



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E  
IDENTIDADES

GILBERTO RODRIGUES DA SILVA

**DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: INTERAÇÕES E VIVÊNCIAS EM UMA  
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

RECIFE

2025



GILBERTO RODRIGUES DA SILVA

## **DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: INTERAÇÕES E VIVÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco para fins de obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e identidade.

Orientadora: Professora Dra.<sup>a</sup> Flávia Mendes de Andrade e Peres.

RECIFE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)

S586d Silva, Gilberto Rodrigues da.  
Desenvolvimento socioemocional: interações e  
vivências em escola de tempo integral / Gilberto Rodrigues  
da Silva. - Recife, 2025.  
158 f.; il.

Orientador(a): Flávia Mendes de Andrade e Peres.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de  
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2025.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Desenvolvimento socioemocional. 2. Escola de tempo  
integral. 3. Afetividade. 4. Abordagem histórico-cultural 5.  
Aferi. I. Peres, Flávia Mendes de Andrade e, orient. II. Título

CDD 370

*Sinto muito, mas eu sinto o que sinto. O meu coração não sabe se esconder. Não consigo escolher o que eu sinto, mas me cabe decidir o que fazer. (Mundo Bitá)*

## AGRADECIMENTO

A Deus, por ser minha fortaleza e sustento em todos os momentos, pela graça que me sustentou até aqui e por me guiar em cada passo desta caminhada.

Aos meus pais, Ivanildo e Aldeci, pelo exemplo de caráter, amor e dedicação, e aos meus irmãos Aldeci, Ivanildo e Carlos Alberto, por estarem sempre ao meu lado, mesmo nos silêncios.

À minha esposa Renata, companheira fiel, que acreditou nos meus sonhos, mesmo quando eles exigiram ausências e renúncias .

Aos meus pastores, Pra. Antônia e Pr. Averaldo, por me inspirarem a seguir firme não apenas nos estudos, mas na vida, sempre apontando para o que realmente importa.

À minha orientadora e coordenadora do mestrado (2025), Prof.<sup>a</sup> Dra Flávia Pérez, pela paciência, competência e dedicação na condução deste trabalho. Cibele, coordenadora do Mestrado (2024), exemplo de força e inspiração. A todos os professores do programa, por cada ensinamento que ficará para a vida.

Fabiana, minha orientadora na graduação sua trajetória como mulher preta inspiradora me ensinou que a educação também é um ato de resistência e que é possível alcançar lugares mais altos sem perder a raiz e a sensibilidade.

À Priscila (CBV) e à Juliana Andrade (CBV), por terem sido coordenadoras incríveis e por me apoiarem com palavras, gestos e confiança durante toda essa trajetória. À Mônica (CBV) também coordenadora, pela parceria, por entender e apoiar os momentos que foram necessários se ausentar, modificar horário, e toda equipe CBV e à dona Ana (CMEI) , que foi mais que uma gestora: foi como uma mãe, sempre me apoiando e acreditando no meu potencial e toda equipe do CMEI .

Aos alunos e professores que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, pela confiança e colaboração.

Aos meus filhos e amigos Mayra e Marcelo, e aos meus amigos e discípulos , por fazerem parte da minha história, cada um à sua maneira, nessa caminhada acadêmica e pessoal.

Ao Daniel lindão do tio que por vezes sem nem perceber me ajuda a recarregar a bateria e me fez conseguir seguir em frente.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta construção, minha eterna gratidão. Este trabalho também é de vocês.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa intitulada Desenvolvimento socioemocional: interações e vivências em uma escola de tempo integral, cujo objetivo foi compreender como os processos interacionais e as experiências vividas no cotidiano escolar contribuem para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A questão central que orientou o estudo foi: Se e como os processos interacionais e as vivências no cotidiano de uma escola em tempo integral contribuem para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes? A investigação fundamentou-se na abordagem histórico-cultural de Vygotski, reconhecendo o afeto como dimensão essencial do desenvolvimento humano e como elemento mediador das aprendizagens e das relações sociais. A pesquisa, de natureza qualitativa e observação de cunho etnográfico, configurou-se como um estudo de caso realizado em uma escola pública estadual de ensino médio, localizada no município de Jaboatão dos Guararapes (PE). Participaram do estudo 40 estudantes do 1º ano e quatro professores de diferentes áreas do conhecimento. Os dados foram construídos por meio de observações de cunho etnográfico, registros em diário de campo e cartas escritas por estudantes e professores. A análise fundamentou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e foi ampliada pela Análise do Afeto (AFERI), proposta metodológica desenvolvida ao longo da pesquisa, com o intuito de apreender dimensões subjetivas e emocionais expressas nas narrativas, gestos e silêncios. Os resultados evidenciam que o tempo ampliado de permanência na escola potencializa interações significativas e aprendizagens socioemocionais, mas também revela tensões relacionadas à formação docente e às práticas institucionais. A pesquisa contribui, assim, para o fortalecimento de uma educação integral que reconhece o afeto como categoria epistemológica e ética da formação humana.

**Palavras-chave:** desenvolvimento socioemocional; escola de tempo integral; afetividade; abordagem histórico-cultural; AFERI.

## ABSTRACT

This dissertation presents the results of the research entitled Socio-emotional development: interactions and experiences in a full-time school, which aimed to understand how interactional processes and everyday experiences within the school context contribute to students' socio-emotional development. The central research question was: in what ways do interactions and experiences in a full-time public school promote, challenge, or limit students' socio-emotional development? Grounded in Vygotski's cultural-historical approach, the study recognizes affection as an essential dimension of human development and as a mediating element of learning and social relations. The research, qualitative and participatory in nature, was designed as a case study conducted in a public high school located in Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, Brazil. Forty first-year students and four teachers from different areas of knowledge participated in the study. Data were constructed through ethnographic observations, field diaries, and letters written by students and teachers. Data analysis followed Bardin's (2011) Content Analysis, expanded by the methodological proposal Affective Analysis (AFERI), developed during the study to capture subjective and emotional dimensions expressed in narratives, gestures, and silences. The results show that the extended school time enhances meaningful interactions and socio-emotional learning, but also exposes tensions related to teacher education and institutional practices. The research contributes to strengthening an integral education that recognizes affection as an epistemological and ethical category of human formation.

**Keywords:** socio-emotional development; full-time school; affectivity; cultural-historical approach; AFERI.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>Sigla</b>	<b>Significado</b>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFERI	Análise do Afeto
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Competências Acadêmicas e Emocionais
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CBV	Colégio Boa Viagem
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DSE	Desenvolvimento Socioemocional
EMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ESE	Educação Socioemocional
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIV	Laboratório de Inteligência de Vida
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEL	Social and Emotional Learning
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Indicadores educacionais de Jaboatão dos Guararapes \_34

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Estratégia metodológica da pesquisa	50
Quadro 2. DC 1 – Análise do diário de campo: dinâmicas de interação social	64
Quadro 3. DC 2 – Análise do diário de campo: dinâmicas de interação social	64
Quadro 4. DC 3 – Análise do diário de campo: percepções sobre o desenvolvimento socioemocional	64
Quadro 5. DC 4 – Análise do diário de campo: percepções sobre o desenvolvimento socioemocional	65
Quadro 6. DC 5 – Análise do diário de campo: percepções sobre o desenvolvimento socioemocional	65
Quadro 7. DC 6 – Análise do diário de campo: vivências do cotidiano escolar (Perezhivanie)	66
Quadro 8. DC 7 – Análise do diário de campo: vivências do cotidiano escolar (Perezhivanie)	66
Quadro 9. DC 8 – Análise do diário de campo: vivências do cotidiano escolar (Perezhivanie)	66
Quadro 10. DC 9 – Análise do diário de campo: afetações sociais emergentes	68
Quadro 11. CA 1 – Análise das cartas dos(as) estudantes: dinâmicas de interação social	70
Quadro 12. CA 2 – Análise das cartas dos(as) estudantes: dinâmicas de interação social	72
Quadro 13. CA 3 – Análise das cartas dos(as) estudantes: percepções sobre o desenvolvimento socioemocional	75
Quadro 14. CA 4 – Análise das cartas dos(as) estudantes: vivências do cotidiano escolar	77
Quadro 15. CA 5 – Análise das cartas dos(as) estudantes: vivências do cotidiano escolar	78
Quadro 16. CA 6 – Análise das cartas dos(as) estudantes: afetações sociais emergentes	80

Quadro 17. CD 1 – Análise das cartas dos(as) docentes: dinâmicas de interação social _____	85
Quadro 18. CD 2 – Análise das cartas dos(as) docentes: vivências do cotidiano escolar _____	86
Quadro 19. CD 3 – Análise das cartas dos(as) docentes: concepções sobre o desenvolvimento socioemocional _____	86
Quadro 20. CD 4 – Análise das cartas dos(as) docentes: vivências do cotidiano escolar _____	86
Quadro 21. CD 5 – Análise das cartas dos(as) docentes: desafios para o desenvolvimento socioemocional emergentes _____	87
Quadro 22. PPP 1 – Capítulo 1: Justificativa _____	91
Quadro 23. PPP 2 – Capítulo 2: Marco Situacional _____	92
Quadro 24. PPP 3 – Capítulo 3: Marco Conceitual _____	93
Quadro 25. PPP 4 – Capítulo 4: Marco Doutrinal _____	94
Quadro 26. PPP 5 – Capítulo 5: Marco Operativo (Objetivos e Metas) _____	95
Quadro 27. PPP 6 – Capítulo 6: Currículo (Concepção, Eixos, Interdisciplinaridade, Cursos, Estágio) _____	95
Quadro 28. PPP 7 - Capítulo 7: Avaliação _____	96
Quadro 29. PPP 8 - Capítulo 8: Concepção de Inclusão _____	97
Quadro 30. PPP9 - Capítulo 9: Concepção de Professor/Estudante, Perfis e Intervenções _____	97
Quadro 31. PPP10 - Capítulo 10: Parâmetros Normativos _____	99
Quadro 32. PPP 11 - Capítulo 11: Considerações Finais _____	99
Quadro 33. PPP 12 - Capítulo 12: Referências e Convergências com a Pesquisa _____	103
Quadro 34. Eixo da análise do Afeto _____	112

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Batalha dos Guararapes (Victor Meirelles, 1879)	33
Figura 2 – “Pássaro em voo”	114
Figura 3 – “Manuscrito invertido com rasuras”	114
Figura 4 – “ODEIO A ESCOLA PIOR LUGAR DO MUNDO”	115
Figura 5 – “Carta com corações e ‘Obrigada’”	115
Figura 6 – “Carta em branco”	116
Figura 7 – “Texto curto comprimido à borda direita”	117
Figura 8 – “Carta longa com assinatura-arte: GILBERTO!”	117
Figura 9 – “Carinha triste no meio da linha”	118
Figura 10 – “Palavra riscada e sublinhada”	118

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

### 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Vivências no desenvolvimento socioemocional: Cultivando emoções no jardim do saber

2.2 Construção do conceito: Emoção e Afetividade

2.3 A Indissociabilidade entre emoção e cognição no processo educativo: O Papel da emoção na aprendizagem

### 3. CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL

3.1 Contexto histórico da implantação das escolas em tempo integral no município de Jabotão dos Guararapes

3.2 Educação socioemocional na BNCC: Desenvolvimento Socioemocional

### 4. CULTURA, INTERAÇÃO SOCIAL, ARTE E MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

38

4.1 O papel da cultura e da interação social no desenvolvimento socioemocional

4.2 A Mediação como Fundamento para o Desenvolvimento Humano e emocional

4.3 A arte como fundamento para as vivências das emoções em Vygotski<sup>43</sup>

5.2 Método e abordagem

5.3 Instrumentos de construção de dados

5.3.1 Utilização de cartas como estratégia metodológica de construção de dados

5.4 Lócus

5.5 Participantes da pesquisa e detalhamento das etapas

5.7 Orçamento e financiamento

5.8. Impacto social e acadêmico da pesquisa

5.9 Divulgação dos Resultados da Pesquisa

### 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 ANÁLISE DO DIÁRIO DE CAMPO

6.2 ANÁLISE DAS CARTAS DOS/DAS ESTUDANTES

6.3 ANÁLISE cartas dos/ das Docentes

6.4 ANÁLISE DO PPP

6.5 Triangulação dos dados: vozes, sentidos e emoções na escola

6.6 ALÉM DO CONTEÚDO

### 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### REFERÊNCIAS

ANEXO A - Carta de anuência

ANEXO B- Parecer do CEP

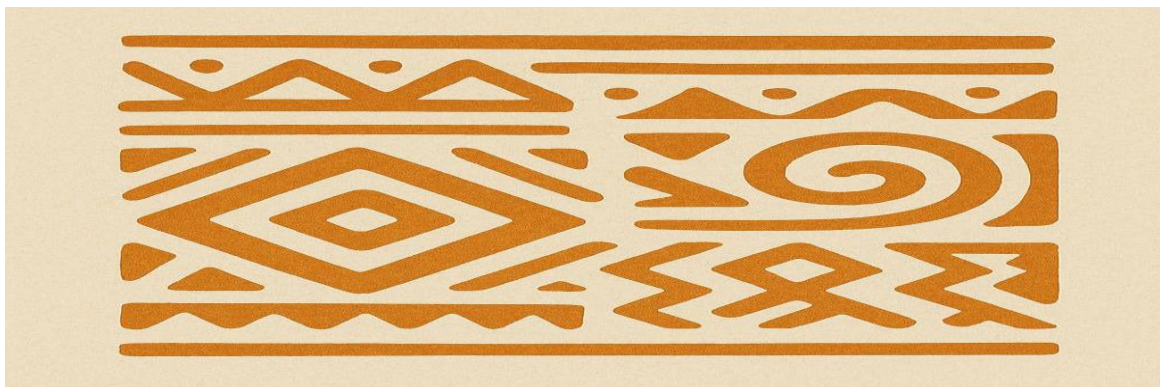
APÊNDICE A

APÊNDICE B

APÊNDICE C

APÊNDICE D

APÊNDICE F



## 1 INTRODUÇÃO

Sou um homem negro, pesquisador, atravessado por emoções e ancestralidade. Minha trajetória, marcada por vivências, desafios e resiliência, entrelaça-se ao propósito desta pesquisa, que nasce do desejo de compreender o desenvolvimento humano em sua dimensão afetiva, social e cultural. A educação, para mim, nunca foi apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um território de afeto, pertencimento e construção coletiva.

Atravessado por histórias que precedem minha existência, carrego em minha identidade um compromisso com a transformação, com o olhar atento às experiências que moldam sujeitos e com a escuta sensível às emoções que permeiam o cotidiano escolar. Investigar o desenvolvimento socioemocional, a partir das interações e vivências em uma escola de tempo integral, constituiu-se também como um ato de reconhecimento da humanidade compartilhada, do impacto das relações no aprendizado e da potência do acolhimento na formação integral dos indivíduos.

