionais de caráter lúdico. Essa configuração busca favorecer o engajamento dos estudantes por meio de uma interface acessível e familiar, ao mesmo tempo em que permite a coleta sistemática e segura de dados relevantes para o acompanhamento do bem-estar emocional no contexto escolar.

Além do registro visual e imediato das emoções, outra ferramenta complementar ao totem interativo contempla um questionário diário aprofundado, disponibilizado de forma digital, no qual o aluno responde a uma única pergunta por dia, cuidadosamente formulada para estimular a introspecção e a expressão subjetiva.

A proposta combinada apresenta uma série de benefícios que a tornam potencialmente eficaz e viável para o ambiente escolar. Em primeiro lugar, destaca-

se o seu potencial de engajamento e facilidade de uso, proporcionado pela articulação entre elementos digitais e físicos, uma interface atrativa e o uso de recursos visuais reconhecíveis e amigáveis ao público adolescente. Em segundo lugar, a ferramenta possibilita uma coleta de dados abrangente, ao contemplar tanto registros diários de caráter instantâneo quanto relatos mais aprofundados, o que permite uma análise qualitativa e quantitativa das emoções dos alunos ao longo do tempo. O anonimato e a segurança das informações são garantidos pela adoção de protocolos como o uso de identificadores individuais e a ausência de dados pessoais nos registros interativos, assegurando a integridade e a confidencialidade das respostas. Outro aspecto relevante é a promoção do autoconhecimento entre os estudantes, uma vez que as perguntas reflexivas contribuem para a construção de uma consciência emocional mais apurada.

Para que o conjunto de ferramentas seja implementado de maneira ética e eficaz, são necessárias considerações adicionais relacionadas à sua operacionalização. A capacitação da equipe escolar torna-se imprescindível, não apenas no sentido técnico de utilização da plataforma, mas principalmente quanto ao uso pedagógico e institucional dos dados gerados. É fundamental que os profissionais estejam preparados para respeitar a privacidade dos alunos e, sobretudo, orientá-los para o uso correto das ferramentas de pesquisa disponibilizadas. Além disso, os alunos participantes da pesquisa deverão ser orientados quanto a sua participação e expressão sincera dos sentimentos.

Destaca-se que a etapa de reconfiguração das alternativas trazidas pelos *designers* no *workshop* contou com a participação ativa dos alunos, o que conferiu a proposta uma legitimidade fundamental para sua aceitação e uso contínuo no cotidiano escolar. A incorporação de suas sugestões e críticas garantiu maior aderência à realidade dos estudantes, promovendo uma solução sensível às suas necessidades e compatível com suas rotinas e repertórios. Essa coparticipação não apenas fortaleceu o vínculo entre os alunos e o processo de desenvolvimento da ferramenta, como também reafirmou o papel da escuta dos sujeitos escolares na formulação de práticas voltadas ao bem-estar estudantil.

3.2.3 Cultural Probe



A técnica denominada Cultural Probe, ou sonda cultural, é reconhecida no campo do design como uma abordagem metodológica eficaz para a coleta de informações subjetivas, emocionais e culturalmente situadas sobre os usuários. Essa estratégia foi originalmente formulada por Gaver, Dunne e Pacenti (1999) como uma alternativa às metodologias tradicionais de pesquisa, oferecendo um caminho mais sensível e interpretativo para acessar as experiências humanas. Sua proposta

fundamental reside em disponibilizar aos participantes uma série de tarefas criativas e materiais interativos que permitam expressar sentimentos, percepções e desejos de maneira espontânea e não linear. Ao evitar o formalismo característico de entrevistas estruturadas e questionários padronizados, o Cultural Probe propicia um engajamento mais exploratório, centrado na subjetividade e na ambiguidade como elementos metodológicos essenciais (GAVER; DUNNE; PACENTI, 1999).

A operacionalização do método envolve a entrega de kits de sondas culturais aos participantes, contendo materiais como câmeras descartáveis, diários, mapas, cartões postais, adesivos, colagens e questionários lúdicos. Esses materiais são projetados especificamente para estimular a expressão livre e criativa dos usuários em seus contextos cotidianos, de modo que o processo de coleta de dados ocorra de forma integrada às rotinas e ambientes naturais dos participantes. Ao longo de um período determinado, os usuários registram suas vivências por meio dos objetos disponibilizados, produzindo um conjunto de dados ricos e multifacetados que refletem tanto aspectos objetivos quanto simbólicos de suas experiências (GAVER et al., 2004).

Essa metodologia distingue-se por valorizar a incerteza, a abertura interpretativa e o prazer no processo investigativo. Gaver et al. (2004) ressaltam que o objetivo não é obter respostas precisas e replicáveis, mas sim evocar inspirações e pistas que alimentem o processo criativo de design. Essa abordagem está particularmente alinhada com projetos que buscam desenvolver soluções inovadoras e sensíveis às necessidades latentes dos usuários. Em um dos exemplos clássicos

citados pelos autores, o *The Presence Project*, voltado ao desenvolvimento de tecnologias de interação para idosos, os kits de sondas culturais foram estruturados de forma lúdica e amigável, favorecendo o relato de experiências e a expressão emocional por meio de materiais visuais e textuais. Essa estratégia revelou-se eficaz para captar não apenas as necessidades práticas dos participantes, mas também suas expectativas afetivas, memórias e desejos — elementos essenciais para um design centrado na experiência.

No contexto das ciências sociais e da pesquisa em design, o termo “sonda” assume o significado de uma metodologia voltada à exploração aprofundada de aspectos subjetivos de um determinado grupo. Gaver, Dunne e Pacenti (1999) definem as sondas culturais como conjuntos de tarefas cuidadosamente elaboradas para provocar respostas ricas e inspiradoras, capazes de servir como base para projetos voltados ao prazer, à significação e à experiência estética.

A aplicabilidade do Cultural Probe é possível em diferentes campos e públicos. Em particular, sua adoção em pesquisas voltadas ao contexto educacional mostra-se adequada para captar as percepções emocionais e culturais de estudantes, como no caso de investigações com alunos jovens do ensino médio. A natureza lúdica e subjetiva da técnica torna-a especialmente eficaz para acessar aspectos do bem-estar, da motivação e da relação dos estudantes com o ambiente escolar. Nesses contextos, a sonda cultural permite não apenas a coleta de dados sobre as necessidades objetivas dos discentes, mas também sobre seus desejos, crenças, preferências estéticas e relações afetivas com os espaços e atores escolares. A proposta não se restringe ao diagnóstico, mas visa à descoberta de novos prazeres e possibilidades de ação no cotidiano dos participantes.

Entre os principais benefícios dessa abordagem, destaca-se a capacidade de promover uma compreensão aprofundada dos usuários. Ao permitir que os participantes expressem livremente suas experiências, as sondas culturais oferecem aos designers insights contextualizados, emocionalmente significativos e culturalmente situados. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento de soluções mais pertinentes, relevantes e alinhadas com a realidade dos públicos envolvidos. Além disso, a técnica captura aspectos emocionais que frequentemente escapam a métodos mais objetivos, revelando significados subjetivos que os usuários atribuem aos produtos, serviços ou ambientes em análise (GAVER; DUNNE; PACENTI, 1999).

Outro benefício importante é o estímulo à participação ativa dos usuários no processo de design. Ao realizar as tarefas propostas pelas sondas, os participantes tornam-se coautores do projeto, contribuindo diretamente para a formulação de soluções que refletem suas vivências e expectativas. Esse envolvimento fortalece a autenticidade do processo de criação e amplia as possibilidades de inovação, uma vez que os insights não são apenas interpretados pelos pesquisadores, mas emergem de forma colaborativa e dialógica.

A valorização da diversidade cultural é mais um aspecto central das sondas culturais. A técnica permite que os pesquisadores acessem realidades múltiplas, considerando as particularidades de cada grupo em seus contextos específicos. Isso se revela especialmente importante em projetos que envolvem populações heterogêneas ou situadas em contextos culturais distintos, pois possibilita o desenvolvimento de soluções inclusivas, adaptadas às nuances locais e respeitosas das diferenças (GAVER et al., 2004).

A técnica de uso das sondas culturais oferece uma abordagem inovadora, sensível e rica para a pesquisa em design. Ao priorizar a subjetividade, a emoção, o contexto e a participação dos usuários, essa metodologia amplia as fronteiras do design tradicional e contribui para a construção de soluções mais significativas e humanizadas. Seu uso em projetos educacionais, como os voltados à compreensão do bem-estar de estudantes, revela-se particularmente potente para acessar dimensões afetivas e culturais que influenciam diretamente a experiência escolar, contribuindo assim para a elaboração de práticas pedagógicas e projetos mais empáticos, responsivos e eficazes.

A técnica de cultural probe adotada nesta pesquisa foi operacionalizada por meio da construção e aplicação simultânea de três instrumentos distintos no ambiente escolar. Cada ferramenta foi concebida com objetivos complementares, visando à coleta de dados emocionais e contextuais de forma integrada e abrangente, ao longo de quinze dias úteis de investigação.

O primeiro instrumento, denominado totem das emoções, teve como finalidade registrar diariamente os estados emocionais dos alunos no momento de entrada e saída da escola. Esse dispositivo permitiu a obtenção de dados quantitativos e pontuais sobre as emoções predominantes nos diferentes momentos do dia escolar, oferecendo uma visão panorâmica das variações emocionais ao longo do tempo.

O segundo instrumento, o diário das emoções, foi elaborado com o propósito de captar de forma mais aprofundada as percepções subjetivas dos estudantes em relação a diversos aspectos da vivência escolar, incluindo interações sociais, atividades pedagógicas e sentimentos associados à permanência na escola. Esse diário possibilitou a expressão mais detalhada e reflexiva dos alunos sobre sua experiência cotidiana.

O terceiro instrumento, o diário pedagógico, consistiu no registro sistemático da rotina escolar realizado pela equipe pedagógica, documentando acontecimentos relevantes, interações observadas e percepções institucionais sobre o cotidiano educacional durante o período da pesquisa. Tal registro permitiu a triangulação de dados, oferecendo um ponto de vista complementar ao dos estudantes.

A combinação dessas três ferramentas visou captar os sentimentos dos alunos sob múltiplas perspectivas, possibilitando uma análise transversal dos dados coletados. Essa abordagem metodológica ampliou a compreensão das experiências emocionais dos estudantes, permitindo uma leitura mais rica e contextualizada dos fenômenos investigados no ambiente escolar.

3.2.3.1 Totem das Emoções

A construção do totem das emoções foi conduzida a partir de um conjunto articulado de etapas metodológicas e operacionais, com o intuito de criar um sistema interativo de registro emocional que refletisse, de maneira acessível e ética, as experiências afetivas cotidianas de alunos do ensino médio. O processo iniciou-se com a seleção criteriosa de doze emoções representativas das vivências rotineiras dos estudantes. Essa seleção foi fundamentada em um quadro que organiza cem emoções distribuídas em quatro quadrantes, considerando dimensões como valência (positiva ou negativa) e intensidade. Para garantir o equilíbrio entre as diferentes categorias emocionais, foram escolhidas três emoções de cada quadrante, totalizando doze representações afetivas distintas.

A seleção das emoções que compuseram o Totem das Emoções foi fundamentada na abordagem teórica proposta por Marc Brackett em sua obra “Permissão para Sentir” (2021), na qual o autor defende a importância de reconhecer, compreender e utilizar as emoções de forma consciente e estratégica como condição essencial para o desenvolvimento do bem-estar e do equilíbrio emocional. Brackett,

psicólogo e diretor-fundador do Yale Center for Emotional Intelligence, tem se dedicado a pesquisas sobre inteligência emocional e seu impacto em diferentes esferas da vida, incluindo o ambiente escolar, o trabalho e as relações interpessoais. Sua proposta enfatiza que a habilidade de identificar e nomear emoções com precisão é um passo inicial e indispensável para o fortalecimento da autorregulação emocional e da tomada de decisões mais saudáveis e conscientes.

No centro da metodologia desenvolvida por Brackett está o *Mood Meter* — traduzido como Quadro das Emoções —, uma ferramenta visual construída com base no modelo circumplexo de emoções, desenvolvido por James Russell (1980). Esse modelo propõe que todas as emoções humanas podem ser representadas por meio de duas dimensões fundamentais: o nível de energia e o grau de agrado. No quadro, essas dimensões são organizadas em um sistema cartesiano: o eixo horizontal representa a valência da emoção, que varia do extremamente desagradável (-5) ao extremamente agradável (+5), enquanto o eixo vertical representa a intensidade energética da emoção, que vai de muito baixa a muito alta. O ponto central do quadro, correspondente ao valor zero em ambos os eixos, indica um estado emocional neutro tanto em termos de energia quanto de agrado.

A partir dessa estrutura, o *Mood Meter* foi concebido como um quadrado dividido em quatro quadrantes, cada um identificado por uma cor distinta que corresponde a diferentes combinações de agrado e energia: vermelho (alta energia e desagradável), azul (baixa energia e desagradável), amarelo (alta energia e agradável) e verde (baixa energia e agradável). Essa organização permite que uma ampla gama de emoções seja mapeada de maneira clara e didática, possibilitando aos usuários reconhecer com maior precisão os estados afetivos que experimentam. O quadro contém, ao todo, cem palavras relacionadas a diferentes emoções, distribuídas de forma a contemplar a diversidade de experiências emocionais humanas. No quadrante vermelho, por exemplo, estão incluídas emoções como “invocado”, “enfurecido”, “repugnado” e “em choque”, representando variações dentro de uma mesma combinação de alta intensidade (energia) e baixo agrado (BRACKETT, 2021).

Quadro 6: Quadro das Emoções

Enfurecido	Em pânico	Estressado	Nervoso	Em choque	Surpreso	Positivo	Festivo	Exultante	Extasiado	ALTA ENERGIA
Exasperado	Enraivecido	Frustrado	Tenso	Atordoado	Radiante	Bem-disposto	Motivado	Inspirado	Eufórico	
Irado	Assustado	Zangado	Aagitado	Inquieto	Energizado	Vibrante	Animado	Otimista	Entusiasmado	
Ansioso	Apreensivo	Preocupado	Iritado	Incomodado	Risonho	Concentrado	Feliz	Orgulhoso	Empolgado	
Repugnado	Aflito	Receoso	Intranquilo	Invocado	Agradável	Alegre	Esperançoso	Brincalhão	Bem-aventurado	
Enojado	Taciturno	Desapontado	Para baixo	Apático	À vontade	Pacato	Contente	Amoroso	Realizado	BAIXA ENERGIA
Pessimista	Leído	Sem ânimo	Triste	Entediado	Calmo	Seguro	Satisfeito	Grato	Emotivo	
Alienado	Miserável	Solitário	Desanimado	Cansado	Descontraído	Relaxado	Sossegado	Abençoado	Equilibrado	
Melancólico	Deprimido	Malhumorado	Exausto	Fatigado	Gentil	Pensativo	Pacífico	Confortável	Despreocupado	
Desesperado	Desesperançoso	Desolado	Extenuado	Esgotado	Sonolento	Complacente	Tranquilo	Acolhido	Sereno	
BAIXO AGRADO					ALTO AGRADO					

Fonte: Brackett, 2021

A utilização do Quadro das Emoções, conforme proposto por Brackett (2021), tem como objetivo expandir o vocabulário emocional dos indivíduos e desenvolver competências relacionadas ao reconhecimento, rotulagem e regulação das emoções. Essa ferramenta tem sido aplicada em contextos escolares, onde é utilizada como parte de rotinas de check-in emocional, permitindo que alunos indiquem seu estado emocional ao início das aulas. Essa prática visa não apenas o monitoramento das emoções, mas também a promoção de uma cultura escolar baseada na empatia, no respeito à diversidade emocional e no cuidado com a saúde mental. A proposta de Brackett (2021) destaca que a educação emocional não deve ser compreendida como um programa pontual ou atividade isolada, mas como um modo de vida, integrando-

se de forma contínua ao cotidiano das instituições. Nesse sentido, a incorporação de ferramentas como o *Mood Meter* e, por extensão, do Totem das Emoções, representa uma estratégia para institucionalizar práticas de escuta emocional e valorização do bem-estar no ambiente escolar, promovendo condições mais favoráveis ao aprendizado, à convivência e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A escolha das doze emoções incorporadas ao Totem das Emoções foi realizada com base nesse referencial teórico, de forma a representar de maneira equilibrada os quatro quadrantes do Quadro das Emoções. Foram selecionadas três emoções de cada quadrante, totalizando doze emoções organizadas segundo os critérios do modelo, com o intuito de captar diferentes combinações de energia e valência emocional vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano escolar. Essa estruturação metodológica visa garantir que a ferramenta seja não apenas funcional, mas também teoricamente embasada e sensível à complexidade da experiência afetiva dos estudantes, atendendo a uma distribuição que visou assegurar o equilíbrio entre os distintos perfis emocionais dos estudantes, abrangendo desde sentimentos de alta intensidade e baixo agrado até aqueles de baixa energia e alto agrado, permitindo uma captação abrangente e sensível das experiências afetivas dos alunos em suas interações com o ambiente escolar.

No Setor Vermelho (alta energia e baixo agrado), foram selecionadas as emoções enraivecido (COM RAIVA), “ANSIOSO” e “INTRANQUILO”. A emoção “COM RAIVA” foi incluída por sua relevância para identificar situações de frustração, injustiça ou desrespeito, frequentemente relacionadas a comportamentos inadequados ou desregulados no ambiente escolar. A raiva, nesse sentido, pode também ser um motor para ações transformadoras, desde que reconhecida e canalizada de forma construtiva. A emoção “ANSIOSO” é comum entre estudantes e geralmente vinculada a provas, avaliações, pressões familiares ou inseguranças quanto ao futuro, sendo um indicativo de estresse com potencial impacto negativo sobre o aprendizado. Por fim, “INTRANQUILO” aponta para estados de alerta e desconforto emocional que podem decorrer de episódios de bullying, dificuldades de aprendizagem ou instabilidade nas relações escolares, podendo levar à evasão emocional ou ao retraimento.

No Setor Azul (baixa energia e baixo agrado), foram escolhidas as emoções “ENTEDIADO”, “TRISTE” e “ALIENADO”. A emoção “ENTEDIADO” indica ausência de engajamento com os conteúdos escolares, podendo sinalizar que o aluno não se

sente desafiado ou não percebe relevância nas atividades propostas. Já a emoção “TRISTE” pode ser resultado de conflitos interpessoais, problemas familiares, baixa autoestima ou fracassos acadêmicos, sendo fundamental para identificar estudantes que possam necessitar de apoio emocional mais próximo. A emoção “ALIENADO” evidencia a desconexão do aluno com o ambiente escolar, sugerindo uma sensação de não pertencimento ou ausência de significado em relação à sua trajetória educacional. Tal percepção pode levar ao isolamento social e à desmotivação prolongada.

No Setor Amarelo (alta energia e alto agrado), foram incluídas as emoções “ENTUSIASMADO”, “ALEGRE” e “SURPRESO”. A emoção “ENTUSIASMADO” está associada a altos níveis de energia positiva e expectativa favorável em relação ao futuro, indicando envolvimento e satisfação com o processo de aprendizagem. A emoção “ALEGRE”, por sua vez, expressa uma sensação geral de bem-estar e satisfação, sendo um marcador importante da experiência escolar positiva. Já “SURPRESO” aponta para a receptividade a novas experiências e desafios, revelando uma disposição aberta à aprendizagem e à inovação, bem como à adaptação frente a mudanças e imprevistos.

No Setor Verde (baixa energia e alto agrado), as emoções selecionadas foram “CALMO”, “SATISFEITO” e “ACOLHIDO”. A emoção “CALMO” representa a percepção de segurança e estabilidade no ambiente escolar, sendo essencial para a criação de um clima de confiança e tranquilidade. A emoção “SATISFEITO” sugere que o aluno reconhece o atendimento de suas necessidades acadêmicas e pessoais, o que pode contribuir para um maior envolvimento com as atividades escolares. Finalmente, a emoção “ACOLHIDO” reflete o sentimento de pertencimento e valorização dentro da comunidade escolar, sendo um indicativo da qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre estudantes, professores e colegas.

A seleção dessas doze emoções baseou-se no compromisso de captar uma diversidade de experiências emocionais de maneira equilibrada e teoricamente fundamentada. Essa abordagem visa não apenas identificar sentimentos positivos e negativos isoladamente, mas compreender como os diferentes estados emocionais se articulam com os contextos de aprendizagem, convivência e desenvolvimento dos alunos. Ao integrar esse repertório emocional ao cultural probe, a pesquisa fortalece sua capacidade de escuta sensível e amplia sua potencialidade diagnóstica e formativa no contexto escolar.

Em conformidade com as diretrizes projetuais estabelecidas durante o workshop, identificou-se a necessidade de desenvolver símbolos visuais capazes de conferir maior ludicidade ao processo de escolha do estado emocional pelos alunos participantes da pesquisa. Para atender a essa demanda, definiu-se a criação de representações visuais das emoções selecionadas, utilizando como referência estética inicial os personagens do filme *Divertidamente*. No entanto, a proposta não se restringiu à reprodução desses personagens, buscando ampliar o repertório simbólico de forma a torná-lo mais compatível com o perfil dos estudantes.

Com esse objetivo, foi contratado um ilustrador profissional, responsável pela criação original dos personagens visuais que representariam cada uma das doze emoções previamente selecionadas. O trabalho de ilustração foi orientado por descrições detalhadas de cada emoção, a partir das quais foram concebidas figuras com identidade própria, que dialogam com o universo visual dos adolescentes, ao mesmo tempo em que preservam a clareza e a expressividade necessárias à identificação emocional. O resultado foi um conjunto de ilustrações que, embora inspiradas no referencial do filme, incorporam um quadro ampliado de símbolos e elementos gráficos, oferecendo uma representação visual sensível, envolvente e adequada ao contexto escolar e à faixa etária dos participantes.

Figura 14: Personagens Emoções



Fonte: elaborado pelo autor

No que se refere à implementação tecnológica, as emoções selecionadas foram integradas a uma interface simplificada desenvolvida para um aplicativo instalado em um tablet. Esse dispositivo foi acoplado a uma estrutura física — o totem — permitindo que os alunos interagissem diretamente com o sistema no ambiente escolar. A interface foi desenhada de forma intuitiva, com o uso de imagens que facilitassem a identificação e a escolha da emoção correspondente ao estado emocional dos participantes em diferentes momentos do dia.

O aplicativo apresenta uma série de funcionalidades voltadas à organização e sistematização da coleta de dados. Inicialmente, o pesquisador tem a possibilidade de selecionar a escola em que a pesquisa será aplicada, a partir de uma lista previamente cadastrada, e de registrar a turma correspondente. Uma vez cadastrada a turma, os estudantes podem utilizar o sistema por meio das funcionalidades de check-in e check-out. No momento do registro, o aluno seleciona a emoção que melhor representa seu estado emocional naquele instante, insere seu número de chamada e, em seguida, confirma as informações pressionando o botão “OK”.

A coleta e o armazenamento dos dados ocorrem de maneira automatizada. Cada entrada registrada — composta pela emoção selecionada e o número de chamada — é enviada diretamente para o banco de dados do aplicativo, hospedado em nuvem. Para esse processo, o tablet permanece conectado à internet por meio de rede Wi-Fi, garantindo a atualização contínua das informações e sua centralização em um ambiente seguro.

A identificação dos participantes é realizada exclusivamente pelo número de chamada do aluno, associado à turma e à escola previamente cadastradas. Esse procedimento garante a confidencialidade dos dados, uma vez que o pesquisador não possui acesso a nomes ou listas de alunos, assegurando o anonimato dos respondentes durante toda a pesquisa.

O processo de coleta foi estruturado para ocorrer de maneira sistemática ao longo de quinze dias úteis consecutivos. Nesse período, os estudantes realizavam duas interações diárias com o totem: um check-in ao ingressar no ambiente escolar e um check-out ao final do turno. Em ambas as ocasiões, os alunos se posicionavam diante do dispositivo, selecionavam a emoção correspondente, inseriam seu número de chamada e registravam a resposta. Esse duplo registro diário permitiu observar as variações emocionais dos estudantes ao longo do tempo, oferecendo um panorama mais preciso e dinâmico de seu bem-estar escolar.

Fotografias 7 e 8: Totem das Emoções



Fonte: autor

Por fim, os tótems foram distribuídos em quatro instituições escolares distintas, sendo um dispositivo instalado em uma turma selecionada de cada escola. Essa distribuição visou contemplar diferentes contextos educacionais e possibilitar a análise comparativa dos dados coletados entre as unidades participantes. A proposta metodológica adotada combina rigor técnico, sensibilidade ética e inovação tecnológica, configurando-se como uma ferramenta eficaz para o mapeamento das emoções escolares e a escuta ativa dos estudantes.

3.2.3.2 Diário das Emoções

A partir das análises realizadas no contexto do workshop, foi possível identificar um conjunto de componentes que exercem influência significativa sobre o bem-estar dos alunos do ensino médio. Esses componentes foram traduzidos em perguntas direcionadas, organizadas em quatro eixos temáticos fundamentais: sentimentos e emoções, contexto escolar, contexto social e autoconhecimento/reflexão. Cada eixo tem como objetivo explorar diferentes dimensões da experiência escolar e pessoal dos estudantes, de modo a captar as múltiplas formas pelas quais esses fatores

contribuem para o sentimento geral de bem-estar no ambiente educacional. As perguntas formuladas, foram concebidas como instrumentos de escuta sensível e subjetiva, possibilitando a obtenção de dados qualitativos relevantes para a compreensão do cotidiano emocional dos alunos.

O primeiro eixo, sentimentos e emoções, contempla perguntas voltadas à expressão direta das emoções vivenciadas pelos alunos em sua rotina escolar. As questões investigam tanto a ocorrência de experiências desafiadoras quanto as percepções emocionais associadas às aulas e às interações dentro da sala de aula. A intenção é compreender não apenas os momentos positivos e negativos, mas também a natureza e a intensidade das emoções envolvidas nas atividades escolares. As perguntas que compõem esse eixo são: Você já enfrentou alguma situação difícil na escola? Como você se sente em relação às aulas? O que causa em você emoções boas ou emoções negativas em sua sala de aula? Como foi seu dia na escola?

No eixo do contexto escolar, o foco recai sobre a relação entre os alunos e os aspectos pedagógicos da escola. As perguntas abordam a percepção dos estudantes sobre os desafios propostos, a possibilidade de exercerem sua criatividade e o sentido atribuído à permanência na escola. A intenção é analisar a maneira como as práticas institucionais, metodologias de ensino e oportunidades de expressão acadêmica influenciam o bem-estar dos discentes. Este eixo é composto pelas seguintes perguntas: Você se sente desafiado na escola? Existem situações na escola onde você pode explorar sua criatividade? Você tem bons motivos para estar na escola?

O terceiro eixo, contexto social, abrange questões relativas às interações interpessoais e ao sentimento de pertencimento. Busca-se compreender como os vínculos sociais, o sentimento de segurança para ser autêntico e a liberdade de expressão emocional se manifestam no cotidiano escolar. Este eixo também contempla a relação dos estudantes com os professores, elemento crucial na mediação das experiências escolares. As perguntas que o compõem são: Você se sente seguro para ser você mesmo? O que você costuma fazer nos intervalos da escola? Você se sente livre para expressar os seus sentimentos na escola? Como é o seu relacionamento com os professores?

O último eixo, autoconhecimento e reflexão, concentra-se em estimular a autorreflexão do aluno a respeito de sua trajetória escolar, sua agência no ambiente educacional e suas expectativas para o futuro. As perguntas visam fomentar a consciência sobre a própria atuação, os desejos individuais e os sentidos atribuídos

às vivências escolares. Trata-se de uma dimensão essencial para a construção da autonomia e da autoestima dos estudantes, promovendo um olhar crítico e construtivo sobre si mesmos e suas possibilidades. As perguntas desse eixo são: Você fez algo de diferente na escola nos últimos dias? Você sente que aqui na escola consegue fazer a diferença? O que você quer fazer depois que o Ensino Médio terminar?

A estruturação dessas perguntas em eixos temáticos favorece uma abordagem integrada e sensível da escuta escolar, permitindo que o bem-estar dos alunos seja investigado não como uma dimensão isolada, mas como resultado de múltiplas experiências interligadas. Essa abordagem reforça a importância da escuta ativa como instrumento de diagnóstico e exploração das dimensões do bem-estar subjetivo dos alunos.

As perguntas elaboradas para a pesquisa foram disponibilizadas aos estudantes por meio de um link digital com acesso diário, estruturadas sob a forma de um registro sistemático de experiências e percepções ao longo do tempo. O instrumento foi concebido com o objetivo de captar, de forma contínua, os dados relacionados ao bem-estar dos alunos do ensino médio em seu cotidiano escolar.

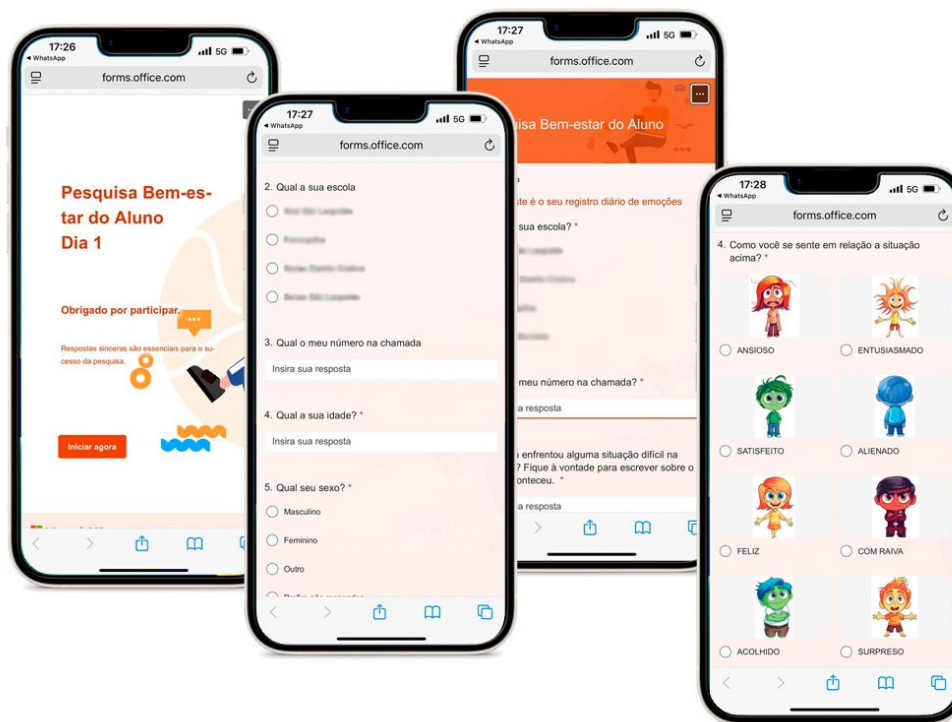
No primeiro dia de aplicação do questionário, o conteúdo foi composto exclusivamente por perguntas referentes ao perfil socioeconômico dos participantes. Essa etapa inicial teve como finalidade a obtenção de informações que possibilitassem a categorização e análise dos dados com base em diferentes perfis e grupos de alunos, sem, contudo, comprometer o anonimato dos respondentes.

