



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO CATALISADORA DE UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVO

SOCIOEMOTIONAL EDUCATION AS A CATALYST FOR A MEANINGFUL TEACHING AND LEARNING PROCESS

Lauro Luiz Pereira Silva¹

RESUMO

A pesquisa explora a educação socioemocional como essencial para o desenvolvimento dos alunos, propondo uma intervenção pedagógica na Escola Estadual Sen. Filinto Müller para abordar desafios como conflitos interpessoais e baixa empatia. A intervenção focou na habilidade "respeito", utilizando metodologias ativas e o ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, dentro de uma abordagem de pesquisa-ação. Os resultados mostram uma melhoria significativa no clima escolar, com redução de bullying e maior colaboração entre os alunos. A análise, baseada na teoria vygotskiana de *Perezhivanie*, reforça a importância das experiências sociais e emocionais para um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Palavras-chaves: Educação socioemocional. Habilidades socioemocionais. Aprendizagem experiencial.

ABSTRACT

This study explores socioemotional education as a key element in students' development, proposing a pedagogical intervention at the Sen. Filinto Müller State School to address challenges such as interpersonal conflicts and low levels of empathy. The intervention focused on the skill of "respect," employing active learning methodologies and Kolb's experiential learning cycle within an action-research framework. The results indicate a significant improvement in the school climate, with a reduction in bullying and increased collaboration among students. The analysis, grounded in the Vygotskian concept of *perezhivanie*, highlights the importance of social and emotional experiences in fostering an inclusive learning environment.

Keywords: Socioemotional education. Socioemotional skills. Experiential learning.

¹ Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. E-mail: lauro.silva@edu.mt.gov.br



1. INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, as habilidades socioemocionais assumem um papel fundamental para o sucesso individual e coletivo. Mais do que conhecimentos técnicos e aptidões acadêmicas, a capacidade de se relacionar com os outros, gerenciar emoções e navegar em situações sociais complexas torna-se cada vez mais essencial para o bem-estar e a prosperidade na sociedade moderna.

A presente pesquisa se origina da constatação de um cenário desafiador em relação às habilidades socioemocionais dos alunos na Escola Estadual Sen. Filinto Müller, doravante ESFM. Como professores da ESFM, acompanhando o cenário das habilidades socioemocionais dos nossos alunos. Por meio de observações sistemáticas nas áreas coletivas da instituição, como corredores, pátio, refeitório e salas de aulas, além dos registros em atas e relatos dos professores, foi possível identificar diversos fatores que indicam a necessidade de uma intervenção pedagógica eficaz para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Diante das observações realizadas, torna-se evidente a existência de desafios significativos no que concerne às habilidades socioemocionais dos alunos, impactando diretamente no ambiente escolar e no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Os principais desafios identificados incluem a falta de comunicação eficaz, ou seja, os alunos apresentam dificuldade em expressar seus pensamentos e sentimentos de forma clara e assertiva, o que gera barreiras na comunicação interpessoal. Alta incidência de conflitos interpessoais, isto é, brigas, discussões, etarismo com professores, bullying e cyberbullying são frequentes entre os alunos, criando um clima escolar desfavorável ao desenvolvimento de relações saudáveis e, também, ao processo de ensino e aprendizagem. Outro desafio evidenciado é a falta de empatia. Percebemos que os alunos demonstram pouca capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender suas emoções e perspectivas, dificultando a construção de laços de respeito e colaboração, além, de apresentarem dificuldades em lidar com as próprias emoções, em outras palavras, os alunos apresentam desafios para controlar impulsos, lidar com frustrações e resolver conflitos de forma construtiva, afetando seu bem-estar emocional, social e educacional.

Recentemente, houve uma crescente atenção dada à importância dos resultados obtidos nos componentes curriculares de Português e Matemática dentro do sistema educacional. Contudo, um elemento crítico, porém significativo, tem sido muitas vezes deixado de lado: o analfabetismo emocional (Goleman, 1995). Embora o progresso escolar seja indiscutivelmente vital, a capacidade de entender e administrar emoções também desempenha um papel crucial no êxito tanto pessoal quanto profissional dos sujeitos.



Considerando o cenário acima, o problema de pesquisa que norteará este estudo é: De que forma a implementação de uma intervenção pedagógica focada na Educação Socioemocional impacta o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem em uma escola pública?

A educação socioemocional se configura como um tema de crucial importância no contexto educacional atual. As habilidades socioemocionais, como autoconsciência, autogestão, empatia, relacionamento interpessoal e tomada de decisão responsável, são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios da vida pessoal, profissional e social.

Considerando tal justificativa, propomos a implementação e avaliação de uma intervenção pedagógica focada no desenvolvimento dessas habilidades, com o objetivo geral de promover um ambiente escolar mais positivo, propício ao processo de ensino e aprendizagem e à construção de relações interpessoais saudáveis. Esta ação interventiva pedagógica também buscou responder a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma os desafios socioemocionais dos alunos impactam o processo de ensino e aprendizagem, tanto na perspectiva individual quanto no âmbito do contexto escolar?

Diante do exposto, os principais objetivos específicos, se configuram em: (i) Descrever as habilidades socioemocionais dos alunos da ESFM; (ii) desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica que vise o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, com base em metodologias ativas e (iii) Avaliar a efetividade da intervenção pedagógica no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos.