Cada capítulo desta dissertação inicia-se com uma imagem de grafismo africano e indígena. Essas imagens são de uso livre e têm como propósito mais do que ilustrativo: são marcas de presença. Ao escolher iniciar cada parte com esses traços e símbolos, assumo o compromisso ético e estético de escrever, nesta escrita acadêmica, a memória e a ancestralidade dos povos pretos e indígenas que constituem o Brasil. As linhas, curvas e texturas que abrem os capítulos são gestos de reconhecimento, evocam os saberes originários e a força da arte como linguagem de resistência e afeto. Assim, cada grafismo se torna convite à reflexão sobre a construção de uma sociedade mais justa, afetiva e antirracista, onde o conhecimento também é expressão de pertencimento e de reexistência.

Ao longo desta investigação, reconheceu-se a complexidade das questões trabalhadas, buscando apresentar uma leitura real dos desafios enfrentados e enfatizando a importância da empatia e da compreensão no desenvolvimento socioemocional.

Este trabalho é, portanto, um convite ao diálogo crítico sobre temas que transcendem o âmbito educacional, alcançando dimensões fundamentais da experiência humana.

Nesse contexto, é relevante destacar que, como pesquisador negro, minha identidade, meu corpo e meus sentimentos integram a construção desta dissertação, oferecendo uma perspectiva particular, mas também embasada em referenciais teóricos sólidos que dialogam diretamente com o tema investigado.

Segundo Darling-Hammond et al. (2019), o desenvolvimento socioemocional é um processo contínuo que se desenrola ao longo da vida, por meio de experiências, interações e desafios sociais. Refere-se à forma como os indivíduos aprendem a reconhecer, regular e expressar emoções, bem como a estabelecer e manter relações interpessoais saudáveis. Diferente de programas estruturados e pontuais, o desenvolvimento socioemocional não se restringe ao ambiente educativo formal, ocorrendo também na família, na comunidade e em outros espaços sociais.

Trata-se de um processo influenciado por fatores genéticos, ambientais e culturais, que acompanha a maturação emocional e social dos sujeitos ao longo da vida. Em crianças e jovens, esse desenvolvimento é fortemente impactado pelas interações com os cuidadores e pelo ambiente escolar. Conforme Schonert-Reichl (2017), o professor é peça central na criação de ambientes emocionalmente seguros que favorecem a aprendizagem. Além disso, Jones e Bouffard (2012) apontam que o desenvolvimento socioemocional influencia diretamente a aprendizagem acadêmica e o sucesso futuro.

No contexto da escola em tempo integral, essa abordagem assume papel ainda mais relevante, pois a ampliação da jornada escolar proporciona oportunidades para experiências e interações significativas, capazes de promover tanto a aprendizagem acadêmica quanto o desenvolvimento socioemocional. Conforme Vygotski (1996), o processo de ensino e aprendizagem está intrinsecamente ligado às emoções, uma vez que a interação social é mediada pela afetividade, que molda tanto o comportamento quanto a cognição. O conceito de vivências (*Perezhivanie*), cunhado por Vygotski (1994), é central para compreender a relação entre emoção e cognição no ambiente

escolar. Essa noção descreve como os sujeitos interpretam e ressignificam suas experiências a partir das interações sociais e do contexto cultural em que estão inseridos.

Loos e Sant'Ana (2007) destacam que o desenvolvimento humano transcende as dicotomias entre razão e emoção, propondo uma integração que valoriza as experiências afetivas como mediadoras essenciais da aprendizagem. Essa visão se alinha à abordagem histórico-cultural, na qual os processos psíquicos se formam em relações de interdependência entre aspectos sociais, cognitivos e afetivos, contribuindo para uma compreensão mais integrada e dinâmica dos sujeitos.

No ambiente da escola de tempo integral, essas interações assumem caráter transformador, potencializadas pelo tempo prolongado de convivência entre estudantes, professores e a comunidade escolar. A implementação de consórcios que integram o desenvolvimento socioemocional ao cotidiano escolar, como o CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), reforça a importância de uma abordagem sistêmica para o aprendizado. Alinhado à perspectiva vygotskiana, González Rey (2016) compreende que as emoções, longe de serem reações periféricas, desempenham papel central na organização das funções psíquicas, sendo indispensáveis para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Ao longo das últimas décadas, a literatura tem apontado que as escolas de tempo integral representam espaços privilegiados para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Oliveira (2019) ressalta que vivências positivas, marcadas por acolhimento e apoio, não apenas promovem o aprendizado acadêmico, mas fortalecem a saúde mental e a resiliência dos estudantes. Essa perspectiva é corroborada por Melo et al. (2020), que demonstram como ambientes escolares inclusivos e afetivos contribuem para o fortalecimento das relações interpessoais e para o desenvolvimento de competências sociais, essenciais à formação integral dos indivíduos.

O desenvolvimento socioemocional (DSE) desempenha papel fundamental na formação de crianças e jovens, preparando-os para enfrentar desafios acadêmicos e emocionais da vida contemporânea, especialmente diante das desigualdades da rede pública de ensino em Pernambuco. É dessa realidade que emerge a questão central desta pesquisa: Se e como os processos interacionais e as vivências no cotidiano de uma escola em tempo integral contribuem para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes?

A partir dessa indagação, este estudo parte da compreensão do desenvolvimento socioemocional como um constructo multidimensional, que abrange competências pessoais e sociais indispensáveis à educação contemporânea. Inspirado em Freire (1987), reconhece-se que a escola deve transcender a mera transmissão de conteúdos e se tornar um espaço voltado à formação integral, à conscientização e à transformação social.

Objetivo geral: Compreender os processos interacionais e as vivências no cotidiano de uma escola em tempo integral localizada em Jaboatão dos Guararapes (PE), analisando suas contribuições para o desenvolvimento socioemocional.

Objetivos específicos: (1) Observar e descrever as dinâmicas de interação social no ambiente escolar de tempo integral; (2) Analisar as percepções de estudantes e professores sobre as interações sociais e sua influência no desenvolvimento socioemocional; (3) Caracterizar as vivências (Perezhivanie) do cotidiano escolar, identificando barreiras e potencialidades na promoção do desenvolvimento socioemocional.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio em tempo integral localizada no município de Jaboatão dos Guararapes-PE. Adotou-se uma abordagem qualitativa, configurada como estudo de caso, com dados construídos por meio de observações de cunho etnográfico, registros em diário de campo e cartas escritas por estudantes e professores. A análise foi conduzida a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), posteriormente ampliada pela proposta metodológica Análise do Afeto (AFERI) criada no decorrer deste estudo como forma de captar dimensões subjetivas e sensíveis expressas nas narrativas, nos gestos e nos silêncios. Participaram da pesquisa 40 estudantes do 1º ano do Ensino Médio e 4 professores de diferentes áreas do conhecimento.

Os resultados indicaram que o tempo ampliado de permanência na escola potencializou interações significativas, favorecendo vivências de aprendizagem que integraram conteúdos acadêmicos e dimensões afetivas. No entanto, evidenciaram também a necessidade de políticas e formações continuadas que consolidem práticas de cuidado, escuta e inclusão.

Esta dissertação apresenta, portanto, um percurso investigativo que confirma a relevância do desenvolvimento socioemocional na escola de tempo integral, ao mesmo tempo em que evidencia as barreiras que ainda limitam sua efetividade. A relevância desta pesquisa reside em aprofundar a compreensão de como as interações e

vivências escolares contribuem para a formação integral dos estudantes e para a humanização das práticas pedagógicas. Em um cenário educacional marcado por desigualdades sociais e raciais, compreender o afeto como dado científico é reconhecer que educar é também um ato político e emancipador.

Essa convicção atravessada pela minha trajetória e pela experiência de ser um pesquisador negro anuncia o caminho que desejo seguir: um percurso que, no futuro doutorado, pretende investigar como as emoções são racializadas e como a negritude pode ser compreendida como potência afetiva e epistemológica no campo da Educação.

**A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRPE, sob o Parecer Consubstanciado nº 7.748.229 e CAAE 88028625.1.0000.9547.**



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Vivências no desenvolvimento socioemocional: Cultivando emoções no jardim do saber

O subtítulo “Cultivando emoções no jardim do saber” evoca a imagem de um espaço educativo que, assim como um jardim, requer condições adequadas para o florescimento das aprendizagens significativas. Essa metáfora nos convida a compreender a escola como um território de cuidado, escuta e presença. E, se falamos de presença, precisamos reconhecer quais corpos habitam esse espaço e quais atravessamentos marcam suas trajetórias. Essa analogia enfatiza que o desenvolvimento socioemocional não é apenas uma prática pedagógica instrumental, mas um processo intencional e complexo, no qual as interações sociais e as emoções desempenham papéis centrais na formação integral do sujeito.

Esta não é uma dissertação sobre negritude em sua concretude, mas não foi possível escrevê-la sem reconhecer que ela nasce de um corpo negro, situado, que carrega consigo não apenas uma história pessoal, mas também a memória coletiva de muitos e muitas que me antecederam. Como lembra bell hooks (2013), o afeto, inclusive aquele que emerge da dor, do desconforto e da contradição, é parte fundamental do processo educativo.

Como pesquisador negro, não poderia dissociar minha escrita da minha existência. Este texto carrega em si não apenas o rigor acadêmico, mas também a memória das vozes que me ensinaram a pensar com o corpo inteiro. Ensinar, como afirma bell hooks (2013), é um ato de resistência, e resistir, neste contexto, é afirmar que o afeto importa, e importa de forma situada, encarnada, com cor, cheiro e história.

Sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotski (1994), o aprendizado é essencialmente mediado pela interação social, pela linguagem e pela cultura, sendo as emoções um componente ativo desse processo. Ao resgatarmos a palavra vivência, retomamos o conceito russo *Perezhivanie*, termo multifacetado que expressa a unidade entre emoção e cognição na experiência humana. Segundo Blunden (2014, citado por Liberal e Fuga, (2018), *Perezhivanie* pode ser traduzido como “experiência vivida” (*a lived experience*) e se relaciona à “situação social de desenvolvimento”. Delari Jr. e Bobrova Passos (2009) explicam que o prefixo *pere* indica “através”, e *zhivat*, “viver”, assim, *Perezhivanie* é vida em travessia, sentir e ser afetado pelo mundo, pelas relações, pelas ausências e presenças.

A teoria de Vygotski vai além da visão tradicional da psicologia moderna que separava razão e emoção. O autor já denunciava essa cisão e apontava para a necessidade de compreendermos o ser humano em sua totalidade. O conceito de *Perezhivanie*, portanto, remete a uma experiência profundamente subjetiva, que transforma tanto o indivíduo quanto o ambiente. Nesse sentido, as interações no cotidiano escolar tornam-se momentos potentes para cultivar emoções e aprendizagens entrelaçadas.

Compreende-se, assim, que há vários Vygotskis no próprio Vygotski, Van der Veer e Valsiner (1991), pois sua obra foi traduzida e interpretada de diferentes formas. Neste estudo, adota-se a vertente interacionista histórico-cultural, que entende o desenvolvimento humano como processo dialético, mediado pela linguagem, cultura e interação social, elementos amplamente presentes na escola em tempo integral. Essa modalidade escolar, ao articular dimensões cognitivas e afetivas, pode ser fértil para experiências mais integrais, desde que reconheça que nem todos os estudantes partem do mesmo ponto e que as vivências escolares são múltiplas, contraditórias e, por vezes, dolorosas.

Fanon (1952) nos lembra que o racismo estrutura a experiência do sujeito negro, afetando sua autoestima, linguagem e modos de habitar o mundo. Essas marcas atravessam o espaço escolar, mesmo quando não são nomeadas. Por isso, pensar o desenvolvimento socioemocional implica questionar quais afetos e experiências são legitimados na escola. Quais corpos podem florescer nesse jardim e quais são podados antes de crescer.

A escola de tempo integral, enquanto proposta que busca articular formação cognitiva e afetiva, tem o potencial de ser um espaço fértil para experiências

educativas mais inteiras. Mas, para isso, precisa reconhecer que nem todos partem do mesmo ponto e que as vivências escolares são plurais, contraditórias e atravessadas por desigualdades. Fanon (1952) nos faz lembrar que o racismo estrutura as emoções, os afetos e as relações de pertencimento. Esses atravessamentos também acontecem na escola, mesmo, e talvez principalmente, quando não são ditos.

Essa perspectiva ecoa os princípios do desenvolvimento socioemocional, que busca integrar competências emocionais e sociais ao processo educativo, oferecendo suporte para que os estudantes se desenvolvam como sujeitos plenos. As perguntas que emergem sobre o lugar do afeto, do corpo e das emoções nos acompanham ao longo desta dissertação, porque o desenvolvimento socioemocional não pode ser pensado de forma descolada da materialidade dos corpos que habitam a escola, corpos racializados, generificados e marcados por desigualdades históricas ao longo das suas Perzhivanie.

González Rey (2016), o conceito de vivência representa a emergência de uma nova representação do sistema psicológico humano. O autor reforça que a emoção é característica central da experiência e que a motivação se constitui como organização emocional-intelectual de toda ação criativa. Cultivar emoções, portanto, não é um exercício de normatização afetiva, como se fosse possível ensinar a competência da empatia sem olhar para as violências que impedem alguns sujeitos de sequer serem escutados. Cultivar emoções é um convite à escuta radical, à escuta que acolhe a lágrima, o silêncio, o grito e o riso, reconhecendo que as emoções também são atravessadas por estruturas de poder.

Os resultados desta pesquisa revelaram que vivências positivas, marcadas pelo reconhecimento, acolhimento e valorização das diferenças, ampliaram vínculos e fortaleceram a participação escolar. Em contrapartida, situações de exclusão ou invisibilização de identidades confirmaram que a afetividade pode tanto promover o cuidado quanto reproduzir desigualdades. A formação integral dos estudantes exige mais do que uma lista de competências socioemocionais, exige relações autênticas, sensíveis e comprometidas com a justiça social.

Nesse cenário, destaca-se o papel do Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), reconhecido internacionalmente como uma das principais referências no campo da aprendizagem socioemocional (Social and Emotional Learning – SEL). Fundado em 1994, o CASEL articula pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas em prol de práticas educacionais

baseadas em evidências, voltadas para o desenvolvimento integral de estudantes, educadores e comunidades escolares (CASEL, 2020).

O consórcio propõe uma estrutura composta por cinco competências centrais: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Essas competências são integradas a um modelo que busca promover ambientes de aprendizagem seguros, inclusivos e equitativos, com impactos positivos comprovados sobre o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional.