Nos quatorze dias subsequentes de participação na pesquisa, foram disponibilizadas perguntas temáticas relacionadas aos eixos previamente definidos — sentimentos e emoções, contexto escolar, contexto social e autoconhecimento/reflexão. Cada entrada diária do questionário continha a identificação da escola à qual o aluno pertencia, o número de chamada do estudante (assegurando a confidencialidade do respondente), a pergunta correspondente do dia e um conjunto de doze emoções representadas visualmente por meio das imagens dos personagens. Essas imagens tinham como função facilitar a identificação e seleção da emoção que melhor representava o sentimento do aluno em relação à questão apresentada.

A estrutura do instrumento foi planejada para garantir tanto a acessibilidade em navegadores web quanto em smartphones e a espontaneidade das respostas,

promovendo uma coleta de dados sensível à linguagem e ao universo simbólico dos estudantes.

Figura 15: Exemplos de Telas do Diário das Emoções no Smartphone



Fonte: elaborado pelo autor

3.2.3.3 Diário Pedagógico

O diário pedagógico foi desenvolvido como um instrumento de caráter simples e objetivo, estruturado na forma de um formulário digital a ser preenchido diariamente pela equipe pedagógica da escola responsável pelo acompanhamento da turma participante da pesquisa. O principal propósito desse instrumento foi registrar a rotina escolar sob a perspectiva institucional, documentando as principais atividades realizadas pelos alunos ao longo de cada dia letivo durante o período de aplicação da investigação.

O formulário continha uma única questão orientadora: “Faça o registro das principais atividades que a turma que está participando da pesquisa realizou durante o dia (saída de estudos, trabalho em grupo, aula expositiva, atividade física, etc). Se possível, descreva como cada atividade estava relacionada com algum componente

curricular específico.” Essa indagação permitiu à equipe pedagógica relatar, de forma descritiva, as ações desenvolvidas na turma, favorecendo uma compreensão contextualizada do cotidiano escolar.

A partir desses registros, tornou-se possível estabelecer paralelos entre os eventos vivenciados na escola e os estados emocionais reportados pelos alunos nos registros diários de check-in e check-out realizados no totem das emoções. Para viabilizar esse cruzamento de dados, solicitou-se que a equipe pedagógica identificasse, no formulário, a escola à qual pertenciam, sendo a correspondência entre os registros pedagógicos e emocionais realizada posteriormente pelo pesquisador. Dessa forma, o diário pedagógico funcionou como um recurso complementar essencial para a análise transversal das informações, contribuindo para a interpretação das emoções dos alunos à luz das atividades escolares específicas ocorridas em cada dia.

3.2.3.4 Seleção da Amostra e Aplicação

Para a aplicação da técnica de cultural probe, foram selecionadas quatro escolas com perfis distintos, a fim de garantir diversidade no recorte amostral e possibilitar a análise de diferentes contextos educacionais. A seleção das instituições foi realizada pelo pesquisador, que estabeleceu contato direto com as equipes gestoras das escolas para apresentar os objetivos da pesquisa, o perfil do público-alvo, as ferramentas a serem aplicadas e as responsabilidades atribuídas à escola no processo de desenvolvimento da investigação.

As responsabilidades da escola foram organizadas em três frentes principais:

(1) orientar os alunos participantes quanto à realização dos registros diários, incentivando-os a utilizar o totem das emoções no início e no final de cada turno (procedimentos de check-in e check-out);

(2) manter o equipamento em funcionamento, o que envolvia ações como ligar, desligar e carregar o tablet acoplado ao totem; e

(3) preencher diariamente o diário pedagógico, instrumento no qual os profissionais da escola deveriam relatar as principais atividades desenvolvidas pela turma em cada dia da aplicação da pesquisa.

Além disso, a escola foi responsável por conduzir o processo de obtenção de consentimento junto aos alunos e seus responsáveis legais. Essa orientação foi

necessária uma vez que o pesquisador, por questões éticas e de confidencialidade, não teve acesso a dados de identificação dos participantes. A única informação utilizada para associação das respostas foi o número de chamada informado pelo próprio aluno no momento dos registros no totem das emoções e no diário das emoções. Diante disso, era fundamental que a escola reforçasse junto aos estudantes a importância do compromisso ético com a pesquisa, incentivando respostas sinceras e participação consciente durante todo o período de aplicação.

Durante o processo de coleta, o pesquisador manteve comunicação contínua com as escolas, realizando atualizações semanais sobre o andamento da pesquisa. Como detentor do acesso direto às respostas registradas nos dispositivos, o pesquisador monitorava eventuais alterações na rotina de uso das ferramentas e, quando necessário, acionava a escola para reforçar a aplicação adequada das atividades, garantindo a integridade dos dados coletados.

A definição da turma a ser incluída na pesquisa foi realizada pelas próprias escolas, com base em critérios internos. As equipes pedagógicas foram orientadas a selecionar, dentre as turmas de segundo ano do ensino médio em funcionamento no momento da pesquisa, aquela que apresentasse maior potencial de adesão e que pudesse contribuir com dados consistentes e confiáveis. Ao final do processo de seleção, cada uma das quatro escolas indicou uma turma, totalizando quatro turmas participantes na aplicação da técnica de cultural probe.

Tabela 6: Perfil das escolas participantes da pesquisa

Identificação	Perfil
Escola 1	Escola privada de ensino médio em tempo integral, localizada na região metropolitana de Porto Alegre (São Leopoldo), que alia excelência acadêmica ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. Com turmas reduzidas e foco na aprendizagem ativa, valoriza a pesquisa, a criação e o trabalho colaborativo, integrando competências cognitivas e socioemocionais. Oferece acesso gratuito à alunos com perfil específico e mantém valores acessíveis para a comunidade em geral.
Escola 2	Escola particular voltada para o público de classe média, localizada em um shopping center de Porto Alegre, com proposta pedagógica integrada ao Curso Técnico. Oferece uma formação baseada em projetos e o desenvolvimento de habilidades para o futuro e o mercado de trabalho. Funciona em turno único, com atividades extracurriculares disponíveis no contraturno.
Escola 3	Escola privada de Ensino Médio em Senac Santa Cruz que oferece formação articulada entre o Ensino Médio e o curso técnico com ênfase em tecnologia da informação. Adota metodologias ativas e currículo por competências, promovendo a integração entre saberes teóricos e práticos. A escola atua promovendo a inserção dos estudantes no mundo do trabalho por meio de estágios e projetos integradores.

Escola 4	Instalada em um Parque Tecnológico na região metropolitana de Porto Alegre, esta escola particular de perfil médio une o ensino regular ao Curso Técnico por meio de projetos práticos. A interação com empresas de tecnologia prepara os alunos para as demandas do mercado. As aulas ocorrem em período único, complementadas por atividades extracurriculares no contraturno.
-----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor

No início do período de aplicação da pesquisa, o pesquisador procedeu à instalação do totem das emoções em cada uma das escolas participantes e forneceu à equipe pedagógica os links individuais de acesso aos instrumentos complementares de coleta de dados: o diário das emoções e o diário pedagógico. Cada link correspondia ao formulário digital a ser preenchido diariamente durante os quinze dias úteis de duração da pesquisa.

Todas as informações foram coletadas e armazenadas em ambiente digital, com utilização de tecnologia em nuvem. O totem das emoções estava configurado para realizar o envio automático dos dados para um servidor próprio, via conexão com a internet, enquanto os registros do diário das emoções e do diário pedagógico foram recebidos por meio de formulários eletrônicos com acesso restrito ao pesquisador. Essa infraestrutura permitiu a centralização, organização e segurança das informações ao longo de todo o processo de coleta.

Ao final do período de aplicação, a etapa de encerramento consistiu na retirada física dos equipamentos instalados nas escolas, uma vez que todos os dados já se encontravam armazenados em nuvem e prontos para as fases subsequentes de análise. Esse procedimento assegurou maior eficiência na gestão e integridade dos dados coletados na pesquisa.

3.2.4 Análise de Resultados

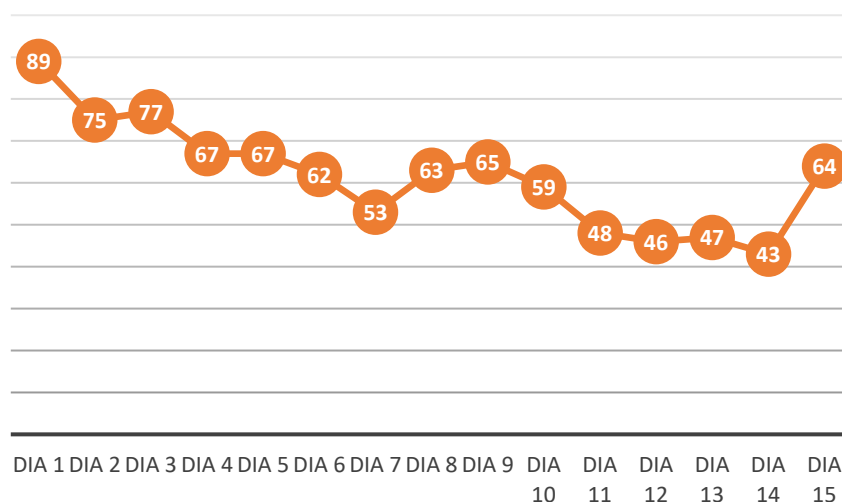


A pesquisa contou inicialmente com a participação de 89 alunos que, ao acessarem o diário das emoções no primeiro dia da coleta, responderam ao questionário de perfil socioeconômico e forneceram o aceite formal nos termos da pesquisa. Esse grupo inicial foi considerado como o total da amostra de

referência, sendo o ponto de partida para a análise dos dados subsequentes. Como a

participação no diário das emoções era de caráter voluntário, observou-se uma oscilação no número de respondentes ao longo dos dias da pesquisa, com variações entre os registros diários. O maior número de respondentes, além do primeiro dia, ocorreu no terceiro dia da coleta, totalizando 77 participações. O menor número de respondentes foi registrado no décimo quarto dia, com 43 alunos. Essa variabilidade era esperada, tendo em vista que, durante a fase de concepção da ferramenta de pesquisa, os alunos participantes do workshop alertaram para a possibilidade de desengajamento progressivo ao longo de um número elevado de dias. Tal observação foi incorporada à metodologia da pesquisa, sendo estabelecido um acompanhamento diário do engajamento da amostra. Neste sentido, com o objetivo de manter a regularidade das respostas, foi realizado o monitoramento contínuo da participação, sendo reportada diariamente à escola a flutuação no número de respondentes. A partir desses dados, foram sugeridas para a coordenação pedagógica de cada escola ações de reforço institucional para estimular a continuidade da participação por parte dos estudantes. Essa estratégia contribuiu para a manutenção de uma média satisfatória de respondentes, que se manteve próxima a 50 na maioria dos dias, apresentando variações positivas na maior parte das vezes e ocorrendo quedas abaixo desse número em apenas quatro dias ao longo de todo o período da coleta. Essa estabilidade relativa assegurou a consistência dos dados, permitindo uma análise representativa do grupo participante e conferindo robustez ao acompanhamento longitudinal das emoções relatadas pelos estudantes.

Gráfico 1: Frequência de respondentes por dia



Fonte: elaborado pelo autor

A amostra da pesquisa, composta por 89 estudantes do segundo ano do Ensino Médio, foi distribuída entre quatro as instituições de ensino participantes. A Escola 1 contou com 20 respondentes (22,47%), a Escola 2 com 21 (23,60%), a Escola 3 com 25 (28,09%) e a Escola 4 com 23 estudantes (25,84%).

Em termos de faixa etária, a maioria absoluta dos estudantes (n=74) declarou ter 16 anos, representando 83,15% do total. As demais idades incluem 17 anos (14,61%), 15 anos (1,12%) e 18 anos (1,12%). Quanto à variável sexo, 58,43% dos respondentes identificaram-se como do sexo masculino, enquanto 39,33% como do sexo feminino e 2,24% preferiram não informar. Quanto à autodeclaração de raça ou cor, prevaleceu a categoria branca (84,27%), seguida por parda (12,37%), amarela (1,12%), preta (1,12%) e não informada (1,12%).

No que se refere à composição familiar, observou-se que 65,17% dos estudantes moram com pai e mãe, enquanto 23,60% vivem exclusivamente com a mãe e 6,74% apenas com o pai. Outros 3,37% vivem com outros parentes e 1,12% assinalaram outra configuração familiar. Em relação ao número de pessoas na residência, o maior percentual (40,45%) referiu-se a três moradores, seguido de quatro (31,46%), dois (21,35%) e cinco pessoas (6,74%).

Sobre a renda familiar, aferida pelo número de pessoas com trabalho remunerado no domicílio, 50,56% relataram dois integrantes economicamente ativos, 25,84% indicaram um, 17,98% afirmaram ter três pessoas com renda, enquanto 3,37% não possuem membros com trabalho remunerado e apenas 2,25% têm quatro pessoas economicamente ativas. Quando questionados sobre a presença de alguém com ensino superior completo na residência, 87,64% responderam afirmativamente, 10,11% negativamente e 2,25% disseram não saber.

Quanto aos recursos disponíveis no ambiente doméstico, praticamente todos os estudantes relataram ter celular com internet (97,75%) e televisão com acesso à rede (97,75%), sendo também bastante elevada a presença de computadores ou notebooks (96,63%) e livros que não os escolares (92,13%). A maioria (91,01%) afirmou dispor de um local adequado para estudar em casa, enquanto 8,99% declararam não contar com esse espaço.

No que tange à frequência de acesso à internet, 52,81% dos estudantes navegam entre cinco e dez horas por dia, 29,21% acessam até cinco horas e 17,98% mais de dez horas diárias. Não houve respostas que indicassem uso limitado

(raramente usam ou utilizam em dias alternados). A principal finalidade do uso da internet foi atribuída às redes sociais (40,45%), seguidas por jogos (22,47%), comunicação (21,35%) e consumo de filmes e séries (10,11%). As categorias “estudo” e “pesquisa” foram pouco mencionadas, com apenas um respondente (1,12%) em cada uma delas, sinalizando um uso predominantemente recreativo da conectividade entre os alunos investigados.

Esses dados evidenciam um perfil socioeconômico majoritariamente estável, com bom acesso a recursos tecnológicos e estrutura doméstica favorável ao estudo. No entanto, também apontam para uma distância entre o potencial de uso da tecnologia e sua efetiva aplicação em atividades de estudo.

3.2.4.1 Análise Diário das Emoções

A análise dos dados provenientes do Diário das Emoções foi realizada por meio de um procedimento metodológico rigoroso e estruturado para garantir a consistência interpretativa e a fidelidade ao conteúdo fornecido pelos estudantes. Cada um dos dias analisados corresponde a uma questão respondida. Tais perguntas, conforme já destacado, foram organizadas com base nos quatro eixos temáticos fundamentais da investigação: sentimentos e emoções, contexto escolar, contexto social e autoconhecimento/reflexão. Os títulos das seções utilizadas na análise remetem diretamente às formulações das perguntas propostas em cada eixo, de modo que os resultados apresentados refletem individualmente as respostas obtidas em cada um dos dias, sempre em consonância com a questão realizada. A tabela a seguir apresenta o dia sequencial da pesquisa do Diário das Emoções, o título da seção conforme os resultados são descritos na análise, as questões norteadoras e o eixo temático ao qual a pergunta se relaciona.

Tabela 7: Dias, seções, questões e eixos do Diário das Emoções

Dia da Pesquisa	Título da seção	Questão	Eixo Temático
Dia 1	Perfil socioeconômico	Questões de identificação geral e aceite nos termos da pesquisa	Sem eixo
Dia 2	Enfrentamento de Situações Difíceis na Escola	Você já enfrentou alguma situação difícil na escola?	Sentimentos e Emoções
Dia 3	Realização de Algo Diferente	Você fez algo de diferente na escola nos últimos dias?	Autoconhecimento e Reflexão

Dia 4	Sentimento em Relação às Aulas	Como você se sente em relação às aulas?	Sentimentos e Emoções
Dia 5	Boas e Más Emoções em Sala de Aula	O que causa em você emoções boas ou emoções negativas em sua sala de aula?	Sentimentos e Emoções
Dia 6	Percepção de que faz a Diferença	Você sente que aqui na escola consegue fazer a diferença?	Autoconhecimento e Reflexão
Dia 7	Escola como Ambiente Desafiador	Você se sente desafiado na escola?	Contexto Escolar
Dia 8	Escola como Espaço de Autenticidade	Você se sente seguro para ser você mesmo?	Contexto Social
Dia 9	Percepção Sobre o Futuro	O que você quer fazer depois que o Ensino Médio terminar?	Autoconhecimento e Reflexão
Dia 10	Rotina nos Intervalos	O que você costuma fazer nos intervalos da escola?	Contexto Social
Dia 11	Percepção Sobre o Dia na Escola	Como foi seu dia na escola?	Sentimentos e Emoções
Dia 12	Criatividade na Escola	Existem situações na escola onde você pode explorar sua criatividade?	Contexto Escolar
Dia 13	Motivação para Permanência na Escola	Você tem bons motivos para estar na escola?	Contexto Escolar
Dia 14	Liberdade para Expressão dos Sentimentos	Você se sente livre para expressar os seus sentimentos na escola?	Contexto Social
Dia 15	Relação entre Alunos e Professores	Como é o seu relacionamento com os professores?	Contexto Social

Fonte: elaborado pelo autor

Inicialmente, cada entrada no diário foi tratada como uma fonte individual e independente, correspondente a uma pergunta específica respondida por cada aluno em um determinado dia. A estrutura da resposta a cada uma das questões incluía a identificação da escola de origem, o número do aluno na chamada, a resposta aberta à pergunta do dia e a emoção associada à situação descrita, selecionada entre as doze opções de emoções utilizadas no estudo. Esse formato possibilitou uma leitura segmentada e detalhada das respostas, permitindo o acesso direto ao conteúdo subjetivo informado por cada participante. Cada resposta foi analisada como um registro único, respeitando sua especificidade e o contexto da pergunta correspondente, dentro do universo de respondentes daquela questão.

Em seguida, foi realizada a extração das informações diretamente pertinentes a cada questão. Essa etapa consistiu na identificação dos conteúdos relevantes dentro de cada resposta, com foco na compreensão da vivência narrada pelo aluno. Por exemplo, quando a pergunta envolvia a rotina durante os intervalos escolares, buscou-se compreender quais atividades eram praticadas e como essas práticas estavam emocionalmente associadas. Essa extração permitiu isolar os dados mais significativos, favorecendo a análise emocional.

A etapa seguinte envolveu a associação das diversas partes do dado fornecido, visando formar uma compreensão coerente da experiência relatada. Esse processo implicou a integração entre o contexto descrito e o sentimento declarado. Essa articulação foi fundamental para verificar se havia consistência entre a situação relatada e a emoção associada, bem como para observar casos em que experiências semelhantes geravam respostas emocionais distintas. A análise dessas possíveis discrepâncias ou convergências contribuiu para aprofundar a compreensão sobre as nuances da experiência escolar.

Posteriormente, foi realizada a síntese e consolidação das informações, com o intuito de identificar padrões recorrentes, sentimentos compartilhados e comportamentos comuns entre os alunos, mesmo que de diferentes instituições. Esse processo permitiu mapear tendências, como a frequência de determinadas emoções em contextos semelhantes e a repetição de atividades escolares específicas, como o ato de conversar com colegas durante o intervalo, frequentemente associado a sentimentos positivos como “FELIZ” ou “ACOLHIDO”.

Também foi considerada a possibilidade de contradições ou repetições nas respostas ao longo dos dias da pesquisa, uma vez que cada entrada foi tratada de forma independente. Assim, respeitando a autonomia de cada bloco de dados, foram identificadas situações em que um mesmo aluno pode ter expressado sentimentos divergentes diante de contextos semelhantes em diferentes dias. Esse cuidado metodológico evitou generalizações precipitadas e preservou a complexidade das percepções individuais.

Por fim, a análise buscou, em cada etapa, manter o foco na compreensão contextualizada da resposta em relação à pergunta proposta. As interpretações foram sempre desenvolvidas com base nas evidências contidas nas respostas, respeitando os limites dos dados coletados. Assim, cada dia de coleta foi apresentado e analisado separadamente, considerando o contexto específico da pergunta e os dados mais relevantes das respostas dos alunos. Esse procedimento assegurou uma análise densa, ancorada na realidade vivida pelos participantes e capaz de revelar aspectos significativos da experiência escolar sob a perspectiva emocional.

3.2.4.1.1 Dia 2 – Enfrentamento de Situações Difíceis na Escola

As respostas dos estudantes acerca das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar revelam uma prevalência significativa de experiências negativas que impactam diretamente seu bem-estar subjetivo. Do total de 75 alunos que responderam à questão aberta, 58,6% (44) relataram já ter vivenciado alguma situação difícil na escola, enquanto 41,4% (31) afirmaram não se lembrar ou não ter passado por nenhuma situação negativa. Essa distribuição indica que, embora uma parcela expressiva dos alunos perceba o ambiente escolar como relativamente estável, a maioria já enfrentou episódios que marcaram emocionalmente sua trajetória escolar.

A análise de conteúdo das respostas permitiu categorizar os principais tipos de dificuldades relatadas, com destaque para as experiências de bullying e exclusão social, que constituem a categoria mais recorrente, com 17 menções. Situações como apelidos indesejados, discriminação por aparência física, sentimentos de não pertencimento e conflitos interpessoais foram as situações mais apontadas pelos alunos nas relações sociais escolares relatadas. Dificuldades acadêmicas e organizacionais aparecem em segundo lugar, com sete ocorrências, evidenciando desafios na gestão da rotina escolar, no uso de plataformas digitais, na preparação para avaliações e na manutenção do desempenho acadêmico. Esses relatos sinalizam um desequilíbrio entre as exigências institucionais e os recursos pessoais dos estudantes, gerando ansiedade e sentimentos de inadequação. Problemas em trabalhos em grupo (3 menções) e casos de discriminação e assédio (3 menções) completam o panorama das principais dificuldades enfrentadas, revelando que os conflitos interpessoais, as desigualdades e o desrespeito ainda persistem como aspectos percebidos como negativos na vivência escolar.

A análise estatística das emoções associadas a essas experiências reforça o impacto afetivo dos eventos negativos. A tristeza foi a emoção mais mencionada (21,3%), especialmente em relatos de bullying e exclusão, indicando uma carga emocional significativa vinculada à rejeição social. Em contrapartida, sentimentos como calma (18,6%) e satisfação (12%) aparecem em contextos nos quais os estudantes não enfrentaram dificuldades ou conseguiram superá-las, revelando a importância de experiências escolares positivas e acolhedoras para a promoção do bem-estar. Emoções como ansiedade (10,6%) e inquietação (10,6%) estiveram

relacionadas a provas, pressões acadêmicas e inseguranças, enquanto a raiva (8%) emergiu em situações de injustiça percebida, como discriminação, intrigas ou distribuição desigual de tarefas. Segundo os relatos dos alunos, as experiências escolares relacionadas a exclusão social e insegurança emocional, exercem impacto negativo significativo sobre o bem-estar dos alunos.

3.2.4.1.2 Dia 3 – Realização de Algo Diferente

A maioria dos alunos (67,6%) afirmou não ter vivenciado nenhuma atividade diferente nos últimos dias, mantendo uma rotina descrita como "normal" ou repetitiva. Esse padrão, embora associado a um estado emocional predominantemente calmo (33,8%), também foi responsável por sentimentos de tédio (8,8%) e alienação (4,4%), sugerindo que a constância, embora confortável para alguns, pode provocar desengajamento emocional para outros. Por outro lado, 30,9% dos estudantes relataram ter vivido algo "diferente", o que desencadeou uma série de emoções positivas, como felicidade (14,7%), entusiasmo (8,8%) e surpresa (4,4%), indicando que a introdução de experiências novas tem potencial para elevar significativamente os níveis de bem-estar percebido.

As atividades consideradas "diferentes" foram classificadas em categorias que abrangem desde práticas pedagógicas criativas, como projetos, simulações e produções digitais, até interações sociais espontâneas e momentos de lazer, refletindo uma concepção ampliada de bem-estar que transcende os limites da sala de aula. A predominância das atividades criativas e de projeto (10 menções) revela a importância de metodologias ativas na promoção do engajamento, enquanto as interações sociais e experiências práticas (9 menções no total) destacam o valor das relações interpessoais e da aprendizagem experiencial na criação de um ambiente escolar agradável. Também emergiram, ainda que em menor escala, formas de autorreflexão e engajamento pessoal (2 menções), sugerindo que a autonomia e o autoconhecimento contribuem para uma experiência escolar mais prazerosa.

A associação entre os tipos de experiência e os estados emocionais relatados evidenciam que as emoções positivas são fortemente impulsionadas pela presença de novidade e estímulo. As emoções de entusiasmo e felicidade foram quase exclusivamente associadas à vivência de algo "diferente", enquanto as emoções de calma e satisfação foram observadas em ambos os contextos, indicando que o bem-

estar pode advir tanto da estabilidade quanto da novidade, desde que alinhadas às expectativas e perfis dos estudantes. Em contraste, o tédio e a alienação revelam um risco de apatia frente a uma rotina não estimulante, sugerindo que a ausência de experiências diversificadas pode comprometer a percepção de bem-estar. Emoções negativas específicas, como ansiedade (4,4%) e inquietude (2,9%), emergiram de eventos pontuais, como sobrecarga acadêmica ou conflitos interpessoais.

3.2.4.1.3 Dia 4 – Sentimento em Relação às Aulas

O bem-estar escolar dos estudantes é influenciado por uma multiplicidade de fatores, os quais se expressam em percepções distintas entre alunos e instituições. De um total de 67 respostas válidas, observou-se que 67,16% dos estudantes relataram sentimentos positivos, como felicidade, entusiasmo, satisfação, acolhimento e calma, enquanto 32,84% apresentaram sentimentos negativos, como tédio, tristeza, ansiedade, inquietude, alienação e raiva. Esse panorama demonstra que, embora predomine uma experiência emocional positiva, ainda persiste uma parcela significativa de alunos que vivenciam desconfortos em relação às aulas.

As descrições indicam que a metodologia e dinâmica das aulas e o conteúdo de qualidade constituem o principal fator associado ao bem-estar positivo, com 24,14% das menções. Os estudantes valorizam práticas pedagógicas que consideram relevantes, intuitivas e que os preparam para o futuro profissional, demonstrando um alinhamento entre expectativa de formação e percepção de utilidade dos conteúdos. Em segundo lugar, destaca-se o ambiente acolhedor e social (8,62%), reforçado pela possibilidade de socialização, vínculos interpessoais positivos e apoio dos profissionais da escola. A qualidade dos professores também figura como um elemento relevante (5,17%), sendo associada a competências didáticas e à capacidade de criar conexões afetivas e empáticas com os alunos.

No que se refere aos sentimentos negativos, o fator mais recorrente está relacionado ao cansaço e à sobrecarga de trabalhos escolares, representando 18,97% das menções. Os relatos indicam um esgotamento físico e mental provocado pelo volume de tarefas, carga horária extensa e pressão por desempenho. A monotonia das aulas e a ausência de atividades práticas surgem como o segundo fator de insatisfação (10,34%), especialmente em contextos em que predomina a exposição teórica descontextualizada. Por fim, a pressão externa relacionada ao

desempenho e à obrigatoriedade de participar das aulas corresponde a 8,62% das menções, evidenciando a ansiedade como uma emoção significativa no contexto educacional.

A análise comparativa entre escolas indica uma variabilidade de experiências: instituições como a Escola 2 e a Escola 3 apresentam níveis elevados de satisfação, associados a práticas pedagógicas mais engajadoras e acolhedoras, enquanto a Escola 1 demonstra maior incidência de insatisfação, e a Escola 4 revela um cenário misto. Esses resultados sugerem que o bem-estar estudantil pode estar fortemente condicionado às práticas institucionais e à qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

3.2.4.1.4 Dia 5 – Boas e Más Emoções em Sala de Aula

Com base na resposta de 67 alunos, a análise dos dados revelou 115 menções explícitas a fatores que influenciam diretamente as emoções dos alunos no ambiente da sala de aula, sendo 59 (51,3%) de natureza positiva e 56 (48,7%) de natureza negativa. Essa distribuição relativamente equilibrada indica que a experiência emocional dos estudantes está em constante tensão entre aspectos promotores e limitadores de bem-estar.

Entre os fatores positivos, a conexão social e a interação são os mais expressivos, respondendo por 22,6% das menções. Os dados indicam que o bem-estar dos alunos está fortemente ancorado na qualidade das relações interpessoais estabelecidas com colegas. Sentimentos de acolhimento, pertencimento, amizade, momentos de humor compartilhado e cooperação em grupo são apontados como fontes significativas de satisfação. O desempenho acadêmico e o aprendizado, com 13% das menções, aparecem como a segunda principal fonte de emoções positivas. A compreensão dos conteúdos, a percepção de progresso, o reconhecimento por parte dos professores e o sucesso em tarefas são associados a sentimentos de competência e autoeficácia. A qualidade das aulas, conteúdo e metodologia respondem por 7,8% das menções positivas, revelando a valorização de estratégias didáticas ativas, conteúdos percebidos como relevantes e experiências de aprendizagem instigantes.

No campo das emoções negativas, os problemas sociais e comportamento de colegas são os mais recorrentes, representando 21,7% das menções. Relatos de

barulho, desrespeito, bullying, exclusão e brigas evidenciam que o ambiente relacional da sala de aula pode ser um fator de sofrimento emocional e mal-estar. A ansiedade diante de provas e avaliações constitui 10,4% das menções negativas, revelando a avaliação como um dos principais gatilhos de insegurança e estresse entre os estudantes. Carga horária, cansaço e pressão aparecem em 7% das respostas, apontando para o desgaste físico e mental como variável relevante na experiência emocional. Essa condição está associada ao volume excessivo de tarefas e à pressão por desempenho. Por fim, os relatos sobre conteúdo/aulas desinteressantes ou inadequadas somam também 7%, destacando que o tédio, a monotonia e a percepção de inutilidade das atividades são fatores desmotivadores e geradores de apatia.

3.2.4.1.5 Dia 6 – Percepção de que faz a Diferença

As respostas sobre a percepção dos estudantes quanto à possibilidade de fazerem a diferença na escola revelou uma distribuição relativamente equilibrada entre respostas positivas e negativas, com ligeira predominância de percepções negativas (53,2%) em relação às positivas (46,8%). Esse dado sinaliza que, para uma parte expressiva dos alunos, o ambiente escolar ainda não oferece condições suficientes para que se sintam agentes significativos em sua própria comunidade. A principal razão apontada por aqueles que não percebem sua relevância está associada ao sentimento de insignificância ou anonimato, correspondendo a 17,7% das menções. A sensação de ser “apenas mais um”, de não ser notado ou de não conseguir se destacar contribui fortemente para o distanciamento afetivo e cognitivo dos estudantes em relação ao espaço escolar.

Do ponto de vista qualitativo, a análise mostra que os estudantes que relatam fazer a diferença na escola destacam, em 21% das menções, suas contribuições sociais e interpessoais, como ajudar colegas, conversar, alegrar o ambiente e gerar conforto emocional. Esse dado reforça a centralidade das relações interpessoais como mediadoras do senso de pertencimento. Em seguida, aparecem as menções à participação ativa em atividades e projetos escolares (16,1%), ao reconhecimento de qualidades pessoais e crescimento individual (9,7%) e à existência de um ambiente escolar acolhedor e com oportunidades (8,1%). Esses fatores indicam que a percepção de impacto é favorecida por um contexto que valoriza a expressão pessoal, a autonomia e a participação efetiva dos alunos em ações concretas.