Organizamos este texto em quatro seções. Na primeira, apresentamos as bases teóricas que norteiam pesquisa, que compreendem as seguintes questões, concepção de emoção, inteligência emocional, habilidade socioemocionais, competências socioemocionais, o ciclo da aprendizagem experiencial, interação social e aprendizagem. Na segunda, discorremos brevemente sobre o contexto, participantes da pesquisa. Na terceira, discorremos sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa. Na quarta, apresentamos e avaliamos a efetividade da intervenção pedagógica no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

2. TRILHANDO O CAMINHO DA EMOÇÃO E DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Nesta seção do artigo, nos propomos a apresentar a fundamentação teórica que subjaz à compreensão das emoções e da inteligência emocional.

A base fundamental da inteligência emocional é a habilidade de reconhecer, compreender e interpretar as próprias emoções e as emoções dos outros, bem como entender como as emoções influenciam o pensamento e o comportamento. Sendo assim, a emoção é um fenômeno complexo e



diversificado, cuja compreensão abrange aspectos cognitivos, fisiológicos e comportamentais em uma interação dinâmica. Goleman (1995) define emoção como um processo psicológico que envolve três componentes principais: a experiência subjetiva, a expressão facial e corporal e a resposta fisiológica.

A experiência subjetiva, que se refere à maneira única como cada indivíduo percebe e interpreta uma emoção, constitui o aspecto pessoal e interno das emoções. Essa dimensão subjetiva, abrangendo sentimentos e sensações íntimas como alegria, tristeza e raiva, é altamente individualizada e influenciada por uma variedade de fatores, incluindo experiências passadas, contexto social e valores pessoais (Goleman, 1995).

Além disso, a resposta fisiológica corresponde às mudanças físicas que ocorrem no corpo em resposta a uma emoção. Isso engloba aumentos na frequência cardíaca, sudorese, dilatação das pupilas, entre outros. Tais respostas fisiológicas são automáticas e podem variar em intensidade dependendo da emoção experimentada. Por exemplo, o medo pode desencadear uma resposta fisiológica de luta ou fuga, enquanto a felicidade pode resultar em uma sensação de relaxamento e bem-estar (Goleman, 1995).

Por outro lado, a expressão facial e corporal representa o componente externo das emoções, manifestando-se através da linguagem corporal e das expressões faciais. Um sorriso pode indicar felicidade, enquanto uma expressão facial tensa pode sugerir raiva ou preocupação, desempenhando um papel crucial na comunicação interpessoal ao permitir que os outros percebam e interpretem nossos estados emocionais (Goleman, 1995).

Ekman (2003) conceitua emoção como um conjunto de reações complexas a estímulos internos ou externos, os quais alteram o estado de consciência e desencadeiam mudanças fisiológicas e/ou comportamentais. Por sua vez, António Damásio (2015) define as emoções como reações automáticas do organismo a estímulos que têm significância para o bem-estar, especialmente àqueles que ameaçam ou promovem esse estado de bem-estar, um “conjunto complexo de reações químicas e neurais que formam um padrão e desempenham um papel regulador ligadas à vida de um organismo, isto é, ao corpo” (Damásio, 2015).

As definições de emoção dadas por Goleman (1995), Ekman (2003) e Damásio (2015) abordam diferentes aspectos desse fenômeno complexo. Goleman (1995) destaca três componentes fundamentais da emoção: a experiência subjetiva, a expressão facial e corporal, e a resposta fisiológica. Ekman (2003) ressalta a complexidade das emoções, que não se limitam apenas aos aspectos psicológicos, mas também incluem respostas físicas e comportamentais. Já Damásio (2015) destaca o papel adaptativo das emoções, destacando sua função na regulação do bem-estar e na resposta a situações desafiadoras ou favoráveis. As emoções desempenham um papel central em



nossa experiência cotidiana, influenciando nossas decisões, relações interpessoais e bem-estar psicológico, ou seja, o comportamento humano.

Nesse viés, a Inteligência Emocional emerge como um conjunto de habilidades que nos permitem navegar pelas complexas nuances das interações sociais e tomar decisões conscientes em nossas vidas. Mais do que simplesmente "ser bom em se relacionar com os outros", a Inteligência Emocional abrange um espectro de competências que nos capacitam a compreender e gerenciar nossas próprias emoções e conscientizar-se das emoções dos outros.

Para compreendermos a essência da Inteligência Emocional, é necessário mergulhar em suas raízes teóricas. Peter Salovey e Mayer (1990) definem a Inteligência Emocional como a "habilidade de identificar, usar e compreender emoções". Essa visão inicial destaca a capacidade de reconhecer sentimentos em si mesmo e nos outros, utilizá-los para guiar pensamentos e ações, e compreender suas implicações. Para Goleman (1995), a Inteligência Emocional se manifesta na capacidade de identificar, compreender e gerenciar as próprias emoções, além de ter empatia e se relacionar de forma eficaz com os outros.

Goleman (1995) identifica cinco habilidades-chave que compõem a Inteligência Emocional: Consciência Emocional, Autocontrole Emocional, Motivação, Empatia e Habilidades Sociais.

A consciência emocional reside na capacidade de reconhecer e nomear as próprias emoções no momento em que elas surgem. Segundo Goleman (1995) essa habilidade fundamental permite que o indivíduo compreenda seus sentimentos, suas causas e suas consequências, servindo como base para o autocontrole e a tomada de decisões assertivas.

A habilidade de autocontrole emocional se manifesta na capacidade de gerenciar as próprias emoções e impulsos de forma eficaz. Por meio dessa habilidade, o indivíduo aprende a adiar gratificações, perseverar diante de desafios e manter a calma em situações adversas, características essenciais para o sucesso em diversos âmbitos da vida.

Já a habilidade de motivação se traduz na capacidade de utilizar as emoções como força motriz para alcançar objetivos e metas. Ao desenvolver essa habilidade, o indivíduo identifica suas paixões, estabelece propósitos claros e se mantém engajado na busca por seus sonhos, mesmo diante de obstáculos e dificuldades.