O CASEL não é um programa fechado, mas um referencial flexível que oferece diretrizes para a criação, avaliação e adaptação de práticas de aprendizagem socioemocional em diferentes contextos educativos. Sua atuação reconhece a importância da adaptação cultural e do respeito à diversidade, o que o torna compatível com múltiplas realidades escolares.

Contudo, mesmo reconhecendo sua importância, é necessário compreender que o desenvolvimento socioemocional, ao ser implementado em diferentes contextos, exige sensibilidade às condições históricas, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos. Nesse ponto, autores como Arroyo (2014) e Freire (1996) ampliam a compreensão da integralidade, propondo uma educação comprometida não apenas com o autoconhecimento, mas também com a transformação social e a emancipação dos sujeitos.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotski contribui para esse olhar ampliado, ao afirmar que emoção e cognição são dimensões interdependentes do desenvolvimento humano. O conceito de *Perezhivanie* revela como as experiências emocionais vividas nas interações sociais se tornam centrais na constituição do sujeito, destacando que o desenvolvimento socioemocional se dá no entrelaçamento entre o social e o subjetivo.

Assim, cultivar emoções no jardim do saber implica reconhecer as potencialidades das interações escolares para transformar não apenas os indivíduos, mas também as estruturas sociais. Ao incorporar conceitos como *Perezhivanie* e perspectivas críticas sobre o desenvolvimento socioemocional, esta abordagem busca criar um espaço educativo em que emoções, cognição e ética se entrelacem, promovendo uma formação verdadeiramente integral, que valorize o conhecimento, as emoções e a afetividade.

## 2.2 Construção do conceito: Emoção e Afetividade

A palavra emoção vem do latim *emovere*, que significa abalar, sacudir, deslocar, e também deriva de *movi*, que significa pôr em movimento ou energia em movimento. A partir disso, podemos considerar que, sem emoção, uma pessoa não avança, não se move. Há inúmeros trabalhos que destacam a importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo. Historicamente, no desenvolvimento do conhecimento científico, a razão sempre foi vista como mais importante que a emoção. No ambiente acadêmico e científico, prevalece a crença de que devemos priorizar a racionalidade em detrimento dos sentimentos Almeida, (2005).

A dicotomia entre razão e emoção remonta à Grécia antiga, particularmente com Platão. O filósofo sustentava que razão e emoção pertenciam a esferas diferentes. A razão tinha origem no mundo das ideias, situando-se na alma e localizada na cabeça, enquanto a emoção pertencia aos sentidos, residindo no corpo. Platão, ao defender a supremacia da razão, argumentava que o verdadeiro conhecimento só poderia ser alcançado pela razão, uma vez que esta era eterna e universal, ao passo que as emoções geram sentimentos imprecisos, que impediam o indivíduo de atingir o conhecimento ideal.

Descartes seguiu Platão na defesa de que sentimentos não produzem conhecimento, uma vez que este é externo ao homem. Kant, por sua vez, foi ainda mais severo, descrevendo as emoções como "doenças da alma". Leibniz acreditava que as emoções eram um indicativo da distância entre o homem e Deus. Para Kant, as emoções eram julgadas como uma enfermidade da alma (Almeida, 2005).

No século XIX, o psicólogo William James começou a estabelecer relações entre razão e emoção. Ele sugeriu que as emoções atuam como agentes de regulação biológica, conectando processos racionais e não racionais.

Vygotski (1998), por sua vez, sublinha a inseparabilidade entre cognição e emoção no desenvolvimento humano( Que será abordado de maneira aprofundada na próxima sessão), pois a inseparabilidade entre emoção e intelecto é um dos princípios centrais das teorias de Vygotski, como se observa na forma como ele relaciona a emoção a outras funções psíquicas no texto *On the Question of the Psychology of the Creative Actor* (1999). Essa visão reafirma que a emoção não é apenas um componente isolado, mas uma parte fundamental e mediadora na construção de

significados e no desenvolvimento humano. Vygotski argumenta que o aprendizado é um processo mediado socialmente, onde as interações com outras pessoas, principalmente adultos e colegas mais experientes, moldam tanto os aspectos cognitivos quanto emocionais do indivíduo. Segundo ele, a cognição se desenvolve a partir de interações sociais e é permeada por emoções, uma vez que todo processo de aprendizado é influenciado pelos estados afetivos da pessoa envolvida.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos conceitos centrais de sua teoria, não apenas aponta para a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, mas também sugere que a emoção tem um papel facilitador ou bloqueador no processo de aprendizagem.

Para Vygotski, a afetividade está integrada com os processos cognitivos e sociais, sendo impossível compreender o desenvolvimento humano de forma fragmentada. Assim como Damásio (2000), Vygotski entende que a cognição não pode ser isolada das emoções. Em suas palavras, "cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapsicológica)" (Vygotski, 1998, p. 84). Isso reforça a ideia de que as emoções, as relações sociais e os processos cognitivos estão intimamente conectados e são interdependentes.

De acordo com Damásio (2000), as emoções são fundamentais para a comunicação e orientam a cognição. Ele argumenta que, ao contrário da visão tradicional da ciência, os sentimentos são tão cognitivos quanto qualquer outra percepção e resultam de uma organização fisiológica que transforma o cérebro em um "público cativo das atividades teatrais do corpo". Isso demonstra que sentimentos e emoções desempenham um papel importante na comunicação de significados, orientando cognitivamente os indivíduos. Emoções serviriam para:

[...] servem de guias internos e ajudam-nos a comunicar aos outros sinais que também os podem guiar. E os sentimentos não são nem inatingíveis nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção. São resultados de uma organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo (Damásio, 2000, p.15).

Os sentimentos e as emoções surgem após uma avaliação mental de uma circunstância específica, o que significa que eles não são involuntários. Além disso, as

emoções são influenciadas por estímulos diversos, o que permite que sejam mais brandas ou mais intensas, dependendo das condições. Leahy *et al.*, (2013) apresentam um pequeno histórico das emoções:

Nas emoções têm um longo histórico ocidental. Platão as considerava como parte de uma metáfora em que o cocheiro tenta controlar dois cavalos: um é facilmente domável e não precisa ser conduzido, enquanto o outro é selvagem e possivelmente perigoso. Filósofos estoicos como Epíteto, Cícero e Sêneca viam a emoção como experiência que perturbava a capacidade de raciocínio, que deveria sempre dominar e controlar as decisões. Contudo, as emoções e sua expressão são altamente valorizadas na cultura ocidental. As emoções desempenham papel central em todas as religiões do mundo que valorizam a gratidão, a compaixão, a reverência, o amor e até a paixão (Leahy *et al.*, 2013, p.24).

O que tudo isso quer dizer é que ao longo da história, as emoções foram compreendidas como mudanças corporais e cognitivas que afetam o indivíduo tanto interna quanto externamente. É principalmente no século XVI que médicos passam a observar que a alegria aquecia e expandia o corpo, enquanto Darwin, no século XIX, propôs que as emoções fazem parte de mudanças no sistema nervoso, nas expressões faciais e vocais, nos níveis hormonais e no ritmo de aprendizagem. Em contraste, a tristeza foi considerada como uma força que esfria e retrai o organismo. Tais respostas emocionais fazem parte do contexto cultural no qual o indivíduo está inserido e envolvem estados qualitativos de consciência (Muniz, 2012).

Nesse contexto, a influência das emoções nas experiências e comportamentos humanos é expressiva, afinal ela pode ser vista em muitos dos aspectos do desenvolvimento, como no interesse, na curiosidade e na motivação das pessoas. Isso é, as emoções acompanham as reações do organismo. Goleman (2001) esclarece que:

Quanto a mim, interpreto emoção como referindo-se a um sentimento e aos raciocínios ali derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação. Há centenas de emoções, incluindo respectivas combinações, variações, mutações e tonalidades (Goleman, 2001, p. 310).

Goleman (2001) descreve as emoções como um conjunto de sentimentos, raciocínios derivados, estados psicológicos e biológicos, além de tendências para ação. Ele destaca que cada emoção predispõe o indivíduo a uma ação imediata, guiando-o na tomada de decisões e garantindo a sobrevivência humana. As emoções inatas, como descrito por Goleman, são ativadas por componentes sensoriais, como

visões e sons, e levam a reações como felicidade ou tristeza, dependendo da natureza do estímulo.

Damásio (2000) diferencia emoção de sentimento, argumentando que a emoção é uma resposta externa, enquanto o sentimento é direcionado para o interior do indivíduo. Sentimentos são derivados das emoções, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções. Ele afirma que as emoções são movimentos observáveis no rosto, na voz e em comportamentos, enquanto os sentimentos são privados e invisíveis, acessíveis apenas ao seu proprietário. Nessa relação entre ambos, o autor complementa que, apesar de determinados sentimentos se relacionarem com as emoções, nem todos eles são derivados.

As emoções são ações ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos. Alguns comportamentos da emoção não são perceptíveis a olho nu, mas podem se tornar visíveis com sondas científicas modernas... os sentimentos, pelo contrário, são necessariamente invisíveis para o público, como é o caso com todas as outras imagens mentais, escondidas de quem quer que seja, exceto do seu devido proprietário, a propriedade mais privada do organismo em cujo cérebro ocorrem (Damásio, 2000, p. 35).

As emoções, portanto, são fenômenos psicofisiológicos que envolvem rupturas no equilíbrio afetivo e têm repercussões na consciência e na atividade funcional do organismo. Ignorar a força das emoções seria insensato, pois, como afirma Damásio, os sentimentos têm tanto valor quanto o pensamento na formação das nossas ações. O ser humano precisa de emoções para estruturar sua vida, buscando prazer e evitando sofrimento. Os transtornos emocionais decorrem da interpretação distorcida dos acontecimentos, o que pode influenciar significativamente o comportamento humano.

Dito isso, fica evidente que as emoções cumprem várias funções importantes, incluindo preparar e motivar o indivíduo para a ação, elas também auxiliam na avaliação dos estímulos ambientais e nas interações sociais que estes indivíduos tem. Não obstante, elas indicam as intenções dos outros, como um sorriso que pode ser entendido como um sinal de postura amigável. As emoções são, portanto, fundamentais para o entendimento das relações humanas. As pessoas que compreendem suas próprias emoções tendem a entender melhor os outros, afinal, o ser humano deve ser visto em sua totalidade, considerando sua complexidade emocional, intelectual e social.

Os laços afetivos que se formam entre as pessoas não se baseiam apenas nos sentimentos, mas também nas atitudes. Em um relacionamento, atitudes como compreensão, respeito e empatia devem ser cultivadas para que as relações interpessoais prosperem. As emoções não são apenas objetos de estudo da psicologia, mas também da filosofia, biologia, e ciências sociais, que observam seu impacto no comportamento humano (Zanelli *et al.*, 2014). Os autores completam que:

[...] a perspectiva biológica defende que a emoção tem uma função importante na manutenção da espécie ao selecionar manifestações afetivas que garantem a sobrevivência da vida humana e animal, independentemente da cultura...o reconhecimento das emoções como um fenômeno inerente à vida humana é fundamental na compreensão do comportamento em contextos sociais, torna extremamente útil sua abordagem para compreender as relações...(Zanelli *et al.*, 2014, p.291-293)

Também a afetividade exerce uma função central na forma como enxergamos e interagimos com o mundo, ela é determinante para a autoestima e para o desenvolvimento cognitivo, influenciando todas as relações interpessoais. Isto por que a afetividade valoriza tanto o que está ao redor quanto o que está dentro de cada um, apreciando o passado e projetando as perspectivas para o futuro. Se considerarmos os termos psicológicos, a afetividade pode ser definida como o suporte da vida psíquica que está presente em todas as interações sociais, e é permeada por sentimentos de amor, medo, coragem e alegria.

Os sentimentos, emoções e valores são considerados objetos de conhecimento, pois tomar consciência e aprender a expressar e controlar os próprios sentimentos é essencial na resolução de conflitos. A educação da afetividade permite que as pessoas se conheçam melhor e compreendam suas próprias emoções, assim como as dos outros. Arantes (2002) argumenta que o ser humano aprende a sentir por meio do legado de sua cultura e da interação com outros seres humanos, sendo que esse aprendizado emocional se inicia nas primeiras horas de vida e perdura por toda a existência. Nesse sentido, a formação emocional é parte do desenvolvimento integral do ser humano, que se constrói a partir das interações com o outro e o meio social ao seu redor.

Nesse sentido, Toassa (2009) destaca que, embora o foco inicial de Vygotski fosse mais voltado ao desenvolvimento cognitivo e às interações sociais, suas últimas reflexões passaram a incluir uma atenção maior às emoções e vivências. A autora relembra que Vygotski, em seus últimos anos, investigava a relação entre afeto e

intelecto, dando à emoção um papel na sobrevivência e na consciência. Essa perspectiva evidencia uma continuidade de pensamento em Vygotski que muitas vezes passa despercebida nas leituras mais restritas ao aspecto cognitivo. As emoções, para Vygotski, não são fenômenos secundários, mas constituem parte integral do desenvolvimento psíquico, o que Toassa esclarece ao afirmar que o autor "procurava criar-lhes um lugar funcional e dinâmico no desenvolvimento" (Toassa, 2009, p. 140).

Ao comentar sobre a importância da teoria cultural e sua relação com o afeto, Toassa (2009) relembra como Vygotski rejeitou as concepções biologizantes de emoções que eram comuns em sua época, como as de Spencer e Ribot. Ao invés de tratar as emoções como resquícios evolutivos, como se fossem vestígios de comportamentos animais, Vygotski, segundo Toassa, atribuiu às emoções um papel transformador dentro do contexto cultural e social. O que é congruente com a inseparabilidade entre emoção e cognição. Assim, as emoções não apenas participam, elas moldam as interações sociais e os processos de desenvolvimento cognitivo, o que Toassa chama de "um novo quadro teórico" que emerge nas últimas fases da obra de Vygotski.

Não obstante, Toassa realiza uma conexão entre a teoria histórico-cultural e o contexto soviético da época, ela explica como o movimento histórico-político influenciou o desenvolvimento da psicologia na União Soviética, e como Vygotski, mesmo em um ambiente restritivo, conseguiu criar uma teoria que integrava aspectos sociais e emocionais. O contexto é importante para entender por que Vygotski, em alguns momentos, teve que se adequar às demandas políticas da época, ao mesmo tempo em que avançava na compreensão das emoções como parte do desenvolvimento humano. Toassa observa que, embora a psicologia soviética fosse dominada por nomes como Pavlov e Bekhterev, com uma ênfase na reflexologia e em modelos mecanicistas, Vygotski conseguiu transcender esses limites ao propor uma abordagem que incluía a complexidade emocional e cultural da vida psíquica.