Em contraste, os fatores que sustentam a percepção negativa apontam para barreiras tanto internas quanto estruturais. Além do sentimento de irrelevância, destaca-se a percepção de que o sistema educacional é obsoleto ou que a escola existe apenas para cumprir funções burocráticas, representando 8,1% das menções. A ausência de voz estudantil e de oportunidades claras para contribuir também foi mencionada (4,8%), indicando que a estrutura institucional da escola nem sempre favorece a escuta ativa e o protagonismo juvenil. Embora alguns estudantes reconheçam que sua não participação decorre de escolha pessoal (introversão ou apatia), esse fator representa apenas 6,5% das menções, o que sugere que a maior parte das percepções de impotência estão relacionadas a fatores externos ao aluno.

As emoções relatadas pelos estudantes reforçam a relação entre a percepção de fazer a diferença e o bem-estar subjetivo. Entre aqueles que se sentem agentes transformadores, predominam emoções como “SATISFEITO” (10 menções), “FELIZ” (7) e “ENTUSIASMADO” (5), indicando sentimentos de contentamento, alegria e motivação. Já entre os que não percebem esse impacto, emergem emoções como “ENTEDIADO” (7), “TRISTE” (3), ANSIOSO (3) e “ALIENADO” (3), associadas a estados de desânimo, frustração e desconexão.

3.2.4.1.6 Dia 7 – Escola como Ambiente Desafiador

A percepção de desafio no ambiente escolar revela que uma maioria significativa dos estudantes (67,9%) se sente desafiada de alguma forma, enquanto 32,1% não compartilham dessa percepção. A predominância da experiência de desafio sugere que o cotidiano escolar é, para muitos alunos, marcado por exigências acadêmicas, pressões emocionais e demandas interpessoais que mobilizam esforço, organização e estratégias de enfrentamento. O desafio é visto como um componente estrutural da experiência de aprendizagem, promovendo engajamento, mas também podendo gerar estresse e sentimentos de sobrecarga.

Entre os que se sentem desafiados, os principais fatores relatados envolvem dificuldades acadêmicas e carga de trabalho, com destaque para provas complexas, exigência de desempenho e prazos curtos. Essa percepção é especialmente presente em disciplinas tidas como exigentes, como matemática e física, e no contexto de ensino integral, em que o cansaço físico e mental é citado. Esses desafios são

enfrentados com estratégias como organização, busca de apoio entre colegas, persistência e tentativa de manter o equilíbrio emocional.

Interações sociais conflituosas, como amizades instáveis, dificuldades em trabalhos em grupo e divergências interpessoais, foram identificadas como fontes de estresse. Além disso, emergem relatos de enfrentamento de emoções como o medo do fracasso e a frustração, que por vezes resultam em reações emocionais intensas, como o choro. Por outro lado, uma parcela dos estudantes percebe o desafio de forma positiva, como parte do processo de crescimento e oportunidade de autoconhecimento, especialmente quando associado à aprendizagem e à superação de limites.

A análise das emoções expressas por esse grupo evidencia uma prevalência de estados emocionais associados ao estresse. Emoções como “ANSIOSO” (8 menções) e “INTRANQUILO” (5 menções) são as mais recorrentes, sugerindo que o desafio frequentemente vem acompanhado de tensão emocional. A presença de “ALIENADO” (3 menções) também indica que, para alguns, o desafio extrapola o limiar de enfrentamento saudável, gerando desconexão. Contudo, sentimentos como “CALMO” (7 menções), “SATISFEITO” (5 menções) e “ENTUSIASMADO” (4 menções) coexistem nesse grupo, apontando que o senso de realização também faz parte da vivência de desafio, sobretudo quando há superação.

Em contraste, os estudantes que não se sentem desafiados apresentam uma configuração emocional distinta. Emoções como “CALMO” (8 menções) e “SATISFEITO” (7 menções) predominam, indicando uma aceitação da rotina escolar menos exigente, sem que isso seja interpretado como um problema. De maneira geral, esses alunos demonstram contentamento com o ambiente escolar mesmo na ausência de altos níveis percebidos de exigência. Contudo, as menções à emoção “ENTEDIADO” (2 menções) revelam que a falta de desafio pode gerar desmotivação para alguns, refletindo uma carência de estímulo e engajamento. As justificativas para a ausência de desafio estão centradas, sobretudo, na percepção de que o conteúdo das aulas é fácil ou repetitivo, gerando acomodação. Alguns estudantes expressam satisfação com essa condição, afirmando não sentirem a necessidade de “provar algo a alguém”.

Os dados destacam que o desafio pode gerar engajamento, superação e aprendizado, mas ele também está vinculado a níveis elevados de ansiedade e

estresse. Por outro lado, a ausência de desafio pode ser percebida com tranquilidade ou, em alguns casos, como tédio.

3.2.4.1.7 Dia 8 – Escola como Espaço de Autenticidade

A partir da análise das 63 respostas coletadas, observa-se que a maioria dos estudantes (53,97%) afirma sentir-se seguro para ser quem é no ambiente escolar, enquanto 14,29% relatam não se sentir assim e 31,75% apresentam percepções mistas. Esses dados indicam que, embora haja uma prevalência de experiências positivas, uma parcela expressiva dos alunos ainda demonstra inseguranças relacionadas à autenticidade e à autoexpressão no contexto educacional. As respostas positivas são fortemente marcadas por emoções como felicidade, satisfação, calma, entusiasmo, acolhimento e até surpresa. A expressão “SATISFEITO” (15 citações) é a mais frequente, refletindo um contentamento com a própria trajetória de aceitação, inclusive em relatos que mencionam superações pessoais ou autoconhecimento progressivo. A emoção “FELIZ” (11 ocorrências) aparece com destaque nas falas de estudantes que relatam sentir-se livres para expressar sua identidade sem medo de julgamento, sendo associada ao conforto de se reconhecer e ser reconhecido no ambiente escolar.

Por outro lado, entre os estudantes que não se sentem seguros, predominam emoções de desconforto, tais como “TRISTE” (4 citações) e “INTRANQUILO” (3 menções). A tristeza está fortemente ligada à percepção de julgamento e rejeição social, sendo acompanhada de expressões como o receio de não ser aceito por ser diferente. A inquietação emocional (INTRANQUILO) reforça a ideia de que o ambiente escolar, para essa parcela, pode ser percebido como excludente ou hostil. Embora a emoção “CALMO” também apareça em respostas negativas, sua presença reflete mais uma resignação diante da falta de segurança do que uma aceitação genuína da situação.

As respostas mistas ou condicionais, que representam quase um terço do total, expressam uma experiência subjetiva mais complexa, revelando que a segurança para ser autêntico é, para muitos, situacional. A emoção “CALMO” (16 ocorrências) predomina nesse grupo, sugerindo um equilíbrio emocional mesmo quando a segurança depende de fatores como o grupo social ou o contexto específico. Essa ambivalência se reflete em relatos que destacam variações ao longo do tempo,

diferentes níveis de intimidade com colegas, e a necessidade de adaptação a normas sociais percebidas. Ainda assim, emoções como “INTRANQUILO”, “TRISTE” e “ENTEDIADO” surgem quando as condições para a autenticidade não estão plenamente garantidas. Por outro lado, mesmo em situações condicionais, algumas respostas ainda trazem “SATISFAÇÃO” e “ENTUSIASMO”, revelando que, mesmo com limitações, certos aspectos do ambiente escolar oferecem suporte emocional e oportunidades de desenvolvimento.

3.2.4.1.8 Dia 9 – Percepção Sobre o Futuro

Os objetivos dos estudantes após o Ensino Médio revelam um cenário marcado por altas expectativas acadêmicas e aspirações profissionais diversas. O dado mais expressivo mostra que 46,2% dos estudantes têm como foco principal o ingresso no ensino superior, com 29,2% indicando cursos específicos como Medicina, Psicologia, Engenharia, Direito e áreas ligadas à tecnologia, como Análise de Sistemas e Desenvolvimento de Jogos. Esse direcionamento revela a valorização da formação acadêmica e uma clara consciência sobre as demandas do mercado de trabalho contemporâneo, especialmente no campo das tecnologias da informação. Um segundo grupo, representando 16,9% dos respondentes, manifesta planos mais gerais ligados ao ensino superior, com menções à continuidade dos estudos e ao desejo de cursar uma faculdade sem especificação de área. Há também aqueles que consideram estudar fora do país, o que aponta para aspirações de mobilidade acadêmica internacional.

Em paralelo, 16,9% dos estudantes planejam conciliar os estudos com atividades laborais, como estágios, empregos ou iniciativas de autonomia pessoal, como morar sozinho. Esse dado indica uma abordagem em relação ao futuro pautada pelo desenvolvimento acadêmico, acompanhado da busca por experiências práticas e pela independência financeira.

Entre os que priorizam o ingresso direto no mercado de trabalho (12,3%), as motivações incluem tanto a necessidade de autossustentação quanto o desejo de aplicar habilidades técnicas em contextos profissionais, especialmente na área de tecnologia. Do total de 65 respondentes do questionário, 13,8% ainda não definiram seus objetivos, evidenciando uma fase de incerteza diante do futuro. Outros 9,2% demonstram interesse por experiências de vida não ligadas a uma profissionalização,

como viagens, projetos criativos, esportes e metas de destaque pessoal, sinalizando que os objetivos de vida dos jovens extrapolam o campo acadêmico e profissional, incluindo o desejo de realização individual e liberdade de escolha.

A dimensão emocional dos estudantes em relação ao futuro reforça essa ambivalência entre aspiração e insegurança. A emoção mais frequente é “ANSIOSO”, mencionada por 29,2% dos alunos, seguida por “INTRANQUILO” (10,8%) e “ALIENADO” (6,2%). Ao todo, 46,2% dos estudantes expressam sentimentos associados à incerteza, ao medo e à desconexão frente às decisões que precisam tomar. Em contraste, uma parcela significativa dos estudantes demonstra sentimentos positivos. Cerca de 15,4% relatam estar satisfeitos com seus planos, 12,3% dizem-se felizes, e 9,2% se mostram entusiasmados, o que evidencia a coexistência de otimismo e confiança no cenário geral. Esses dados sugerem que, embora a ansiedade esteja presente, muitos jovens mantêm um olhar esperançoso e estão motivados por seus interesses e metas pessoais. Além disso, a emoção “CALMO” (9,2%), embora minoritária, indica que alguns estudantes vivenciam esse momento com equilíbrio emocional. O futuro é percebido tanto como uma oportunidade quanto como uma fonte de pressão, refletida na prevalência da ansiedade.

3.2.4.1.9 Dia 10 – Rotina nos Intervalos

A análise das 59 respostas fornecidas pelos estudantes sobre suas atividades e emoções durante os intervalos escolares revela que esses momentos constituem um componente central na experiência cotidiana dos alunos, tanto no aspecto comportamental quanto emocional. A maioria expressiva dos participantes (81,4%) utiliza o intervalo para interação social, destacando-se atividades como conversar com amigos, colegas ou parceiros afetivos, e jogar cartas.

A alimentação também aparece como uma prática fortemente associada aos intervalos, mencionada por 64,4% dos estudantes. Lanches e refeições realizadas dentro ou fora do ambiente escolar são frequentemente compartilhados entre colegas, compondo uma dimensão de interação social para além da nutrição.

A realização de atividades físicas e recreativas, como vôlei, futebol, futsal, ping-pong, ou mesmo simples caminhadas, é mencionada por 44,1% dos estudantes. A presença significativa dessas atividades aponta para a valorização do movimento como estratégia para aliviar o cansaço mental e promover estados de ânimo mais

positivos ao longo da rotina escolar. Em menor proporção, aparecem atividades ligadas ao descanso (8,5%), como dormir ou relaxar, e tarefas acadêmicas ou individuais (6,8%), como fazer atividades curriculares.

Em termos emocionais, os dados indicam um predomínio de sentimentos positivos durante os intervalos. A emoção mais recorrente é “FELIZ”, relatada por 50,8% dos estudantes, seguida por “SATISFEITO” (15,3%), “ACOLHIDO” (6,8%) e “ENTUSIASMADO” (3,4%). Isso indica que, para a ampla maioria dos estudantes, os intervalos escolares são vivenciados como momentos de bem-estar, prazer e segurança emocional. A emoção “CALMO”, presente em 15,3% das respostas, aponta para uma sensação de tranquilidade, sugerindo que o intervalo também funciona como um espaço de regulação emocional diante das exigências escolares. Sentimentos negativos como “ENTEDIADO” (3,4%), “ALIENADO” (3,4%) e “COM RAIVA” (1,7%) são minoritários. Os dados mostram que os intervalos escolares são compreendidos como espaços essenciais para a socialização, alimentação, movimento e descanso, com impacto positivo significativo no bem-estar emocional dos alunos.

3.2.4.1.10 Dia 11 – Percepção Sobre o Dia na Escola

A análise das emoções relatadas por 48 estudantes em relação ao seu cotidiano escolar revela uma predominância de estados emocionais neutros a positivos, com destaque para as emoções “CALMO” (22,9%), “SATISFEITO” (20,8%) e “FELIZ” (18,8%), que juntas representam aproximadamente 62,5% das respostas. Este resultado indica que, para a maioria, o ambiente escolar é vivenciado como um espaço de estabilidade emocional, no qual predomina a tranquilidade e o contentamento moderado. Essas respostas frequentemente estão associadas à rotina escolar percebida como “normal”, “tranquila” ou “boa”, o que sugere que, para parte dos estudantes, a previsibilidade do cotidiano promove uma sensação de controle e segurança.

A quarta emoção mais frequente, “ALIENADO” (14,6%), aponta para um fenômeno relevante de desengajamento afetivo. Essa sensação é, em geral, associada à repetição da rotina, mesmo quando há registros de experiências positivas como aulas interativas, trabalhos em grupo ou conversas com colegas. Isso indica que a experiência de alienação não decorre necessariamente de um dia escolar negativo

em termos objetivos, mas de uma desconexão subjetiva com os acontecimentos cotidianos, o que reflete uma ausência de sentido ou estímulo pessoal diante de atividades repetitivas. Nesse sentido, a rotina escolar, embora possa gerar calma para alguns, parece também contribuir para um estado emocional de afastamento ou automatismo em outros.

As emoções “ENTEDIADO” (8,3%), “COM RAIVA” (4,2%), “ANSIOSO” (2,1%) e “TRISTE” (2,1%), embora menos frequentes, fornecem elementos importantes para a compreensão dos fatores que impactam negativamente o bem-estar dos estudantes. O tédio está, assim como a alienação, associado à percepção de dias “normais” e à falta de novidade ou desafio. A raiva aparece em relatos ligados a frustrações com recursos técnicos (como o computador), enquanto a ansiedade está diretamente associada a mudanças na estrutura pedagógica e ao receio quanto ao desempenho acadêmico, especialmente diante de novos métodos de ensino e avaliações. A tristeza, embora pontual, emerge como reflexo do estresse acumulado por provas ou por eventos externos à escola.

Os relatos de emoções positivas revelam elementos que contribuem significativamente para o bem-estar: a interação com colegas, o sentimento de realização após superar um desafio acadêmico e pequenos prazeres cotidianos, como um lanche apreciado ou a antecipação do fim de semana. Esses momentos específicos geram satisfação e felicidade, mesmo quando inseridos em uma rotina previsível, evidenciando o papel das pequenas experiências afetivas na construção de um dia escolar emocionalmente positivo.

3.2.4.1.11 Dia 12 – Criatividade na Escola

As emoções relatadas por 46 estudantes sobre a exploração da criatividade no ambiente escolar revelam um panorama amplamente positivo. As emoções mais recorrentes foram “FELIZ”, “SATISFEITO” e “CALMO”, cada uma com 11 ocorrências, o que representa 71,7% do total de respostas. Esse predomínio de emoções positivas sugere que, para a maioria dos alunos, a criatividade é não apenas uma possibilidade real dentro do contexto escolar, mas também uma experiência associada ao bem-estar e à satisfação. Entre os contextos mais frequentemente citados como oportunidades para a expressão criativa, destacam-se as aulas de Artes e outras atividades visuais, como desenho, pintura, colagem e escultura. Além disso, trabalhos

dinâmicos e interdisciplinares, que envolvem roteiros, criação de vídeos, apresentações e desenvolvimento de projetos, são apontados como espaços privilegiados para o exercício da criatividade. A escrita criativa, por meio de redações, poemas e textos diversos, também é valorizada, assim como iniciativas que unem arte e tecnologia, incluindo a criação de sites e a programação. A menção a disciplinas de ciências humanas, português, biologia e inglês amplia o escopo das áreas em que a criatividade é percebida, demonstrando que ela não se restringe a atividades artísticas convencionais.

As respostas emocionais evidenciam que, quando há espaço para a expressão criativa, os estudantes tendem a relatar emoções como entusiasmo, felicidade e satisfação. Isso se verifica, por exemplo, em declarações de alunos que valorizam a liberdade de escolha nos temas e formatos dos trabalhos, ou que sentem prazer ao se desafiar em atividades como a programação. A criatividade, nesses casos, está associada não apenas ao prazer estético ou expressivo, mas também à autonomia, à resolução de problemas e ao reconhecimento do próprio potencial. Os dados demonstram que a liberdade de criação, o reconhecimento das ideias e a possibilidade de se expressar são fatores determinantes para essa vivência positiva.

Por outro lado, algumas respostas apontam fatores que limitam ou dificultam a vivência criativa. Alunos mencionam frustração em atividades em grupo, quando suas ideias não são aceitas, gerando expressões de tédio ou desmotivação. Também se observa que a percepção pessoal de “não ser criativo” pode limitar o engajamento, ainda que alguns estudantes aceitem essa condição com tranquilidade. Há, ainda, relatos de insatisfação ou resignação diante de professores que não incentivam a criatividade, e observações sobre a irregularidade das oportunidades criativas entre diferentes disciplinas. Em menor escala, emoções como “ALIENADO”, “ENTEDIADO” ou “INTRANQUILO” aparecem associadas a essas limitações, embora não predominem no conjunto das respostas.

3.2.4.1.12 Dia 13 – Motivação para Permanência na Escola

A investigação sobre os motivos que levam os estudantes a permanecerem na escola revela uma predominância de percepções positivas, com destaque para o futuro profissional como principal fator de motivação. A maioria dos respondentes associa a experiência escolar à construção de um projeto de vida, especialmente no

que se refere à qualificação técnica e à inserção no mercado de trabalho. Expressões como “visar meu futuro”, “me tornar um profissional qualificado” e “ter uma boa carreira” evidenciam a centralidade do objetivo de alcançar estabilidade e reconhecimento por meio da educação. Esse direcionamento está diretamente relacionado a emoções como “FELIZ”, “ENTUSIASMO” e “SATISFEITO”, que compõem 63,8% das respostas, conforme os dados coletados.

Além da dimensão ligada à carreira, o ambiente escolar é também valorizado por seu papel social e afetivo. Estudantes destacam a importância da convivência com colegas e professores, o que contribui para a percepção positiva do cotidiano escolar. A presença de amigos, o apoio mútuo e o sentimento de pertencimento geram emoções como “ACOLHIDO” e “SATISFEITO”. Para alguns, o simples fato de “curtir momentos com amigos e professores” já justifica a permanência na escola, ressaltando a relevância das relações interpessoais para o bem-estar emocional dos alunos. Outro elemento recorrente nas justificativas apresentadas refere-se ao interesse pelo aprendizado em si e pelo desenvolvimento de habilidades específicas. Alunos relatam satisfação ao adquirir novos conhecimentos e ao aprofundar-se em áreas de afinidade, como programação e disciplinas exatas. A percepção de que o ensino é de qualidade e de que está conectado a competências úteis para a vida adulta contribui para uma imagem positiva por parte do aluno.

No entanto, uma parcela menor dos estudantes manifesta certo desengajamento ou desconexão com a proposta escolar. Nessas situações, a escola é percebida como uma imposição externa, seja por pressão familiar, seja pela expectativa social de que “é preciso estudar para conseguir um emprego”. Frases como “só estou aqui porque sim” ou “apenas porque meus pais querem que eu faça um curso técnico” indicam a ausência de sentido pessoal na experiência escolar. Esse grupo associa a frequência escolar a emoções como “ENTEDIADO”, “ALIENADO” e “INTRANQUILO”.

A influência da família aparece como um fator ambivalente. Para alguns alunos, o desejo de corresponder às expectativas parentais é fonte de motivação e orgulho, reforçando o vínculo afetivo e promovendo bem-estar. Contudo, para outros, essa mesma pressão pode gerar insegurança e inquietude, principalmente quando não há alinhamento entre os desejos dos responsáveis e os interesses individuais dos estudantes.

3.2.4.1.13 Dia 14 – Liberdade para Expressão dos Sentimentos

A liberdade percebida pelos alunos para expressar seus sentimentos no ambiente escolar revela um cenário marcado por contrastes significativos, nos quais experiências de satisfação e acolhimento coexistem com percepções de tristeza e alienação. Com base nas 43 respostas coletadas, destaca-se uma polarização nas emoções mais recorrentes: tanto “TRISTE” quanto “SATISFEITO” aparecem com 9 ocorrências cada, representando 20,93% do total. Esse equilíbrio evidencia a coexistência de percepções diametralmente opostas quanto à possibilidade de manifestação emocional na escola, indicando que a experiência subjetiva dos alunos é fortemente influenciada por fatores específicos de cada contexto interpessoal e institucional.

As emoções de “ALIENADO” e “ACOLHIDO”, ambas com 6 ocorrências (13,95%), reforçam essa dualidade de vivências. Enquanto alguns estudantes relatam sentir-se pertencentes e escutados, outros se veem excluídos ou desconectados do ambiente, revelando uma heterogeneidade significativa nas condições de suporte emocional percebidas. Esses dados indicam que, embora existam espaços e relações que favoreçam a expressão dos sentimentos, ainda há barreiras que dificultam esse processo para parte considerável do grupo.

Quando agrupadas, as emoções predominantemente positivas — “SATISFEITO”, “ACOLHIDO”, “CALMO”, “ENTUSIASMADO” e “FELIZ” — totalizam 23 ocorrências (53,49%), superando ligeiramente as emoções de desconforto — “TRISTE”, “ALIENADO”, “INTRANQUILO”, “ENTEDIADO”, “COM RAIVA” e “ANSIOSO” — que somam 20 ocorrências (46,51%). Esse pequeno predomínio de sentimentos positivos sugere que, de forma geral, há um ambiente minimamente favorável à expressão emocional, embora as experiências não sejam vividas de forma homogênea por todos os estudantes.

A baixa incidência de emoções como “ENTUSIASMADO” e “FELIZ” (ambas com 4,65%) aponta para um aspecto relevante: ainda que muitos alunos se sintam satisfeitos ou acolhidos, a expressão emocional na escola raramente é associada a estados de alto engajamento afetivo positivo. Isso pode indicar que, mesmo em contextos considerados abertos, a manifestação de sentimentos não é plenamente valorizada ou incentivada a ponto de despertar entusiasmo ou alegria intensa. Em vez disso, predomina uma resposta emocional mais contida. A presença de confiança

interpessoal — especialmente com professores e colegas próximos — aparece como fator facilitador, enquanto o medo do julgamento social permanece como a principal barreira à expressão autêntica.

3.2.4.1.14 Dia 15 – Relação entre Alunos e Professores

A relação entre os alunos e os professores, com base em 64 respostas, revela um panorama majoritariamente positivo, sustentado por vínculos de confiança, apoio emocional e reconhecimento do papel docente para além da transmissão do conhecimento. As emoções predominantes — “CALMO” (28,13%), “FELIZ” (23,44%), “SATISFEITO” (18,75%) e “ACOLHIDO” (18,75%) — totalizam 89,07% das ocorrências, indicando que, para a grande maioria dos estudantes, o vínculo com os professores é fonte de bem-estar e estabilidade emocional. O destaque da emoção “CALMO” como a mais frequente indica que os alunos vivenciam essas relações com tranquilidade, confiança e segurança.

Relatos qualitativos enfatizam essa percepção ao descrever os professores como figuras acessíveis, acolhedoras e abertas ao diálogo. A presença de expressões como “muito bom”, “simplesmente incrível”, “abertos para nos ouvir” e “me sinto confortável para relatar” demonstra a importância atribuída à escuta e ao apoio emocional por parte do corpo docente. Além disso, muitos estudantes identificam vínculos específicos com determinados professores, referindo-se a eles como “figura materna/paterna” ou “mentora”, o que aponta para uma relação que ultrapassa os limites da sala de aula e se constitui como espaço de orientação e cuidado. Outro aspecto relevante é a percepção dos professores como facilitadores do aprendizado e do diálogo. As metodologias de ensino e a abertura à escuta são destacadas como elementos que fortalecem essa relação. O envolvimento em conversas que extrapolam os conteúdos formais — como “contar coisas do cotidiano” — também contribui para a formação de um vínculo de confiança e reciprocidade.

Apesar da predominância de emoções positivas, a presença de sentimentos como “COM RAIVA” (3,13%), “ALIENADO” (3,13%), “ANSIOSO” (1,56%) e “TRISTE” (1,56%) aponta para a existência de experiências pontuais de desconforto. Relatos de estudantes que sentem que “alguns professores não gostam de mim” ou que identificam “falhas na comunicação” indicam que, embora minoritários, desafios na relação interpessoal também estão presentes. A formação de vínculos de maior

proximidade com professores específicos também sugere a importância do reconhecimento individualizado. Estudantes que se sentem “mais próximos de alguns professores” ou que afirmam “conversar especialmente com três” demonstram que o relacionamento docente não é uniforme, mas construído a partir de interações interpessoais individualizadas.

Em termos quantitativos, a desproporção entre as emoções positivas (93,75%) e negativas (6,25%) é expressiva e reforça o papel central do professor na promoção de um ambiente escolar emocionalmente saudável. A baixa incidência de emoções como “COM RAIVA”, “ANSIOSO” ou “TRISTE” demonstra que, para a ampla maioria dos estudantes, a convivência com os docentes é segura e benéfica.

A tabela a seguir resume os principais dados e achados qualitativos e quantitativos apresentados na seção de análise do Diário das Emoções.

Tabela 8: Análise do Diário das Emoções (Resultados por Dia Temático)

Dia	Tema Central (Eixo)	Principais percepções	Emoções Chave
Dia 2	Enfrentamento de Situações Difíceis na Escola (Sentimentos e Emoções)	58,6% (44/75) relataram ter enfrentado dificuldades. Bullying e exclusão social foram as categorias mais recorrentes (17 menções).	Tristeza (21,3%), Calma (18,6%), Ansiedade (10,6%), Inquietação (10,6%).
Dia 3	Realização de Algo Diferente (Autoconhecimento e Reflexão)	67,6% não vivenciaram algo diferente. Atividades criativas/baseadas em projetos e interações sociais impulsionaram emoções positivas.	Calma (33,8%), Felicidade (14,7%), Entusiasmo (8,8%).
Dia 4	Sentimento em Relação às Aulas (Sentimentos e Emoções)	67,16% relataram sentimentos positivos. O principal fator positivo foi a metodologia e dinâmica das aulas (24,14%). Fator negativo mais recorrente: Cansaço e sobrecarga (18,97%).	Predomínio de felicidade, entusiasmo, satisfação, acolhimento e calma.
Dia 5	Boas e Más Emoções em Sala de Aula (Sentimentos e Emoções)	Distribuição equilibrada de menções positivas (51,3%) e negativas (48,7%). Conexão social e interação foi o fator positivo mais expressivo (22,6%). Problemas sociais e comportamento de colegas foi o fator negativo mais citado (21,7%).	Emoções positivas ligadas à amizade e cooperação; Negativas ligadas a barulho e bullying.
Dia 6	Percepção de que faz a Diferença (Autoconhecimento e Reflexão)	53,2% não sentem que fazem a diferença. Principal razão negativa: Sentimento de insignificância/anonimato (17,7%). Contribuições positivas ligadas a ações sociais/interpessoais (ajudar colegas, alegrar o ambiente) (21% das menções).	Positivas: Satisfeito, Feliz, Entusiasmado. Negativas: Entediado, Triste, Alienado.
Dia 7	Escola como Ambiente Desafiador (Contexto Escolar)	67,9% se sentem desafiados. Desafios ligados a dificuldades acadêmicas e carga de trabalho (provas complexas, prazos curtos). A ausência de desafio gerou tédio em 2 menções.	Ansioso (8), Intranquilo (5) (em quem se sente desafiado). Calmo (8), Satisfeito (7) (em quem não se sente desafiado).

Dia 8	Escola como Espaço de Autenticidade (Contexto Social)	53,97% sentem-se seguros para ser autênticos; 31,75% têm percepções mistas. O medo de julgamento/rejeição social é a principal insegurança.	Satisfeito (15), Feliz (11) (positivas). Triste (4), Intranquilo (3) (negativas).
Dia 9	Percepção Sobre o Futuro (Autoconhecimento e Reflexão)	Foco principal no ingresso no ensino superior (46,2%), com ênfase em áreas de tecnologia e saúde. 13,8% não definiram objetivos.	Ansioso (29,2%), Intranquilo (10,8%), Alienado (6,2%) (46,2% no total). Positivas: Satisfeito, Feliz, Entusiasmado (Totalizam ~37%).
Dia 10	Rotina nos Intervalos (Contexto Social)	Intervalos são centrais para a experiência escolar. Atividades predominantes: Interação social (81,4%), Alimentação (64,4%), Atividades físicas/recreativas (44,1%).	Feliz (50,8%), Satisfeito (15,3%), Calmo (15,3%).
Dia 11	Percepção Sobre o Dia na Escola (Sentimentos e Emoções)	Predomínio de estados neutros a positivos (62,5%).	Calmo (22,9%), Satisfeito (20,8%), Feliz (18,8%). Alienado (14,6%) e Entediado (8,3%) ligadas à repetição da rotina.
Dia 12	Criatividade na Escola (Contexto Escolar)	Ampla panorama positivo (71,7% de emoções positivas). Oportunidades em Artes, projetos interdisciplinares, vídeos e programação.	Feliz, Satisfeito e Calmo (11 ocorrências cada).
Dia 13	Motivação para Permanência na Escola (Contexto Escolar)	Principal motivação: Futuro profissional/qualificação (63,8% das emoções positivas). Outro fator: ambiente social/afetivo.	Feliz, Entusiasmo e Satisfeito (63,8%). Negativas: Entediado, Alienado, Intranquilo (em quem vê a escola como imposição externa).
Dia 14	Liberdade para Expressão dos Sentimentos (Contexto Social)	Forte polarização na percepção: 53,49% positivas vs. 46,51% negativas. Confiança interpessoal é fator facilitador.	Triste (9) vs. Satisfeito (9). Alienado (6) e Acolhido (6).
Dia 15	Relação entre Alunos e Professores (Contexto Social)	Relação majoritariamente positiva (89,07% das emoções). Professores vistos como acessíveis e abertos ao diálogo.	Calmo (28,13%), Feliz (23,44%), Satisfeito (18,75%), Acolhido (18,75%).