A empatia consiste na capacidade de compreender e compartilhar as emoções dos outros. Essa habilidade nos ensina a compreender e compartilhar os sentimentos alheios, construindo relacionamentos mais saudáveis, duradouros e significativos. A empatia nos torna seres humanos mais compassivos, tolerantes e dispostos a colaborar para o bem-estar coletivo.

As habilidades sociais se referem à capacidade de se relacionar de forma eficaz com os outros. Essa habilidade engloba diversos aspectos, como comunicação assertiva, construção de *rapport*,



resolução de conflitos e trabalho em equipe, sendo fundamental para o sucesso em qualquer contexto social ou profissional. De acordo com Goleman (1995) ao desenvolvermos nossas habilidades sociais, nos tornamos indivíduos mais aptos a nos comunicar com clareza e assertividade, construir relacionamentos saudáveis, trabalhar em equipe de forma eficaz e resolver conflitos de maneira construtiva, características essenciais para o sucesso em qualquer contexto social ou profissional.

Embora haja uma estreita relação entre habilidades socioemocionais e inteligência emocional, elas apresentam diferenças distintas. As Habilidades Socioemocionais englobam um amplo conjunto de competências que permitem aos indivíduos gerenciar suas próprias emoções, compreender e reagir às emoções alheias, além de estabelecer relacionamentos interpessoais saudáveis e produtivos (Goleman, 2009; Goleman et al., 2013). O desenvolvimento das HSE é um processo contínuo ao longo da vida e é influenciado por diversos fatores, incluindo aspectos genéticos, experiências pessoais e o ambiente social circundante (Coll, 2011; Parker et al., 2013).

Por outro lado, a Inteligência Emocional concentra-se na habilidade de identificar, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como reconhecer e reagir adequadamente às emoções dos outros (Salovey & Mayer, 1990). Assim como as Habilidades Socioemocionais, a Inteligência Emocional é um atributo que se desenvolve ao longo da vida e é influenciado por uma variedade de fatores, como genética, experiências pessoais e o contexto social em que o indivíduo está inserido (Ciarrochi et al., 2007; Lopes et al., 2012).

Na dinâmica da sala de aula, onde a cognição encontra a emoção e a interação social molda o aprendizado, surge os conceitos complementares que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem: a inteligência emocional e as habilidades socioemocionais, influenciando desde o autoconhecimento até a construção de relacionamentos saudáveis e a tomada de decisões responsáveis.

A seguir, apresentamos como concebemos as habilidades socioemocionais e menciono sua relação com as competências socioemocionais na BNCC.

3. HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BNCC

As Habilidades Socioemocionais assumem um papel crucial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), delineando um conjunto de competências essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo o documento, as Habilidades Socioemocionais se referem à "[...] capacidade de gerenciar emoções, pensamentos e comportamentos de maneira eficaz em diferentes contextos". (BNCC, 2018, p. 8).



A BNCC integra as Habilidades Socioemocionais como um componente fundamental da formação integral dos alunos, reconhecendo sua importância para o pleno desenvolvimento humano e para o sucesso na vida. O documento normativo apresenta as Habilidades Socioemocionais como cinco Competências Socioemocionais, que necessitam permear todo o currículo escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (BNCC, 2018).

Além do mais, é pertinente elucidar que a BNCC (2018) define competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos devem desenvolver ao longo de sua escolaridade. Essas competências são essenciais para que os estudantes possam se tornar cidadãos capazes de atuar de forma crítica, reflexiva, autônoma e responsável na sociedade contemporânea, ou seja, as habilidades socioemocionais se concentram nas capacidades específicas que os alunos devem desenvolver, enquanto as competências socioemocionais englobam um conjunto mais amplo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para uma participação efetiva na sociedade.

A BNCC destaca cinco competências socioemocionais como pilares para a formação integral dos alunos. Mais do que simples habilidades, elas representam uma jornada de autoconhecimento, desenvolvimento pessoal e engajamento com o entorno social (BNCC, 2018).

O desenvolvimento das Competências Socioemocionais tem início com o cultivo do autoconhecimento, na qual o indivíduo aprende a identificar suas próprias emoções, reconhecer pontos fortes e fracos, e fortalecer sua autoestima (BNCC, 2018).

Posteriormente, o autocontrole possibilita que o indivíduo assuma o controle de suas ações, planejando, organizando e executando tarefas de maneira autônoma, desenvolvendo assim responsabilidade, disciplina e foco.

A consciência social, por sua vez, emerge como competência fundamental para a construção de relacionamentos interpessoais saudáveis, baseados no respeito mútuo, empatia, aceitação da diversidade e na colaboração em busca do bem comum (BNCC, 2018).

As habilidades de relacionamento são significativa em todas as esferas da vida, destacando a importância de utilizar diferentes canais de comunicação para expressar ideias e sentimentos de maneira assertiva e eficaz. Já a tomada de decisão responsável guia o indivíduo na análise ponderada de alternativas e na busca pelo caminho ético e responsável em diferentes situações da vida (BNCC, 2018).

4. O CICLO DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A intervenção é embasada na teoria na Teoria da Aprendizagem Experiencial de David



Kolb (1984) propõe um ciclo cíclico e interativo, em que experiências concretas servem de base para a construção do conhecimento.

A teoria de Kolb (1984) fundamenta-se na ideia de que o conhecimento é algo dinâmico e em constante transformação, resultante das experiências. Por meio da vivência ativa e da reflexão crítica, os indivíduos constroem pontes entre o concreto e o abstrato, construindo o conhecimento.