Assim, Toassa ainda esclarece sobre o entendimento das emoções como funções psíquicas superiores, conceito que se torna central nos escritos mais tardios de Vygotski. Toassa amplia a visão de que as emoções são guias cognitivos e desempenham um papel na orientação das ações humanas quando indica que as emoções em Vygotski, assim como as outras funções psíquicas superiores, são formadas e modificadas no contexto social e histórico. Assim, as emoções são culturalmente mediadas e não apenas respostas fisiológicas, um fato que reforça a

ideia de que o ser humano é moldado por suas interações sociais em todos os níveis, inclusive o emocional.

Ainda, de acordo com Toassa (2009), a relação entre emoção e instinto para Vygotski, envolve uma superação das respostas instintivas e biológicas por meio de processos culturais e sociais. Isto é, a autora menciona como Vygotski diferenciava instintos e emoções, sendo as primeiras reações inatas e biológicas, enquanto as emoções, por meio da mediação cultural, se transformavam em algo mais complexo e humano, o que dialoga diretamente com a evolução da compreensão das emoções ao longo da história, desde Platão e Descartes até William James e Vygotski.

Assim, o papel “vital 6 emoções na sobrevivência, na consciência e na ação” (Toassa, 2009, p. 122) se associa diretamente à ideia de que as emoções, longe de serem elementos perturbadores do conhecimento, são fundamentais para a construção da consciência e para a tomada de decisões, o que se alinha com Goleman (2001) que destaca que as emoções predis põem o indivíduo à ação imediata, guiando-o na vida cotidiana.

O que se percebe, sobretudo, é o esforço de Vygotski em utilizar uma perspectiva integrativa que vinculasse as bases filosóficas, especialmente as de Espinosa, com os avanços neurocientíficos e psicofisiológicos da época. Entretanto, o que torna sua perspectiva fascinante, e ao mesmo tempo complexa, é o reconhecimento de que Vygotski não estava simplesmente interessado em uma adaptação passiva dessas teorias, mas sim em criticá-las e superá-las.

Toassa (2004) esclarece que a maior contribuição de Vygotski para o debate sobre as emoções reside precisamente na sua recusa ao dualismo corpo-mente, uma recusa que ele herda de Espinosa. Vygotski via em Espinosa um aliado filosófico no combate às dicotomias tradicionais que, segundo ele, impediam o avanço de uma psicologia verdadeiramente científica das emoções. O bielorrusso critica abertamente a tendência das psicologias contemporâneas de fragmentar o estudo das emoções, ora privilegiando seu aspecto fisiológico, ora focando apenas em suas manifestações comportamentais ou subjetivas.

Para Vygotski, segundo Toassa (2009) a superação desse impasse passava pela adoção de uma perspectiva monista, que pudesse explicar as emoções como fenômenos integrados, ao mesmo tempo fisiológicos e mentais. Ele se opõe à teoria James-Lange, que reduzia as emoções a meras reações periféricas a estímulos externos. Essa concepção, para Vygotski, desumanizava o fenômeno emocional,

retirando-lhe qualquer densidade subjetiva ou significado histórico-cultural. É nesse ponto que a influência de Espinosa torna-se central.

Na visão de Vygotski, Espinosa oferece uma via alternativa ao sugerir que as paixões não são apenas fenômenos fisiológicos, mas estão enraizadas nas relações entre corpo, mente e mundo exterior. A idéia espinosana de que mente e corpo são expressões de uma mesma substância única — uma noção que Espinosa desenvolve através de sua teoria dos afetos — fornecia a Vygotski uma base teórica para recusar o dualismo sem cair no reducionismo fisiológico. Essa concepção monista permitia a Vygotski elaborar uma psicologia das emoções que levasse em consideração tanto os processos corporais quanto as vivências subjetivas (Toassa, 2004).

Vygotski, no entanto, não adota Espinosa de maneira acrítica. Segundo Toassa (2004), o psicólogo soviético reconhece os limites da teoria espinosana das paixões e propõe uma crítica construtiva. Vygotski elogia o esforço de Espinosa em fornecer uma explicação causal para os afetos, mas discorda da maneira como o filósofo holandês utiliza um método geométrico para explicar os processos emocionais. Para Vygotski, as emoções, por sua complexidade, não podem ser reduzidas a meras equações matemáticas ou descritas em termos de propriedades geométricas.

Isso é fundamental para entender a originalidade da proposta vygotskyana. Por que Vygotski defendia que a compreensão das emoções parte de uma perspectiva dialética, onde é possível unificar as contradições inerentes ao fenômeno emocional. Isso é, ele via as emoções como processos ativos, que se desenvolvem ao longo do tempo e que estão radicados nos intercâmbios sociais e culturais de cada um. Trata-se de uma dimensão histórica e social das emoções que Vygotski herda do marxismo, mas que também encontra similaridades com o entendimento proposto por Espinosa, para quem os afetos são sempre determinados pelas relações do indivíduo com o mundo ao seu redor.

Outro aspecto importante destacado por Toassa (2004) é a ênfase que Vygotski coloca na neurofisiologia como um campo promissor para o desenvolvimento de uma teoria materialista das emoções. Embora reconhecesse as limitações das pesquisas neuropsicológicas de sua época, Vygotski via nelas um caminho potencial para superar os erros da teoria periférica e para integrar de maneira mais profunda o estudo das emoções com o funcionamento do sistema nervoso central. Esse otimismo em relação ao futuro da neurociência é algo que aproxima Vygotski das investigações de Cannon e Dana sobre o papel do tálamo nas reações emocionais, embora, como aponta

Toassa (2004), Vygotski mantivesse uma postura crítica em relação às implicações reducionistas dessas teorias.

No entanto, a crítica de Vygotski a Espinosa é igualmente reveladora de sua própria posição teórica. Para Vygotski, Espinosa falhava em reconhecer plenamente o papel da história e da cultura na constituição das emoções humanas. Embora o filósofo holandês tivesse desenvolvido uma teoria materialista das paixões, essa teoria ainda carecia de uma compreensão das determinações culturais que moldam as vivências emocionais. É nesse ponto que Vygotski propõe a superação de Espinosa, integrando a dimensão histórico-cultural no estudo das emoções e sugerindo que o futuro da psicologia das emoções dependeria, em última análise, de uma revolução metodológica que unisse a neurociência com uma teoria culturalmente enraizada da subjetividade.

A análise de Toassa (2004) demonstra como Vygotski constrói uma crítica complexa às teorias de sua época, ao mesmo tempo em que esboça os contornos de uma nova psicologia das emoções. Esse esforço revela um pensador comprometido com a ideia de que a ciência psicológica não pode se contentar com explicações simplistas ou fragmentadas. Para Vygotski, as emoções são o terreno onde corpo, mente, história e cultura se encontram, e a psicologia, para ser verdadeiramente científica, deve ser capaz de lidar com essa complexidade.

A obra de Vygotski, assim, abre caminho para uma reflexão mais aprofundada sobre as emoções, não apenas como reações fisiológicas, mas como fenômenos culturalmente e historicamente determinados, que demandam uma perspectiva integradora e dialética. Esse legado, como Toassa (2004) bem aponta, continua relevante para os debates contemporâneos sobre a natureza das emoções, oferecendo uma perspectiva crítica em possibilidades de desenvolvimento teórico.

Toassa (2004) enfatiza, ainda, que a crítica de Vygotski ao dualismo cartesiano e ao reducionismo fisiológico de James-Lange não deve ser vista apenas como uma disputa técnica dentro da psicologia, mas como parte de um projeto maior de construção de uma ciência que fosse capaz de explicar a totalidade da experiência humana. Para Vygotski, o estudo das emoções estava intrinsecamente ligado à sua visão mais ampla de uma psicologia histórico-cultural, que buscava entender os processos psicológicos superiores como produtos das interações sociais e culturais.

Compreender emoção e afetividade dentro de uma perspectiva da Psicologia histórico-cultural defendida por Vygotski e resgatada e pesquisada pelo autor que aqui

escreve, revela-se essencial para elucidar a indissociabilidade entre esses fenômenos no desenvolvimento humano. Nesse sentido, é necessário destacar que o conceito de *vivências* (*Perezhivanie*), central na obra de Vygotski, propõe uma vivência profundamente subjetiva e transformadora, que conecta cognição e emoção, permitindo a interpretação e a organização das experiências individuais de forma dialética.

Ao considerar o desenvolvimento socioemocional como um espaço de construção ética e social, o presente trabalho também busca reforçar a importância das práticas educativas que integram o afeto e a cognição, alinhadas a programas como o LIV e o consórcios como CASEL . Essas iniciativas, embora representem avanços, devem ser avaliadas criticamente para que suas metodologias respeitem as especificidades culturais e históricas das comunidades escolares. Nesse contexto, o papel do professor como mediador das experiências emocionais torna-se ainda mais relevante, uma vez que a ressignificação de situações adversas em oportunidades de aprendizagem depende, em grande parte, da sensibilidade docente.

Compreender a relação entre emoção e cognição, à luz de uma perspectiva integrativa e histórica, implica adotar práticas pedagógicas que considerem os sujeitos em sua totalidade, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais que favoreçam a formação integral e a adaptação ao mundo contemporâneo. Essa abordagem reforça o potencial transformador da educação como um campo de resistência às instrumentalizações reducionistas e como um espaço de cultivo de emoções e aprendizagens interligadas.

### 2.3 A Indissociabilidade entre emoção e cognição no processo educativo: O Papel da emoção na aprendizagem

No vasto e rico continente africano, há um provérbio da etnia Igbo, da Nigéria, que diz: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Esta máxima encapsula uma sabedoria milenar sobre a educação, sublinhando a importância da comunidade, da afetividade e da integração entre os diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Este provérbio não só reflete uma visão holística do desenvolvimento humano, mas também ressoa profundamente com minha identidade e experiência pessoal como negro. Ao trazer essa reflexão para minha dissertação,

reafirmo minha presença e a perspectiva única que apporto a este estudo. Ao entrelaçar afetividade e cognição, não apenas cultivamos mentes mais lúcidas, mas corações mais compassivos, prontos para enfrentar os desafios do mundo com resiliência e empatia. A educação, afinal, é uma jornada conjunta, onde cada estudante é acompanhado pela aldeia inteira.

A concepção Vygotskiana, que compreende o desenvolvimento humano como um fenômeno social e dialético serve como alicerce teórico para nossa análise Vygotski (2001). Segundo Vygotski (2001), emoção e cognição não são processos separados, mas intrinsecamente ligados e mutuamente constitutivos. Tal perspectiva é importante para entender como o ambiente escolar pode influenciar o bem-estar psicossocial e o desenvolvimento dos jovens. Como entendemos, a explicação precisa do desenvolvimento das funções psicológicas superiores Vygotski, (2001), e da organização dialética dos processos mentais nas interações sociais, esteve aberta a muitas interpretações que nem sempre superam suficientemente as dicotomias clássicas (indivíduo-sociedade, natureza-cultura, cognição-afetividade, eu-outro, mente-corpo) as quais Vygotski tentou superar. Quando lançamos uma luz mais sistêmica sobre essas dicotomias, tais pólos dicotômicos são na verdade vistos como partes de um todo, ou pólos complementares com diferentes intensidades, ao longo das transformações históricas.

A interação entre emoção e cognição, mediada pelo *vivências (Perezhivanie)*, potencializa ou inibe o aprendizado, dependendo da qualidade das experiências vividas pelos estudantes. Oliveira (2019) ressalta que vivências positivas, marcadas por apoio e acolhimento, estimulam a curiosidade e a motivação para aprender, enquanto vivências negativas podem gerar bloqueios emocionais que dificultam o processo de ensino-aprendizagem.

A indissociabilidade entre cognição e emoção transcende uma compreensão fragmentada do desenvolvimento humano, posicionando as emoções como mediadoras fundamentais nas interações sociais, na construção de significados e na aprendizagem. Essa perspectiva, amparada em bases histórico-culturais, ressignifica o papel das vivências escolares ao integrá-las como processos que simultaneamente moldam o indivíduo e são moldados por ele. Tais vivências, permeadas pela afetividade, promovem a curiosidade, a motivação e a resiliência, enquanto potencializam a compreensão do contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos.

O papel do professor na mediação das experiências emocionais dos alunos é destacado por Gonçalves *et al.*, (2019), que afirmam que docentes sensíveis às necessidades emocionais dos estudantes podem transformar situações potencialmente negativas em oportunidades de aprendizado significativo. Essa mediação ajuda os alunos a ressignificarem suas vivências escolares e a enfrentarem desafios acadêmicos com mais confiança.

Melo *et al.*, (2020) apontam que o *vivências (Perezhivanie)* também influencia a forma como os alunos percebem o ambiente escolar como um todo. Um espaço acolhedor e inclusivo, que promova interações positivas e valorize as particularidades de cada aluno, contribui para o desenvolvimento de vivências emocionais enriquecedoras, capazes de impactar positivamente o aprendizado.

Lev Vygotski (1996) sustenta a defesa do afeto como fundamental para o aprendizado do estudante. Para ele, é o afeto que motiva o aluno a aprender, o faz se sentir seguro e interessado.

Segundo Toassa (2009), ao citar Vigotski (1929/2000), "todas as influências são oportunas: Vigotski desejava uma psicologia concreta da pessoa, capaz de representar a dinâmica da personalidade à maneira de um drama, já que toda função psíquica é social e tem sua origem no que ele denominou de 'pequeno drama' do desenvolvimento cultural." Toassa complementa que "[...] um outro elemento, pois, acrescenta-se à estrutura sistêmica, linguística e ideacional da emoção: a sua socialidade" (Vigotski, 1929/2000, citado por Toassa, 2009, p. 34-35).

Vygotski (1996, p. 201) prossegue, defendendo que:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dissemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos.

O desenvolvimento do afeto está associado ao desenvolvimento de atitudes que envolvem a afetividade:

As atitudes praticamente não tem sido objeto... de ensino explícito. E, contudo, as atitudes dos alunos, sua forma de se comportar na sala de aula e fora dela, seus valores, são alguns dos elementos que mais incomodam os professores em seu trabalho cotidiano, um dos sinais mais evidentes e incômodos dessa crise da educação (Pozo; Crespo; 2009; p. 30).

Existe um vasto referencial teórico sobre o papel das emoções no processo de ensino e aprendizagem. Para Moran (2013), o hábito de ler e escrever começa a fazer sentido a partir do momento em que as emoções dos alunos eram estimuladas. O interesse pela leitura e pela escrita deixa de ser alheio e passa a ser pessoal. Assim, “não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino” (Moran, 2013, p. 8).