Fonte: elaborado pelo autor

3.2.4.2 Análise Totem das Emoções

A análise dos dados provenientes do totem das emoções foi conduzida com o objetivo de compreender a dinâmica emocional dos alunos no ambiente escolar e avaliar, por meio da variação de sentimentos entre a entrada e a saída do turno letivo, os possíveis impactos da rotina escolar sobre o bem-estar dos estudantes. A coleta foi realizada em quatro instituições participantes da pesquisa, as quais disponibilizaram o totem em espaços acessíveis da escola, permitindo que os alunos

registrassem suas emoções no momento do check-in (entrada) e do check-out (saída), a partir de uma lista das doze emoções previamente definidas.

Os dados coletados foram automaticamente armazenados em nuvem com a identificação de escola, turma e horário do input, o que viabilizou a segmentação e organização das informações em um painel de análise interativo. Para garantir a consistência analítica, foi realizada uma triagem rigorosa dos registros. Foram considerados válidos apenas os dados em que o mesmo aluno realizou tanto o check-in quanto o check-out no mesmo dia. Registros incompletos, como entradas sem saídas correspondentes, saídas sem entradas, ou múltiplos registros de entrada ou saída no mesmo dia, foram descartados. Após esse processo de limpeza, a base de análise consolidou-se em 1314 registros válidos, contendo pares completos de check-ins e check-outs.

A análise dos dados foi estruturada em duas visões complementares. A primeira visão (Figura 16) apresentou um panorama geral das emoções, considerando a incidência total de sentimentos no momento da entrada e da saída, a distribuição por dia e mês, a variação emocional ao longo do turno letivo, e a comparação entre as escolas participantes. Esse painel possibilitou ainda a estratificação das informações por data, escola e aluno, o que permitiu identificar padrões mais granulares e recorrências específicas.

Figura 16: Painel Bem-estar na Escola – visão geral

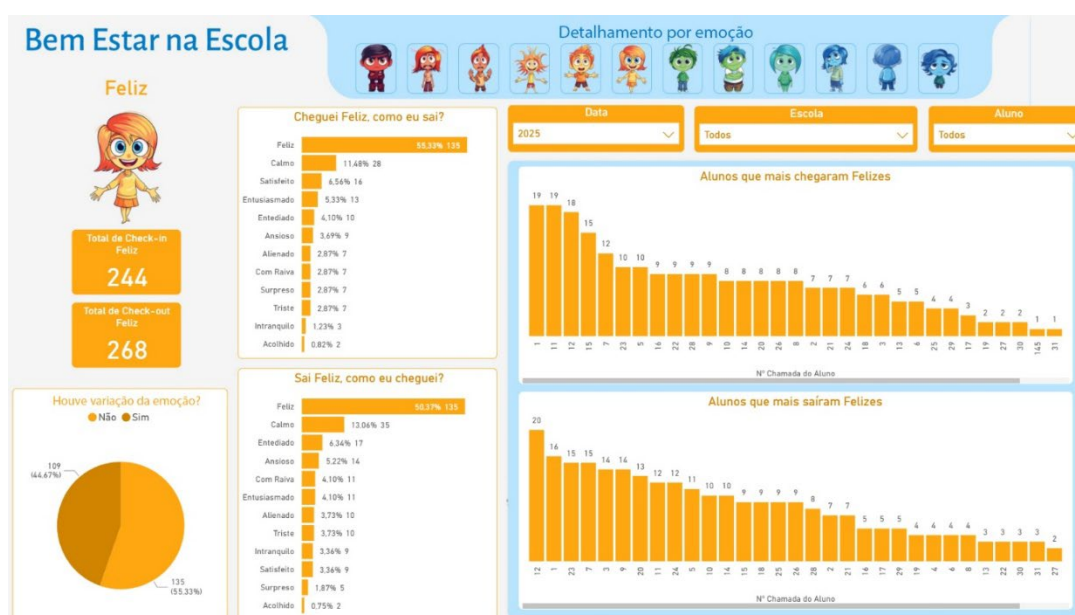


Fonte: elaborado pelo autor

A segunda visão (Figura 17) focou na análise detalhada por emoção. Nessa seção do painel, foi possível selecionar uma emoção específica e observar seu

comportamento ao longo dos registros. Para cada emoção, foram identificadas as variações entre entrada e saída (por exemplo, alunos que iniciaram o turno letivo com a emoção “ANSIOSO” e finalizaram com “CALMO”), a frequência com que essa emoção foi registrada nos check-ins e check-outs, os alunos que mais acessaram essa emoção, e a distribuição por escola e data. Os filtros do painel permitiram refinar as análises com recortes temporais e institucionais, o que ampliou a precisão da leitura dos dados. Com base nessas duas perspectivas, foram estabelecidas cinco premissas analíticas para guiar a interpretação dos dados. A primeira buscou identificar a variabilidade das emoções dos alunos ao longo do tempo, visando compreender em que medida o ambiente escolar promove estabilidade ou mudança emocional. A segunda premissa concentrou-se na frequência das emoções registradas, avaliando quais sentimentos são mais comuns e se apresentam maior estabilidade ou variação, tanto por aluno quanto por escola. A terceira premissa considerou a hipótese de que uma variação emocional mais significativa em determinado dia ou escola poderia estar associada a eventos pontuais da rotina escolar ou a práticas pedagógicas específicas. Para essa análise, foram utilizados os registros do diário pedagógico como fonte complementar, permitindo cruzar informações e contextualizar mudanças observadas no painel emocional.

Figura 17: Painel Bem-estar na Escola – visão por emoção



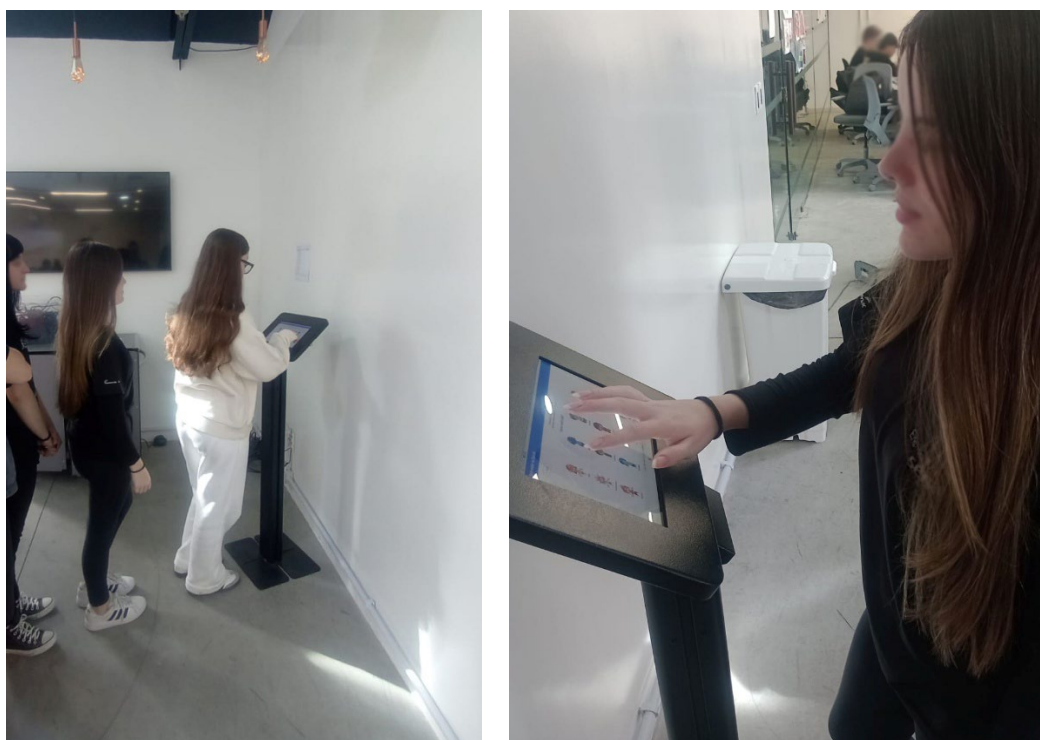
Fonte: elaborado pelo autor

A quarta premissa investigou possíveis comportamentos anômalos ou recorrentes que pudessem indicar a necessidade de uma análise mais aprofundada.

Isso incluiu, por exemplo, a identificação de alunos que registraram emoções negativas de forma reiterada ou variações abruptas e frequentes em suas emoções. Por fim, a quinta premissa procurou verificar se havia convergência ou divergência no comportamento emocional entre as escolas, considerando fatores institucionais e culturais que poderiam influenciar a experiência afetiva dos alunos.

O cruzamento dos dados do totem com as informações registradas no diário pedagógico foi fundamental para a qualificação das análises. O diário forneceu elementos contextuais sobre a rotina escolar, práticas de ensino, projetos em andamento, mudanças na organização institucional e outras situações relevantes que poderiam afetar o estado emocional dos alunos. Essa articulação entre dados quantitativos e registros qualitativos ampliou a compreensão dos fenômenos observados e contribuiu para uma leitura mais precisa e contextualizada da vivência emocional dos estudantes no cotidiano escolar.

Fotografias 9 e 10: Alunos interagindo com o Totem



Fonte: autor

A análise dos dados obtidos a partir do uso do tótem das emoções nas quatro escolas participantes da pesquisa revelou informações relevantes sobre a experiência emocional dos alunos ao longo do período letivo. No total, foram contabilizadas 1314

interações válidas, correspondentes a check-ins e check-outs devidamente pareados por aluno e por dia. A distribuição dos dados entre as escolas demonstra uma participação variável: a escola 1 respondeu por 11,72% das interações (154 registros), a escola 2 por 29,38% (386 registros), a escola 3 por 34,86% (458 registros) e a escola 4 por 24,05% (316 registros).

Um dos principais achados diz respeito à variação das emoções entre o momento de entrada e saída do aluno na escola. Em 58,52% das interações (769 registros), houve mudança na emoção registrada entre o check-in e o check-out, enquanto em 41,48% (545 registros), a emoção permaneceu a mesma. A análise por escola mostra que a maior variação ocorreu na escola 1, com 66,88% de registros indicando mudança de emoção, seguida pela escola 2 com 60,62%, escola 4 com 56,65% e escola 3 com a menor variação, de 55,24%.

Quanto às emoções mais registradas no momento do check-in, “CALMO” foi a mais predominante com 21,54% das interações, seguida por “FELIZ” (20,17%), “ENTEDIADO” (10,12%), “SATISFEITO” (7,91%) e “ANSIOSO” (6,85%). Emoções de caráter mais negativo, como “COM RAIVA”, “TRISTE” e “INTRANQUILO”, representaram respectivamente 6,16%, 5,56% e 4,72% dos registros. No momento do check-out, a emoção mais recorrente passou a ser “FELIZ” com 22,07%, seguida por “CALMO” (18,49%), “SATISFEITO” (10,43%) e “ENTEDIADO” (10,12%). A emoção “COM RAIVA” apareceu em 6,77% das saídas, um leve aumento em comparação às entradas.

A análise por escola reforça as variações entre os contextos institucionais. Na escola 1, a emoção predominante no check-in foi “CALMO” (20,78%) e no check-out foi “FELIZ” (16,23%). Na escola 2, “FELIZ” foi a emoção mais registrada tanto na entrada (25,6%) quanto na saída (23,83%). A escola 3 teve predominância de “CALMO” no check-in (23,36%) e de “FELIZ” no check-out (22,93%). Já na escola 4, “FELIZ” foi dominante nos dois momentos, com 22,15% no check-in e 22,52% no check-out.

A análise aprofundada da Escola 1 revelou uma relação relevante entre as variações emocionais dos alunos, observadas entre os momentos de check-in e check-out no tótem das emoções, e a natureza das atividades realizadas no ambiente escolar ao longo dos dias de coleta. Especificamente, buscou-se compreender se alterações na rotina pedagógica estavam associadas às oscilações nos estados emocionais reportados pelos alunos. No quinto dia de coleta, verificou-se uma

variação emocional significativa de 78,57%. Os registros indicaram predominância da emoção “FELIZ” no check-in (21,43%) e de “SATISFEITO” no check-out (28,57%). Contudo, emoções negativas como “ANSIOSO” e “TRISTE” também emergiram no momento da saída. Esse dia foi marcado por uma quebra na rotina tradicional, com atividades realizadas fora da escola, seguidas de práticas de educação física e música nos últimos períodos letivos. As atividades não conteudistas, de caráter mais lúdico e voltadas ao desenvolvimento físico e sensorial, podem ter influenciado a diversidade emocional observada, ampliando a expressão afetiva dos alunos.

No sexto dia, mesmo sem alteração na rotina escolar — com aulas regulares durante todo o dia — a variação emocional foi ainda mais alta, atingindo 80%. A emoção mais citada na entrada foi “ENTUSIASMADO” (40%), enquanto “ANSIOSO” liderou na saída (60%). A ausência de atividades diferenciadas e o possível acúmulo de demandas escolares podem ter contribuído para essa transição negativa no estado emocional.

O sétimo dia também apresentou 80% de variação entre entrada e saída. A emoção predominante no check-in foi “CALMO” e no check-out, “FELIZ” (40%). Nesse dia, os alunos participaram de aulas de teatro durante o turno da tarde. Essa intervenção artística pode ter favorecido uma experiência emocional mais positiva, evidenciada pelo aumento da percepção de felicidade ao final do turno, sugerindo que práticas pedagógicas criativas podem contribuir para o bem-estar emocional discente.

No décimo dia, registrou-se a maior taxa de variação entre emoções (83,33%). A emoção mais comum na entrada foi “COM RAIVA” (33,33%), enquanto “ALIENADO” liderou no check-out (33%), mesmo sem ter sido mencionada na entrada. Esse dia integrou a “semana de ampliação da aprendizagem”, com atividades didáticas nos turnos da manhã e da tarde, incluindo oficinas de reforço dos conteúdos trabalhados anteriormente. A sobreposição de tarefas e o ritmo intensificado da jornada escolar podem ter impactado negativamente os alunos, resultando em maior instabilidade emocional.

No décimo primeiro dia, também inserido na semana de ampliação da aprendizagem, observou-se uma variação de 75%. Pela manhã, os alunos participaram de atividades pedagógicas, enquanto à tarde realizaram atividades externas. Essa combinação parece ter favorecido uma melhora na percepção emocional: “ENTEDIADO” foi a emoção mais citada no check-in (50%), sendo

substituída por emoções mais positivas no check-out, como “CALMO”, “FELIZ” e “SATISFEITO”.

Já nos dias seguintes — décimo segundo, décimo terceiro e décimo quinto —, em que se manteve uma rotina escolar convencional, também se verificou alta variação emocional (83,33%, 80% e 80%, respectivamente). No décimo segundo dia, a emoção mais citada na entrada foi “ANSIOSO”, e a saída foi marcada por uma dispersão de sentimentos, o que indica heterogeneidade na experiência escolar. No décimo terceiro dia, “ANSIOSO” e “CALMO” foram as emoções predominantes no check-in, e “COM RAIVA” apareceu como a mais frequente no check-out, ainda que ausente na entrada, sugerindo um agravamento do estado emocional durante o turno. Por fim, no décimo quinto dia, “COM RAIVA” liderou no check-in (40%) e “FELIZ” no check-out (40%), indicando uma melhora significativa na percepção emocional ao longo do período letivo.

A análise dos dados da Escola 2 revela uma menor variabilidade geral nas emoções dos alunos ao longo da coleta, indicando certa estabilidade emocional no contexto escolar. No entanto, determinados dias apresentaram variações mais significativas. O quarto dia da pesquisa destaca-se por uma variação de 77,78% nas emoções entre o check-in e o check-out. As emoções predominantes no momento da entrada foram “CALMO” (27,78%), “FELIZ” (22,22%) e “COM RAIVA” (16,67%). No entanto, ao final do turno, houve uma ampliação significativa da percepção de felicidade, que alcançou 33,33%, tornando-se a emoção mais registrada no check-out. Além disso, a emoção “ACOLHIDO”, que representava 5,56% no início do turno, duplicou sua ocorrência para 11,11% na saída. Já a emoção “COM RAIVA” apresentou queda expressiva, passando de 16,67% para 5,56%. Essa mudança sugere uma melhora no estado emocional dos alunos ao longo do período letivo. Segundo registros da rotina escolar, foram aplicadas aulas expositivas dialogadas com revisão de conteúdo, atividades de pesquisa e, ao final do período, um momento de debate em grupo, com predomínio da escuta e da participação ativa do aluno. Essa estratégia, centradas no diálogo, possivelmente favoreceram uma maior sensação de pertencimento e engajamento, refletindo positivamente nas emoções ao final do dia.

O décimo dia da coleta também merece destaque, com uma variação de 75% nas emoções. No check-in, a emoção “CALMO” foi a mais citada (32,14%), seguida por “SATISFEITO” (21,43%) e “FELIZ” (17,86%). A emoção “COM RAIVA” apareceu com 14,29%, ocupando a quarta posição. No check-out, houve um reposicionamento

das emoções, com “FELIZ” passando a liderar com 21,43% das ocorrências. “COM RAIVA” aumentou para 17,86%, ocupando a segunda posição, enquanto “CALMO” e “INTRANQUILO” foram mencionadas por 14,29% e 10,71% dos alunos, respectivamente. A presença simultânea de emoções positivas e negativas indica uma maior polarização emocional neste dia. Neste décimo dia, a escola desenvolveu uma série de ações relacionadas à semana de combate ao bullying, incluindo a exibição de uma palestra transmitida via YouTube e debates subsequentes, além de um bate-papo coletivo e discussões em torno do tema “civilização versus barbárie”, com ênfase na cultura ocidental. Também houve atividades de escrita de projeto, realizadas em diferentes espaços da escola. A complexidade dos temas abordados, especialmente aqueles que tratam de cidadania, convivência e respeito mútuo, podem ter despertado reflexões e reações emocionais diversas entre os estudantes. A elevação da emoção “COM RAIVA” no final do dia, por exemplo, pode estar associada ao conteúdo sensível da temática do bullying, gerando desconforto, indignação ou identificação com situações de violência simbólica ou física.

A análise das emoções dos alunos da escola três revela um padrão de baixa variabilidade ao longo da coleta dos dados, sugerindo certa estabilidade emocional no contexto geral. Contudo, dois dias específicos destacam-se por apresentarem variações relevantes nas percepções emocionais, possibilitando um exame mais aprofundado da relação entre a rotina escolar e os estados emocionais dos estudantes.

O quinto dia da aplicação da pesquisa apresentou uma variação emocional de 76,67% entre o momento de entrada (check-in) e saída (check-out) dos alunos. A emoção predominante no check-in foi “CALMO”, com 20% das ocorrências, seguida por uma diversidade de emoções com menor frequência, como “ENTUSIASMADO” (13,33%), “ANSIOSO” (10%), “ENTEDIADO” (10%), “FELIZ” (10%), “SATISFEITO” (10%) e “SURPRESO” (10%). As emoções predominantes situam-se, em sua maioria, no campo das emoções positivas ou neutras, com destaque para “FELIZ” e “SATISFEITO” pela sua associação direta ao bem-estar. No check-out, “CALMO” ampliou sua presença para 23,33%, e “FELIZ” também cresceu para 16,67%, sinalizando uma leve intensificação das emoções positivas. Entretanto, destaca-se o crescimento da emoção “COM RAIVA”, que saltou de 3,33% no check-in para 13,33% no check-out. A rotina escolar desse dia incluiu atividades relacionadas à disciplina de biologia, com explicações visuais sobre reprodução bacteriana, além de uma atividade

avaliativa referente ao projeto de vida e uma prova de trigonometria. A diversidade e a densidade das tarefas, especialmente as de caráter avaliativo, podem ter contribuído para o aumento da percepção de raiva, possivelmente vinculada ao estresse acadêmico ou à sobrecarga emocional.

Outro momento relevante foi o nono dia da pesquisa, que apresentou uma variação de emoções de 58,62%, valor inferior ao registrado na média geral da pesquisa, mas ainda assim expressivo. A emoção mais recorrente no check-in foi “CALMO” (26,69%), mantendo-se como a mais citada também no check-out (24,14%), o que reforça a tendência de estabilidade emocional em grande parte dos alunos. No entanto, certas emoções negativas apresentaram crescimento ao final do turno. A emoção “TRISTE”, por exemplo, aumentou de 3,45% no check-in para 13,79% no check-out, enquanto “COM RAIVA” subiu de 6,90% para 10,34% no mesmo período. Essa oscilação sugere que, embora a maioria dos alunos tenha mantido um estado emocional estável, um grupo específico experienciou um agravamento de emoções negativas ao longo do dia. A rotina escolar incluía atividades organizacionais para a festa “julina” da escola, apresentações de seminário de física, divulgação do cronograma de atividades do segundo trimestre e práticas esportivas durante as aulas de educação física. Embora a escola três apresente, de modo geral, menor variabilidade nas emoções entre os momentos de entrada e saída, os dias analisados demonstram que a complexidade da rotina escolar, especialmente quando há avaliações, múltiplas atividades e exposição em público (como seminários), pode intensificar emoções negativas como raiva e tristeza.

A análise dos dados coletados na escola 4 evidencia seis dias de aplicação em que houve variações significativas entre os estados emocionais dos alunos nos momentos de entrada (check-in) e saída (check-out). Em cada um desses dias, aspectos distintos da programação escolar podem ser associados às oscilações nas emoções relatadas pelos estudantes.

No primeiro dia de coleta, observou-se uma variação emocional de 78,95%. A emoção mais recorrente no check-in foi “FELIZ” (26,32%), seguida por “CALMO” (15,79%), “ENTEDIADO” (15,79%) e “INTRANQUILO” (15,79%). No check-out, a percepção de felicidade aumentou expressivamente para 42,11%, e a emoção “SATISFEITO” apareceu com 10,53%, embora não estivesse presente na entrada. Essa melhora geral nas emoções pode estar relacionada à dinâmica do dia, centrada em atividades práticas, como a construção de um site, produção textual e aula prática

no laboratório de biologia — práticas pedagógicas que favorecem a expressão criativa dos alunos.

O terceiro dia apresentou uma variação de 70%, marcada por elevada dispersão nas emoções. “CALMO” foi a emoção mais citada no check-in (30%), seguido por “ENTEDIADO” (15%), “ENTUSIASMADO” (15%) e outras emoções distribuídas em menores proporções. No check-out, houve aumento de emoções como “ENTEDIADO” (30%), “ANSIOSO” (20%) e “ALIENADO” (15%), ao passo que “CALMO” e “FELIZ” permaneceram com 10% cada. A concentração das atividades do dia em uma avaliação de matemática pode ter contribuído para o crescimento de emoções associadas à tensão e ao cansaço, como ansiedade e alienação, em detrimento de emoções positivas.

No quarto dia, houve uma variação de 64,71%. O check-in foi marcado pela predominância da emoção “CALMO” (35,29%), enquanto outras emoções como “ALIENADO”, “COM RAIVA”, “ENTEDIADO” e “FELIZ” apareceram com 11,76% cada. No check-out, “ENTEDIADO” passou a ser a mais citada (23,53%), seguido de “CALMO” e “FELIZ” (ambos com 17,65%). A rotina do dia incluiu aula de educação física e uma dinâmica centrada no projeto de vida dos alunos, o que pode ter contribuído para o equilíbrio parcial entre emoções positivas e negativas, apesar do crescimento de sentimentos de tédio ao final do dia.

O sexto dia da aplicação registrou uma variação emocional de 60%. No check-in, “ALIENADO” e “INTRANQUILO” foram as emoções mais frequentes (20% cada), seguidas por “CALMO”, “ENTEDIADO” e “FELIZ” (15% cada). No check-out, a emoção “FELIZ” aumentou para 25%, “CALMO” subiu para 20% e “ENTEDIADO” permaneceu estável. As atividades pedagógicas desse dia envolveram práticas voltadas ao desenvolvimento de códigos para internet e produções argumentativas em língua portuguesa, sugerindo que o envolvimento ativo dos alunos em tarefas intelectualmente desafiadoras, mas também criativas, contribuiu para uma elevação das emoções positivas.

O décimo terceiro dia também apresentou destaque, com variação de 63,16%. No check-in, “FELIZ” foi a emoção predominante (31,58%), seguida por “CALMO” (21,05%), “ANSIOSO” (15,79%) e “ENTUSIASMADO” (15,79%). Contudo, no check-out, a felicidade recuou para 26,32%, enquanto “ENTEDIADO” saltou de 5,26% para 21,05%, tornando-se a segunda emoção mais frequente. Esse aumento do tédio pode

estar relacionado ao fato de o dia ter sido predominantemente dedicado à aplicação de uma avaliação de matemática, o que pode ter provocado cansaço ou frustração.

Por fim, o décimo quarto dia, embora tenha registrado uma variação global abaixo da média da amostra (57,89%), apresentou uma oscilação relevante na emoção predominante. “FELIZ” foi a emoção mais citada no check-in (26,32%), mas “ENTEDIADO” assumiu essa posição no check-out com 31,58%. A emoção “COM RAIVA”, presente no check-in (10,53%), desapareceu no check-out. Nesse dia, a rotina escolar também incluiu uma avaliação — neste caso, de inglês — além de aula de educação física, o que pode ter contribuído para o aumento da percepção de tédio ao final do turno.

A análise geral dos dados coletados por meio do totem das emoções, aliada à observação da rotina escolar registrada nos diários pedagógicos, revela padrões consistentes de variação emocional entre os alunos em função do tipo de atividade vivenciada no contexto escolar. Dentre os principais achados, destaca-se o impacto positivo de atividades lúdicas, práticas e criativas sobre os estados emocionais dos estudantes. Evidências desse fenômeno foram observadas na Escola 1, em que atividades extraclasse, aulas de educação física, música e teatro favoreceram a expressão de emoções como felicidade e satisfação. De forma similar, na Escola 4, experiências pedagógicas como a construção de sites, aulas práticas em laboratório de biologia, desenvolvimento de códigos e produções textuais argumentativas demonstraram contribuir para o aumento de emoções positivas no check-out, evidenciando o valor de metodologias que priorizam a criatividade, o fazer concreto e a experimentação.

Outro fator relevante identificado refere-se ao papel das aulas dialogadas e da escuta ativa. Na Escola 2, em dias marcados por revisão de conteúdo por meio de aulas expositivas com participação dos alunos, atividades de pesquisa e momentos de debate em grupo, observou-se um aumento significativo nas emoções de felicidade e acolhimento, bem como uma redução expressiva da raiva. Tais resultados sugerem que o ambiente de aprendizagem participativo, em que os alunos são valorizados em suas argumentações, contribui diretamente para o bem-estar emocional.

Em contrapartida, as atividades mais intensivas, voltadas para avaliação e reforço de conteúdos, tendem a gerar estados emocionais negativos. Na Escola 1, a semana de ampliação da aprendizagem — com jornadas prolongadas e sobreposição de atividades — resultou no aumento de emoções como raiva e alienação. Na Escola

3, dias com provas de trigonometria e seminários de física foram marcados por elevação das emoções “COM RAIVA” e “TRISTE”, indicando um possível vínculo entre a sobrecarga cognitiva e o estresse emocional. A Escola 4 também apresentou aumento de emoções negativas, como tédio, ansiedade e alienação, em dias reservados para avaliações de matemática e inglês, sugerindo que a repetição de práticas conteudistas e avaliativas pode comprometer a saúde emocional dos alunos.

Outro ponto de destaque diz respeito à abordagem de temas sensíveis no ambiente escolar, os quais, embora importantes, podem gerar respostas emocionais polarizadas. Na Escola 2, durante a semana de combate ao bullying, observou-se um aumento da emoção “COM RAIVA” no check-out dos alunos, especialmente após debates e palestras sobre o tema. Tal variação pode refletir indignação, incômodo ou desconforto diante de experiências pessoais ou da gravidade do conteúdo abordado, indicando a necessidade de suporte emocional adicional em contextos que envolvem temáticas complexas.

Por fim, constata-se que a variabilidade emocional entre os alunos não se distribui de forma homogênea entre as escolas. A Escola 2 apresentou menor variação nos estados emocionais ao longo dos dias, sugerindo uma relativa estabilidade emocional entre os estudantes. A Escola 3 também demonstrou padrão semelhante, com flutuações menos acentuadas. Em contraste, as Escolas 1 e 4 foram marcadas por maior instabilidade emocional, com dias consecutivos de variação significativa entre o momento de entrada e de saída dos alunos. Esses dados indicam que a organização das rotinas pedagógicas, a variedade das práticas adotadas e a forma como os alunos se envolvem com as atividades propostas influenciam a percepção emocional cotidiana.

Em síntese, os dados reforçam que o ambiente escolar atua como um modulador da experiência emocional dos alunos. A promoção de estratégias pedagógicas mais participativas, práticas e sensíveis às necessidades emocionais pode favorecer um clima escolar mais positivo. Por outro lado, práticas excessivamente centradas em avaliação ou em conteúdos sensíveis, sem a mediação adequada, tendem a gerar tensão, desconforto e desengajamento.

A segunda visão de análise dos dados coletados pelo tótem das emoções compreendeu a identificação e o cruzamento das emoções mais recorrentes ao longo dos 15 dias de aplicação da pesquisa nas quatro escolas participantes. A partir dessa abordagem, foi possível mensurar tanto o volume de interações (check-in e check-out)

por emoção, quanto a transição entre os estados emocionais relatados pelos alunos entre a entrada e a saída da escola. Essa análise fornece subsídios para compreender a estabilidade ou variabilidade emocional dos estudantes, bem como a tendência de conversão entre emoções positivas e negativas ao longo do período letivo.

A emoção “COM RAIVA” foi registrada em 81 check-ins e 89 checkouts. Dos que chegaram à escola com raiva, 35,80% mantiveram essa emoção na saída, enquanto 13,58% saíram felizes e 12,35% saíram calmos. Por outro lado, entre os que saíram com raiva, 14,61% haviam chegado entediados e 12,36% calmos, revelando certa oscilação dessa emoção em diferentes direções. A emoção “ANSIOSO” foi registrada em 90 check-ins e 89 checkouts. Dos que chegaram ansiosos, 24,44% permaneceram assim na saída, 16,67% saíram felizes e 10% saíram calmos. Entre os que saíram ansiosos, 13,10% chegaram calmos e outros 13,10% chegaram felizes, sugerindo certa instabilidade emocional associada à ansiedade.

No caso da emoção “INTRANQUILO”, houve 62 registros no check-in e 52 no check-out, o que indica uma redução da percepção desse estado emocional ao fim do turno. Dos que chegaram intranquilos, 22,58% mantiveram essa emoção, 14,52% saíram felizes e 12,90% saíram entediados. Dos que saíram intranquilos, 13,46% chegaram ansiosos e 11,54% chegaram entediados. Já a emoção “ENTUSIASMADO” teve 82 registros no check-in e 85 no check-out, sugerindo um leve aumento dessa emoção ao longo do período escolar. Dentre os que chegaram entusiasmados, 35,37% também saíram com essa mesma emoção, 14,63% saíram calmos e 13,41% saíram felizes. Dos que saíram entusiasmados, 17,65% chegaram felizes e 9,41% entediados.

Em relação à emoção “SURPRESO”, houve baixa incidência: 26 check-ins e 24 checkouts. Mesmo com esse número reduzido, 30,77% dos alunos que chegaram surpresos também saíram com essa mesma emoção. A emoção “FELIZ”, por sua vez, demonstrou maior estabilidade e crescimento ao longo do período: 265 alunos chegaram felizes e 290 saíram com essa emoção. Dos que chegaram felizes, 56,23% também saíram felizes, 10,57% saíram calmos, 6,42% satisfeitos e 5,66% entusiasmados, mostrando que, mesmo com variação, a transição ocorreu majoritariamente para outras emoções positivas.