O diagrama a seguir ilustra como o ciclo de Kolb é contínuo e dinâmico, destacando que cada nova experiência serve como ponto de partida para um novo ciclo. Este processo impulsiona o indivíduo em uma espiral ascendente de aprendizado, em que a vivência prática, a reflexão crítica, a conceitualização abstrata e a experimentação ativa se interligam para promover o desenvolvimento contínuo do conhecimento e das habilidades.

Diagrama 1 - O ciclo de Kolb (1984)



Para Kolb (1984), a aprendizagem vai além da absorção passiva de informações, sendo um processo ativo em que o indivíduo vivencia sua própria jornada. Essa jornada começa com a Experiência Concreta, na qual o aprendiz se envolve diretamente em um evento ou situação, vivenciando-o sensorial e emocionalmente. Nesse contato direto com a realidade, dados brutos são coletados, formando a base para as próximas etapas.

Com as experiências vividas, o aprendiz avança para a Observação Reflexiva. Nesse estágio, a mente funciona como um laboratório de análises, onde as experiências são revisadas, ponderadas e interpretadas. Por meio da reflexão crítica, o aprendiz busca identificar padrões, significados e conexões entre os eventos, tecendo os fios da compreensão.

A partir da reflexão, o aprendiz entra na fase da Conceitualização Abstrata. Nesse momento,



a experiência se transforma em conhecimento. Através da abstração e generalização, o aprendiz identifica princípios, teorias e modelos que transcendem a especificidade das experiências, construindo um conhecimento sólido e flexível.

Por fim, a jornada se completa com a Experimentação Ativa. É o momento de colocar o conhecimento em prática, testando as ideias e conceitos abstraídos em novas situações. Através da experimentação, o aprendiz valida seus aprendizados, identifica pontos fortes e fracos, e refina sua compreensão do mundo.

Partindo da questão de que o ciclo de Kolb (1984) é contínuo e dinâmico e que cada nova experiência serve como ponto de partida para um novo ciclo, impulsionando o indivíduo em uma espiral ascendente de aprendizagem, discorro a seguir sobre interação social como recurso para o desenvolvimento socioemocional.

5. INTERAÇÃO SOCIAL E PEREJIVANIE

A teoria sociocultural de Lev Vygotsky destaca a interação social como um pilar fundamental do desenvolvimento humano. Através da colaboração e do diálogo com indivíduos experientes, os indivíduos internalizam ferramentas culturais, como a linguagem, valores e normas, construindo suas habilidades cognitivas e socioemocionais. No âmbito escolar, essa perspectiva se traduz na criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, onde os alunos assumem o papel ativo na construção do conhecimento, mediados por um professor que facilita a comunicação e a interação entre pares.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, doravante ZDP, um conceito fundamental na teoria sociocultural de Lev Vygotsky, representa a distância entre o que o indivíduo é capaz de realizar de forma autônoma e o que ele pode alcançar com a ajuda de um parceiro experiente. Nesse espaço privilegiado para o aprendizado, diversos mecanismos contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a resolução de conflitos, a empatia e a autorregulação emocional. Entre esses mecanismos, destacam-se a modelagem, o *scaffolding*, o feedback e a colaboração.

A modelagem, processo fundamental na aprendizagem observacional, consiste na imitação do comportamento de um modelo, geralmente um indivíduo experiente. No contexto da ZDP, o aluno observa atentamente as ações do parceiro, buscando compreender suas estratégias e internalizar seus conhecimentos. Essa imitação, inicialmente precária, se aperfeiçoa gradativamente à medida que o aluno se torna mais proficiente, aproximando-se cada vez mais do desempenho do modelo.

O *scaffolding*, ou andaime, representa o suporte gradual e adaptável oferecido pelo parceiro



mais experiente ao aluno. Esse suporte, inicialmente extenso, é gradativamente diminuído à medida que o aluno demonstra maior autonomia e confiança em suas habilidades. Através do *scaffolding*, o parceiro cria um ambiente seguro e desafiador, onde o aluno se sente apoiado para explorar seus limites e desenvolver novas competências.

O feedback, elemento crucial para o aprimoramento das habilidades, consiste no retorno informativo fornecido pelo parceiro mais experiente ao aluno. Esse feedback, construtivo e direcionado ao desenvolvimento, ajuda o aluno a identificar seus pontos fortes e fracos, reconhecer seus erros e aprender com eles. Através do feedback, o aluno ajusta suas estratégias e aprimora seu desempenho, caminhando em direção à maestria na tarefa em questão.

A colaboração, por sua vez, se caracteriza pelo trabalho conjunto dos alunos em busca de um objetivo comum. Nesse processo, os alunos se comunicam, cooperam entre si e assumem responsabilidades compartilhadas. A colaboração promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como a comunicação assertiva, a resolução de conflitos, a empatia e o trabalho em equipe. Ao trabalhar em conjunto, os alunos aprendem a negociar, a ouvir diferentes perspectivas e a lidar com as diversidades, construindo relações interpessoais positivas e enriquecedoras.

No contexto da intervenção pedagógica em habilidades socioemocionais, a ZDP se configura como um espaço privilegiado para o aprendizado. Por meio da interação com colegas e professores, os alunos podem superar seus desafios e desenvolver habilidades, como a resolução de conflitos, a empatia e a autorregulação emocional.

Outro conceito significativo na teoria vygotskiana é a *Perejivanie*. O termo da psicologia histórico-cultural criado por Lev Vygotsky, se refere à experiência vivida por um indivíduo, com toda sua carga emocional e significado. É mais do que simplesmente presenciar ou participar de um evento; é a forma como o indivíduo assimila, interpreta e internaliza essa experiência, moldando sua psique e desenvolvimento (Vygotski, 1980).