Os estudos que têm seus fundamentos na abordagem histórico-cultural continuam buscando superar barreiras, preencher lacunas, aprofundar suas relações com os demais aspectos envolvidos, e assim não se limitarem a iluminar pontos específicos para a compreensão do desenvolvimento humano (Cole; Gajdamaschko, 2022). Como comenta Toassa (2014), a construção de uma psicologia histórico-cultural das emoções foi um projeto de Vygotski, mas não desenvolvido por ele, no qual deveriam caber às múltiplas manifestações da vida emocional, experiencial e comportamental humana. Segundo Vygotski, o que vivenciamos em situações concretas não são simples descargas emocionais, pois as emoções humanas são mediadas, embora não percam seu material biológico e existam no corpo como tal.

Algumas pesquisas de base histórico-cultural em psicologia, com diferentes ênfases, acabam envolvendo a experiência humana, as emoções e os comportamentos com as diversas funções psicológicas (Piccione; Valsiner, 2017; González Rey; Mitjans Martínez, 2017; Tateo, 2018). Buscamos alinhar nossa compreensão de educação socioemocional nessa direção.

Vygotski (1996) sustenta a defesa do afeto como fundamental para o aprendizado do estudante. Para ele, é o afeto que motiva o aluno a aprender, o faz se sentir seguro e interessado. A implementação da escola em tempo integral na rede pública de ensino em Pernambuco visa não apenas ampliar o tempo de aprendizado, mas também proporcionar um ambiente mais propício para o desenvolvimento integral dos alunos.

Portanto, compreender a indissociabilidade entre afetividade e cognição no processo educativo é fundamental para avaliar o impacto da escola em tempo integral na saúde mental dos estudantes, pois as escolas em tempo integral têm o potencial de serem espaços privilegiados para esse desenvolvimento socioemocional.

Vygotski (1996, p. 201) explicita sua abordagem entre ações cognitivas e afetivas do funcionamento humano. Afirma que “a forma de pensar, que junto com o

sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos”.

Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos (Vygotski, 1996; p. 201).

Para estabelecer a compreensão do vínculo é preciso observar as relações interpessoais. Por essa observação, percebe-se o indivíduo nos relacionamentos com seu semelhante criando uma estrutura própria em cada momento, de várias formas. O modo como um filho trata a mãe é diferente do modo como se dirige aos seus irmãos ou ao seu professor.

O indivíduo é resultante das relações que estabelece com o outro, com os objetos e sua interação com o meio ambiente. Sua formação acontece através da dinâmica entre ele e as relações que estabelece com si próprio, com o mundo e sua interação com o conhecimento.

As referências que a criança usa para poder se ver, para poder se tornar um eu pensante são referências afetivas – pessoas, palavras e gestos que os outros usam na vida e que vão, de alguma forma, transformar-se em relação de cuidado ou de descuido para com a criança. A leitura que a criança faz dos gestos e das palavras do adulto é que vai desencadear o processo psicológico que chamamos de identidade ou formação de identidade. Então, é na afetividade, isto é, na maneira como se fazem os vínculos entre o adulto e a criança que a identidade vai ser favorecida ou não (Capelatto, 2007; p. 17).

A afetividade permite que o indivíduo manifeste seus sentimentos em relação ao outro e aos objetos. Ele consegue criar laços até mesmo com animais, porque os animais são capazes de demonstrar afeto com seus pares e com os indivíduos. A afetividade pode ser definida como:

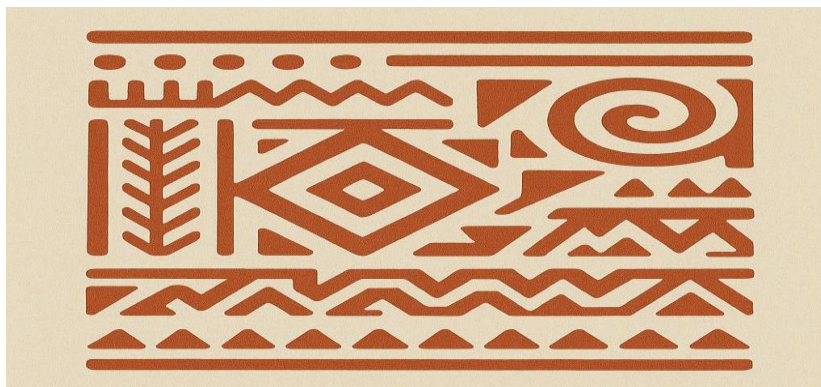
Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifesta sob a forma de emoções que provocam sentimento. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se à evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor (Antunes, 2006, p. 5).

Os laços construídos por meio da afetividade não têm como base apenas os sentimentos, mas atitudes. Em um relacionamento existem atitudes que devem ser cultivadas para que as relações interpessoais prosperem.

Lev Vygotski (2001) nos lembra que “todo fenômeno psicológico é, antes de tudo, um fenômeno social”. Essa afirmação destaca a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo e emocional. Na escola em tempo integral, o ambiente educativo deve ser compreendido como um ecossistema onde emoções e pensamentos se co-constroem. Vygotski (2001) argumenta que as funções mentais superiores emergem a partir das relações sociais e são mediadas culturalmente, o que implica que o contexto escolar pode e deve ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento emocional.

Avaliar os impactos da indissociabilidade entre afetividade e cognição na educação envolve considerar tanto os efeitos diretos quanto os colaterais sobre a saúde mental dos estudantes. Diretos, porque um ambiente que promove o bem-estar emocional tende a melhorar o desempenho acadêmico, a motivação e a satisfação escolar. Colaterais, pois ao desenvolver competências socioemocionais, os estudantes estão melhor preparados para enfrentar adversidades fora do ambiente escolar, promovendo uma melhor adaptação social e uma menor incidência de problemas de saúde mental (Durlak *et al.*, 2011).

Portanto, compreender a indissociabilidade entre afetividade e cognição no processo educativo é fundamental para avaliar o impacto da escola em tempo integral na saúde mental dos estudantes. Inspirados pela visão holística de Vygotski e pela sabedoria africana, reconhecemos que educar é um ato profundamente humano, que exige atenção ao desenvolvimento integral do indivíduo. As escolas em tempo integral têm o potencial de serem espaços privilegiados para esse desenvolvimento, desde que incorporem de forma substantiva a afetiva em suas práticas educativas.



### 3 CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL

#### 3.1 Contexto histórico da implantação das escolas em tempo integral no município de Jaboatão dos Guararapes

Compreender o contexto histórico da implantação das escolas em tempo integral em Jaboatão dos Guararapes é fundamental para a nossa pesquisa sobre desenvolvimento socioemocional. Esse contexto revela como as políticas educacionais e as condições socioeconômicas locais influenciaram a criação de um ambiente escolar que vai além do ensino acadêmico tradicional, incorporando práticas que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes. Analisar esse histórico nos permite identificar os desafios e avanços na implementação de estratégias que promovem o bem-estar emocional e social dos alunos. Assim, podemos entender melhor a relação entre a educação integral e o desenvolvimento de competências socioemocionais, importante para formar cidadãos mais preparados para os desafios do século XXI.

O município de Jaboatão dos Guararapes, situado no estado de Pernambuco, tem uma rica história que se entrelaça com a própria formação do Brasil. A implantação das escolas em tempo integral nesse município está inserida em um contexto histórico e educacional específico, que reflete tanto os desafios quanto os avanços das políticas públicas no Brasil.

Jaboatão dos Guararapes possui uma importância histórica significativa, sendo o local de batalhas decisivas contra as invasões holandesas no século XVII. No decorrer dos séculos, a cidade desenvolveu-se industrialmente e urbanamente, trazendo consigo diversos desafios sociais e econômicos, incluindo a necessidade de melhorar a educação para suas comunidades (Silva, 2009).

**Figura 1.** Batalha dos Guararapes.



Fonte: Victor Meirelles. “Batalha dos Guararapes”, 1879, óleo sobre tela, 494,5 x 923 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro

No âmbito nacional, as escolas em tempo integral fazem parte de uma estratégia maior de combate à desigualdade educacional e de melhoria da qualidade do ensino. As primeiras iniciativas de educação integral no Brasil remontam aos anos 1950 e 1960, mas foi a partir dos anos 2000 que essa modalidade ganhou mais força, especialmente com a implementação do Programa Mais Educação em 2007 (Brasil, 2007), que incentivou a ampliação da jornada escolar em escolas públicas.

Durante a década de 2010, o Brasil esteve sob a liderança de diferentes presidentes: Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018). No Ministério da Educação, Fernando Haddad (2012), Aloizio Mercadante (2012-2014), Renato Janine Ribeiro (2015) e Mendonça Filho (2016-2018) desempenharam papéis fundamentais. Em Pernambuco, Paulo Câmara assumiu como governador em 2015, sucedendo a Eduardo Campos e João Lyra Neto.

O governo Dilma Rousseff foi marcado por um contexto de grande instabilidade política e econômica, culminando no seu *impeachment* em 2016<sup>1</sup> Essa instabilidade influenciou diretamente as políticas educacionais, com constantes mudanças na liderança do Ministério da Educação e ajustes orçamentários. Segundo Carvalho (2017, p. 123), “o período foi caracterizado por uma série de embates políticos que refletiram na execução das políticas públicas, incluindo a educação”.

Em Jaboatão dos Guararapes, a implantação das escolas em tempo integral começou a ganhar destaque na década de 2010, em consonância com as políticas estaduais e federais de incentivo à educação integral. A administração municipal, percebendo a importância de proporcionar uma formação mais completa aos seus alunos, adotou essas políticas como forma de melhorar os índices educacionais e combater a evasão escolar (Ferreira, 2015) que diante dos indicadores demonstra avanços significativos.

**Tabela 1.** Indicadores Educacionais de Jaboatão dos Guararapes.

INDICADOR	ANTES DA IMPLANTAÇÃO ( 2010)	APÓS A IMPLANTAÇÃO (2020)
Taxa de Evasão escolar %	15	7
Desempenho acadêmico( IDEB)	3,8	5.2
Participação em Atividades	30%	70%
Número de Escolas em Tempo Integral	5	25

Fonte: Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes (2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, foi fundamental ao estabelecer os princípios para a educação integral no Brasil. Além disso, o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), instituído pela Portaria MEC nº 1.145/2016, destinou recursos específicos para a implementação e manutenção dessas escolas<sup>2</sup>. O objetivo dessas diretrizes era

<sup>1</sup> Luiz Carlos de Freitas utiliza o termo "golpe" para se referir ao impeachment de Dilma Rousseff, argumentando que o processo foi politicamente motivado e impactou negativamente as políticas educacionais. Ver Freitas, L. C. A Reforma Empresarial da Educação. São Paulo: Editora XYZ, 2018.

<sup>2</sup> O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) foi criado para apoiar financeiramente as escolas que adotassem o modelo integral, conforme definido pela Portaria MEC nº 1.145/2016. Este programa é parte das políticas educacionais que visam melhorar a qualidade do ensino médio no Brasil.

oferecer um ambiente educativo que promovesse o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aspectos cognitivos, sociais, culturais e físicos (Brasil, 2016)<sup>3</sup>.

A transição para o modelo de tempo integral envolveu vários desafios, incluindo a necessidade de infraestrutura adequada, a formação continuada de professores e a criação de um currículo que contemplasse tanto o ensino acadêmico quanto atividades extracurriculares. Desde a implantação das escolas em tempo integral, Jaboatão dos Guararapes tem observado avanços significativos nos indicadores educacionais. A ampliação da jornada escolar contribuiu para a redução da evasão e aumento do desempenho acadêmico. Além disso, houve um impacto positivo na formação cidadã dos alunos, que passaram a ter mais acesso a atividades esportivas, culturais e de reforço escolar (Pernambuco, 2020).

No entanto, a implementação das escolas em tempo integral não está isenta de críticas e desafios contínuos. Um dos principais problemas enfrentados é a desigualdade na distribuição de recursos, que pode levar a disparidades na qualidade da educação oferecida em diferentes escolas (Santos, 2019). Além disso, a necessidade de formação contínua dos professores e a adequação das infraestruturas escolares são pontos críticos que requerem atenção constante.

A implantação das escolas em tempo integral em Jaboatão dos Guararapes reflete uma continuidade de esforços tanto do governo municipal quanto das políticas estaduais e federais para melhorar a educação pública. Este processo, apesar de seus desafios, tem mostrado resultados positivos, evidenciando a importância de uma educação mais completa e inclusiva para o desenvolvimento da comunidade local, a grande pergunta da nossa dissertação é: Se/Como os processos interacionais no cotidiano de uma escola em tempo integral contribuem para a vivência e desenvolvimento do desenvolvimento socioemocional?

### 3.2 Educação socioemocional na BNCC: Desenvolvimento Socioemocional

A inclusão das competências socioemocionais na BNCC não pode ser analisada sem considerar o pano de fundo histórico, político e cultural em que está inserida. Mais do que uma simples atualização do currículo, a inclusão é parte de um projeto de

---

<sup>3</sup> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo novas diretrizes para o ensino médio, incluindo a expansão das escolas de tempo integral. O §7º da Lei nº 13.415/2017 destaca a importância de garantir uma formação integral que desenvolva todas as dimensões do estudante.

sociedade que se organiza em torno de demandas do capitalismo globalizado e das necessidades do mercado de trabalho contemporâneo. Como aponta Patto (2000) essa problematização exige uma concepção crítica das implicações que tais propostas têm para a formação humana e para o papel da escola enquanto instituição de socialização crítica.

As competências socioemocionais, tal como formuladas na BNCC, dialogam diretamente com a lógica neoliberal que permeia as reformas educacionais no Brasil e em outros países. Existe uma ênfase em aspectos como resiliência, empatia e controle emocional que não é nova, mas que ganha contornos mais precisos quando incorporada ao conceito de competências, um termo historicamente vinculado à ideia de mobilidade no mercado de trabalho. Assim, a BNCC insere-se em uma tradição que, desde a década de 1980, associa educação ao desenvolvimento econômico, apostando no investimento em “capital humano” como solução para problemas estruturais da sociedade.

No entanto, a leitura crítica desse movimento revela a contradição inerente a tal proposta. Se a educação é apresentada como ferramenta para superar desigualdades, os programas que se baseiam em competências frequentemente naturalizam essas desigualdades ao deslocar a responsabilidade por superá-las para os indivíduos. Como esclarece Pereira (2019), a construção de currículos que privilegiam competências pessoais e profissionais como soluções para as dificuldades de inserção no mercado desconsidera as barreiras materiais e culturais que atravessam as trajetórias educacionais. O sucesso, nessas narrativas, aparece como fruto exclusivo do mérito individual, ignorando os fatores estruturais que condicionam o acesso a oportunidades.