A emoção “SATISFEITO” também apresentou crescimento, com 104 check-ins e 137 checkouts. Dos que chegaram satisfeitos, 41,35% saíram com a mesma

emoção, 18,27% saíram calmos e 9,62% felizes. Dentre os que saíram satisfeitos, 27,01% chegaram calmos e 12,41% chegaram felizes. A emoção “ACOLHIDO” teve baixa incidência: 27 check-ins e 26 checkouts, com 33,33% mantendo a mesma emoção da entrada para a saída.

A emoção “CALMO” foi a mais registrada entre todas as emoções, com 283 check-ins e 243 checkouts, o que representa um decréscimo na saída. Dos alunos que chegaram calmos, 45,58% mantiveram essa emoção, 13,43% saíram felizes e 13,07% satisfeitos. Entre os que saíram calmos, 11,52% haviam chegado felizes e 7,8% satisfeitos. Essa emoção demonstrou considerável estabilidade, apesar da leve redução.

A emoção “ENTEDIADO” teve exatamente a mesma incidência de entrada e saída: 133 check-ins e 133 checkouts. Dos que chegaram entediados, 36% saíram com a mesma emoção, 12,78% saíram felizes, 10,53% calmos e 9,77% com raiva. Já entre os que saíram entediados, 19,55% chegaram calmos, 9,02% felizes e 6,77% satisfeitos, evidenciando uma circulação emocional significativa em torno do tédio.

A emoção “ALIENADO” apresentou 88 check-ins e 74 checkouts, indicando uma diminuição dessa percepção na saída. Dos que chegaram alienados, 42% também saíram com a mesma emoção. As transições mais frequentes foram para felicidade (11,36%), ansiedade (7,95%), calma (7,95%) e tédio (7,95%). Entre os que saíram alienados, 9,46% chegaram felizes e 6,76% ansiosos.

Por fim, a emoção “TRISTE” teve 73 check-ins e 77 checkouts. Dos que chegaram tristes, 38,36% permaneceram tristes na saída. Entre os que saíram tristes, 14,29% chegaram calmos, 11,69% com raiva e 9,09% ansiosos. Embora tenha havido um pequeno aumento na frequência dessa emoção, a maioria das transições associadas a ela envolveu estados emocionais negativos.

De forma geral, destaca-se que a emoção mais frequente no momento do check-in foi “CALMO” (283 registros), embora tenha sofrido queda na saída (243 registros). Em contrapartida, “FELIZ” apresentou crescimento, com 265 entradas e 290 saídas, consolidando-se como a emoção mais estável e positiva ao longo do dia letivo.

A análise das emoções registradas nos momentos de entrada (check-in) e saída (check-out) dos alunos nas quatro escolas participantes ao longo dos 15 dias de pesquisa permite identificar padrões de estabilidade e variabilidade emocional no contexto escolar. Dentre as emoções analisadas, destaca-se que a emoção “CALMO”

foi a mais recorrente no momento do check-in, com um total de 283 registros. No entanto, observou-se uma redução para 243 registros no check-out, indicando um decréscimo da sensação de tranquilidade ao término do período escolar. Essa queda pode sugerir que, ao longo da jornada letiva, existem fatores no ambiente escolar que contribuem para a alteração desse estado emocional.

Em contrapartida, a emoção “FELIZ” apresentou crescimento expressivo, passando de 265 registros no check-in para 290 no check-out, o que a consolida como a emoção mais estável e positivamente dominante ao longo do dia. Essa tendência reforça a hipótese de que as experiências vivenciadas durante o turno escolar favorecem, em grande parte dos casos, a elevação do bem-estar emocional dos estudantes.

As emoções “INTRANQUILO” e “ALIENADO” também revelaram uma diminuição entre os momentos de entrada e saída, o que pode indicar uma redução das percepções associadas à insegurança, desconforto ou desconexão com o ambiente escolar. Tais resultados sugerem que, para uma parcela dos alunos, a permanência na escola pode funcionar como um fator regulador das emoções negativas, mesmo que parcialmente.

Por outro lado, emoções associadas ao engajamento e à satisfação, como “ENTUSIASMADO”, “FELIZ” e “SATISFEITO”, apresentaram aumento no número de registros no check-out, sinalizando uma tendência de conversão emocional positiva. Esse padrão sugere que, ao longo da vivência escolar, há estímulos capazes de potencializar estados afetivos ligados ao interesse, envolvimento e prazer em estar na escola.

A emoção “ENTEDIADO”, embora tenha mantido a mesma quantidade de registros entre check-in e check-out (133 em ambos), revela, por meio da análise das transições, que não se trata necessariamente dos mesmos alunos. Isso indica uma circulação emocional significativa em torno do tédio, apontando que, ainda que a frequência permaneça estável, há variação entre os indivíduos que expressam essa emoção. Tal constatação é relevante para compreender a presença do tédio como uma experiência rotativa, que atinge diferentes alunos em distintos momentos do dia.

3.2.5 Workshop Multidisciplinar



O tratamento e síntese dos dados coletados nas quatro escolas participantes da pesquisa foi realizado por meio de uma metodologia baseada

na construção de cartões de insights. Essa abordagem, empregada em processos de design e inovação, possibilita transformar grandes volumes de dados qualitativos em informações organizadas, revelando padrões, hierarquias e inter-relações que servem de base para a formulação de diretrizes projetuais (VIANNA, 2012).

A etapa de tratamento e síntese dos dados coletados constituiu um momento central da pesquisa, caracterizando-se por um processo de análise qualitativa interpretativa e síntese projetual. Inicialmente, procedeu-se à análise qualitativa dos dados brutos provenientes dos três instrumentos de pesquisa — Totem das Emoções, Diário das Emoções e Diário Pedagógico — que, em conjunto, possibilitaram uma compreensão ampla e multifacetada das experiências emocionais dos estudantes.

O Totem das Emoções forneceu dados de natureza quantitativa e contextual, registrando as variações emocionais diárias dos alunos nos momentos de check-in e check-out. Esses registros permitiram observar padrões de oscilação emocional ao longo da rotina escolar e correlacioná-los com diferentes tipos de atividades, revelando como o contexto educacional modula as experiências afetivas dos estudantes. O Diário das Emoções, por sua vez, documentou percepções subjetivas sobre vivências cotidianas, interações sociais, relações com professores e práticas pedagógicas, conferindo densidade interpretativa à compreensão das emoções no ambiente escolar. Complementarmente, o Diário Pedagógico registrou aspectos contextuais e institucionais — como eventos, metodologias de ensino e situações críticas —, oferecendo um panorama do ambiente organizacional que possibilitou interpretar as emoções dos alunos à luz de fatores estruturais e relacionais.

A etapa seguinte consistiu na triangulação entre as três fontes de dados, processo que possibilitou integrar diferentes dimensões da experiência escolar — objetiva (frequência e variação emocional), subjetiva (percepções e significados

atribuídos pelos alunos) e contextual (condições institucionais e pedagógicas). Essa triangulação permitiu identificar padrões recorrentes de experiências emocionais, causas prováveis de estados afetivos positivos e negativos e aspectos estruturais da escola que influenciavam diretamente o bem-estar estudantil.

Com base nessa análise integrada, deu-se início à etapa de síntese dos dados em insights, procedimento característico dos processos de design (VIANNA et al., 2012). Cada insight foi formulado como uma interpretação breve e significativa de um achado relevante, sintetizando descobertas, tensões ou oportunidades de projeto. Os critérios empregados para a formulação dos insights incluíram: relevância emocional (identificação de emoções recorrentes ou intensas), potencial de transformação (situações que revelavam oportunidades de melhoria no ambiente escolar), frequência ou convergência (informações corroboradas por múltiplas fontes) e valor projetual (capacidade de orientar futuras diretrizes de design).

Cada insight foi redigido em frases curtas, objetivas e interpretativas, de modo a comunicar com clareza o significado essencial do achado, como exemplifica a formulação: “Dias com atividades criativas reduzem ansiedade e aumentam entusiasmo.” Esses enunciados foram materializados fisicamente em cartões de insight, cuja função era permitir a manipulação, organização e discussão colaborativa durante o workshop multidisciplinar subsequente. Essa estratégia metodológica favoreceu a visualização, comparação e agrupamento dos dados, criando as condições necessárias para a etapa posterior de construção de diretrizes projetuais fundamentadas na experiência emocional dos estudantes.

Assim, o processo de transformação dos dados em cartões de insight configurou uma etapa de tradução empírica e interpretativa, em que a análise qualitativa foi aliada a práticas de design colaborativo, permitindo a conversão de informações complexas em conhecimento acionável e orientado à intervenção no contexto educacional.

Desta forma, a primeira etapa do workshop consistiu na elaboração dos cartões de insights, gerados a partir das análises das emoções, contextos e interações registradas durante a pesquisa. Esses cartões funcionaram como unidades básicas de análise e manipulação, permitindo a organização das informações de forma acessível e favorecendo a compreensão coletiva dos dados. O uso de cartões de insights oferece benefícios significativos, como a possibilidade de visualizar relações

entre informações dispersas, identificar padrões emergentes e transformar descobertas qualitativas em insumos claros e acionáveis (VIANNA, 2012).

Os cartões de insight gerados a partir da análise dos dados coletados pelo Diário das Emoções, o Totem das Emoções e o Diário Pedagógico estão descritos a seguir.

Quadro 7: Cartões de insights

Sobrecarga e aulas monótonas aumentam ansiedade	Internet é usada majoritariamente para lazer, não para estudo	Bullying e exclusão social geram tristeza e afetam bem-estar	Dificuldades acadêmicas causam ansiedade e inquietação	Rotina previsível pode gerar tédio e alienação
Atividades diferentes aumentam felicidade e entusiasmo	Criatividade e interações práticas impulsionam engajamento	Relações positivas e professores empáticos geram percepção de satisfação	Sobrecarga e aulas monótonas aumentam ansiedade	Amizade e cooperação são fontes de bem-estar
Sentir-se insignificante leva ao distanciamento afetivo	Fazer a diferença está ligado a projetos e reconhecimento	Desafios escolares trazem crescimento, mas também tensão	Autenticidade é situacional e limitada pelo medo de julgamento	Objetivos vão além da carreira, incluindo realizações pessoais
Pensar no futuro gera sentimentos ambivalentes entre ansiedade e otimismo	Intervalos são momentos centrais de socialização positiva	Rotina repetitiva e sem sentido provoca alienação	O aluno pode ver a escola como uma imposição externa	A expressão de sentimentos é limitada pelo medo social
Mais da metade dos alunos alterna de emoção ao longo do dia	Atividades lúdicas podem aumentar a felicidade	Aulas participativas podem reduzir a raiva	Provas e seminários aumentam emoções negativas	Temas sensíveis podem gerar polarização emocional
Estratégias pedagógicas participativas promovem um clima positivo	O tédio afeta diferentes alunos ao longo do dia	Debates reduzem raiva e aumentam pertencimento	Sobrecarga de tarefas eleva a raiva	A ansiedade é instável e se converte em várias emoções
Eventos sociais aumentam alegria e calma	Interação física eleva satisfação e calma	Atividades criativas reduzem intranquilidade	Dias com provas aumentam o tédio e a ansiedade	Picos de felicidade ocorrem em eventos especiais
Atividades práticas em laboratório aumentam satisfação e entusiasmo	Alto acesso à tecnologia, mas uso educacional limitado	Dias com maior interação social reduzem a ansiedade	Maior variabilidade emocional ocorre em dias de prova ou conteúdo denso	A previsibilidade pode levar ao desengajamento emocional

Fonte: elaborado pelo autor

A etapa inicial do workshop foi marcada pela preparação cuidadosa do espaço colaborativo e pela constituição estratégica de um grupo multidisciplinar. O ambiente foi planejado para ser amplo e flexível, de modo a acomodar diferentes dinâmicas de trabalho em grupo. As mesas foram dispostas de maneira a facilitar a formação dos grupos e o rearranjo do espaço, conforme a necessidade das atividades. Essa organização espacial favoreceu tanto a interação constante entre os participantes quanto a circulação livre pelo ambiente, permitindo que todos tivessem acesso às informações compartilhadas e pudessem contribuir ativamente nos grupos e em plenária.

A constituição do grupo foi pensada de forma intencional, reunindo profissionais das áreas de educação, psicologia e design, além de incluir a participação de alunos do ensino médio. Cada perfil foi selecionado com o objetivo de trazer uma lente específica para a análise: os educadores ofereceriam uma compreensão prática do contexto escolar, o psicólogo contribuiu com interpretações sobre os aspectos emocionais e comportamentais, os designers trouxeram ferramentas de inovação e visualização, e os estudantes acrescentaram a perspectiva vivida da experiência escolar. Essa heterogeneidade garantiu não apenas a diversidade de olhares, mas também o diálogo entre diferentes referenciais teóricos e práticos. A riqueza dessa composição foi essencial para ampliar as possibilidades de interpretação dos cartões de insight, resultando em um processo mais robusto e colaborativo na construção das diretrizes projetuais.

Tabela 9: Participantes do Workshop Multidisciplinar

Identificação	Perfil
Participante 1	Doutor em design estratégico e pró-reitor de pesquisa e extensão de Instituição de Ensino Superior
Participante 2	Aluno de curso técnico em manutenção de computadores em escola pública
Participante 3	Aluna de ensino médio de escola pública
Participante 4	Pedagoga em escola de educação profissional e de ensino médio
Participante 5	Professor em escola de educação profissional e de ensino médio
Participante 6	Gestor de programa de educação para jovens
Participante 7	Psicóloga clínica que desenvolve programa de saúde mental para jovens em escolas
Participante 8	Designer com experiência na implementação do ensino médio

Fonte: elaborado pelo autor

O workshop teve início com a apresentação e contextualização do projeto de pesquisa, conduzida pelo pesquisador responsável. Nessa abertura, foi destacado o percurso metodológico que culminou no encontro, incluindo a realização de grupos focais com educadores, um workshop prévio com designers e a aplicação de sondas culturais em formato de totem de emoções, em que os alunos registraram seus estados emocionais em check-in e check-out durante 15 dias, diário das emoções e diário pedagógico. A análise desse conjunto de dados resultou nos 40 cartões de insight, que, conforme foi explicado pelo pesquisador ao grupo, serviriam de material de trabalho para as dinâmicas do workshop.

A primeira etapa prática do workshop consistiu na aplicação do diagrama de afinidades, técnica de análise colaborativa que visa organizar informações de forma visual e relacional. Para essa atividade, os participantes foram divididos em dois grupos heterogêneos, assegurando diversidade de olhares e interpretações. O primeiro grupo foi organizado com uma designer, uma aluna, uma psicóloga e um professor. O segundo grupo foi composto por um designer, um aluno, uma pedagoga e um gestor de educação. Cada grupo recebeu os 40 cartões de insights. O procedimento inicial envolveu a leitura dos cartões no grupo e a discussão dos conteúdos registrados, possibilitando que cada participante compartilhasse sua compreensão individual. Em seguida, os grupos foram orientados a realizar o agrupamento por similaridade de temas, estabelecendo conexões entre os diferentes cartões com base em proximidade semântica e relevância contextual. Esse processo foi caracterizado por negociações coletivas, nas quais os participantes justificavam suas escolhas, buscavam consensos e ajustavam as categorias emergentes. Ao término da atividade, cada grupo construiu um conjunto de categorias de sentido compartilhadas, que representaram a síntese coletiva dos dados e a emergência de padrões interpretativos, evidenciando conexões relevantes para o problema investigado. Essa etapa foi fundamental para transformar informações fragmentadas em estruturas significativas, conferindo maior clareza e coerência à análise.

Fotografias 11 e 12: Grupos elaborando o Diagrama de Afinidades



Fonte: autor

A segunda etapa do workshop teve como foco a formulação de diretrizes, concebidas a partir dos agrupamentos construídos na etapa anterior. Nesse momento, os grupos foram orientados a reinterpretar os conjuntos de insights à luz das categorias criadas, traduzindo-os em recomendações de caráter geral dirigidas às instituições de ensino. O processo envolveu discussão coletiva para identificar as implicações práticas de cada agrupamento, de modo a transformá-las em orientações estratégicas que pudessem guiar futuras ações pedagógicas, psicológicas e de gestão escolar. A elaboração das diretrizes priorizou a formulação de recomendações amplas, aplicáveis e acionáveis, evitando prescrições pontuais ou soluções imediatistas. Assim, buscou-se formular proposições de maior alcance, como a promoção de práticas contínuas de interação social, a criação de ambientes de apoio emocional e o incentivo ao protagonismo estudantil. Essa etapa representou a transição do nível analítico para o nível propositivo do workshop, articulando a interpretação dos dados com a geração de orientações projetuais fundamentadas, que pudessem servir de suporte à construção de experiências escolares mais positivas e ao fortalecimento do bem-estar dos alunos.

A terceira etapa do workshop correspondeu ao momento de avaliação crítica e refinamento das diretrizes elaboradas pelos grupos. Após a formulação inicial, cada recomendação foi analisada com base em quatro critérios centrais, definidos previamente como parâmetros de validade da diretriz: impacto duradouro, orientação para possibilidades, ajuste pessoal e envolvimento ativo do usuário. O critério de

impacto duradouro buscou verificar se as diretrizes possuíam potencial de promover mudanças significativas e sustentáveis no bem-estar dos estudantes, evitando ações efêmeras ou de efeito restrito. O critério de orientação para possibilidades avaliou se as propostas contemplavam oportunidades ainda não exploradas pelas escolas, abrindo espaço para a inovação e para o desenvolvimento de novas práticas. Já o critério de ajuste pessoal considerou a flexibilidade das diretrizes, de modo a garantir sua aplicabilidade em diferentes perfis e contextos escolares, respeitando a diversidade de experiências individuais dos alunos. Por fim, o critério de envolvimento ativo do usuário analisou se as diretrizes promoviam a agência dos estudantes, colocando-os como protagonistas do processo, em vez de destinatários passivos das ações propostas (DESMET e POHLMAYER, 2013). Durante essa etapa, os participantes discutiram coletivamente cada diretriz à luz desses pressupostos, reformulando ou ajustando aquelas que não atendiam plenamente aos critérios. Esse processo favoreceu o fortalecimento do rigor metodológico e assegurou que as orientações finais fossem consistentes, relevantes e aplicáveis em diferentes contextos educacionais.

Fotografias 13 e 14: Grupos elaborando as Diretrizes



Fonte: autor

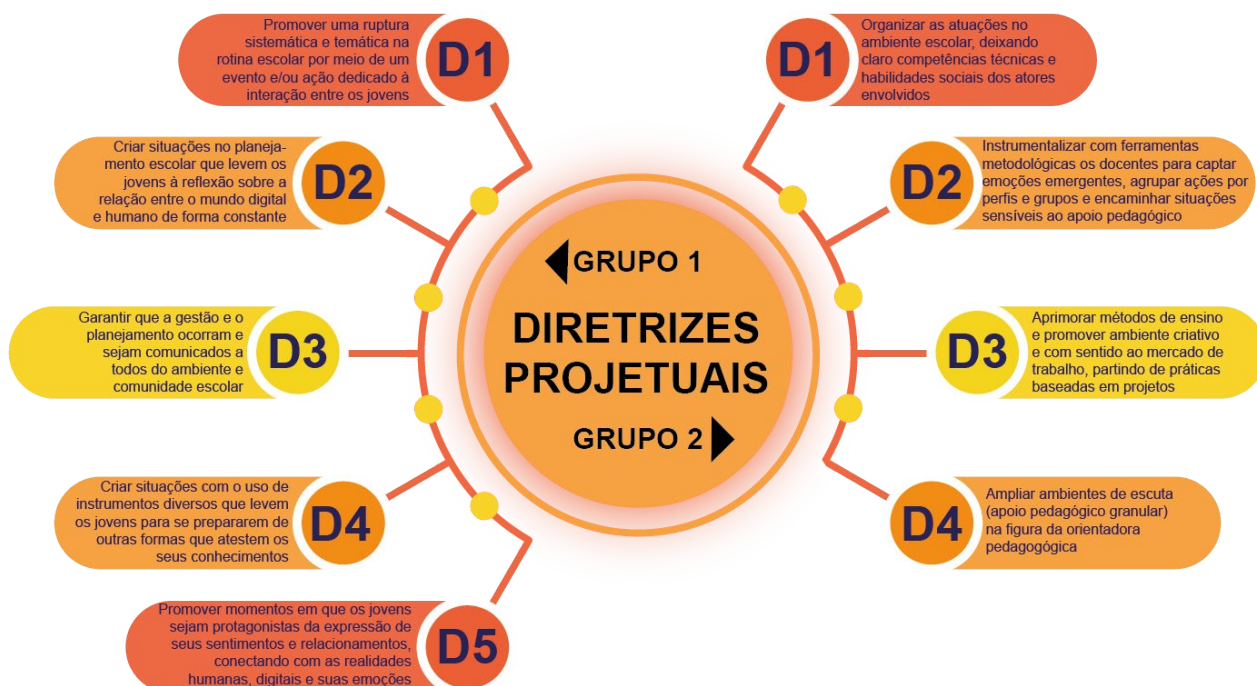
A quarta e última etapa do workshop correspondeu à apresentação e socialização das diretrizes finais. Após o refinamento, cada grupo foi convidado a compartilhar em plenária as recomendações resultantes de seu processo analítico e criativo. A apresentação foi realizada de forma oral, com leitura em voz alta das diretrizes, permitindo que todos os participantes tivessem acesso às formulações de

ambos os grupos. Esse momento promoveu não apenas a validação coletiva das proposições, mas também a possibilidade de reflexão crítica cruzada, na qual os grupos puderam comparar abordagens, reconhecer convergências e discutir possíveis divergências. Além disso, a socialização funcionou como etapa de registro coletivo, consolidando o trabalho desenvolvido e permitindo que os resultados fossem documentados de forma clara e compartilhada entre todos. O caráter colaborativo dessa etapa final reforçou a natureza interdisciplinar e participativa do workshop, garantindo que as diretrizes emergissem como produto de um processo coletivo de construção de sentido. Dessa forma, concluiu-se o ciclo metodológico, traduzindo os dados da pesquisa em orientações práticas, flexíveis e fundamentadas, voltadas à promoção do bem-estar do aluno.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As diretrizes projetuais elaboradas no workshop multidisciplinar foram construídas a partir do tratamento e da análise dos dados coletados na pesquisa. A formulação das diretrizes permitiu traduzir a complexidade das emoções e experiências escolares em recomendações amplas, aplicáveis e consistentes com o referencial do Design Positivo (DESMET e POHLMAYER, 2013). As diretrizes elaboradas pelos grupos e a análise de sua relação com os conceitos centrais de bem-estar subjetivo elencados a partir do referencial bibliográfico são apresentadas na figura 18 e descritas a seguir.

Figura 18: Diretrizes projetuais



Fonte: elaborado pelo autor

A) Diretrizes do Grupo 1

1. Promover uma ruptura sistemática e temática na rotina escolar por meio de um evento e/ou ação dedicado à interação entre os jovens.

Análise: Endereça os insights sobre como a rotina previsível pode gerar tédio e alienação, propondo momentos diferenciados que aumentam felicidade e entusiasmo e valorizam a importância dos intervalos e eventos sociais como espaços de

socialização positiva. Essa ruptura funciona como espaços de arejamento ao longo da rotina escolar e deveriam ser sistematicamente planejados pela instituição.

2. Criar situações no planejamento escolar que levem os jovens à reflexão sobre a relação entre o mundo digital e humano de forma constante.

Análise: Responde ao alto acesso dos jovens à tecnologia, mas com uso educacional limitado, sugerindo um uso mais consciente e equilibrado entre lazer, estudo e interação social. Promove tanto a inclusão digital quanto a responsabilidade no uso da tecnologia.

3. Garantir que a gestão e o planejamento ocorram e sejam comunicados a todos do ambiente e comunidade escolar.

Análise: Embora não diretamente vinculado a emoções, fortalece o senso de pertencimento e previsibilidade, reduzindo desengajamento emocional e sentimentos de insignificância. É importante que a sensação de insegurança do aluno diante de situações imprevisíveis seja minimizada ao mesmo tempo em que isso não gere uma rotina repetitiva que conduza ao desengajamento. Essa diretriz deve atuar de forma uníssona com a diretriz 1, para que o aluno sinta segurança em um ambiente controlado e planejado, ao mesmo tempo em que não fique entediado ou desinteressado por uma rotina que não o estimule.

4. Criar situações com o uso de instrumentos diversos que levem os jovens para se prepararem de outras formas (que não sejam provas) que atestem os seus conhecimentos.

Análise: Enfrenta os efeitos negativos das provas e seminários, que aumentam tédio e ansiedade. Propõe diversificação das formas de avaliação, favorecendo o crescimento pessoal e a redução da tensão.

5. Promover momentos em que os jovens sejam protagonistas da expressão de seus sentimentos e relacionamentos, conectando com as realidades humanas, digitais e suas emoções.

Análise: Relaciona-se à expressão de sentimentos limitada pelo medo social e ao bullying/exclusão, propondo ambientes seguros para a autoexpressão, autenticidade e construção de vínculos. Promove a interação entre os jovens, sem que isso se torne uma obrigação, respeitando as diferenças.

B) Diretrizes do Grupo 2

1. Organizar as atuações no ambiente escolar, deixando claro competências técnicas e habilidades sociais dos atores envolvidos.

Análise: Enfatiza clareza e estrutura organizacional, favorecendo relações positivas e reduzindo tensões interpessoais. Estabelece que cada ator no ambiente escolar deve ter clareza de suas responsabilidades e competências e que todos atuem de maneira sinérgica com o propósito de melhoria do bem-estar geral.

2. Instrumentalizar com ferramentas metodológicas os docentes para captar emoções emergentes, agrupar ações por perfis e grupos e encaminhar situações sensíveis ao apoio pedagógico.

Análise: Responde ao dado de que mais da metade dos alunos alterna emoções ao longo do dia e à instabilidade da ansiedade. Transforma o professor em agente de detecção e encaminhamento, fortalecendo o manejo das emoções. Também deixa claro que não é papel do professor atuar diretamente nas nuances emocionais dos alunos, focando sua atuação na detecção e encaminhamento. Para isso, é preciso que o professor seja instrumentalizado e tenha repertório que permita uma ação rápida e eficaz.

3. Aprimorar métodos de ensino e promover ambiente criativo e com sentido ao mercado de trabalho, partindo de práticas baseadas em projetos.

Análise: Conecta-se aos insights de que atividades criativas e práticas aumentam entusiasmo e satisfação e reduzem a alienação. Promove o protagonismo discente e aproxima a aprendizagem do futuro profissional. Defende que o aprendizado deve ocorrer a partir do significado que ele desempenha na vida do aluno

4. Ampliar ambientes de escuta (apoio pedagógico granular) na figura da orientadora pedagógica.

Análise: Cria espaços institucionais de acolhimento, essenciais para lidar com a tristeza causada por bullying e a ansiedade por dificuldades acadêmicas, promovendo pertencimento e autoconhecimento. Reforça que não é papel do professor fazer o trato emocional dos alunos e enfatiza a necessidade de outros atores institucionais na escola para que a escuta e encaminhamento sejam mais efetivos.

A análise das diretrizes revela alinhamento consistente com os três ingredientes centrais do design positivo — prazer, significância pessoal e virtude (DESMET e POHLMEYER, 2013). As diretrizes relacionadas a rupturas na rotina, diversificação das avaliações e promoção de eventos sociais respondem ao desejo dos alunos por experiências mais agradáveis, envolventes e socialmente prazerosas (JORDAN, 2000). A valorização do protagonismo, da criatividade, da conexão com o futuro profissional e da reflexão crítica sobre o uso da tecnologia traduzem-se em

experiências que reforçam identidade, propósito e autorrealização (RYFF, 1989). A ênfase em empatia, cooperação, justiça e ambientes seguros para expressão emocional destaca a dimensão ética e comunitária da educação, fundamental para o florescimento humano (PETERSON e SELIGMAN, 2004).

A tabela 9 faz uma relação entre cada uma das diretrizes elaboradas pelos grupos e os três ingredientes centrais do Design Positivo. Apesar de haverem relações entre cada uma das diretrizes com pelo menos um dos três ingredientes do design positivo é possível verificar na tabela que apenas três das nove diretrizes criadas possuem relação absoluta com a proposta de equilíbrio entre todos os ingredientes.

Tabela 10: Relação entre diretrizes projetuais e ingredientes do design positivo

Grupo / Diretriz	Prazer	Significância Pessoal	Virtude
Grupo 1 – D1 Promover ruptura na rotina escolar com eventos/ações sociais	Aumenta <i>felicidade e entusiasmo</i> com atividades diferentes e sociais	Combate a alienação da rotina repetitiva	–
Grupo 1 – D2 Reflexão sobre relação entre mundo digital e humano	–	Incentiva uso consciente da tecnologia, promovendo propósito e identidade digital	Estimula responsabilidade e pensamento crítico
Grupo 1 – D3 Comunicação clara da gestão e planejamento	–	Reduz insegurança e desengajamento emocional	–
Grupo 1 – D4 Diversificação de formas de avaliação (além de provas)	Reduz ansiedade e tédio, aumentando satisfação	Fortalece o senso de realização por diferentes meios de expressão de competências	–
Grupo 1 – D5 Protagonismo dos jovens na expressão de sentimentos	Espaços seguros aumentam prazer psicológico da autoexpressão	Reforça identidade e autenticidade dos alunos	Combate bullying e exclusão social, promovendo respeito e humanidade
Grupo 2 – D1 Clareza das atuações e papéis no ambiente escolar	–	Ambiente mais harmonioso e previsível reduz tensões	–
Grupo 2 – D2 Instrumentalizar docentes para captar emoções emergentes	Reduz sofrimento emocional, promovendo calma e satisfação	–	Empatia, cuidado e responsabilidade dos educadores
Grupo 2 – D3 Ensino criativo e conectado ao mercado de trabalho	Atividades criativas aumentam engajamento e entusiasmo	Conecta aprendizado ao futuro profissional e sentido pessoal	–
Grupo 2 – D4 Ampliar ambientes de escuta pedagógica	Suporte e acolhimento reduzem tristeza e ansiedade	Favorece expressão de sentimentos e autoconhecimento	Reforça empatia, cuidado institucional e justiça

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se uma concentração maior de diretrizes voltadas ao prazer e à significância pessoal, enquanto o campo da virtude — fundamental para a construção de valores éticos, cooperação e empatia no ambiente escolar — tende a ser tratado de forma indireta ou secundária. Essa assimetria sugere que, embora as propostas avancem no sentido de enriquecer a experiência escolar dos alunos, ainda há espaço para fortalecer dimensões que assegurem não apenas o bem-estar imediato, mas também a formação integral.

Ao confrontar as diretrizes com os cinco elementos fundamentais do design positivo — impacto duradouro, orientação para possibilidades, ajuste pessoal, envolvimento ativo do usuário e equilíbrio entre prazer, significância pessoal e virtude (DESMET e POHLMAYER, 2013). — emergem não apenas pontos fortes, mas também lacunas relevantes.