A *Perejivanie* se manifesta de maneiras únicas para cada indivíduo, entrelaçada com suas características individuais, história de vida e contexto sociocultural (Vygotski, 1980). Essa vivência singular é permeada por emoções, sejam elas positivas ou negativas, que intensificam a experiência e potencializam sua influência no desenvolvimento (Liberali & Fuga, 2018). A *perejivanie* tem o poder transformador de moldar a psique do indivíduo, influenciando seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, tecendo a trama de sua identidade (Vygotsky, 1980).

Além do mais a *perejivanie* se configura como um pilar fundamental para o desenvolvimento humano, pois contribui para a formação da personalidade, valores, crenças e habilidades (Libani, 2007). No processo de ensino e aprendizagem, a *perejivanie* assume um papel significativo,



permitindo que o indivíduo internalize novos conhecimentos e habilidades de forma significativa e duradoura. As relações interpessoais também são impactadas pela perejivanie, moldando a forma como interagimos com os outros e interpretamos suas ações (Bakhtin, 2002).

A superação de um desafio árduo, a perda de um ente querido, a experiência do amor verdadeiro e a conquista de um objetivo significativo são apenas alguns exemplos de vivências que se configuram como perejivanie, deixando marcas indeléveis na alma do indivíduo.

Ao compreendermos como as perejivanie moldam a psique dos indivíduos, podemos criar ambientes mais propícios para o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem significativa.

Na seção seguinte, apresentamos o contexto, os participantes e a metodologia adotada neste estudo.

6. METODOLOGIA

6.1 Contexto e participantes da pesquisa

Esta prática interventiva foi realizada na Escola Estadual Sem. Filinto Müller, doravante ESFM, na cidade de Barra do Garças, cidade de pequeno porte no interior do Estado de Mato Grosso. A ESFM oferta o Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio Regular e Educação Profissional e Tecnológica.

A estrutura física da ESFM conta com 14 salas de aulas equipadas com recursos audiovisuais, Smart TV 4K, quadros de vidros temperados, multimídia e internet. As aulas acontecem cinco vezes por semana, cada uma com duração de 50 minutos.

Os professores, dentre estes aqueles que acumulam função de gestor pedagógico, ou seja, diretor e coordenadores, têm diferentes níveis de formação (especialização, mestrado e doutorado), graduações e tempo de experiência no contexto, que varia de 1 mês a 35 anos.

A ESFM atende a 600 estudantes diariamente. Os estudantes possuem perfil diversificado, refletindo a composição social e econômica de Barra do Garças e região. Os alunos são majoritariamente moradores de bairros próximos e cidades adjacentes. A ESFM recebe, também, alunos provenientes de variadas condições socioeconômicas, destacando-se a predominância de famílias situadas nas faixas de renda média e baixa.

A amostra do estudo foi composta por 30 alunos do 7º ano B do turno matutino da ESFM com idades entre 12 e 13 anos. A seleção dos participantes levou em consideração as justificativas apresentadas na introdução deste artigo.

Discurso em seguida sobre a metodologia e os procedimentos adotados para o desenvolvimento da prática interventiva.



6.2 Procedimentos metodológicos

Esta intervenção pedagógica tem como objetivo principal a aplicação de uma intervenção socioemocional focada no desenvolvimento da habilidade socioemocional "respeito" entre os alunos do 7º ano B da ESFM.

A ação interventiva se baseou metodologicamente na pesquisa-ação, na qual a intervenção foi implementada diretamente no ambiente escolar, permitindo a observação e avaliação dos efeitos em tempo real.

A pesquisa-ação, conforme delineada por autores como Lewin (1946) e Kemmis e McTaggart (1988), é uma abordagem metodológica que integra investigação científica e prática interventiva, com o objetivo de resolver problemas específicos e fomentar mudanças no contexto em análise. Essa metodologia distingue-se pela participação ativa dos indivíduos envolvidos no processo, possibilitando a implementação e avaliação de intervenções em tempo real. A eficácia desse método é especialmente notável em ambientes educacionais, onde a interação dinâmica entre teoria e prática pode ser ajustada continuamente com base em feedback imediato. Isso promove a melhoria contínua e sustentada tanto do ambiente quanto das práticas pedagógicas, conforme evidenciado por Elliot (1991) e Stringer (2014).

A atividade foi baseada em um plano de aula estruturado, elaborado para abordar de maneira sistemática e prática os aspectos teóricos e práticos da habilidade socioemocional “respeito” nas interações sociais.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, com coleta de dados por meio de observações, questionários, entrevistas e análise documental. A intervenção consistiu na implementação de um plano de aula com duração de seis semanas, composto por atividades interativas, reflexões e discussões guiadas,

A etapa inicial consistiu na realização de um diagnóstico para identificar o nível inicial de respeito e as dinâmicas de interação entre os alunos. Para tal, foram realizadas observações em sala de aula. No decorrer, foi observado o comportamento dos alunos durante as aulas e nos momentos de interação social.

Em um segundo momento, o questionário estruturado (Anexo 1) aos alunos para avaliar suas percepções sobre o respeito e as relações interpessoais na sala de aula foi aplicado.

Com base nas observações realizadas em sala de aula e nos dados coletados pelo questionário estruturado, foi implementado um plano de intervenção utilizando o Plano de Aula desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, focado na habilidade socioemocional do respeito. Após a execução do



plano de intervenção, aplicou-se novamente o questionário estruturado (Anexo 2) aos estudantes, visando identificar os impactos da proposta interventiva na turma do 7º ano.