Na análise de Smolka *et al.*, (2015), a tentativa de medir competências socioemocionais por meio de testes padronizados evidencia um dos limites mais preocupantes dessas políticas: a redução de características complexas e culturalmente situadas a indicadores universais e, muitas vezes, arbitrários. Ao ignorar a diversidade cultural e as especificidades locais, esses programas reforçam um modelo de sujeito que atende às demandas do sistema produtivo, mas que pouco ou nada questiona as condições que o moldam. A ideia de um “perfil ideal” do educando, baseada em características como perseverança e interesse, transforma as emoções em instrumentos de conformidade e adaptação.

o desenvolvimento socioemocional proposta pela BNCC também não escapa à crítica de ser funcional à perpetuação de uma lógica produtivista. Ao usar termos como

“protagonismo” e “autonomia”, o documento promove uma visão de sujeito voltada para a autossuficiência, idealizando a capacidade de cada indivíduo para superar os desafios impostos por um sistema estruturalmente excludente. Como destacam Lemos e Macedo (2019), isso desconsidera a dimensão coletiva e as possibilidades de resistência e transformação que podem emergir de uma perspectiva verdadeiramente crítica da educação emocional.

Outro ponto que merece atenção é a fragmentação das competências socioemocionais nos currículos escolares. Apesar de a BNCC enfatizar a interdisciplinaridade, a prática nas escolas tem sido a de tratar essas competências como uma área isolada, dissociada das demais disciplinas. O que ao mesmo tempo que abre espaço para o debate sobre emoções e afetividade, reforça a dicotomia histórica entre cognição e emoção, como se o desenvolvimento afetivo fosse uma tarefa separada do aprendizado cognitivo.

Não obstante, a análise dos materiais didáticos destinados ao Ensino Médio revela uma ênfase clara na preparação para a empregabilidade, muitas vezes associada à ideia de projeto de vida. No entanto, essa preparação raramente é acompanhada de uma problematização das condições que determinam o acesso ao mercado e as desigualdades que o caracterizam. Como Patto (2000) destaca, a responsabilização individual pelo sucesso ignora os determinantes sociais e reproduz a lógica meritocrática que legitima a exclusão.

Mais preocupante, talvez, seja a ausência de um debate mais profundo sobre as bases epistemológicas que sustentam o desenvolvimento socioemocional na BNCC. O documento utiliza uma postura flexível e aberta à interpretação, o que delega às escolas e aos materiais didáticos a tarefa de definir o que são e como se ensinam as emoções, e isso abre espaço para perspectivas superficialmente alinhadas aos interesses do mercado, distantes de uma perspectiva sócio-histórica que considere o sujeito em sua totalidade.

O ideal de uma educação emancipadora, como defendido por Freire (2006), exige mais do que a inclusão de competências no currículo. Ela demanda um compromisso com a desmistificação das estruturas que produzem desigualdades e com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar sua realidade.



## **4 CULTURA, INTERAÇÃO SOCIAL, ARTE E MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL**

### **4.1 O papel da cultura e da interação social no desenvolvimento socioemocional**

A teoria histórico-cultural, como proposta por Vygotski traz a importância das interações sociais e culturais na formação das funções psicológicas superiores. De acordo com Daniels (2005), as práticas culturais e as interações sociais modificam as competências emocionais e sociais dos indivíduos ao mesmo tempo em que a cultura fornece os meios, e os contextos influenciam como as pessoas percebem, expressam e regulam suas emoções. Nesse sentido, a escola é um pequeno universo cultural onde as normas e valores são comunicados, re-comunicados e internalizados.

De acordo com o *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2021), o aprendizado social e emocional (SEL) é um processo que auxilia indivíduos a adquirirem e aplicarem conhecimentos, competências e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções, estabelecer relações de apoio e tomar decisões responsáveis. Nesse contexto, o CASEL identifica cinco competências socioemocionais essenciais que podem ser promovidas por meio da cultura e da interação no ambiente escolar e comunitário.

A primeira competência é o autoconhecimento, que abrange a capacidade de reconhecer as próprias emoções, pensamentos e valores, compreendendo como esses fatores influenciam o comportamento. Essa habilidade permite que os indivíduos identifiquem seus pontos fortes e limitações, promovendo uma autoavaliação precisa e uma visão otimista sobre si mesmo. Em uma cultura escolar que valorize a reflexão e o respeito à diversidade, essa competência pode ser amplamente desenvolvida através

de dinâmicas de grupo e atividades que estimulem a expressão pessoal e o autoconhecimento.

A segunda competência, autogestão, envolve a habilidade de gerenciar emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz em diferentes situações. Inclui a regulação emocional, o controle de impulsos e a busca persistente por objetivos. Essa competência é fortalecida em ambientes que promovem uma cultura de apoio, permitindo que os indivíduos aprendam a lidar com o estresse e a superar desafios por meio de interações positivas e da mediação de conflitos.

A consciência social, terceira competência, refere-se à capacidade de demonstrar empatia e compreender as perspectivas dos outros, especialmente daqueles de diferentes contextos culturais e sociais. Essa habilidade é essencial para construir comunidades inclusivas e respeitadas, sendo promovida em ambientes que incentivam o diálogo, o trabalho colaborativo e o respeito à diversidade.

As competências de relacionamento, quarta competência, são fundamentais para estabelecer e manter relações saudáveis baseadas na comunicação eficaz, cooperação e resolução construtiva de conflitos. Essas competências são desenvolvidas por meio de interações diárias que promovem a colaboração em grupos, além de práticas restaurativas que reforçam a conexão entre os indivíduos e o senso de comunidade.

A quinta competência é a tomada de decisão responsável e a habilidade de fazer escolhas construtivas e éticas considerando as normas sociais, a segurança e o bem-estar coletivo. Essa competência é potencializada em ambientes que valorizam o pensamento crítico, a resolução de problemas e o envolvimento ativo dos estudantes em questões relevantes para sua realidade.

O CASEL (2021) destaca que essas competências socioemocionais são promovidas por uma cultura escolar inclusiva, participativa e equitativa, onde a interação entre estudantes, professores, famílias e comunidades é central. Por meio de práticas pedagógicas que integram o SEL ao currículo e de ambientes que priorizam relações de apoio e respeito mútuo, essas competências podem ser desenvolvidas de forma consistente, contribuindo para o crescimento pessoal e social dos indivíduos.

Segundo Ignácio, Ramirez e Bergamo (2021), as competências socioemocionais descritas pelo CASEL, que incluem autorregulação, autoconsciência, consciência social, competências de relacionamento e tomada de decisão responsável, são essenciais para integrar pensamentos, sentimentos e comportamentos. Essas

competências, quando trabalhadas de forma consciente no contexto educacional, promovem melhorias no comportamento, aprendizado e vida dos indivíduos, destacando-se como ferramentas essenciais para enfrentar desafios cotidianos de maneira eficaz e ética.

A influência da cultura no desenvolvimento socioemocional está evidente no papel que as normas e valores culturais tem na formação das emoções e dos comportamentos. Como esclarece Valsiner (2007), as práticas culturais e as normas sociais guiam a maneira como as emoções são expressas e reguladas, construindo a compreensão das crianças sobre o que é apropriado em diferentes contextos sociais. A escola, como instituição cultural, não apenas comunica conhecimento acadêmico, ela ensina as normas emocionais e sociais em um processo que influencia na maneira como os alunos interagem e desenvolvem suas competências socioemocionais.

Diante dessa realidade, a relação social entre os professores, os alunos e a comunidade escolar é fundamental para o desenvolvimento socioemocional e os professores precisam estar atentos como pesquisadores na sua realidade. Segundo ABED:

Cada professor deve ser um pesquisador de sua própria realidade, de seu lugar e de sua função como educador. Um construtor de "microações", muitas delas idiossincráticas, que podem e devem ser compartilhadas para disseminar as práticas bem sucedidas [...] as grandes mudanças somente serão viáveis se ocorrerem micromudanças consistentes e bem embasadas, por isso a preocupação com a explicitação dos paradigmas que direcionam as ações dos professores e o suporte teórico e prático para a transformação na sua postura. (Abed, 2014: 123)

A qualidade das relações sociais nas salas de aula e nas atividades escolares tem um peso marcante no desenvolvimento das competências emocionais e sociais. As relações interpessoais, tanto com pares quanto com adultos, oferecem meios para que os alunos pratiquem e refinem suas competências socioemocionais, como a empatia, a resolução de conflitos e a colaboração.

A escola de tempo integral, com seu modelo de jornada escolar ampliada, tem um potencial significativo para promover o desenvolvimento socioemocional. Segundo a pesquisa de García-Sánchez (2015), um ambiente escolar que proporciona interações prolongadas e diversificadas entre alunos e professores pode fomentar um espaço mais rico para o desenvolvimento das competências emocionais. As atividades extracurriculares e os momentos de convivência fora do contexto estritamente

acadêmico permitem que os alunos experimentem e integrem diferentes aspectos das suas vidas emocionais e sociais, contribuindo para uma formação mais holística.

Além disso, a integração dos valores e normas culturais no ambiente escolar é importante para criar um ambiente de aprendizagem coeso e inclusivo. A pesquisa de Gindis (2003) sugere que a internalização de normas culturais ocorre de maneira mais eficaz quando essas normas são visíveis e praticadas no cotidiano escolar. Assim, as práticas pedagógicas devem refletir e valorizar a diversidade cultural dos alunos, promovendo um ambiente onde todas as experiências culturais são reconhecidas e respeitadas.

Assim, o desenvolvimento de competências socioemocionais no ambiente escolar é fundamental para a formação integral dos alunos, com a escola assumindo papel central na promoção de competências como autorregulação, empatia e tomada de decisão ética. Por meio de interações significativas, práticas pedagógicas inclusivas e valorização da diversidade cultural, os estudantes são preparados para enfrentar desafios sociais, contribuindo para a construção de cidadãos mais críticos e responsáveis.

#### 4.2 A Mediação como Fundamento para o Desenvolvimento Humano e emocional

A mediação, conceito central na psicologia histórico-cultural de Vigotski, refere-se ao processo pelo qual os indivíduos interagem com o mundo por meio de ferramentas culturais e signos. Para Silva (2018), a mediação possibilita que os seres humanos transcendam a experiência direta e construam formas mais complexas de pensar, agir e aprender e sentir, sendo essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De acordo com Oliveira (2019), as ferramentas culturais, como a linguagem, os símbolos e os instrumentos materiais, desempenham um papel mediador nas interações entre o sujeito e o ambiente. Essas ferramentas são transmitidas de geração em geração, configurando-se como o meio pelo qual o conhecimento acumulado pela sociedade é apropriado pelos indivíduos.

Vigotski enfatiza que a linguagem ocupa posição privilegiada na mediação, uma vez que organiza o pensamento, regula o comportamento e viabiliza a comunicação. Gonçalves *et al.*, (2019) reforçam que a internalização da linguagem permite aos

sujeitos utilizarem signos para refletir sobre suas ações, planejar estratégias e solucionar problemas, aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e consequentemente emocional.

Além da linguagem, outras ferramentas simbólicas, como os números, as imagens e os conceitos científicos, desempenham funções mediadoras no aprendizado. Melo *et al.*, (2020) destacam que o domínio dessas ferramentas possibilita aos alunos participarem de atividades sociais mais complexas, promovendo o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e a resolução de problemas.

A mediação não se limita às ferramentas materiais e simbólicas, mas também abrange as relações interpessoais. Para Pereira e Rego (2022), os professores e colegas de classe atuam como mediadores ao estabelecerem interações que orientam e potencializam o aprendizado dos estudantes. Essas interações são fundamentais para a construção de significados e a apropriação de saberes.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) exemplifica o papel da mediação no desenvolvimento humano. De acordo com Martins *et al.*, (2017), a ZDP representa o espaço onde os alunos conseguem realizar tarefas com o auxílio de um mediador, demonstrando que o aprendizado é potencializado por meio da colaboração e do suporte social.

A mediação também está intrinsecamente relacionada à internalização, processo pelo qual os indivíduos transformam as interações externas em funções psicológicas internas. Machado (2021) argumenta que essa transformação é mediada pelas ferramentas culturais e sociais, evidenciando a interdependência entre o contexto sociocultural e o desenvolvimento individual.

No ambiente escolar, a mediação assume papel importante, pois orienta os professores a planejarem atividades que promovam o aprendizado significativo. Campos e Silveira (2020) destacam que práticas pedagógicas mediadas contribuem para que os alunos atribuam sentido aos conteúdos escolares, relacionando-os às suas vivências e contextos.

A mediação pedagógica, quando bem conduzida, pode favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Andrade (2021) enfatiza que a utilização de estratégias mediadoras deve considerar as singularidades dos alunos, respeitando seus ritmos e necessidades específicas.

Vygotski conclui que a mediação é o eixo central do desenvolvimento humano, conectando os processos individuais às dinâmicas sociais e culturais. Alves (2012) reforça que, ao compreender a mediação como fundamento teórico e prático, educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e transformadores, que promovam a formação integral dos estudantes e isso inclui pensar as emoções na vida deles.

#### 4.3 A arte como fundamento para as vivências das emoções em Vygotski

A compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotski pressupõe a inseparabilidade entre cognição, emoção e cultura. Nesse horizonte, a arte ocupa um lugar central, uma vez que possibilita ao sujeito vivenciar experiências estéticas que reconfiguram seu psiquismo e ampliam sua capacidade de atribuir significados ao mundo. Para o autor, a arte não se reduz a um ornamento cultural, mas constitui uma forma de mediação simbólica que integra emoção e imaginação no processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1999).

A denominada Psicologia da Arte, desenvolvida por Vygotski, compreende que as obras artísticas são construídas como sistemas de signos destinados a provocar emoções específicas nos sujeitos. A emoção artística, ao mobilizar sentimentos contraditórios e ao reorganizar os elementos da consciência, promove um salto qualitativo no desenvolvimento humano, transformando emoções imediatas em sentimentos mais complexos e elaborados (BATAGLIA, 2014; VIGOTSKI, 1999). Nesse sentido, a arte atua como instrumento cultural que desencadeia processos de generalização, imaginação e criação, fundamentais para a constituição das funções psicológicas superiores.

Outro aspecto relevante na relação entre arte e desenvolvimento é o papel da imaginação. Para Vygotski (2003), a imaginação deve ser entendida como uma forma complexa de atividade psíquica, que combina experiências anteriores e memórias para a criação de novas imagens e significados. Assim, a imaginação é tanto fruto das vivências (*perezhivanie*) acumuladas quanto condição necessária para a atividade criadora. Faria e Camargo (2022) ressaltam que, ao distinguir atividade reprodutiva e criadora, Vygotski evidencia que a criatividade não é privilégio de alguns indivíduos excepcionais, mas uma característica constitutiva de todos os sujeitos, expressa desde a infância no brincar até as formas mais elaboradas de criação cultural.