A análise comparativa revela que algumas diretrizes apresentam sólida aderência aos elementos do design positivo, especialmente no que diz respeito ao envolvimento ativo do aluno e ao impacto duradouro das ações propostas, refletindo uma preocupação clara com a participação discente e a sustentabilidade das mudanças. Entretanto, outras dimensões, como o ajuste pessoal e o equilíbrio entre os três ingredientes centrais, aparecem de forma menos consistente, o que pode indicar riscos na universalização de propostas que, na prática, demandariam maior flexibilidade para atender diferentes perfis estudantis.

A tabela comparativa entre as diretrizes e os cinco elementos do design positivo, apresentada na tabela 10, explicita essas correspondências e lacunas.

Tabela 11: Relação entre diretrizes projetuais e elementos do design positivo

Grupo / Diretriz	Impacto Duradouro	Orientação para Possibilidades	Ajuste Pessoal	Envolvimento Ativo do Usuário	Equilíbrio entre Ingredientes
Grupo 1 – D1 Promover ruptura na rotina escolar com eventos/ações sociais	Cria hábito de inovação e quebra da monotonia	Abre espaço para novas formas de socialização	Possibilita adaptação conforme o contexto escolar	Alunos participam como protagonistas das interações	Equilibra prazer (diversão), significância (novidade)
Grupo 1 – D2 Reflexão sobre relação entre mundo digital e humano	Promove consciência crítica contínua	Expande possibilidades de uso da tecnologia além do lazer	Adapta-se a diferentes níveis de engajamento digital	Incentiva protagonismo dos jovens na reflexão	Integra significância (uso consciente) e virtude (responsabilidade)

Grupo 1 – D3 Comunicação clara da gestão e planejamento	Garante segurança e previsibilidade a longo prazo	Traz novas possibilidades de engajamento ao incluir a comunidade escolar	Pode ser ajustada à realidade de cada instituição e aluno	Alunos e comunidade participam mais	Favorece significância (segurança)
Grupo 1 – D4 Diversificação de formas de avaliação (além de provas)	Reduz estresse recorrente em longo prazo	Possibilita novas formas de demonstrar competências	Permite múltiplos estilos de aprendizagem	Alunos demonstram protagonismo em avaliações variadas	Equilibra prazer (redução da ansiedade) e significância (senso de conquista)
Grupo 1 – D5 Protagonismo dos jovens na expressão de sentimentos	Cria cultura duradoura de autenticidade	Amplia possibilidades de expressão emocional	Adapta-se a diferentes formas de expressão	Alunos são protagonistas na expressão e mediação	Integra prazer (autoexpressão), significância (identidade) e virtude (respeito)
Grupo 2 – D1 Clareza das atuações e papéis no ambiente escolar	Estrutura organizacional gera efeitos sustentáveis	Possibilita novas formas de cooperação no ambiente escolar	Ajusta-se conforme diferentes papéis institucionais	Participantes entendem e assumem responsabilidades	Favorece significância (segurança)
Grupo 2 – D2 Instrumentalizar docentes para captar emoções emergentes	Cria cultura de apoio emocional contínuo	Possibilita novas práticas pedagógicas focadas em emoções	Permite respostas diferenciadas a cada perfil de aluno	Professores atuam como agentes ativos de cuidado e alunos como protagonistas	Integra virtude (empatia) e prazer (bem-estar emocional)
Grupo 2 – D3 Ensino criativo e conectado ao mercado de trabalho	Gera impacto em longo prazo ao alinhar ensino e futuro profissional	Expande horizontes através de metodologias ativas	Personalizável em projetos, temas e áreas de interesse	Alunos participam como protagonistas na aprendizagem por projetos	Equilibra prazer (criatividade), significância (propósito)
Grupo 2 – D4 Ampliar ambientes de escuta pedagógica	Estrutura suporte contínuo e duradouro	Cria novas oportunidades de acolhimento	Ajusta-se às necessidades individuais de cada aluno	Estimula protagonismo do aluno na partilha de sentimentos	Integra prazer (acolhimento), virtude (cuidado) e significância (autoconhecimento)

Fonte: Elaborado pelo autor

As diretrizes elaboradas apresentam convergências diretas com o modelo PERMA de bem-estar subjetivo proposto por Seligman (2012), ao contemplar de forma integrada as cinco dimensões fundamentais do florescimento humano — emoção positiva, engajamento, relacionamentos, sentido e realização.

No eixo das emoções positivas, destacam-se as diretrizes que propõem a ruptura sistemática da rotina escolar por meio de eventos e atividades diferenciadas (Grupo 1 – D1) e a diversificação das formas de avaliação (Grupo 1 – D4). Ambas ampliam as possibilidades de experiências prazerosas e reduzem estados emocionais

negativos como ansiedade e tédio, criando condições mais favoráveis para sentimentos de entusiasmo, calma e satisfação.

A dimensão do engajamento é contemplada em propostas como a promoção de métodos criativos e práticos baseados em projetos (Grupo 2 – D3) e a valorização do protagonismo estudantil na expressão de sentimentos e relacionamentos (Grupo 1 – D5). Essas diretrizes estimulam a participação ativa, a imersão e o envolvimento dos alunos nas práticas pedagógicas, fortalecendo sua motivação intrínseca e senso de agência.

Quanto aos relacionamentos, várias diretrizes convergem para a construção de vínculos positivos e apoio mútuo. A criação de espaços institucionais de escuta pedagógica (Grupo 2 – D4) e interação entre os jovens (Grupo 1 – D1) favorecem a confiança, a empatia e a cooperação, reduzindo o sentimento de isolamento e fortalecendo a rede de apoio entre alunos, professores e gestores.

A dimensão do sentido está fortemente refletida em diretrizes como a reflexão contínua sobre a relação entre mundo digital e humano (Grupo 1 – D2) e a conexão entre práticas pedagógicas e o futuro profissional dos estudantes (Grupo 2 – D3). Essas orientações ampliam a compreensão dos alunos sobre o valor e a relevância de suas experiências escolares, fortalecendo seu propósito pessoal e acadêmico.

Por fim, a realização é contemplada ao propor alternativas às provas tradicionais para avaliação de competências (Grupo 1 – D4), permitindo que os estudantes reconheçam seus avanços por meio de diferentes formas de expressão de conhecimento. Essa diversificação amplia as oportunidades de conquista e validação das próprias capacidades, reforçando o senso de eficácia e progresso contínuo.

O design para a virtude, que valoriza empatia, compaixão, responsabilidade social e respeito à diversidade, conecta-se às inteligências interpessoal e intrapessoal descritas por Gardner (DAVIS et al., 2011), uma vez que ambas enfatizam a compreensão de si e do outro como condições para o florescimento humano. Essa dimensão também converge com os conceitos de foco no outro e foco interno propostos por Goleman e Senge (2016), que reforçam a necessidade de um equilíbrio entre a autorregulação emocional e a sensibilidade às necessidades alheias. No contexto das diretrizes, essa perspectiva se manifesta em propostas como o protagonismo dos jovens na expressão de sentimentos (G1-D5) e a ampliação de ambientes de escuta pedagógica (G2-D4), que criam condições para que os alunos

desenvolvam virtudes relacionais e fortaleçam os pilares de relacionamento e significado.

Já o design para o prazer, voltado à criação de experiências educacionais emocionalmente gratificantes, encontra respaldo no modelo dos cinco caminhos para o engajamento de Shirley e Hargreaves (2021), particularmente nas dimensões de valor intrínseco, associação e empoderamento, que enfatizam a importância da motivação interna e do pertencimento social. Diretrizes como a ruptura sistemática da rotina escolar com eventos diferenciados (G1-D1), a diversificação das formas de avaliação (G1-D4) e o ensino criativo conectado ao mercado de trabalho (G2-D3) dialogam diretamente com essa perspectiva, pois buscam transformar a experiência de aprendizagem em um processo prazeroso, participativo e estimulante. Tais iniciativas reforçam as dimensões de emoção positiva e engajamento do modelo ao reduzir ansiedade e tédio e promover entusiasmo, criatividade e senso de conquista.

O design para o significado pessoal está centrado na articulação entre a experiência escolar e os propósitos individuais dos estudantes. Essa dimensão dialoga diretamente com a proposta da aprendizagem profunda (FULLAN; QUINN; McEACHEN, 2017), que enfatiza competências como caráter, cidadania e pensamento crítico, bem como a Teoria da Autodeterminação (RESCHLY; CHRISTENSON, 2022), ao valorizar a autonomia e a autoeficácia como condições fundamentais para a autorrealização. As diretrizes de ensino criativo e conectado ao mercado de trabalho (G2-D3), de diversificação das formas de avaliação (G1-D4) e de protagonismo dos jovens na expressão de sentimentos (G1-D5) materializam essa dimensão, pois aproximam o aprendizado de metas futuras e experiências de vida, reconhecem múltiplos modos de expressão e promovem autenticidade e cidadania. Dessa forma, incentivam engajamento significativo, fortalecem a identidade dos estudantes e ampliam as possibilidades de autorrealização no contexto escolar.

Embora as diretrizes elaboradas no workshop multidisciplinar representem avanços na compreensão de como as emoções dos alunos influenciam sua percepção de bem-estar, torna-se imprescindível reconhecer algumas limitações estruturais e conceituais do resultado. Em termos de escopo, nota-se que boa parte das recomendações tende a privilegiar dimensões ligadas ao prazer e à significância pessoal — como a diversificação das avaliações, a criação de rupturas criativas na rotina e a valorização do protagonismo discente. Essas propostas respondem de maneira consistente a demandas imediatas dos estudantes, como a necessidade de

experiências mais engajantes, menos repetitivas e mais conectadas à sua identidade. Contudo, a dimensão da virtude — elemento essencial para consolidar valores éticos, práticas de empatia, solidariedade e cooperação — aparece de forma marginal, geralmente como um efeito indireto de outras iniciativas, e não como um eixo estruturante do desenho pedagógico e institucional. Essa assimetria sugere um risco de desequilíbrio: ao privilegiar vivências prazerosas ou autorreferenciadas, as diretrizes podem reforçar aspectos individuais do bem-estar subjetivo, mas falhar em estimular práticas coletivas que sustentem vínculos comunitários e responsabilidade social, fundamentais para a integralidade do desenvolvimento humano e para o florescimento em longo prazo.

A pouca ênfase na dimensão da virtude evidencia uma lacuna crítica: sem um aprofundamento intencional em torno de valores como justiça, cooperação, respeito e empatia, a promoção do bem-estar corre o risco de restringir-se a experiências agradáveis e momentâneas, mas desvinculadas de um compromisso ético mais amplo. Para que o bem-estar estudantil seja sustentável e socialmente significativo, é necessário que essas diretrizes sejam concebidas não apenas como intervenções isoladas, mas como parte de um projeto educacional mais robusto, capaz de articular prazer, propósito pessoal e virtude em uma síntese coerente. Assim será possível transformar a escola em um espaço de desenvolvimento integral, no qual os alunos não apenas se sintam felizes e engajados, mas também aprendam a cultivar relações saudáveis, a agir de forma ética e a contribuir ativamente para a construção de comunidades mais justas e inclusivas.

Outro aspecto que merece reflexão crítica é o caráter predominantemente pontual e episódico de algumas propostas, como a organização de eventos temáticos ou a criação de momentos específicos de expressão estudantil. Embora tenham o mérito de introduzir elementos inovadores e gerar impacto imediato na experiência escolar, tais iniciativas podem se tornar superficiais se não forem incorporadas de forma sistemática às políticas institucionais e ao currículo. A ausência de mecanismos claros de articulação com a gestão escolar, com o planejamento pedagógico e com a formação continuada de professores limita a possibilidade de que essas diretrizes se consolidem como práticas recorrentes e transformadoras. Em outras palavras, há o risco de que permaneçam no nível do discurso ou de ações pontuais, sem promover mudanças estruturais na cultura escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha metodológica desta pesquisa, de caráter exploratório, mostrou-se pertinente e válida para o estudo do bem-estar subjetivo dos alunos do ensino médio. A natureza complexa, multidimensional e intrinsecamente subjetiva do bem-estar escolar exigiu abordagens que permitissem captar não apenas dados objetivos, mas sobretudo significados, interpretações e percepções vividas pelos próprios sujeitos. Nesse sentido, o enfoque qualitativo revelou-se mais adequado do que métodos exclusivamente quantitativos, uma vez que possibilitou explorar nuances emocionais e relacionais que dificilmente seriam apreendidas por meio de instrumentos padronizados.

Na fase exploratória, o grupo focal com educadores desempenhou papel decisivo, fornecendo os primeiros insights acerca de percepções, sentimentos e interpretações sobre o bem-estar discente. A flexibilidade dessa técnica, aliada à possibilidade de estimular debates coletivos e a emergência de múltiplos pontos de vista, foi fundamental para identificar barreiras, potenciais e concepções sobre o fenômeno estudado. Esse momento inicial não apenas contextualizou a pesquisa, mas também fundamentou a elaboração dos materiais aplicados nas etapas subsequentes.

O workshop com designers constituiu-se como uma etapa de experimentação prática e geração colaborativa de conceitos, conectando teoria e prática projetual. A dinâmica de cocriação favoreceu a construção de uma ferramenta sensível às demandas educacionais e necessidades de apreensão de significados. A participação direta de alunos do ensino médio na fase de validação das propostas foi um diferencial relevante, pois garantiu legitimidade à ferramenta, ampliou sua aderência ao contexto escolar e assegurou que sua linguagem, formato e funcionalidades fossem compatíveis com a realidade dos estudantes.

O Cultural Probe, composto por três instrumentos complementares — Totem das Emoções, Diário das Emoções e Diário Pedagógico —, mostrou-se eficaz para a coleta de informações subjetivas, emocionais e contextuais. A natureza lúdica e interativa do Totem das Emoções favoreceu o registro imediato das variações emocionais diárias, enquanto o Diário das Emoções permitiu acessar percepções mais profundas sobre interações sociais, atividades pedagógicas e vivências pessoais. O Diário Pedagógico, por sua vez, forneceu o contexto escolar necessário

para interpretar os dados emocionais, possibilitando uma leitura contextualizada das experiências. A combinação dos três instrumentos garantiu triangulação metodológica, fortalecendo a validade dos achados e permitindo uma análise transversal densa e abrangente.

Por fim, o workshop multidisciplinar configurou-se como etapa fundamental para a síntese e organização do grande volume de dados qualitativos. A utilização de dinâmicas de análise coletiva, como o diagrama de afinidades, permitiu transformar informações dispersas em padrões, categorias e hierarquias. Esse processo culminou na formulação de diretrizes projetuais, que representam recomendações práticas voltadas à promoção do bem-estar estudantil. A composição heterogênea do grupo — envolvendo educadores, psicólogos, designers e alunos — foi um fator determinante para a robustez das diretrizes, assegurando múltiplas perspectivas teóricas e práticas. Além disso, a avaliação das propostas com base em critérios como impacto duradouro, ajuste pessoal, envolvimento ativo do usuário e orientação para possibilidades garantiu consistência e coerência com o referencial teórico.

A pertinência e a validade das metodologias empregadas residiram na capacidade de integrar diferentes técnicas qualitativas e quantitativas, promovendo um processo investigativo iterativo, sensível às emoções e à experiência vivida dos estudantes, e capaz de traduzir esses dados em estratégias projetuais consistentes.

A pesquisa contribui para o avanço da ciência ao articular, de forma empírica e metodológica, os campos do Design Positivo, do bem-estar subjetivo e da educação, compondo um recorte ainda pouco explorado na literatura. Ao integrar referenciais teóricos com evidências práticas extraídas do contexto escolar, o estudo oferece bases para a compreensão de como estratégias projetuais podem ser aplicadas ao cotidiano educacional, potencializando o bem-estar subjetivo discente e o florescimento humano. Além desta contribuição, existem avanços centrais no desenvolvimento da pesquisa que são destacados na figura 19 e discutidos na sequência.

Um dos avanços centrais do estudo reside na produção de evidências empíricas sobre a dinâmica emocional dos estudantes. Os dados obtidos por meio do Totem das Emoções confirmaram a natureza instável das emoções dos alunos, revelando que 58,52% dos registros apresentaram variação emocional entre o início e o término da jornada escolar. Essa oscilação confirma o papel da escola como modulador da experiência emocional, reforçando a necessidade de compreender o

ambiente educacional como espaço ativo na produção de estados afetivos positivos ou negativos.

Figura 19: Avanços centrais do estudo



Fonte: elaborado pelo autor

Outro achado relevante foi a conexão direta entre práticas pedagógicas e emoções. As análises demonstraram que atividades lúdicas, criativas e colaborativas — como educação física, música, teatro e aulas dialogadas com escuta ativa — foram fortemente associadas a emoções positivas, como felicidade, entusiasmo e acolhimento. Em contrapartida, atividades intensivas e avaliativas, como provas e seminários, emergiram como desencadeadoras de estados emocionais negativos, incluindo ansiedade, tédio e tristeza. Tais resultados validam empiricamente, no contexto escolar, os princípios do design para o prazer e do design para a significância pessoal propostos por Desmet e Pohlmeier (2013), evidenciando o impacto direto das escolhas pedagógicas no bem-estar dos alunos.

A pesquisa também operacionaliza os três ingredientes centrais do design positivo — prazer, significância pessoal e virtude — em sua articulação com o modelo PERMA de Seligman (2012). Essa integração não apenas oferece um modelo conceitual-prático para intervenções educacionais, mas também demonstra como o design pode funcionar como um mediador ativo na criação de experiências escolares que favoreçam emoções positivas (positive emotions), engajamento (engagement), relacionamentos (relationships), sentido (meaning) e realização (accomplishment). A partir desta articulação, o estudo transcende uma abordagem puramente teórica, propondo estratégias projetuais concretas para a promoção do bem-estar subjetivo em ambientes de aprendizagem.

Além destes fatores, destaca-se o reconhecimento do papel central da figura docente no bem-estar estudantil. As evidências mostram que relações pautadas em confiança, apoio emocional e escuta ativa configuram-se como elementos fundamentais para o florescimento dos alunos, alinhando-se ao “foco no outro” descrito por Goleman e Senge (2016) e ao pilar de “relacionamentos” do modelo PERMA (SELIGMAN, 2012). Esse resultado reforça que o bem-estar escolar não depende apenas da estrutura curricular ou de atividades específicas, mas também, e sobretudo, da qualidade dos vínculos humanos que sustentam a experiência educativa.

A pesquisa avança o campo científico ao oferecer evidências empíricas sobre a relação entre emoções, experiências escolares e bem-estar subjetivo, consolidando o design positivo como uma abordagem metodológica e interventiva viável no contexto educacional. Ao articular dados provenientes do Totem das Emoções, do Diário das Emoções e do Diário Pedagógico, a tese gera um corpo de dados qualitativos e quantitativos integrados, capazes de revelar com precisão como as atividades escolares modulam o estado emocional dos alunos. Por exemplo, os resultados mostraram que 58,52% dos estudantes mudam de emoção entre o início e o final do turno escolar, o que confirma a natureza dinâmica do bem-estar e o papel da escola como agente regulador das experiências afetivas cotidianas.

Esses achados ampliam as fronteiras do design emocional (NORMAN, 2004) e do design positivo (DESMET; POHLMAYER, 2013) ao demonstrar sua aplicabilidade em ambientes de aprendizagem reais, não apenas em contextos de consumo ou interação com produtos. O estudo operacionaliza os três ingredientes centrais do design positivo — prazer, significância pessoal e virtude — em diretrizes concretas

voltadas ao ambiente escolar, como a promoção de momentos de ruptura na rotina para aumentar entusiasmo e pertencimento, ou o fortalecimento de espaços de escuta pedagógica como forma de cultivar empatia e segurança emocional. Tais proposições revelam como o design pode atuar não apenas sobre artefatos físicos, mas também sobre processos pedagógicos, interações humanas e políticas institucionais.

Além disso, a pesquisa contribui com um modelo metodológico inovador, combinando técnicas de Cultural Probe, Cartões de Insights, Mapas de Afinidades e design colaborativo para traduzir dados emocionais em diretrizes projetuais acionáveis. Esse percurso metodológico representa uma ponte entre a teoria do design e a psicologia positiva, possibilitando a aplicação prática de frameworks teóricos.

Por fim, ao propor que o design atue como mediador do bem-estar no cotidiano escolar, a tese reforça a relevância do campo como instrumento de transformação social. As diretrizes formuladas — baseadas em dados reais de quatro escolas e validadas por especialistas de diferentes áreas — oferecem parâmetros replicáveis para políticas e projetos de inovação educacional, ampliando o alcance do design como ciência aplicada à experiência humana e ao florescimento coletivo.

Apesar da pertinência e da validade do delineamento metodológico adotado, é necessário reconhecer algumas limitações que circunscrevem o alcance dos resultados obtidos nesta investigação, conforme destacados na figura 20. Em primeiro lugar, a restrição etária do público-alvo constitui uma limitação relevante. O estudo concentrou-se exclusivamente em estudantes do segundo ano do Ensino Médio, com idade aproximada de 16 anos, o que impossibilita a extrapolação dos achados para outras etapas da educação. Diferentes fases do percurso escolar, como a educação infantil, o ensino fundamental ou o ensino superior, apresentam especificidades cognitivas, emocionais e sociais que podem modificar substancialmente a forma como os alunos vivenciam o bem-estar subjetivo.

Figura 20: Limitações da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor

Outro aspecto a considerar refere-se ao caráter qualitativo e exploratório da pesquisa. Embora tal abordagem tenha se mostrado ideal para apreender a complexidade das experiências subjetivas e emocionais dos estudantes, possibilitando interpretações densas e contextualizadas, sua própria natureza limita a possibilidade de generalização estatística dos dados. Assim, os resultados devem ser entendidos como indicativos de tendências e potenciais relações, mais do que como conclusões passíveis de generalização.

Destaca-se o foco na percepção discente como uma restrição metodológica. A análise foi centrada exclusivamente nas vivências e interpretações dos alunos, sem considerar diretamente variáveis estruturais igualmente determinantes, como a formação e a prática docente, as estratégias de gestão escolar, as políticas públicas educacionais ou o papel do contexto familiar. Esses fatores, associados ao bem-estar estudantil, poderiam ampliar a compreensão do fenômeno ao serem integrados de maneira mais sistemática ao escopo investigativo.

Outro ponto limitador foi a dependência da anuência voluntária dos participantes e das instituições escolares. A necessidade de consentimento formal pode ter restringido o acesso a contextos educacionais mais diversos, influenciando a composição da amostra. Tal condição pode ter gerado vieses de representatividade, uma vez que escolas mais receptivas à pesquisa podem diferir em sua cultura

institucional, práticas pedagógicas e perfil discente em comparação com aquelas que não participaram da amostra.

Além disso, a pesquisa enfrentou desafios relacionados à variação na participação diária dos estudantes no preenchimento do Diário das Emoções. Embora esse aspecto tenha sido monitorado e gerenciado pelo pesquisador, a flutuação no número de respondentes introduz potenciais inconsistências na análise longitudinal desse instrumento. Tal limitação sugere que futuros estudos poderiam se beneficiar de mecanismos adicionais de engajamento ou de metodologias híbridas que reduzam a dependência da adesão voluntária diária.

As limitações identificadas nesta pesquisa não invalidam os resultados obtidos, mas delimitam o seu alcance interpretativo e reforçam a necessidade de cautela em sua generalização. Essas restrições funcionam como indicadores de novas possibilidades investigativas, sugerindo o aprofundamento por meio de estudos longitudinais, comparativos e integrativos, capazes de envolver diferentes agentes educacionais e contextos institucionais. Nesse sentido, tais limitações também apontam caminhos promissores para o avanço dos estudos na interface entre Design Positivo, bem-estar subjetivo e educação, favorecendo a consolidação de abordagens mais abrangentes, críticas e contextualmente sensíveis, sendo essas indicações para futuras pesquisas destacadas na figura 21.

Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de ampliação do escopo etário e contextual, uma vez que a focalização no segundo ano do Ensino Médio restringe a compreensão das especificidades de outras etapas da trajetória escolar. Estudos que incluam a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino superior poderão evidenciar como as demandas cognitivas, emocionais e sociais se reconfiguram ao longo da vida escolar, permitindo a formulação de estratégias de design ajustadas às particularidades de cada fase.

Outro campo de aprofundamento refere-se à inclusão de variáveis estruturais no processo analítico. Aspectos como a formação e atuação docente, as práticas de gestão escolar, as políticas públicas educacionais e o papel do contexto familiar constituem determinantes significativos do bem-estar discente. Investigações que articulem tais dimensões possibilitariam uma compreensão mais holística e sistêmica, superando a centralidade exclusiva na percepção discente e favorecendo análises mais abrangentes sobre os fatores que modulam o clima escolar e a experiência emocional dos estudantes.

Adicionalmente, observa-se a necessidade de um maior investimento na dimensão da virtude. Embora o prazer e a significância pessoal tenham sido amplamente contemplados, o desenvolvimento de valores éticos como empatia, cooperação, respeito e responsabilidade social permanece relativamente marginal. Pesquisas futuras poderiam explorar como o design pode operacionalizar intervenções pedagógicas que fomentem virtudes de forma explícita e transversal, equilibrando os três pilares do Design Positivo (DESMET e POHLMEYER, 2013) e ampliando seu potencial transformador.

Outra direção relevante consiste na realização de estudos longitudinais de efetividade, capazes de avaliar o impacto sustentável das diretrizes projetuais propostas não apenas sobre o bem-estar imediato dos estudantes, mas também sobre a cultura escolar e os indicadores de desempenho acadêmico em médio e longo prazo. Tais investigações poderiam elucidar se as mudanças sugeridas são capazes de consolidar práticas duradouras ou se permanecem restritas a intervenções pontuais.

Figura 21: Indicações para futuras pesquisas



Fonte: elaborado pelo autor

Do ponto de vista metodológico, recomenda-se a adoção de metodologias mistas, combinando a profundidade interpretativa da abordagem qualitativa com a robustez estatística da pesquisa quantitativa. Essa integração permitiria não apenas compreender em profundidade as experiências subjetivas, mas também generalizar os achados em amostras maiores e mais diversificadas, fortalecendo sua validade externa. Além disso, emerge a possibilidade da criação de ferramentas voltadas à formação docente e à gestão escolar, de modo a institucionalizar os princípios do design positivo e da psicologia positiva no cotidiano escolar. Tais instrumentos poderiam incluir protocolos pedagógicos, materiais didáticos, programas de capacitação e plataformas digitais, permitindo que professores e gestores se tornem agentes multiplicadores dessas práticas.

A realização de estudos comparativos interculturais, investigando como o bem-estar subjetivo é vivenciado em diferentes contextos culturais, socioeconômicos e institucionais possibilitaria adaptar as estratégias de design às particularidades locais, ampliando a relevância e a aplicabilidade internacional das intervenções.

Recomenda-se que as futuras pesquisas na área busquem um duplo movimento: aprofundar a dimensão ética e sistêmica do design aplicado à educação, ao mesmo tempo em que ampliam a robustez empírica das evidências. Esse percurso permitirá consolidar o design positivo como uma abordagem prática capaz de transformar não apenas experiências individuais, mas também estruturas e culturas escolares em direção ao bem-estar subjetivo do estudante.

6 REFERÊNCIAS

- ALLPORT, Gordon W. Pattern and growth in personality. 1961.
- ANTONINIS, Manos et al. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?. 2023.
- ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. *Cogitare enfermagem*, v. 9, n. 1, 2004.
- BLUESTEIN, Jane. Ensuring Every Student Succeeds with a Supportive School Climate. 2018.
- BNCC, Base Nacional Comum Curricular, 2022. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03/07/2024
- BRACKETT, Marc. Permissão para sentir: como compreender nossas emoções e usá-las com sabedoria para viver com equilíbrio e bem-estar. Sextante, 2021.
- CACIOPPO, John T.; GARDNER, Wendi L. Emotion. *Annual review of psychology*, v. 50, n. 1, p. 191-214, 1999.
- CRESWELL, J. W. (2014). "Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches" (4ª edição). SAGE Publications, 2014.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; CSIKSZENTMIHALY, Mihaly. Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper & Row, 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow: The classic work on how to achieve happiness. Random House, 2002.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; SELIGMAN, Martin EP; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive psychology: An introduction. Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi, p. 279-298, 2014.
- DAVIS, Katie et al. The theory of multiple intelligences. Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H.(2011). The theory of multiple intelligences. In RJ Sternberg & SB Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence*, p. 485-503, 2011
- DEBUS, Mary. Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales. In: *Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales*. 1994. p. 97-97.
- DE CAMPOS CORRÊA, Avani Maria; DE OLIVEIRA, Guilherme; DE OLIVEIRA, Anny Carolina. O grupo focal na pesquisa qualitativa: princípios e fundamentos. *Revista Prisma*, v. 2, n. 1, p. 34-47, 2021.
- DE EDUCAÇÃO BÁSICA, ANUÁRIO Brasileiro. S. I.]: Todos pela Educação. Moderna, 2021.

DEMIR, Erdem; DESMET, Pieter MA; HEKKERT, Paul. Appraisal patterns of emotions in human-product interaction. *International journal of design*, v. 3, n. 2, 2009.

DESMET, P. Designing emotions (tesis doctoral). Delft: Delft University of Technology, 2002.

DESMET, Pieter; HASSENZAHN, Marc. Towards happiness: Possibility-driven design. In: *Human-computer interaction: The agency perspective*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2012. p. 3-27.

DESMET, P.; HEKKERT, P. Special Issue Editorial: Design & Emotion. *International Journal of Design*, v. 3, n. 2, p. 1-6, 2009.

DESMET, Pieter; HEKKERT, Paul. Framework of product experience. *International journal of design*, v. 1, n. 1, p. 57-66, 2007.

DESMET, Pieter MA; POHLMAYER, Anna E. Positive design: An introduction to design for subjective well-being. *International journal of design*, v. 7, n. 3, 2013.

DIENER, Ed. Subjective well-being. *Psychological bulletin*, v. 95, n. 3, p. 542, 1984.

DIENER, Edward; BISWAS-DIENER, Robert. Psychological empowerment and subjective well-being. *Measuring empowerment: Cross-disciplinary perspectives*, v. 125, 2005.

DIENER, Ed; BISWAS-DIENER, Robert. *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. John Wiley & Sons, 2011.

DIENER, E., & RYAN, K. Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406, 2009.

FLICK, U. *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORDYCE, Michael W. Development of a program to increase personal happiness. *Journal of counseling psychology*, v. 24, n. 6, p. 511, 1977.

FRAGA, Eliara dos Santos. *Workshops em design: espaços de aprendizagens e geração de conhecimentos*. 2011.

FRANKL, Viktor E. *Sobre o sentido da vida*. Editora Vozes, 2022.

FRASCARA, J. Cognition, Emotion and Other Inescapable Dimensions of Human Experience. *Visible Language*, v. 33, n. 1, p. 74-89, 1999.

FREDRICKS, Jennifer A.; FILSECKER, Michael; LAWSON, Michael A. Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and instruction*, v. 43, p. 1-4, 2016.

FRIEDMAN, Ken. Theory construction in design research: criteria: approaches, and methods. *Design studies*, v. 24, n. 6, p. 507-522, 2003.

FRISCH, Michael B. Quality of life therapy: Applying a life satisfaction approach to positive psychology and cognitive therapy. John Wiley & Sons, 2005.

FULLAN, Michael; QUINN, Joanne; MCEACHEN, Joanne. Deep learning: Engage the world change the world. Corwin Press, 2017.