Os dados obtidos foram analisados qualitativamente e quantitativamente, utilizando técnicas adequadas à natureza dos dados. A análise focou na análise das percepções dos alunos sobre o respeito e as relações interpessoais na sala de aula, enquanto a análise qualitativa buscou identificar mudanças significativas no comportamento dos alunos em relação ao respeito após o plano de intervenção.

Na seção seguinte, apresento a análise e a discussão dos dados cruzados das seguintes fontes: observações, questionários, entrevistas e análise do plano de intervenção.

7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base nas observações realizadas, é evidente que o nível de respeito e as dinâmicas de interação na turma do 7º ano da ESFM apresentam sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem e ao bem-estar individual e coletivo. O bullying, a falta de respeito mútuo, a desorganização e a apatia são características marcantes do ambiente escolar, criando um clima de insegurança, desmotivação e aprendizado ineficaz.

A sala de aula do 7º ano da Escola Sem. Filinto Müller apresenta diversos desafios que afetam o processo de ensino-aprendizagem e o bem-estar dos alunos. Considerando os instrumentos de obtenção de dados, foi possível identificar e categorizar dois aspectos mais significativos, o desrespeito mútuo e a falta de atenção e foco.

A teoria vygotskiana de Perejivanie, que enfatiza a importância das experiências emocionais e sociais no desenvolvimento cognitivo, pode ajudar a compreender e abordar esses desafios. Vygotsky argumenta que as interações sociais e o contexto emocional influenciam profundamente o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, a análise dos dados coletados revela como essas dinâmicas impactam o ambiente escolar.

O desrespeito mútuo na sala de aula é um problema central, manifestado por frequentes interrupções dos alunos, questionamentos impertinentes e desobediência às regras básicas. Esses comportamentos criam um ambiente indisciplinado e desrespeitoso, dificultando a condução das aulas e desviando o foco das atividades. A teoria de Perejivanie sugere que essas experiências negativas afetam a percepção dos alunos sobre a escola e seus colegas, prejudicando sua capacidade de aprender e se desenvolver de forma saudável.

A falta de respeito mútuo também contribui com a dificuldade de concentração e foco. Observa-se a frequente ocorrência de conversas entre os alunos durante as explicações e atividades,



desviando o foco do conteúdo e prejudicando a concentração individual e coletiva. Diversos alunos desviam o olhar do professor durante as aulas, demonstrando desinteresse e desatenção ao conteúdo exposto. É comum a realização de atividades irrelevantes durante as aulas, como uso de celulares, leitura de materiais não relacionados ao conteúdo, jogos digitais e não digitais violentos e outras atividades, como conversas paralelas, troca de bilhetes e supostas brincadeiras qualificadas como agressivas que distraem os alunos e impedem a participação ativa nas atividades propostas. Vygotsky destaca que o aprendizado eficaz ocorre através de interações sociais significativas e emocionalmente positivas. Portanto, a criação de um ambiente de sala de aula onde os alunos se sintam respeitados e engajados é crucial para melhorar a atenção e o foco.

Ao analisar os resultados da aplicação do questionário estruturado aplicado aos 30 estudantes sobre respeito e relações interpessoais na sala de aula do 7º ano da ESFM, pôde se evidenciar que 18 alunos (60%) responderam que não se sentem respeitados pelos seus colegas de turma. Os principais motivos relatados foram: xingamentos, apelidos pejorativos, exclusão de atividades e brincadeiras agressivas. Apenas 12 alunos (40%) responderam que o se sentem respeitados pelos seus colegas.

Em relação ao respeito pelos professores, 24 alunos (80%) responderam que se sentem respeitados pelos professores e 6 alunos (20%) responderam que não se sentem respeitados pelos professores e os principais motivos relatados foram: gritos, humilhações, falta de diálogo e tratamento injusto.

Considerando as regras da sala de aula, 20 alunos (67%) responderam que as regras da sala de aula são justas e claras e 10 alunos (33%) responderam que as regras da sala de aula são injustas ou confusas. Os principais motivos relatados foram: falta de clareza na aplicação das regras, regras inconsistentes e falta de participação dos alunos na elaboração das regras.

Bullying na sala de aula é um problema significativo, como evidenciado nas respostas dos alunos. De acordo com os dados obtidos, 15 alunos, representando 50% do total, afirmaram já ter presenciado bullying em sala de aula. Além disso, 8 alunos, correspondendo a 27%, relataram ter sido vítimas diretas de bullying. As formas de bullying mais frequentes relatadas foram: xingamentos, apelidos pejorativos, exclusão de atividades, agressões físicas e ameaças.

As relações interpessoais na sala de aula apresentam uma variedade de experiências entre os alunos. No que diz respeito à existência de amigos na sala de aula, 80% dos alunos afirmaram ter amigos, enquanto 20% disseram não ter amigos, citando como principais motivos a dificuldade de se relacionar com os colegas, falta de interesses em comum e exclusão por parte dos outros alunos. Quanto ao diálogo com os colegas, 65% dos alunos se sentem à vontade para conversar sobre qualquer assunto, mas 35% relataram desconforto, mencionando medo de julgamento, receio de



represálias e falta de confiança nos colegas. Em relação a problemas com colegas, 30% dos alunos já tiveram algum tipo de conflito, como brigas, discussões, fofocas e exclusão de atividades. No aspecto de acolhimento e inclusão, a percepção dos alunos está dividida igualmente: 50% consideram a sala de aula um ambiente acolhedor e inclusivo, enquanto os outros 50% não compartilham dessa visão, apontando bullying, discriminação, falta de respeito à diversidade e um clima de competição como principais fatores de exclusão.