Nesse ponto, cabe trazer uma vivência pessoal que marcou profundamente minha formação. Eu estava no 5º ano do ensino fundamental quando a arte me fez perceber, pela primeira vez de forma explícita, que eu era preto. Naquele ano, a professora de artes insistia para que eu representasse o Saci no folclore da escola. Recusei-me, e questioneei se essa escolha se dava apenas pelo fato de eu ser negro. Esse episódio marcou intensamente minha vivência (*perezhivanie*), porque me fez compreender que a arte, ao mesmo tempo em que abre caminhos de expressão e criação, também pode reforçar estereótipos e desigualdades raciais quando não problematizada.

Esse momento foi constitutivo da minha identidade e evidencia, à luz de Vygotski (1999; 2003), que a arte não é apenas estética, mas atravessa a emoção, a imaginação e as vivências sociais. Foi a partir dessa experiência que compreendi como a arte amplia o olhar, provocando reflexões sobre quem somos e como somos vistos. Esse processo remete ao que Fanon (1952) descreve como o impacto do racismo sobre a constituição da subjetividade negra, que marca a autoestima, a linguagem e as formas de habitar o mundo. Também dialoga com bell hooks (2013), que afirma que ensinar e aprender a partir do afeto é sempre um ato político e situado, capaz de desvelar tanto as opressões quanto as possibilidades de resistência.

No contexto escolar, a arte adquire valor pedagógico ao possibilitar que crianças e jovens reelaborem suas vivências por meio de atividades criadoras. Ao serem expostos a experiências estéticas diversas, ampliam não apenas seu repertório cultural, mas também sua capacidade de imaginar, projetar e se relacionar consigo mesmos e com os outros. Esse processo está intimamente ligado ao desenvolvimento socioemocional, uma vez que a arte cria condições para que os sujeitos expressem afetos, elaborem conflitos internos e construam novas formas de regulação emocional (FERREIRA; CAMARGO, 2022; BATAGLIA, 2014).

Dessa forma, a arte, ao ser concebida como fundamento para as vivências das emoções em Vygotski, não se apresenta como dimensão acessória, mas como elemento constitutivo da formação integral. Na escola de tempo integral, em especial, a inserção de práticas artísticas pode potencializar as interações e enriquecer as experiências socioemocionais dos estudantes, favorecendo a integração entre emoção, cognição e cultura. Trata-se, portanto, de reconhecer a arte como linguagem privilegiada na constituição do sujeito, promotora de vivências que unem estética, afetividade e aprendizagem.



## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 5.1 *Ubuntu*: O começo de um caminho

O termo Ubuntu é de origem bantu e pode ser traduzido como "Eu sou porque nós somos". Essa palavra reflete os princípios de coletividade, interdependência e humanidade compartilhada, tão presentes nas culturas africanas. Sua escolha como título simboliza não apenas a natureza coletiva de nossa pesquisa, mas também meu compromisso como pesquisador preto em honrar e reconhecer as raízes africanas que me constituem.

Ao usar Ubuntu neste capítulo, desejo enfatizar a relação entre a pesquisa e a ancestralidade que carrego, bem como a importância de compreender as práticas socioemocionais no contexto escolar como fenômenos interligados e interdependentes. Este não é apenas o início de um caminho investigativo, mas também uma reafirmação de como a ancestralidade e o pertencimento podem informar e enriquecer nossas abordagens acadêmicas e pessoais.

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, com foco no estudo de caso, privilegiando a análise do desenvolvimento socioemocional: interações e vivências de uma escola de tempo integral. Essa escolha metodológica possibilitou a imersão nos processos interativos que permeiam a prática pedagógica e as experiências emocionais dos participantes.

Conforme Rampazzo (2015), o termo "methodos" remete à ideia de um "caminho para chegar a um fim", mas, neste contexto, entendemos o percurso investigativo como um início, um ponto de partida para compreender a complexidade das interações humanas e os significados atribuídos a elas. Como defende Stake

(1995), o estudo de caso permite capturar as dinâmicas vivas e variadas dos ambientes escolares, interpretando-os como espaços de interação social e desenvolvimento emocional.

O levantamento bibliográfico inicial, por meio de uma revisão do estado da arte, mapeou publicações sobre educação socioemocional no contexto educacional brasileiro entre 2014 e 2024, analisando as mudanças teóricas e práticas antes e após a pandemia de COVID-19. Esse processo estabeleceu a base teórica para a investigação e possibilitou um diálogo crítico com teorias histórico-culturais, como proposto por Gonzalez-Rey (2005).

A pesquisa adotou uma orientação de cunho etnográfica, ainda que não siga estritamente a observação etnográfica (Malinowski, 1978; Geertz, 2008). Isso implica que todo o processo de construção dos dados foi acompanhado de registros em diário de campo e registros diversos, centrais para captar as interações escolares e compreender as vivências diárias. Utilizamos cartas escritas por alunos e professores como fonte primária de dados, reconhecendo nelas uma via para acessar dimensões subjetivas e emocionais do dia a dia escolar (Bezerra, 2003). A análise dessas cartas foi conduzida com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), identificando padrões e contradições que revelem as práticas socioemocionais.

Para a realização deste trabalho, mantemos os cuidados éticos, estabelecendo acordos com respeito e cuidado. Foi solicitada carta de anuência à Gerência de Educação do Estado, permitindo o acesso ao ambiente escolar, e termos de consentimento e assentimento livre esclarecido dos participantes da pesquisa e seus respectivos responsáveis. Essas medidas visou garantir que o estudo fosse conduzido de forma ética e respeitosa, alinhado aos princípios de voluntariedade e confidencialidade.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRPE, com Parecer Consubstanciado nº 7.748.229 e CAAE 88028625.1.0000.9547.

Com essas escolhas metodológicas, foi possível traçar um percurso que não apenas descreve-se e analisem-se as práticas do desenvolvimento socioemocional, mas que também reflete, através de Ubuntu, a interconexão entre pesquisador, participantes e o espaço investigado.

## 5.2 Método e abordagem

A pesquisa aqui apresentada adotou uma abordagem qualitativa, com ênfase no método de estudo de caso, o qual é amplamente reconhecido por sua capacidade de investigar fenômenos complexos dentro de seu contexto real. Como ressaltado por Yin (2018), o estudo de caso permite uma investigação aprofundada e contextualizada, essencial para compreender as dinâmicas interativas que ocorrem no cotidiano de uma escola pública de ensino médio em tempo integral no estado de Pernambuco.

Esse método se mostrou particularmente adequado, pois possibilitou uma análise holística e detalhada das dinâmicas escolares, indo além das estratégias pedagógicas empregadas. Ele considera também os aspectos sociais, culturais e emocionais que permeiam o ambiente escolar, influenciando as práticas educacionais e suas implicações para o desenvolvimento socioemocional.

Segundo Stake (1995), o estudo de caso é eficaz para examinar fenômenos em sua complexidade, proporcionando uma visão rica e aprofundada do contexto em questão, o que é essencial para compreender as múltiplas interações que moldam o ambiente educacional.

Alinhado com a ideia de Merriam (1998), o estudo de caso neste contexto visa explorar como os processos pedagógicos interagem com os aspectos contextuais da escola, afetando as práticas e resultados do desenvolvimento socioemocional. Essa abordagem permite uma compreensão mais detalhada dos fatores que influenciam a prática educativa, incluindo as relações interpessoais, as experiências emocionais e os valores envolvidos.

A escolha do estudo de caso também reflete uma perspectiva histórico-cultural, que reconhece o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento e na aprendizagem, conforme defendido por Vigotski (1998). A metodologia adotada foi, portanto, um instrumento poderoso para mapear as complexas redes de significados e práticas que emergem no ambiente escolar, permitindo que fossem feitas análises críticas e construtivas sobre a implementação e os desafios do desenvolvimento socioemocional.

Com base nessa perspectiva, a pesquisa buscou não apenas descrever, mas também interpretar as dinâmicas cotidianas da escola e como elas impactam o

processo de ensino-aprendizagem, em particular o desenvolvimento socioemocional de alunos e professores.

### 5.3 Instrumentos de construção de dados

Para a realização desta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa e o método de estudo de caso, os seguintes passos foram seguidos para a construção dos dados, assegurando uma compreensão abrangente dos processos interacionais e das práticas pedagógicas na escola de ensino médio em tempo integral da rede pública de Pernambuco. Estes passos são fundamentais para a construção e análise dos dados que foram realizados em 5 visitas de 7 horas diárias cada, realizamos uma imersão no dia a dia dos/das estudantes e docentes durante as visitas, totalizando 35 horas de imersão observação na escola conforme o cronograma do projeto aprovado pelo comite.

#### Passo 1: Análise do conteúdo no PPP

A análise do Projeto Político Pedagógico escola. A revisão desses documentos fornece uma base teórica para compreender como o desenvolvimento socioemocional está integrado ao planejamento escolar. A análise do documento permitirá identificar às diretrizes e aos objetivos educacionais estabelecidos pela escola e avaliar a correspondência entre as práticas observadas e as intenções pedagógicas descritas.

#### Passo 2: Observação da Chegada dos Alunos

O segundo passo consistiu na observação da chegada dos alunos à escola. Este momento inicial foi importante para compreender as interações e as dinâmicas sociais que ocorrem quando os alunos são recebidos na escola. Foram observadas as maneiras como os alunos interagem entre si e com os funcionários da escola, bem como o ambiente em que eram recebidos. Esses dados foram registrados no diário de campo, permitindo uma análise detalhada das primeiras interações do dia e do clima emocional da chegada.

#### Passo 3 : Observação nos Intervalos

O terceiro passo envolveu a observação durante os intervalos, onde foi possível capturar um ambiente mais informal e dinâmicas sociais diferentes das observadas em sala de aula. Esta etapa foi importante para entender como os alunos interagem fora do contexto acadêmico formal e como esses momentos de socialização influenciam o clima escolar e as relações interpessoais. A observação durante os intervalos permitiu identificar comportamentos e interações que não foram visíveis durante as aulas.

#### Passo 4 : Observação em Sala de Aula

O quarto passo foi na observação direta das práticas pedagógicas dentro da sala de aula. Esta etapa examinou as interações entre alunos e professores, as estratégias pedagógicas empregadas e as dinâmicas de ensino e aprendizagem. A observação foi realizada com a máxima atenção ao comportamento dos participantes e à aplicação das estratégias do desenvolvimento socioemocional. As observações foram registradas no diário de campo, destacando aspectos relevantes como a eficácia das estratégias e a resposta dos alunos.

#### Passo 5: Construção dos dados e coleta de Cartas Escritas

O quinto passo incluiu a Construção dos dados, coleta de cartas escritas pelos alunos e professores. Essas cartas serviram para obter uma perspectiva pessoal e detalhada das experiências e emoções dos participantes. A Construção dos dados e coleta desses relatos permitiram uma compreensão mais profunda das vivências individuais e das percepções sobre o desenvolvimento socioemocional, oferecendo insights valiosos que complementam as observações e análises do conteúdo.

#### Passo 6: Análise Qualitativa dos Dados

Finalmente, no sexto passo, os dados construídos foram analisados utilizando técnicas de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). A análise qualitativa permitiu identificar tendências, dissonâncias e temas recorrentes nos dados, proporcionando uma visão detalhada das dinâmicas do desenvolvimento socioemocional e das práticas pedagógicas. Através desta análise, foi possível compreender melhor os elementos afetivos, cognitivos e sociais que influenciam a implementação do desenvolvimento socioemocional no contexto escolar.

Para alcançar nossos objetivos, traçamos estratégias metodológicas que foram eficazes para dar conta dos mesmos. Conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1.** Estratégia metodológica

Objetivo	Construção de registro	Estratégia de análise
Observar e descrever as dinâmicas de interação social no ambiente escolar de tempo integral;	Diário de campo e observação etnográfica	<p>Codificação e categorização das interações observadas, conforme a metodologia de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). E as categorias definidas e que surgirem durante a observação em campo.</p> <p>Categoria: Dinâmicas de Interação Social</p> <p>Subcategorias:  1. Interações entre alunos  2. Interações entre alunos e professores</p>
Analisar as percepções de alunos, e professores sobre as interações sociais e sua influência no desenvolvimento socioemocional;	Escrita de cartas	<p>Análise de conteúdo das cartas, identificando temas e padrões, com base nas categorias definidas e que surgirem nas cartas.</p> <p>Categoria: Percepções sobre o desenvolvimento socioemocional</p> <p>Subcategorias:  1. Percepções dos alunos sobre o desenvolvimento socioemocional  2. Percepções dos professores sobre o desenvolvimento socioemocional  3. Desafios na implementação do desenvolvimento socioemocional</p>
Caracterizar os aspectos das vivências (Perezhivanie) do cotidiano escolar.	Diário de campo; Observação etnográfica; e Análise do PPP escolar.	<p>Análise qualitativa das interações observadas, focando no clima emocional e nas emoções relatadas pelos participantes.</p> <p>Análise dos Planos de aula e PPP para identificar a</p>

		presença da (ESE) . Categoria: Vivências do Cotidiano Escolar (vivências (Perezhivanie)) Subcategorias: 1. Emoções vivenciadas pelos alunos 2. Emoções vivenciadas pelos professores 3. Clima emocional da escola
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

#### Explicação do Quadro

Objetivo: Refere-se aos objetivos específicos previstos para a pesquisa.

Construção de Registro: Descreve as estratégias específicas usadas para a construção dos dados.

Estratégia de Análise: Apresenta o método de análise aplicado aos dados construídos, com foco nas categorias e subcategorias para análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2011) vale ressaltar que existiram categorias presentes no capítulo de análise que surgiu do campo.

#### 5.3.1 Utilização de cartas como estratégia metodológica de construção de dados

A escolha de utilizar cartas como estratégia metodológica em nossa pesquisa reflete o compromisso com uma abordagem qualitativa que valoriza a subjetividade e a expressão pessoal dos participantes. Essa decisão, inspirada em uma palestra assistida no primeiro semestre de 2024.1 no mestrado, destacou o potencial afetivo e interpretativo dessa prática. As cartas, mais do que textos escritos, tornam-se meios de expressão da individualidade, revelando os sentidos atribuídos o desenvolvimento socioemocional e às interações escolares pelos seus autores.

Rampazzo (2015, p. 17) destaca que “nem sempre essas duas formas de conhecimento: sensível e intelectual ocorrem isoladamente. Ao contrário, com frequência, combina-se para produzir um conhecimento misto”. Nesse sentido, as cartas incorporam essa dualidade ao integrar o lado emocional e intelectual. Por meio

delas, acessamos experiências concretas e subjetivas dos participantes, compreendendo os contextos emocionais que permeiam suas vivências.