GARDNER, Howard E. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic books, 2011.

GATTI, B. A. Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GAVER, Bill; DUNNE, Tony; PACENTI, Elena. Design: cultural probes. interactions, v. 6, n. 1, p. 21-29, 1999.

GAVER, William W.; BEAVER, Jacob; BENFORD, Steve. Ambiguity as a resource for design. In: Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems. 2003. p. 233-240.

GAVER WW, Boucher A, Pennington S, Walker B. Cultural probes and the value of uncertainty interactions 11 (5), 53-56, 2004.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. O foco triplo: uma nova abordagem para a educação. Objetiva, 2016

GREEN, William; JORDAN, Patrick W. Human factors in product design: current practice and future trends. CRC Press, 1999.

HASCHER, Tina. Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom. Hellenic Journal of Psychology, v. 4, n. 3, p. 331-349, 2007.

HEKKERT, Paul. Design aesthetics: principles of pleasure in design. Psychology science, v. 48, n. 2, p. 157, 2006.

HOSSAIN, Saira; O'NEILL, Sue; STRNADOVÁ, Iva. What constitutes student well-being: A scoping review of students' perspectives. Child indicators research, v. 16, n. 2, p. 447-483, 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024. – Brasília, DF : Inep, 2024. 625 p. : il.

JAHODA, Marie. Current concepts of positive mental health. Journal of Occupational and Environmental Medicine, v. 1, n. 10, p. 565, 1959.

JARAMILLO, Simon Jimenez; POHLMAYER, Anna; DESMET, Pieter. Positive design reference guide. Delft University of Technology, 2015.

JORDAN, P. Human Factors in Product Design. In: GREEN, W.; JORDAN, P. (Eds.) *Pleasure with Products: Human Factors for Body, Mind and Soul*. London: Taylor & Francis, 1999. Cap. 21, p. 179-188.

JORDAN, Patrick W. *Designing pleasurable products: An introduction to the new human factors*. CRC press, 2000.

KAHNEMAN, Daniel. A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. *Progress in Psychological Science around the World. Volume 1 Neural, Cognitive and Developmental Issues.*, p. 1-47, 2013.

KUMAR, Vijay. *101 design methods: A structured approach for driving innovation in your organization*. John Wiley & Sons, 2012.

LIMA, Bruna Lummertz et al. O workshop como ferramenta de pesquisa em design: uma análise do periódico *Design Studies* entre os anos de 2006 e 2015. *Revista de Design, Tecnologia e Sociedade*, v. 3, n. 2, p. 103-118, 2016.

LYUBOMIRSKY, Sonja; KING, Laura; DIENER, Ed. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological bulletin*, v. 131, n. 6, p. 803, 2005.

LYUBOMIRSKY, Sonja; SHELDON, Kennon M.; SCHKADE, David. Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of general psychology*, v. 9, n. 2, p. 111-131, 2005.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de Marketing*. Porto Alegre: Bookman, 2011.

MARTINS, G.; THEÓPHILO, C. *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.

MASLOW, Abraham Harold et al. *The farther reaches of human nature*. New York: Viking press, 1971.

MASLOW, Abraham H. *Motivation and Personality*. Harper & Row, Publishers, Inc. New York, 1954.

MAURI, Francesco. *Progettare progettando strategia*. Milano: Masson S.p.A, p. 3–50., 1996.

MEIER, M. J. ; KUDLOWIEZ , S. Grupo focal: uma experiência singular. *Texto & Contexto Enf.*, Florianópolis, v.12, n.3, p. 394-399, 2003.

MORGAN, David L. Focus groups. *Annual review of sociology*, v. 22, n. 1, p. 129-152, 1996.

NIELSEN, J. A 100-Year View of User Experience. Site do Nielsen Norman Group. Disponível em: <<https://www.nngroup.com/articles/100-years-ux/>> Acesso em 24 de maio de 2025.

NORMAN, Don. *Emotional design: Why we love (or hate) everyday things*. Basic books, 2007.

NORMAN, D. Design Emocional: Por Que Adoramos (ou Detestamos) os Objetos do Dia-a-dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

NUSSBAUM, Martha C. Women and human development: The capabilities approach. Cambridge university press, 2000.

OECD (2024), Education at a Glance 2024: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html. Acesso em: 22/06/2024

OLIVEIRA JÚNIOR, Ricardo César Gadelha de. Educação de qualidade e promoção de aprendizagem ao longo da vida : ODS 4 no Rio Grande do Sul / Ricardo César Gadelha de Oliveira Júnior. - Porto Alegre : Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2024. 40 p. : il.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial. Brasília: UNESCO, 2016b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 27/03/2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). (2020). Perspectivas de Educação 2020: Inclusão e Equidade na Educação. Brasília: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248249POR.pdf> Acesso em: 27/03/2023

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). (2019). Resultados do PISA 2018: Volume I: Excelência e equidade na educação. Paris: OCDE. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf Acesso em: 27/03/2023

PENNEBAKER, James W. Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. Behaviour research and therapy, v. 31, n. 6, p. 539-548, 1993.

PETERSON, Christopher; SELIGMAN, Martin EP. Character strengths and virtues: A handbook and classification. Oxford university press, 2004.

RESCHLY, Amy L.; CHRISTENSON, Sandra L. (Ed.). Handbook of research on student engagement. New York: Springer, 2022.

ROGERS, C. R. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

RUSSELL, James A. A circumplex model of affect. Journal of personality and social psychology, v. 39, n. 6, p. 1161, 1980.

RYFF, Carol D.; SINGER, Burton. The role of purpose in life and personal growth in positive human health. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

SCHERER, Klaus R. What are emotions? And how can they be measured?. Social science information, v. 44, n. 4, p. 695-729, 2005.

SELIGMAN, Martin EP. Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment. Simon and Schuster, 2004.

SELIGMAN, Martin EP et al. Positive psychology progress: empirical validation of interventions. American psychologist, v. 60, n. 5, p. 410, 2005.

SELIGMAN, Martin EP. Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. 2012.

SELIGMAN, Martin EP; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive psychology: An introduction. American Psychological Association, 2000.

SEN, Amartya. Development as freedom (1999). The globalization and development reader: Perspectives on development and global change, v. 525, 2014.

SHIRLEY, Dennis; HARGREAVES, Andy. Five paths of student engagement: Blazing the trail to learning and success. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2021.

SIMON, H. A. As ciências do artificial. Coimbra: Arménio Amado, 1981.

SOUZA, L. K. Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. PSI UNISC, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 52-66, jan. 2020.

STEEN, Marc. Organizing design-for-wellbeing projects: Using the capability approach. Design Issues, v. 32, n. 4, p. 4-15, 2016.

TONETTO, L. M. (2020). An international perspective on design for wellbeing. In: PETERMANS, A. CAIN, R. Design for wellbeing: An Applied Approach. p. 207-217. Routledge: New York. 2020.

TONETTO, Leandro Miletto; BRUST-RENCK, Priscila Goergen; STEIN, Lilian Milnitsky. Perspectivas metodológicas na pesquisa sobre o comportamento do consumidor. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 34, p. 180-195, 2014.

TONETTO, Leandro Miletto; DESMET, Pieter MA. Natural language in measuring user emotions: A qualitative approach to quantitative survey-based emotion measurement. In: The 8th international conference on design and emotion (D&E 2012), London, United Kingdom. 2012. p. 1-10.

TONETTO, Leandro Miletto; XAVIER DA COSTA, Filipe Campelo. Design Emocional: conceitos, abordagens e perspectivas de pesquisa. Strategic Design Research Journal, v. 4, n. 3, 2011.

TOV, William et al. Well-being science for teaching and the general public. Perspectives on Psychological Science, v. 17, n. 5, p. 1452-1471, 2022.

UNIBANCO, Instituto. Aprendizagem em Foco. No. 100, 2024. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/boletim->

aprendizagem-em-foco/detalhe/avancos-e-desafios-da-gestao-escolar-em-100-edicoes-do-aprendizagem-em-foco acessado em 25/06/2025

VIANNA, Maurício et al. Design thinking: inovação em negócios. Design Thinking, 2012.

WINTHROP, Rebecca; SHOUKRY, Youssef; NITKIN, David. The Disengagement Gap: Why Student Engagement Isn't What Parents Expect. Report. Center for Universal Education at The Brookings Institution, 2025.

YIN, R. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – TERMOS DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PARTICIPANTE GRUPO FOCAL)

Tema do Projeto: BEM-ESTAR SUBJETIVO DOS ESTUDANTES

O pesquisador Ariel Fernando Berti está realizando uma pesquisa que tem como principal objetivo avaliar o bem-estar subjetivo em estudantes do ensino médio. Essa pesquisa faz parte do projeto de doutorado em Design do pesquisador, do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Estamos solicitando a sua autorização, a fim de que você possa participar da pesquisa. A atividade a ser desenvolvida é sua participação em um grupo focal. Você receberá uma explicação detalhada das atividades propostas. Por um período de aproximadamente duas horas você participará de um grupo de discussão junto com outros educadores, mediado pelo pesquisador. As perguntas e discussão do grupo serão sobre a percepção dos participantes em relação ao tema da pesquisa: BEM-ESTAR SUBJETIVO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.

Não existem gastos financeiros relacionados a sua participação, bem como algum tipo de ressarcimento de despesas.

Os dados coletados durante a atividade serão sempre tratados confidencialmente. Os resultados serão apresentados de forma conjunta, sem a identificação dos participantes, ou seja, os nomes não aparecerão na publicação dos resultados.

Os riscos da participação são mínimos e dizem respeito a algum possível desconforto relacionado ao tempo que você deverá dispor para realizar as atividades propostas. Se em algum momento você não estiver se sentindo bem ou confortável, poderá parar de participar imediatamente.

Salientamos também que a sua participação nesse estudo é completamente voluntária e que você pode desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete nenhum tipo de consequência a sua pessoa. Você pode solicitar novos esclarecimentos sobre a pesquisa ou sobre os resultados através dos telefones +55 (51) 99992.144 ou do e-mail arfberti@gmail.com, com o próprio pesquisador responsável.

Este termo deve ser assinado em duas vias, uma para você e outra para o pesquisador.

_____, ____/_____/2025.

Nome do(a) participante

Assinatura do(a) participante

Ariel Fernando Berti
Pesquisador

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 30/05/2025



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (RESPONSÁVEL ALUNO(A) PARTICIPANTE PESQUISA)

Tema do Projeto: BEM-ESTAR SUBJETIVO DOS ESTUDANTES

O pesquisador Ariel Fernando Berti está realizando uma pesquisa que tem como principal objetivo avaliar o bem-estar subjetivo em estudantes do ensino médio. Essa pesquisa faz parte do projeto de doutorado em Design do pesquisador, do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Estamos solicitando a sua autorização, a fim de que seu filho (a) possa participar da pesquisa. A atividade a ser desenvolvida será a participação dele (a) em uma série de atividades ao longo de 15 dias úteis. Ele (a) precisará acessar diariamente um totem de emoções, onde irá selecionar qual o seu sentimento ao chegar na aula e após seu término. Além disso, ele (a) receberá diariamente perguntas sobre a sua rotina na escola.

Não existem gastos financeiros relacionados a participação na pesquisa, bem como algum tipo de ressarcimento de despesas.

Os dados coletados durante a atividade serão sempre tratados confidencialmente. A identidade de seu filho (a) será preservada sempre.

Ele (a) só terá que dedicar poucos minutos do seu dia a estas atividades.

Salientamos também que a participação nesse estudo é completamente voluntária e que ele (a) poderá desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete nenhum tipo de consequência pessoal. Você ou seu (ua) filho (a) poderão solicitar novos esclarecimentos sobre a pesquisa ou sobre os resultados através dos telefones +55 (51) 99992.1446 ou do e-mail arfberti@gmail.com, com o próprio pesquisador responsável.

Assim, assino o presente termo.

_____, ____/_____/2025.

Nome do(a) responsável

Assinatura do(a) responsável

Nome do aluno

Ariel Fernando Berti
Pesquisador

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 30/05/2025



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PARTICIPANTE WORKSHOP)

Tema do Projeto: BEM-ESTAR SUBJETIVO DOS ESTUDANTES

O pesquisador Ariel Fernando Berti está realizando uma pesquisa que tem como principal objetivo avaliar o bem-estar subjetivo em estudantes do ensino médio. Essa pesquisa faz parte do projeto de doutorado em Design do pesquisador, do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Estamos solicitando a sua autorização, a fim de que você possa participar da pesquisa. A atividade a ser desenvolvida é sua participação em um workshop. Você receberá uma explicação detalhada das atividades propostas. Você participará do workshop junto com outros designers, que serão divididos em grupos. Com base em informações que lhe serão fornecidas previamente, o grupo irá discutir e propor uma ferramenta de pesquisa que possa capturar as emoções dos alunos em relação a diferentes perspectivas do Ensino Médio.

Não existem gastos financeiros relacionados a sua participação, bem como algum tipo de ressarcimento de despesas.

Os dados coletados durante a atividade serão sempre tratados confidencialmente. Os resultados serão apresentados de forma conjunta, sem a identificação dos participantes, ou seja, os nomes não aparecerão na publicação dos resultados.

Os riscos da participação são mínimos e dizem respeito a algum possível desconforto relacionado ao tempo que você deverá dispor para realizar as atividades propostas. Se em algum momento você não estiver se sentindo bem ou confortável, poderá parar de participar imediatamente.

Salientamos também que a sua participação nesse estudo é completamente voluntária e que você poderá desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete nenhum tipo de consequência a sua pessoa. Você poderá solicitar novos esclarecimentos sobre a pesquisa ou sobre os resultados através dos telefones +55 (51) 99992.1446 ou do e-mail arfberti@gmail.com, com o próprio pesquisador responsável.

Este termo deve ser assinado em duas vias, uma para você e outra para o pesquisador.

_____, ____/_____/2025.

Nome do(a) participante

Assinatura do(a) participante

Ariel Fernando Berti
Pesquisador

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 30/05/2025



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE (ALUNO PARTICIPANTE CULTURAL PROBE)

Oi! Tudo bem?

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que quer entender melhor como os estudantes do ensino médio se sentem no dia a dia da escola. Quem está fazendo essa pesquisa é o Ariel Fernando Berti doutorando no curso de Design da Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos).

O nome do projeto é:

👉 Bem-estar subjetivo dos estudantes

Como vai funcionar?

Durante 15 dias úteis, você será convidado(a) a fazer duas coisas bem simples:

- Usar um “totem de emoções” (tipo um painel interativo) todo dia quando chegar e sair da aula, dizendo como você está se sentindo;

- Responder perguntas curtas sobre sua rotina escolar.

Importante saber:

- Não tem nenhum custo para você.
- Seus dados serão guardados com total sigilo, ninguém vai saber que são seus.
- Se você se sentir desconfortável poderá parar de participar quando quiser, sem problema nenhum.
- A pesquisa não traz ganhos diretos pra você, mas ajuda a gente a entender e melhorar o ambiente escola para todos.

- Vai tomar só alguns minutinhos do seu dia.

Se tiver dúvidas ou quiser conversar mais sobre a pesquisa, você pode falar direto com o Ariel

📞 (51) 99992-1446

✉ arfberti@gmail.com

Se você topa participar, assine aqui embaixo dizendo que entendeu tudo e que está participando porque quer mesmo. 😊

_____, ____/_____/2025.

Nome do(a) aluno

Assinatura do(a) aluno

Ariel Fernando Berti
Pesquisador

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em 30/05/2025

APÊNDICE B – PARECER CEP

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE DESIGN PARA A PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR SUBJETIVO DOS ESTUDANTES

Pesquisador: ARIEL FERNANDO BERTI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88234625.1.0000.5344

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.608.281

Apresentação do Projeto:

A pesquisa sobre o bem-estar subjetivo (BES) dos estudantes no contexto educacional emerge como um componente central para a formação integral dos alunos, indo além da avaliação do desempenho acadêmico e incorporando dimensões emocionais, sociais e psicológicas. Promover o BES pode ser uma estratégia eficaz para melhorar a aprendizagem e o engajamento acadêmico. O design possui um papel importante na promoção do bem-estar, através da criação de soluções que atendam às necessidades e desejos das pessoas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver estratégias de design para a promoção do bem-estar subjetivo que impactem positivamente nos alunos do ensino médio.

Objetivo Secundário:

Objetivos específicos

- a) Identificar as relações existentes entre o design e a promoção do bem-estar subjetivo em ambientes de aprendizado;
- b) Avaliar estratégias de design voltadas para a promoção do bem-estar subjetivo em estudantes;

Endereço: Av. Unisinos, 950 - Ramal 3219

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3501-1122

Fax: (51)3501-3219

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 7.608.281

c) Identificar diretrizes projetuais para a melhoria do bem-estar subjetivo em estudantes do ensino médio

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados a:

Possível desconforto relacionado ao tempo que o participante deverá dispor para realizar as atividades propostas.

Conteúdo das questões, que se relacionam ao bem-estar do participante.

Adicionalmente, o estudo aponta para a necessidade de cautela no tratamento do tema, dada a população pesquisada (jovens estudantes do ensino médio), com atenção ao cumprimento de requisitos éticos e à consideração dos possíveis efeitos psicossociais e emocionais. É crucial exercer cuidado ao abordar as experiências dos jovens no ambiente educacional, considerando que esse público enfrenta situações de incertezas e frustrações que podem impactar suas dimensões emocionais e comportamentais. Os riscos estão relacionados apenas ao tempo gasto pelo participantes. Neste sentido, foi incluído do TCLE e TALE indicações claras de que ao menor desconforto o participante poderá livremente abandonar a pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios esperados desta pesquisa são;

Melhoria da qualidade da educação;

Promoção do bem-estar subjetivo dos alunos;

Criação de ambientes de aprendizagem mais eficientes e enriquecedores;

Promoção do desenvolvimento integral dos estudantes;

Avanço do conhecimento científico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os procedimentos metodológicos estão concentrados em 3 momentos principais:

1. Descrição da metodologia do grupo focal com educadores: O grupo focal contará com a participação de 10 educadores com diferentes experiências e áreas de atuação, incluindo professores, gestores, pedagogos e consultores. Descrição da metodologia do workshop: o workshop contará com a participação de 9 designers, que utilizarão as informações do grupo focal para a elaboração de um cultural probe que responda às questões da pesquisa. A ferramenta será validada por 3 alunos de ensino médio.

Endereço: Av. Unisinos, 950 - Ramal 3219

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SÃO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1122

Fax: (51)3591-3219

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 7.608.281

2. Descrição da metodologia de cultural probe: cerca de 120 alunos de ensino médio, de 4 escolas e turmas diferentes, responderão por 15 dias à pesquisa, que buscará identificar seus sentimentos em relação ao ambiente escolar ao longo do tempo. Esses sentimentos serão coletados no formato de check-in (início da aula) e check-out (término da aula), além de perguntas em profundidade ao longo dos dias. O check-in e check-out será por meio de totem digital instalado na entrada da sala de aula e as perguntas serão encaminhadas por formulário eletrônico de forma individual;

3. Descrição da metodologia do workshop 2: o segundo workshop será composto de uma equipe multidisciplinar (educadores e designers) que utilizarão as informações coletadas no cultural probe para identificação de diretrizes projetuais para a melhoria do bem-estar do aluno.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Além dos formulários padrão e folha de rosto da plataforma Brasil, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverão ser assinados pelos educadores do grupo focal, pelos pais ou responsáveis e pelos alunos do ensino médio que participarem da pesquisa. Também foi incluído o projeto de pesquisa, cuja qualificação de doutorado já foi aprovada por banca avaliadora.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa apta para ser implementada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme "Parecer Consubstanciado do CEP", o projeto está aprovado (neste parecer encontrará o número de aprovação). Acesse a Plataforma Brasil e localize o TCLE aprovado e carimbado, em folha timbrada. É obrigatório o uso do TCLE validado por este CEP para reproduzir cópias, entregar, em interações presenciais, ou disponibilizar versões digitais aos participantes, se a pesquisa (ou parte desta) for em formato virtual. Siga estas Instruções para localização do TCLE aprovado: Na aba "Pesquisador", clique na lupa da coluna "Ações", em "Documentos do Projeto de Pesquisa", na Árvore de Arquivos, expanda as pastas totalmente, com as setas apontadas para baixo, até encontrar TCLE/Termos de Assentimento. Ao clicar nesta descrição, localizará o TCLE aprovado (em pdf), data 30/05/2025.

Em caso de dúvidas, faça contato com Vanessa Esperafico, 51- 3591-1122 ramal 3219, e-mail

Endereço: Av. Unisinos, 950 - Ramal 3219

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1122

Fax: (51)3591-3219

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 7.608.281

cep@unisinos.br.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2512755.pdf	17/05/2025 14:46:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_grupofoal.docx	17/05/2025 14:44:04	ARIEL FERNANDO BERTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_responsaveis.docx	17/05/2025 14:41:11	ARIEL FERNANDO BERTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GRUPO_WORKSHOP.docx	17/05/2025 14:40:59	ARIEL FERNANDO BERTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_aluno.docx	17/05/2025 14:40:21	ARIEL FERNANDO BERTI	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	22/04/2025 14:46:42	ARIEL FERNANDO BERTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_grupo_focal.docx	22/04/2025 10:26:53	ARIEL FERNANDO BERTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_workshop.docx	22/04/2025 10:25:54	ARIEL FERNANDO BERTI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	QualificacaoAprovada.pdf	07/03/2025 14:54:11	ARIEL FERNANDO BERTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ArielBerti.pdf	30/05/2025 15:27:28	Cátia de Azevedo Fronza	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Unisinos, 950 - Ramal 3219
 Bairro: Cristo Rei CEP: 93.022-000
 UF: RS Município: SAO LEOPOLDO
 Telefone: (51)3591-1122 Fax: (51)3591-3219 E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 7.608.281

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 30 de Maio de 2025

Assinado por:
Cátia de Azevedo Fronza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Unisinos, 950 - Ramal 3219
Bairro: Cristo Rei CEP: 93.022-000
UF: RS Município: SAO LEOPOLDO
Telefone: (51)3591-1122 Fax: (51)3591-3219 E-mail: cep@unisinos.br

APÊNDICE C – CADERNO DE INSIGHTS

A Concepção de Bem-Estar Escolar no Ensino Médio



Os participantes do grupo focal, composto por diversos profissionais da área da educação, não chegaram a formular uma definição única e concisa de bem-estar escolar. No entanto, ao longo da discussão, eles abordaram diversos aspectos e elementos que consideram importantes para a construção desse conceito, revelando uma visão multifacetada e complexa sobre o tema.

Perspectiva e Sentido

A presença de perspectivas futuras e a busca por sentido naquilo que se aprende são apontadas como elementos cruciais para o bem-estar escolar. A conexão entre o conteúdo aprendido e a realidade, a possibilidade de vislumbrar um futuro promissor e a sensação de que o conhecimento adquirido tem relevância para a vida são fatores que contribuem para que os alunos se sintam motivados e engajados no processo de aprendizagem.

Ambiente Físico e Emocional Acolhedor

A influência do ambiente escolar no bem-estar dos alunos é reconhecida pelos participantes, que destacam a importância de um espaço físico agradável, bem cuidado, com alimentação de qualidade e que transmita a sensação de cuidado e respeito. A construção de um ambiente emocional positivo, com relações interpessoais saudáveis, baseadas no respeito, na confiança e no afeto, também é considerada fundamental.

Desafios e Barreiras

Ao longo do debate, os participantes também apontam para os desafios e as barreiras que impedem a construção de um ambiente escolar que promova o bem-estar dos alunos. A pressão por resultados em avaliações externas, currículos engessados, falta de investimento em infraestrutura e formação de professores, a desconexão entre a escola e a realidade dos alunos, a falta de clareza em relação aos objetivos da educação, as dificuldades de lidar com as questões emocionais dos alunos e as desigualdades socioeconômicas são alguns dos obstáculos que precisam ser enfrentados.

Segurança e Pertencimento

A ideia de segurança emerge como um pilar fundamental para o bem-estar escolar, abrangendo desde a segurança física do ambiente escolar até a segurança emocional proporcionada por relações interpessoais saudáveis e acolhedoras. O sentimento de pertencimento a um grupo, onde o aluno se sente aceito e valorizado, também é destacado como essencial para que ele se sinta bem na escola.

Protagonismo e Autonomia

A importância do protagonismo do aluno na construção do seu próprio conhecimento e a autonomia para tomar decisões sobre sua trajetória educacional são enfatizadas pelos participantes. A possibilidade de escolher temas, formatos de trabalho e participar ativamente das atividades escolares contribui para um aprendizado mais significativo e para um maior bem-estar.

Papel do Professor

A figura do professor emerge como central na promoção do bem-estar escolar. Professores engajados, que acreditam no potencial dos alunos, que os inspiram e os desafiam, que oferecem suporte e acolhimento, que reconhecem e valorizam seus esforços, e que criam um ambiente de aprendizagem estimulante e seguro são vistos como peças-chave para que os alunos se sintam bem na escola.

Importância da Experiência e do Erro

Os participantes também reconhecem o valor da experiência e a importância de criar um ambiente onde o erro seja visto como parte do processo de aprendizagem, e não como algo a ser punido ou condenado. A possibilidade de experimentar, arriscar, questionar e aprender com os próprios erros contribui para um desenvolvimento mais completo e para um maior bem-estar.

Fica evidente, portanto, que a concepção de bem-estar escolar para os participantes do grupo focal é abrangente e multidimensional, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais, físicos e relacionais, além de demandar um olhar atento para as necessidades individuais de cada aluno e para os desafios do contexto social em que a escola está inserida. A construção de um ambiente escolar que promova o bem-estar exige, portanto, um esforço coletivo, com a participação de alunos, professores, gestores, familiares e da comunidade como um todo.



Principais Barreiras ao Bem-Estar Escolar

no Ensino Médio

Desconexão entre a escola e a realidade

A percepção de que a escola está distante da realidade do mundo exterior, com currículos e metodologias que não dialogam com os desafios e as necessidades dos jovens, é outra barreira importante. A falta de significado e de propósito no que é aprendido gera desinteresse e desmotivação.

Incerteza em relação ao futuro

A falta de perspectiva de futuro, tanto profissional quanto pessoal, é apontada como uma grande fonte de ansiedade e insegurança para os alunos. Essa incerteza é agravada pela rápida transformação do mercado de trabalho, pela volatilidade do mundo atual e pelas dificuldades de acesso à educação superior. O medo de não ter sucesso na vida, de não conseguir um bom emprego ou de não se encaixar no mundo em constante mudança pode gerar um mal-estar constante.

Cultura de reprovação e avaliação punitiva

A ênfase excessiva em notas, rankings e avaliações que punem o erro, em vez de valorizar o processo de aprendizagem, cria um ambiente de pressão e medo que prejudica o bem-estar dos alunos. A reprovação constante, especialmente no Rio Grande do Sul, gera frustração, baixa autoestima e um sentimento de incapacidade.

Falta de investimento em infraestrutura e recursos

Escolas com ambientes físicos deteriorados, falta de materiais adequados e alimentação de baixa qualidade contribuem para um sentimento de desvalorização e negligência.

Fragilidade do vínculo professor-aluno

A falta de conexão e de proximidade entre professores e alunos, a ausência de escuta ativa e de demonstrações de confiança no potencial dos estudantes, dificulta a criação de um ambiente de apoio e segurança. A falta de vínculo afetivo impacta negativamente o engajamento e a motivação dos alunos.

Bullying e exclusão social

O bullying, a discriminação e a falta de pertencimento ao grupo são apontados como fatores que geram grande sofrimento e impactam o bem-estar dos alunos. A necessidade de aceitação e de se sentir parte de um grupo é fundamental para os adolescentes, e a escola precisa oferecer um ambiente inclusivo e acolhedor.

Dificuldade em encontrar sentido na escola

A falta de conexão entre o conteúdo ensinado e a vida dos alunos, a ênfase em memorização e a ausência de atividades práticas que possibilitem a aplicação do conhecimento, contribuem para a falta de sentido e propósito na escola.

Falta de autonomia e protagonismo

Aulas excessivamente diretivas, que não dão espaço para a participação ativa dos alunos, para a escolha de temas e projetos, para a experimentação e para o desenvolvimento da autonomia, geram desinteresse, apatia e frustração.

Limitação da criatividade e medo do erro

A ênfase na busca por respostas corretas, a punição do erro e a falta de estímulo à criatividade limitam o potencial dos alunos e prejudicam seu bem-estar.

ESSAS PERCEPÇÕES FORAM
COLETADAS EM UM GRUPO DE 9
EDUCADORES ESPECIALISTAS

SÍNTESE DOS COMPONENTES DO BEM-ESTAR DOS ALUNOS



CONVERGÊNCIA EM 3 CATEGORIAS PRINCIPAIS A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES

1. FATORES ESTRUTURAIS E AMBIENTAIS



- **CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS:** A segurança alimentar, a estabilidade familiar e a ausência de violência doméstica são apontadas como elementos cruciais para o bem-estar dos alunos. A falta de perspectiva de futuro, tanto em relação à carreira profissional quanto à vida em geral, também é mencionada como um fator gerador de insegurança e que impacta negativamente o bem-estar.
- **AMBIENTE ESCOLAR:** Um ambiente escolar acolhedor, esteticamente agradável, com alimentação de qualidade e que respeite a individualidade dos alunos é considerado importante para promover o bem-estar. A cultura de reprovação, ranking e avaliação excessivamente focada em notas é apontada como prejudicial ao bem-estar dos estudantes.

2. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E SENTIDO DE PERTENCIMENTO

- **VÍNCULO ALUNO-PROFESSOR:** A construção de vínculos fortes entre professores e alunos, baseados na confiança, respeito, escuta ativa e crença no potencial dos estudantes, é fundamental para o bem-estar. A falta de vínculo e a descrença nas capacidades dos alunos são vistas como barreiras.
- **SOCIALIZAÇÃO E PERTENCIMENTO:** O bullying e a exclusão social são apontados como grandes obstáculos ao bem-estar, reforçando a importância do senso de pertencimento ao grupo.



3. SENTIDO E PROPÓSITO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM



- **CONEXÃO COM A REALIDADE E O FUTURO:** Para que os alunos encontrem sentido na escola, o conhecimento precisa se conectar com a sua realidade, suas experiências e suas perspectivas de futuro. A falta de conexão entre o que é aprendido na escola e a vida fora dela é vista como uma barreira ao engajamento e ao bem-estar.
- **PROTAGONISMO E AUTONOMIA:** Aulas que promovam o protagonismo dos alunos, permitindo que eles explorem seus interesses, tomem decisões, experimentem e construam seus próprios projetos, contribuem para o bem-estar. A falta de autonomia e o excesso de direcionamento por parte dos professores podem gerar desmotivação e apatia.
- **VALORIZAÇÃO DO ERRO E DA CRIATIVIDADE:** Um ambiente que valorize o erro como parte do processo de aprendizagem, que estimule a criatividade e a curiosidade, e que não puna a busca por novas soluções, é essencial para o bem-estar dos alunos.

É IMPORTANTE RESSALTAR QUE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES É MENCIONADA COMO UM ELEMENTO TRANSVERSAL QUE IMPACTA TODAS AS CATEGORIAS, EVIDENCIANDO A IMPORTÂNCIA DE CAPACITAR OS EDUCADORES PARA LIDAREM COM OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO E PROMOVEREM O BEM-ESTAR INTEGRAL DOS ALUNOS.