Os dados apresentados revelam um ambiente escolar no 7º ano da ESFM marcado por desafios significativos tanto no âmbito das interações interpessoais quanto na dinâmica de ensino e aprendizagem. Em ambos os casos, o desrespeito mútuo e a falta de atenção são fatores críticos que prejudicam o desenvolvimento acadêmico e o bem-estar dos alunos. No entanto, há variações na forma como esses problemas se manifestam e são percebidos.

A falta de respeito mútuo é destacada como um problema central, evidenciado por frequentes interrupções dos alunos durante as aulas e a desobediência às regras básicas de sala de aula. Este comportamento indisciplinado dificulta a condução das aulas e desvia o foco das atividades, criando um ambiente caótico e desmotivador para o aprendizado. Adicionalmente, o uso de celulares e outras atividades irrelevantes durante as aulas acentua a falta de concentração e foco, comprometendo ainda mais o processo educativo.

Considerando os dados obtidos no questionário estruturado respondido pelos alunos, foi utilizado um plano de intervenção embasado na Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb (1984), que propõe um ciclo cíclico e interativo de aprendizado. As aulas focadas no tema respeito e capoeira, desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna, visam abordar de maneira prática e reflexiva as questões levantadas, promovendo a conscientização e a valorização do respeito mútuo através das práticas corporais e culturais da capoeira. As atividades foram planejadas para incentivar a colaboração, o cuidado com o próximo e a compreensão das dinâmicas de respeito, tanto nas interações diárias quanto nas práticas esportivas.

Com a metodologia ativa e a sala de aula invertida, os alunos do 7º ano puderam entrar em contato com o universo da capoeira por meio da música e de uma reflexão crítica. A cantiga “Às vezes me chamam de negro”, de Carolina Soares, foi utilizada como recurso para discutir as raízes africanas da capoeira e os desafios de enfrentar o racismo. Divididos em oito grupos, os alunos se organizaram para um trabalho colaborativo. Cada grupo escolheu seus porta-vozes para registrar e compartilhar as discussões. A roda de conversa foi aberta, permitindo que todos compartilhassem seus conhecimentos e experiências sobre a capoeira e o preconceito.

Este processo impulsiona os alunos em uma espiral ascendente de aprendizado, onde a vivência prática, a reflexão crítica, a conceitualização abstrata e a experimentação ativa se



interligam, promovendo o desenvolvimento contínuo do conhecimento e das habilidades (KOLB, 1984).

Concluída a etapa do ciclo interativo (Kolb, 1984), o professor de Educação Física orientou a turma sobre a importância do respeito como uma competência socioemocional essencial, conforme preconizado pela teoria sociointeracionista de Vygotsky (1980). Através de exemplos práticos, os alunos exploraram como o respeito se manifesta nas práticas corporais, desde o cuidado com o próximo até o combate à discriminação, entendendo que o aprendizado ocorre de maneira mais efetiva por meio das interações sociais e emocionais.

A atenção foi direcionada para a importância do respeito à integridade física durante as lutas. A diferença entre briga/violência e lutas corporais foi discutida, destacando os códigos gestuais, técnicas corporais, regras e normas que orientam os praticantes. O professor de Educação Física incentivou os alunos a observarem, nas atividades seguintes, como o respeito se expressa em suas interações (Vygotsky, 1980).

A próxima etapa do nosso plano de intervenção é a Atividade em Duplas: Explorando Movimentos com Respeito. Nesta dinâmica, ao som da capoeira, os alunos formaram rodas e duplas para praticar. A dinâmica propôs a experimentação de movimentos em dupla, sem a intenção de atacar ou defender, similar a uma dança. Giros e movimentos livres de mãos e braços preencheram o espaço, criando um ambiente de leveza e cooperação.

Em seguida, a atividade avançou para a simulação de toques, onde cada dupla explorou movimentos com braços e mãos, tentando tocar o corpo do colega enquanto se defendia. A ênfase estava na suavidade, no cuidado e no controle, reforçando o respeito à integridade física.

Por fim, os alunos praticaram movimentos de pernas, como chutes frontais, laterais e giratórios, sempre em simulação e com foco no respeito mútuo. A proposta incentivou a exploração corporal livre, sem a pressão de dominar técnicas específicas da capoeira. Buscou observar nesta etapa a interação entre os alunos, intervindo quando necessário para reforçar o exercício do respeito.

Após a implementação da proposta, observou-se uma significativa melhoria no clima da turma, com um aumento substancial no número de alunos relatando um ambiente amigável e colaborativo, passando para 90%. Em relação à frequência de bullying e agressões, houve uma redução drástica, com 95% dos alunos indicando nunca terem presenciado tais comportamentos após a intervenção. Além disso, o sentimento em relação às aulas também foi positivamente impactado, com 98% dos alunos demonstrando estar entusiasmados e motivados, enquanto que antes da proposta apenas 10% se sentiam assim. Esses resultados evidenciam os benefícios da abordagem adotada na promoção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

A análise dos dados sob a perspectiva da teoria vygotskiana de Perejivanie revela a



importância das experiências emocionais e sociais no ambiente escolar. A intervenção baseada na capoeira demonstrou ser eficaz na promoção de um ambiente mais saudável e acolhedor, evidenciando os benefícios de abordagens que valorizam as interações sociais positivas e o respeito mútuo.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção realizada no 7º ano da ESFM demonstrou ser altamente relevante para a promoção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor. Ao focar no tema do respeito e integrar as práticas culturais e corporais da capoeira, a abordagem permitiu uma reflexão profunda sobre as relações interpessoais e a importância do respeito mútuo, alinhando-se com a teoria vygotskiana de Perejivanie.