Reflexões dos educadores sobre o protagonismo dos alunos

Para que o protagonismo dos alunos seja efetivo, os educadores apontam alguns elementos cruciais:

- 1** Construção conjunta: Os alunos precisam sentir que participam ativamente da construção do conhecimento, seja na escolha dos temas, na elaboração de projetos ou na definição de formatos de trabalho. Dar voz aos alunos em decisões como a escolha do uniforme escolar, por exemplo, demonstra respeito por sua individualidade e contribui para um sentimento de pertencimento.
- 2** Escuta ativa e valorização: Os professores devem estar atentos às necessidades, sonhos e perspectivas dos alunos, demonstrando que suas contribuições são valorizadas.
- 3** Conexão com a realidade: O conteúdo ensinado precisa fazer sentido para a vida dos alunos, conectando a teoria com a prática e mostrando a aplicabilidade do conhecimento no seu dia a dia.
- 4** Autonomia e tomada de decisão: Os alunos devem ter liberdade para escolher e tomar decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo sua capacidade de autogestão e responsabilidade.
- 5** Segurança e suporte: A escola precisa ser um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sintam à vontade para errar, experimentar e aprender sem medo de julgamentos. Isso inclui oferecer suporte emocional e psicológico para lidar com desafios e dificuldades.
- 6** Flexibilidade e adaptação: O planejamento das aulas deve ser flexível, prevendo espaço para a participação e o desenvolvimento individual dos alunos, adaptando-se às suas necessidades e interesses.
- 7** Formação dos professores: É fundamental que os professores recebam formação adequada para trabalhar com metodologias que promovam o protagonismo dos alunos, desenvolvendo habilidades como escuta ativa, mediação de conflitos e facilitação de processos colaborativos.
- 8** Valorização de diferentes habilidades: É preciso reconhecer e valorizar diferentes tipos de inteligência e habilidades, indo além das tradicionais ênfases em conteúdos específicos como matemática e português.

Os educadores reconhecem que a implementação do protagonismo dos alunos na escola enfrenta desafios:

- 1** Pressão por resultados: O foco em avaliações externas, como o ENEM, que priorizam conteúdos específicos, pode dificultar a implementação de metodologias mais inovadoras e focadas no desenvolvimento integral do aluno.
- 2** Falta de apoio sistêmico: A falta de políticas públicas que valorizem o protagonismo dos alunos e ofereçam suporte para a formação de professores e a criação de ambientes de aprendizagem adequados representa um obstáculo para a mudança na educação.
- 3** Resistência de pais e da comunidade: Alguns pais podem ter dificuldade em se adaptar a uma proposta pedagógica que não se baseia em notas e rankings tradicionais, o que pode gerar conflitos e dificultar a implementação do protagonismo dos alunos.

Apesar dos desafios, os educadores acreditam que o protagonismo dos alunos é fundamental para o desenvolvimento de indivíduos mais autônomos, criativos e engajados com o processo de aprendizagem, preparando-os para os desafios do século XXI.

Engajamento dos alunos: Perspectivas dos educadores

Diversos elementos são destacados como fundamentais para promover o engajamento dos alunos:

1

Sentimento de pertencimento: Um ambiente acolhedor, onde o aluno se sente parte de um grupo e reconhecido em sua individualidade, é essencial para que ele se engaje no processo de aprendizagem. A experiência de ser ouvido, de ter seus sonhos e perspectivas compartilhados e valorizados pelos professores, colegas e familiares, contribui para a criação de um senso de comunidade e propósito³⁴.

2

Conexão com a realidade: A percepção de que o conteúdo aprendido tem relevância para sua vida e para o mundo ao seu redor é um fator crucial para despertar o interesse dos alunos. Fazer a ponte entre a teoria e a prática, mostrando a aplicabilidade do conhecimento em situações reais, ajuda os alunos a encontrarem significado no que estão estudando.

3

Protagonismo e autonomia: Dar espaço para que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento, tomando decisões sobre seu próprio processo de aprendizagem, é fundamental para o engajamento. A possibilidade de escolher temas, formatos de trabalho e até mesmo o uniforme escolar demonstra respeito por sua individualidade e contribui para que se sintam autores de sua trajetória na escola.

4

Metodologias ativas: A adoção de metodologias que valorizem a experiência, a participação ativa e a colaboração entre os alunos contribui para um aprendizado mais significativo e engajador. Aulas com “espaços vazios” que possibilitem a interação, a formulação de perguntas e a busca por soluções, em vez da mera transmissão de conteúdo, despertam a curiosidade e o desejo de aprender.

5

Professores engajados e inspiradores: A figura do professor exerce um papel crucial no engajamento dos alunos. Docentes que demonstram paixão pelo ensino, que acreditam no potencial dos alunos e que se conectam com eles de forma genuína, criando laços de confiança e respeito, inspiram e motivam os estudantes a se dedicarem ao aprendizado.

Os educadores também apontam para os desafios na busca por um maior engajamento dos alunos:

1

Pressão por resultados e currículos engessados: A ênfase em avaliações externas, como o ENEM, que priorizam o desempenho em conteúdos específicos, pode limitar a criatividade e a autonomia dos alunos, gerando um ensino voltado para a memorização e a aprovação em detrimento da construção de conhecimento significativo.

2

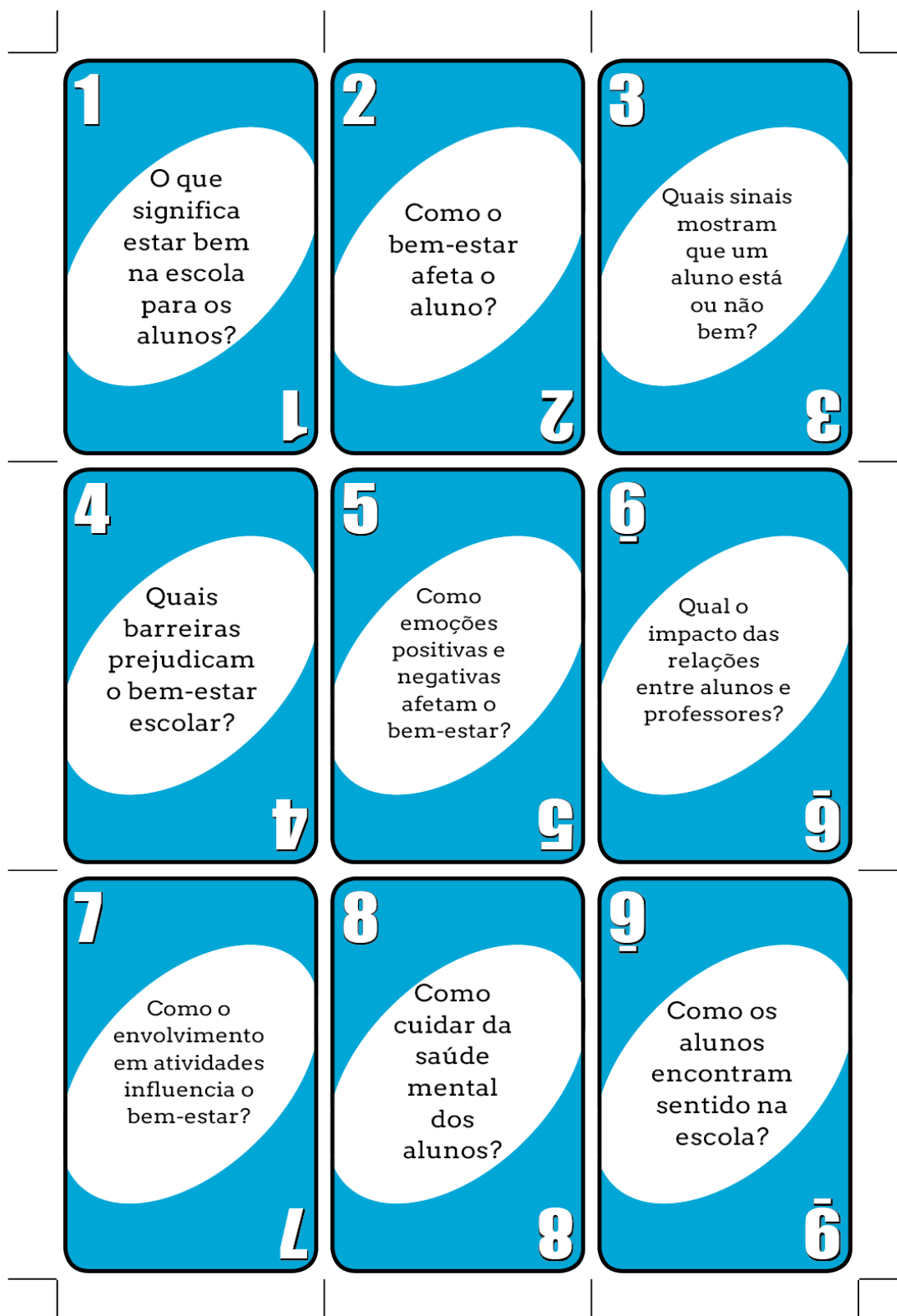
Falta de apoio sistêmico: A implementação de práticas pedagógicas inovadoras que promovam o engajamento dos alunos depende de investimentos em infraestrutura, formação de professores e políticas públicas que valorizem o desenvolvimento integral do aluno. A falta de recursos e de uma visão de educação mais ampla pode dificultar a criação de ambientes de aprendizagem estimulantes e desafiadores.

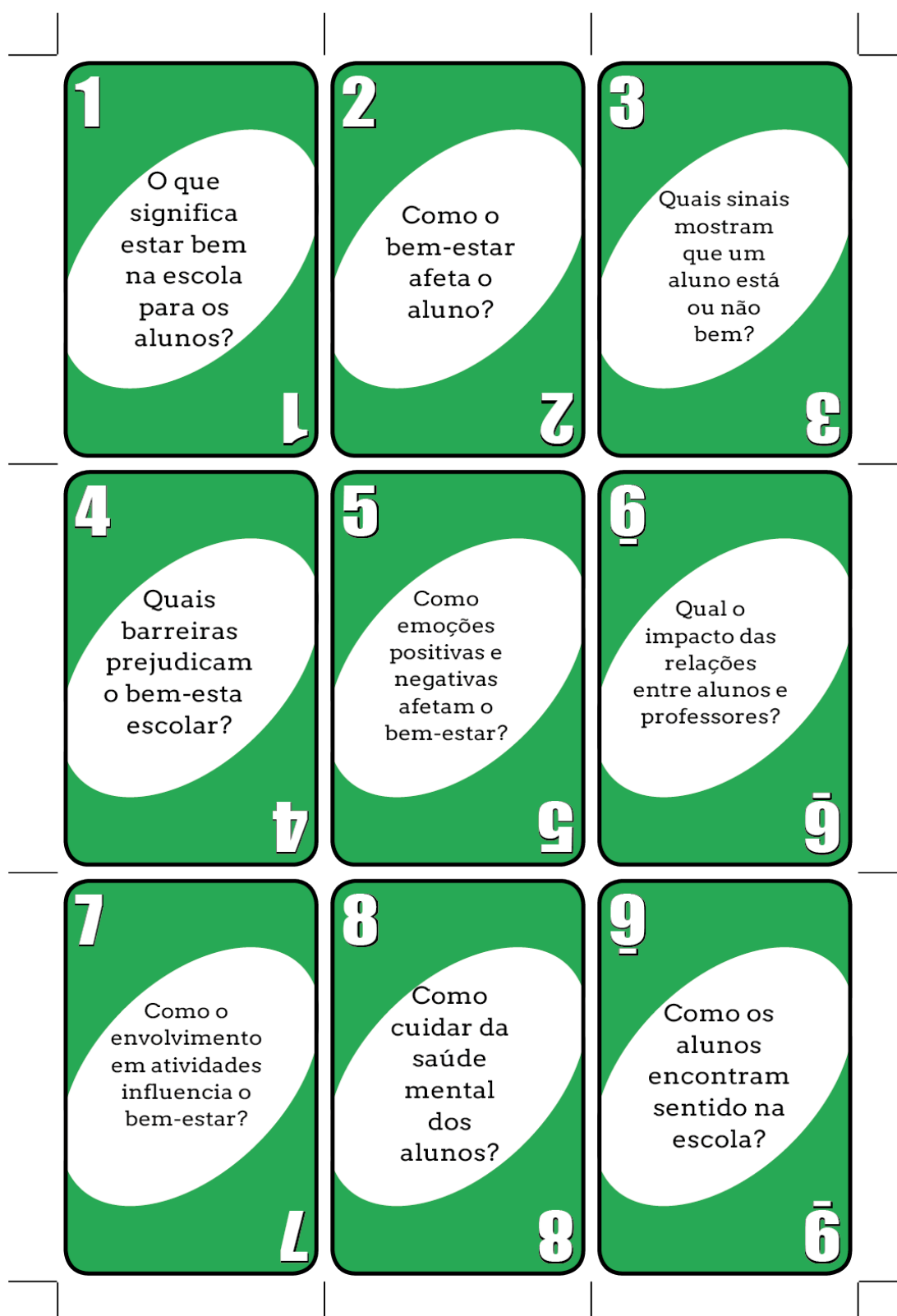
3

Desconexão entre escola e realidade: A sensação de que a escola é um espaço à parte da vida real, com conteúdos que não dialogam com os interesses e as necessidades dos alunos, contribui para a desmotivação e a falta de engajamento. As constantes mudanças no sistema educacional, como as idas e vindas da reforma do Ensino Médio, também geram incertezas e dificultam a construção de um percurso formativo coeso e significativo.

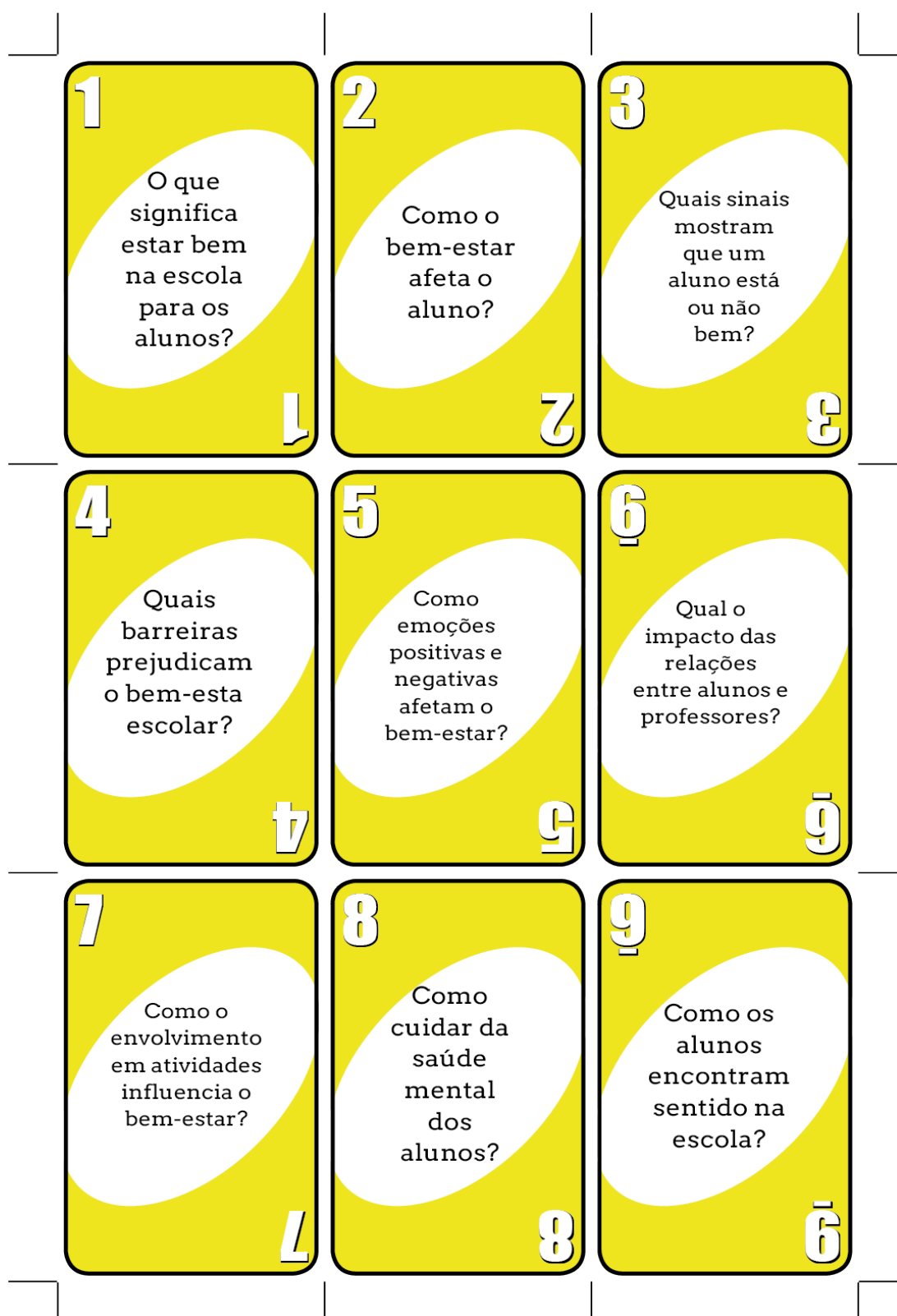
Fica evidente nas discussões a necessidade de repensar o papel da escola e do professor no século XXI, buscando modelos educacionais mais centrados no aluno, em suas necessidades e potencialidades, e que promovam o engajamento como elemento chave para a construção de um aprendizado mais profundo, prazeroso e relevante. A valorização da criatividade, da autonomia, da colaboração e da conexão com a realidade são apontados como caminhos promissores para formar indivíduos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

APÊNDICE D – CARTAS BEM-ESTAR UNO

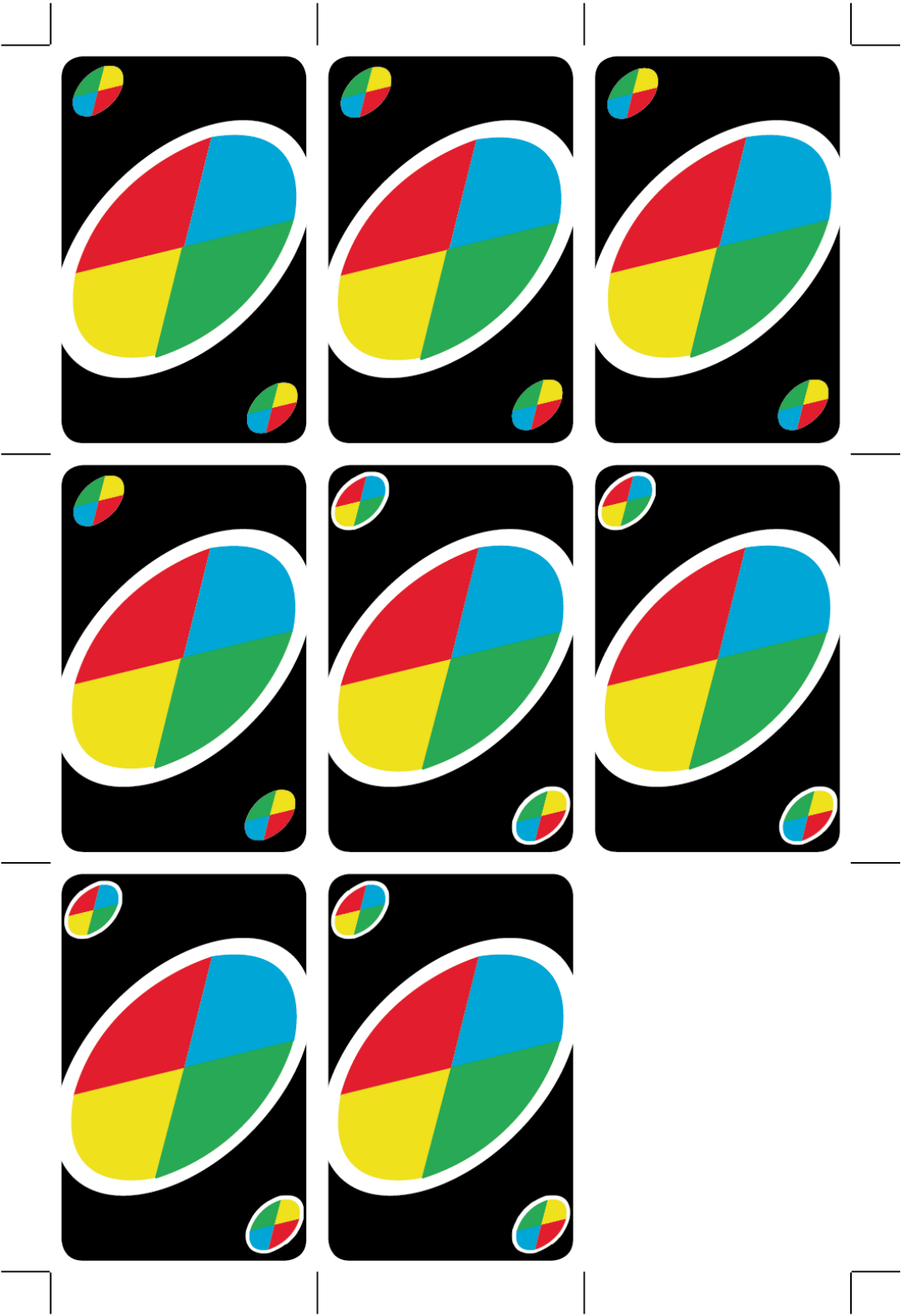


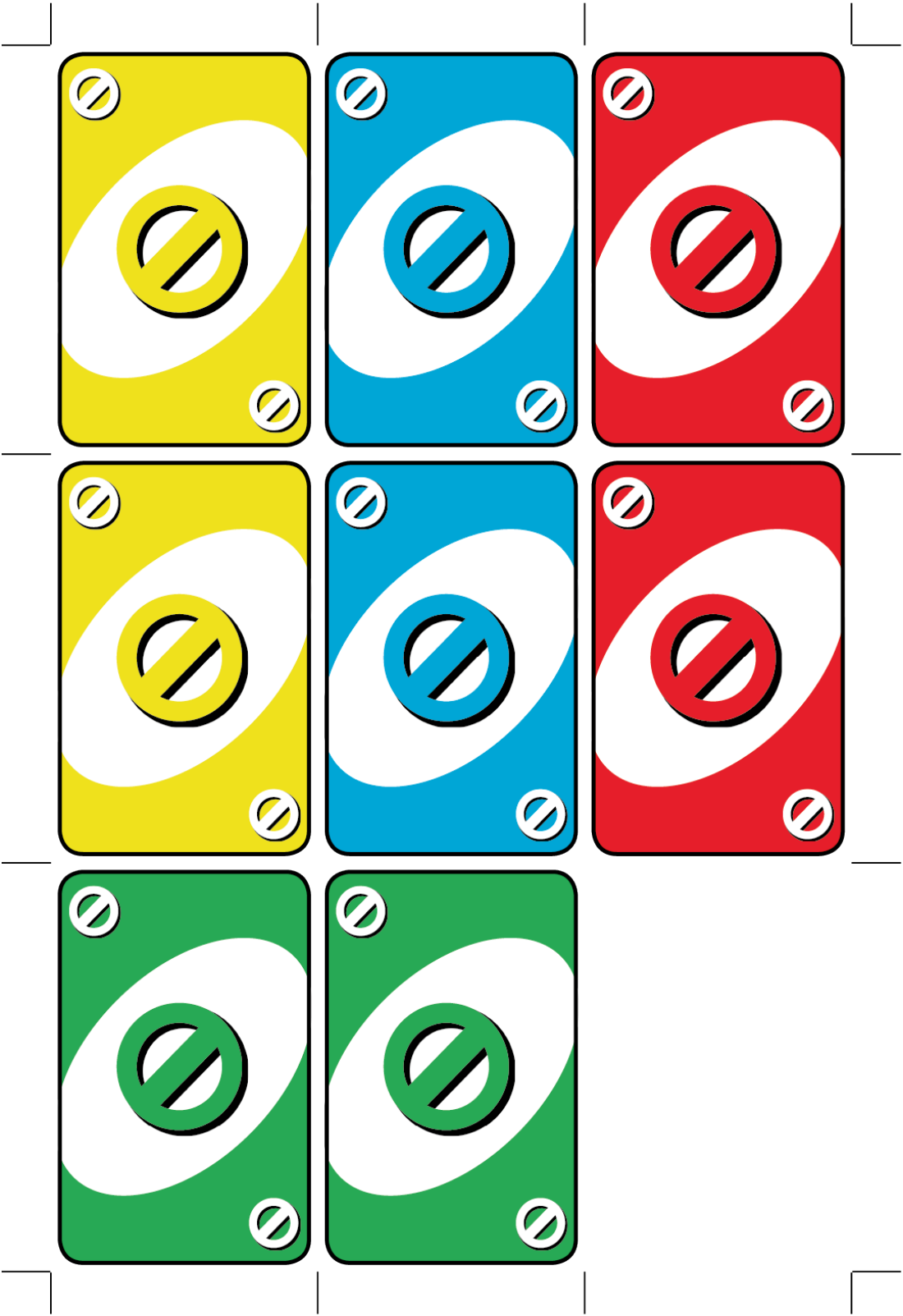


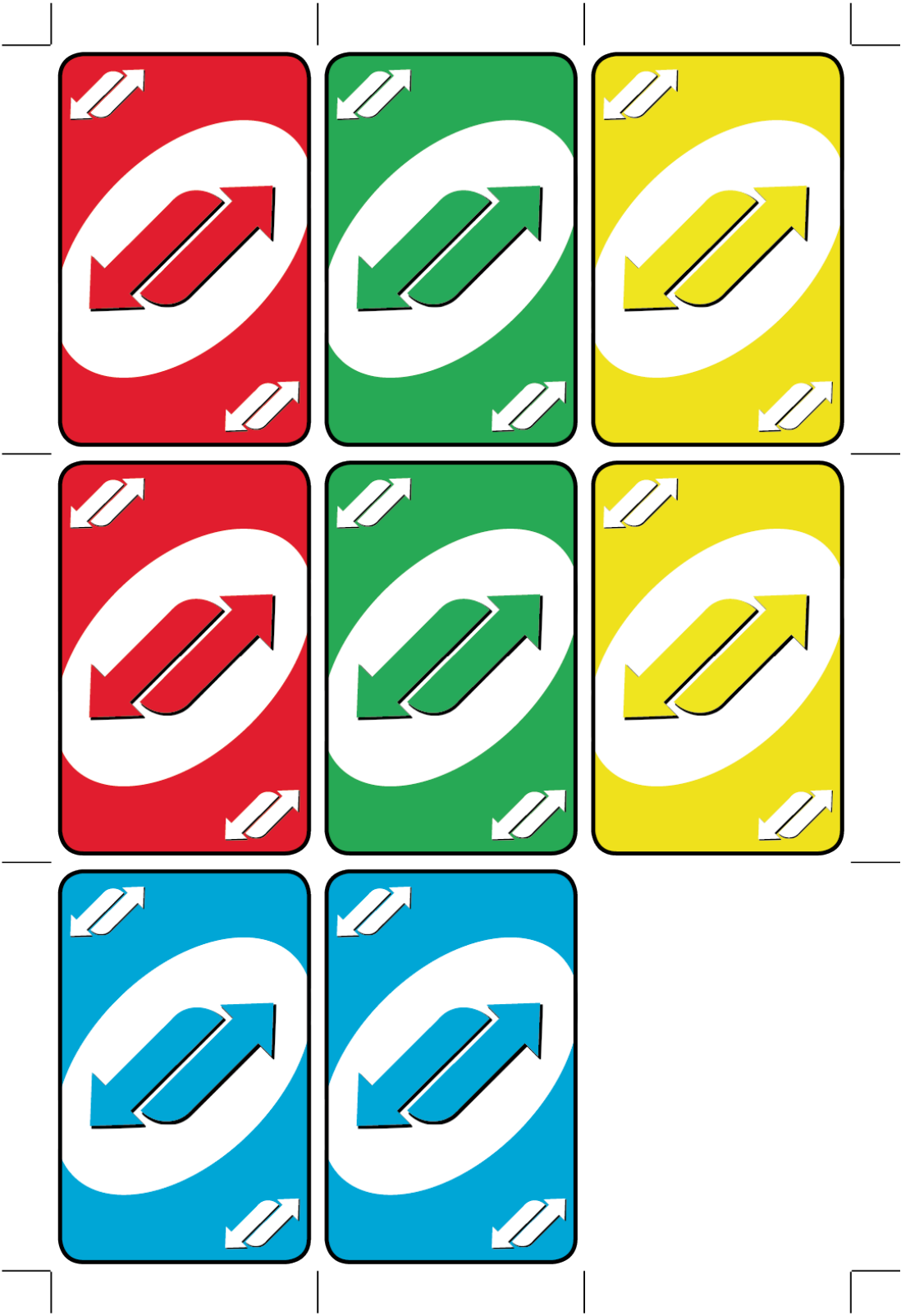












APÊNDICE E – CARTÕES DE INSIGHTS

<p>Alto acesso à tecnologia, mas uso educacional limitado</p>	<p>Internet é usada majoritariamente para lazer, não para estudo</p>
<p>Bullying e exclusão social geram tristeza e afetam bem-estar</p>	<p>Dificuldades acadêmicas causam ansiedade e inquietação</p>
<p>Rotina previsível pode gerar tédio e alienação</p>	<p>Atividades diferentes aumentam felicidade e entusiasmo</p>
<p>Criatividade e interações práticas impulsionam engajamento</p>	<p>Relações positivas e professores empáticos geram percepção de satisfação</p>
<p>Sobrecarga e aulas monótonas aumentam ansiedade</p>	<p>Amizade e cooperação são fontes de bem-estar</p>

Sentir-se insignificante leva ao distanciamento afetivo	Fazer a diferença está ligado a projetos e reconhecimento
Desafios escolares trazem crescimento, mas também tensão	Autenticidade é situacional e limitada pelo medo de julgamento
Objetivos vão além da carreira, incluindo realizações pessoais	Pensar no futuro gera sentimentos ambivalentes entre ansiedade e otimismo
Intervalos são momentos centrais de socialização positiva	Rotina repetitiva e sem sentido provoca alienação
O aluno pode ver a escola como uma imposição externa	A expressão de sentimentos é limitada pelo medo social

Mais da metade dos alunos alterna de emoção ao longo do dia	Atividades lúdicas podem aumentar a felicidade
Aulas participativas podem reduzir a raiva	Provas e seminários aumentam emoções negativas
Temas sensíveis podem gerar polarização emocional	Estratégias pedagógicas participativas promovem um clima positivo
O tédio afeta diferentes alunos ao longo do dia	Debates reduzem raiva e aumentam pertencimento
Sobrecarga de tarefas eleva a raiva	A ansiedade é instável e se converte em várias emoções

Eventos sociais aumentam alegria e calma	Interação física eleva satisfação e calma
Atividades criativas reduzem intranquilidade	Dias com provas aumentam o tédio e a ansiedade
Picos de felicidade ocorrem em eventos especiais	Atividades práticas em laboratório aumentam satisfação e entusiasmo
Dias com sobrecarga de tarefas elevam a raiva	Dias com maior interação social reduzem a ansiedade
Maior variabilidade emocional ocorre em dias de prova ou conteúdo denso	A previsibilidade pode levar ao desengajamento emocional