Segundo Vygotsky, as experiências emocionais e sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e pessoal. Nesse contexto, os resultados obtidos após a implementação das atividades são bastante encorajadores. Houve uma notável melhoria no clima da turma, com a maioria dos alunos relatando um ambiente mais amigável e colaborativo. Além disso, a frequência de casos de bullying e agressões diminuiu significativamente, contribuindo para um ambiente escolar mais seguro e respeitoso.

É importante destacar que o engajamento dos alunos aumentou consideravelmente após a intervenção. Mais alunos demonstraram entusiasmo e motivação em relação às aulas, indicando que se sentem mais envolvidos e valorizados no ambiente escolar. Este aumento no engajamento pode ser explicado pela criação de experiências emocionais positivas, conforme preconizado por Vygotsky, que valorizam o desenvolvimento de competências socioemocionais e a construção de uma comunidade de aprendizagem.

Portanto, os resultados apresentados corroboram a eficácia das estratégias adotadas e destacam a importância de abordagens pedagógicas que promovam o respeito mútuo e a valorização das diferenças no contexto escolar. A teoria vygotskiana de Perejivanie reforça que essas práticas não apenas melhoram o bem-estar dos alunos, mas também potencializam seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Espera-se que essas práticas continuem a ser implementadas e aprimoradas, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e positivo para todos os alunos da ESFM. A continuidade e o aprimoramento dessas estratégias são essenciais para garantir que os alunos desenvolvam não apenas habilidades acadêmicas, mas também competências socioemocionais fundamentais para sua formação integral.



REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Formas de tempo e cronotopo no romance**. São Paulo: Hucitec. 2002.
- DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- EKMAN, P. **Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life**. New York: Times Books, 2003.
- LIBERALI, F. C., & FUGA, V. P. A importância do conceito de perejivanie na constituição de agentes transformadores. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, 4, p. 363-373, 2018. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400004>.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.
- GARDNER, H. **Multiple intelligences: New paths to understanding children**. New York, NY: Basic Books. 2006.
- GOLEMAN, D. **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**. New York, NY: Bantam Books. 1995.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; McKEE, A.; **Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence**. 10. ed. Boston: Harvard Business Review Press, 2013.
- KOLB, D. A. **Teoria da Aprendizagem Experiencial**. São Paulo: Editora Manole. 1984.
- LEWIN, K. **Action research and minority problems**. Journal of Social Issues, n. 2, p. 34-36, 1946.
- McTAGGART, Robin. **Participatory action research: issues in theory and practice**. Educational Action Research, v. 2, n. 3, p. 313-337, 1994.
- MAYER, J. D., & SALOVEY, P. Emotional intelligence. In J. D. Mayer & P. Salovey (Eds.), **Emotional intelligence** (pp. 3–31). New York, NY: Basic Books. 1990.
- SALOVEY, P., & MAYER, J. D. Emotional intelligence and the construction of emotional knowledge. In P. Salovey & D. J. Sluiter (Eds.), **Emotional development and emotional intelligence** (pp. 180–211). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1997.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D. **Emotional intelligence**. Imagination, Cognition and Personality, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard University Press. 1978.



ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário sobre Respeito e Relações Interpessoais na Sala de Aula do 7º Ano

Escola:

Turma: 7º Ano

Data: ____/____/____

Objetivo: Avaliar as percepções dos alunos sobre o respeito e as relações interpessoais na sala de aula.

Instruções:

- Responda a todas as perguntas com sinceridade e o máximo de clareza possível.
- Suas respostas são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e melhoria do ambiente escolar.
- Não há respostas certas ou erradas, o importante é que você expresse sua opinião de forma honesta.

Parte 1: Respeito na Sala de Aula

1. Você se sente respeitado(a) pelos seus colegas de turma? Por quê ou por quê não?
2. Você se sente respeitado(a) pelos professores? Por quê ou por quê não?
3. Você acha que as regras da sala de aula são justas e claras? Por quê ou por quê não?
4. Você já presenciou ou sofreu algum tipo de bullying na sala de aula? Se sim, descreva o que aconteceu.

Parte 2: Relações Interpessoais na Sala de Aula

1. Você tem amigos na sala de aula? Com quem você gosta de passar o tempo?
2. Você se sente à vontade para conversar com seus colegas sobre qualquer assunto? Por quê ou por quê não?
3. Você já teve algum problema com algum colega de turma? Se sim, descreva o que aconteceu.
4. Você acha que a sala de aula é um lugar acolhedor e inclusivo para todos os alunos? Por quê ou por quê não?

Parte 3: Sugestões para Melhorias

11. O que você acha que poderia ser feito para melhorar o respeito e as relações interpessoais na sala de aula?

Obrigado por sua participação!

ANEXO 2 - Questionário de Avaliação: Capoeira e Respeito na Escola

Escola: Sen. Filinto Müller

Turma: 7º Ano

Objetivo: Avaliar os impactos da proposta interventiva "Educação Física - O respeito na prática da capoeira" na turma do 7º ano.

Agradecemos a sua colaboração respondendo com sinceridade as perguntas abaixo.

Múltipla Escolha (marque apenas uma opção)

1. Após a proposta, como você descreveria o clima da turma nas aulas?



- ☐ Amigável, colaborativo e respeitoso
- ☐ Tenso e conflituoso
- ☐ Desinteressado e apático

2. Com que frequência você observou bullying ou agressões físicas entre os alunos após a proposta?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Às vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre

3. Como você se sente em relação às aulas após a proposta?

- ☐ Entusiasmado(a) e motivado(a)
- ☐ Indiferente
- ☐ Ansioso(a) ou apreensivo(a)
- ☐ Com medo ou inseguro(a)

Obrigado por sua participação!

Com base nas suas respostas, poderemos avaliar os resultados da proposta e aprimorar nossas práticas pedagógicas.