A perspectiva da psicologia histórico-cultural, especialmente nos escritos de Vigotski, oferece um alicerce teórico para a escolha dessa metodologia. Vigotski enfatiza que as produções culturais, como a escrita, são mediadoras do desenvolvimento humano, revelando a complexa interação entre cognição, emoção e contexto social. Como afirma Toassa (2011), a linguagem escrita, além de ser um veículo de comunicação, constitui-se como uma ferramenta para reorganizar pensamentos e sentimentos, possibilitando a construção de novas significações e aprendizagens.

As cartas não apenas comunicam informações, mas refletem quem os participantes são, suas histórias e perspectivas. Sierra Blás (2002) argumenta que a escrita assume a subjetividade de seu autor como uma dimensão constitutiva, construindo narrativas que representam suas verdades pessoais. Bezerra (2003) corrobora essa visão, ao apontar que as cartas carregam múltiplas formas de comunicação, variando conforme seus contextos e funções. Essa pluralidade faz delas uma fonte rica e diversificada para a análise qualitativa.

Bezerra (2003) fornece suporte teórico para a definição e análise das cartas, reconhecendo sua importância como meio de expressão pessoal e cultural. Segundo Bezerra (2003, p. 210)

Analisando cartas em geral, reconhece-se que seu corpo permite variados tipos de comunicação [...], o que a faz afirmar que, embora sejam cartas, não são da mesma natureza, pois circulam em campos de atividades diversos, com funções comunicativas variadas.

Essa abordagem transcende a simples construção de dados; ela nos permitiu mergulhar nas experiências, emoções e valores daqueles que as escreveram, fornecendo percepções valiosas sobre como percebem e praticam o desenvolvimento socioemocional em suas salas de aula e em suas vidas.

A análise das cartas foi realizada à luz da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), buscando identificar padrões, temas recorrentes, contradições e singularidades. Essa abordagem permitiu explorar as motivações, desafios, aspirações e percepções dos participantes, promovendo uma compreensão aprofundada de como o desenvolvimento socioemocional é vivido e percebida no cotidiano escolar.

Como destaca Yin (2018, p. 69), o estudo de caso oferece uma lógica investigativa que possibilita a análise aprofundada de contextos específicos, alinhando-se ao objetivo desta pesquisa de compreender as práticas socioemocionais em uma escola pública de ensino médio em tempo integral. Nesse cenário, as cartas ampliaram nosso olhar, capturando nuances que escapariam em outros métodos de construção de dados.

Assim, ao incorporar as cartas como ferramenta metodológica, buscamos transcender a análise objetiva, privilegiando a subjetividade como componente essencial do fenômeno investigado. Este panorama nos permitiu não apenas explorar as práticas educativas, mas também honrar as vozes daqueles que vivenciam o desenvolvimento socioemocional em sua totalidade, estabelecendo uma conexão genuína com suas narrativas.

#### 5.4 Lócus

O lócus desta pesquisa foi o contexto educacional do ensino médio em tempo integral na rede pública de Pernambuco, com foco específico no município de Jaboatão dos Guararapes. A Escola Técnica Estadual Advogado José Davi Gil Rodrigues é o ponto central desta investigação. Esta escolha se justifica pela relevância deste ambiente como espaço privilegiado para explorar a implementação das Vivências do desenvolvimento socioemocional, dada sua diversidade e complexidade.

Localizada na Rodovia BR-101 - Sul - Km 78, S/N Jardim Jordão, CEP 54320-230, em Jaboatão dos Guararapes, a Escola Técnica Estadual Advogado José Davi Gil Rodrigues oferece ensino médio integrado com cursos técnicos. Como parte da rede estadual de Pernambuco, a escola está situada em um contexto urbano e apresenta um nível socioeconômico médio-baixo (NSE Médio-baixo).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021 para o ensino médio nesta escola é 5,9, refletindo a qualidade da educação oferecida. Embora não haja dados disponíveis para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, o foco no ensino médio é reforçado através de modalidades como os cursos técnicos integrados em Administração e Desenvolvimento de Sistemas.

Em termos de infraestrutura, a escola é bem equipada, incluindo acessibilidade para pessoas com deficiência, alimentação fornecida, água filtrada, sanitários dentro

da escola, biblioteca, cozinha, laboratórios de informática e ciências, sala de leitura e quadra de esportes. Estes recursos são essenciais para criar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

De acordo com o Censo Escolar de 2023, a escola possui 490 matrículas, com taxa zero de reprovações e abandonos, demonstrando um comprometimento significativo com a retenção e sucesso dos alunos. No 3º ano do ensino médio, 85% dos alunos apresentam aprendizado adequado em Português, enquanto 23% alcançam este nível em Matemática, conforme os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019. Esses indicadores mostram áreas de sucesso e desafios na educação oferecida.

Além do desempenho acadêmico, fatores sociais como a educação dos pais e o hábito de leitura dos alunos também são relevantes. Dados do SAEB 2019 revelam que 20% das mães dos alunos possuem ensino superior, 42% dos pais costumam conversar sobre o que acontece na escola, e 31% dos alunos costumam ler livros que não são das matérias escolares, sugerindo um ambiente familiar que apoia o desenvolvimento educacional.

A escolha da Escola Técnica Estadual Advogado José Davi Gil Rodrigues como locus desta pesquisa foi estratégica devido à sua localização em um município com características socioeconômicas diversas e desafiadoras, sua infraestrutura adequada e os dados de desempenho que refletem tanto conquistas quanto áreas a serem melhoradas. Este contexto oferece uma oportunidade única para investigar a implementação das Vivências do desenvolvimento socioemocional, essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

## 5.5 Participantes da pesquisa e detalhamento das etapas

Os participantes desta pesquisa foram docentes e estudantes da Escola Técnica Estadual Advogado José Davi Gil Rodrigues, situada no município de Jaboatão dos Guararapes–PE. Especificamente, foram convidados os 24 professores em exercício na instituição, com idades entre 18 e 70 anos, porém apenas 4 dos 24 realizaram a escrita da carta e os 43 estudantes regularmente matriculados no 1º ano A do curso técnico em Administração, cujas idades variam entre 14 e 17 anos, porém apenas 40 dos 43 realizaram a escrita da carta, totalizando 44 amostras de cartas para análise.

A escolha dessa amostra se justifica pelo objetivo central da pesquisa: compreender os processos interacionais e as vivências no cotidiano de uma escola em tempo integral localizada em Jaboatão dos Guararapes-PE, analisando suas contribuições para o desenvolvimento socioemocional.

**Critérios de inclusão:** Professores em exercício regular na instituição durante o período da construção dos dados e coleta de dados; Estudantes do 1º ano A regularmente matriculados; Entrega, devidamente assinada, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelo participante (professores e estudantes a partir de 18 anos); Para estudantes menores de 18 anos, além do TCLE assinado pelos pais ou responsáveis, foram necessário o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelo próprio aluno menores de 18 anos; Disponibilidade e anuência para participação voluntária no período e nas atividades previstas da pesquisa.

**Critérios de exclusão:** Professores ou estudantes afastados por licença, problemas de saúde ou outros impedimentos; Indivíduos que não entregaram os termos assinados dentro do prazo estabelecido; Participantes indisponíveis para comparecimento nas atividades da pesquisa nas datas previstas.

**Forma de convite e abordagem:** O convite para participar da pesquisa foi realizado de forma presencial, com convite verbal aos professores e estudantes em momento previamente agendado com a gestão escolar. O pesquisador apresentou os objetivos, a natureza da pesquisa e as atividades previstas, de modo acessível e ético.

Essa etapa de recrutamento foi anterior e distinta da entrega dos termos de consentimento. Após o aceite verbal, foram entregues os documentos correspondentes (TCLE e TALE) para leitura, esclarecimentos e posterior assinatura. Nenhuma atividade de pesquisa foi iniciada antes da assinatura dos termos. Os participantes tiveram liberdade para decidir se desejavam ou não participar, sem prejuízos pedagógicos, avaliativos ou institucionais.

**Número de visitas, duração e cronograma da Construção dos dados:** A construção dos dados ocorreram ao longo de 5 visitas presenciais, com duração média de 7 horas cada, no horário escolar das 07h30 às 16h30, totalizando 35 horas de imersão no espaço, respeitando os turnos e rotinas da instituição.

As visitas ocorreram em Setembro de 2025, sendo realizadas em uma semana seguida, com o objetivo de captar diferentes contextos, dinâmicas e situações cotidianas da escola.

#### Descrição das visitas

1ª e 2ª visitas: Observações etnográficas no ambiente escolar, com registros em diário de campo (interações, rotinas e dinâmicas) e acesso ao Projeto Político Pedagógico;

3ª visita: Escrita de cartas pelos estudantes (orientações no Apêndice) e continuidade das observações etnográficas;

4ª visita: Escrita de cartas pelos professores (orientações no Apêndice) e continuidade das observações etnográficas;

5ª visita: Atividades de fechamento e agradecimento junto à comunidade escolar, além das observações etnográficas finais.

#### Considerações éticas e logísticas

Foram solicitada carta de anuência à Gerência Regional de Educação (GRE) para autorização formal da pesquisa;

Os dados obtidos foram anonimizados, codificados e armazenados em ambiente digital seguro, conforme a Carta Circular nº 1/2021 da CONEP;

Após a defesa da dissertação, será oferecida uma formação aos professores sobre educação socioemocional, como ação de retorno social à escola;

A comunidade escolar foi convidada a participar de uma apresentação pública dos resultados, promovendo escuta e valorização das vozes que contribuíram com a pesquisa.

## 5.6 Orçamento e financiamento

A presente pesquisa foi realizada com financiamento próprio, sem apoio institucional externo ou bolsas. Apesar disso, conforme orientações da Norma Operacional CNS nº 001/2013 (itens 3.3 e 3.4.1), reconhecemos que toda pesquisa envolve custos, mesmo que mínimos. Assim, apresentamos abaixo a estimativa de gastos que foram necessários para sua realização:

- Deslocamento até a escola (ônibus/Uber/alternativo): R\$ 150,00
- Alimentação durante os dias de visita (5 dias): R\$ 100,00
- Pacote de dados móveis (uso de internet para armazenamento em nuvem e backup): R\$ 50,00
- Impressão e papelaria (cópias dos termos, cartas, registros, etiquetas etc.): R\$ 30,00

Total estimado: R\$ 330,00 (trezentos e trinta reais)

Estes valores referem-se exclusivamente aos custos básicos e imprescindíveis para o bom andamento da pesquisa. Todos os gastos foram custeados pelo próprio pesquisador

## 5.7 Impacto social e acadêmico da pesquisa

O impacto social e acadêmico desta pesquisa se reflete na contribuição significativa para a compreensão e implementação da educação socioemocional no contexto escolar, particularmente em escolas públicas de tempo integral. A pesquisa visa não apenas aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas sociais e pedagógicas que envolvem professores e alunos, mas também proporcionar insights valiosos sobre como as práticas educativas podem ser ajustadas para promover um ambiente mais inclusivo, afetivo e integrador.

No âmbito social, a pesquisa tem como objetivo fortalecer as práticas educacionais, contribuindo para a criação de uma cultura escolar que valoriza as

emoções, o pertencimento e a interação positiva entre os membros da comunidade escolar. A pesquisa pode influenciar positivamente a formação e o desenvolvimento socioemocional dos alunos, promovendo maior empatia, respeito mútuo e colaboração entre eles, o que é importante para a construção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor. Além disso, ao envolver os professores e outros membros da comunidade escolar no processo de pesquisa, a dissertação busca fomentar uma maior conscientização sobre a importância da educação socioemocional no dia a dia das escolas, criando um efeito multiplicador que pode beneficiar outras instituições educacionais da região.

No campo acadêmico, a pesquisa oferece uma contribuição relevante ao aprofundar a discussão sobre as interações entre cognição e emoção, especialmente em contextos de educação em tempo integral. O estudo tem o potencial de enriquecer a literatura existente, ao integrar as abordagens da psicologia histórico-cultural, e a educação socioemocional, e ao aplicar esses conceitos em um contexto real e específico, como o da rede pública de ensino em Pernambuco. A dissertação propõe uma análise aprofundada de como práticas pedagógicas que envolvem a afetividade podem ser implementadas de maneira eficaz, promovendo um modelo educativo que valoriza a subjetividade dos alunos e professores.

Além disso, ao envolver a comunidade escolar na pesquisa e ao promover uma devolutiva dos resultados, a pesquisa também contribui para o fortalecimento da relação entre a academia e a sociedade, gerando um diálogo contínuo sobre as necessidades e desafios do sistema educacional.

Dessa forma, esta pesquisa buscou gerar mudanças tanto na prática pedagógica quanto na reflexão teórica, influenciando positivamente tanto a formação dos indivíduos quanto às políticas educacionais relacionadas à educação socioemocional no Brasil.

## 5.8 Divulgação dos Resultados da Pesquisa

Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade escolar participante por meio de uma formação temática para os professores, realizada após a defesa da dissertação, abordando os principais achados da investigação e suas implicações para a prática pedagógica.

Além disso, será realizada uma apresentação aberta na própria escola, com convite aos professores, estudantes e demais interessados, promovendo um espaço de devolutiva, escuta e reflexão coletiva. Também será disponibilizado um relatório resumo dos resultados em formato digital, que poderá ser encaminhado por e-mail aos participantes que assim desejarem.

Caso a pesquisa resulte em publicações acadêmicas ou científicas, essas também poderão ser compartilhadas com a escola, garantindo o acesso à produção final de conhecimento de forma clara, ética e acessível.



## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados produzidos durante o percurso investigativo, com base nos registros do diário de campo, nas cartas escritas por estudantes e docentes, e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. O objetivo é compreender como as vivências cotidianas, as interações e as práticas institucionais contribuem para o desenvolvimento socioemocional dos sujeitos, concebendo-o como processo integral e inseparável do sentir, do pensar e do agir.

A análise foi conduzida segundo os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), articulada à abordagem qualitativa e à perspectiva histórico-cultural de Vygotski (1996; 1998). Essa escolha metodológica possibilitou apreender os sentidos expressos nas falas, nas ações e nas narrativas, considerando-os como manifestações simbólicas do modo como os sujeitos vivem e significam suas experiências escolares. O processo analítico ocorreu em três etapas interdependentes: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados.

Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos materiais (diário de campo, cartas e PPP), com o intuito de apreender o contexto geral das vivências e identificar unidades de registro representativas dos fenômenos observados. Essa etapa permitiu familiarização com o corpus e a elaboração inicial dos códigos de análise, que emergiram a partir de expressões recorrentes, atitudes observadas e temas mobilizadores presentes nos dados.

Na etapa seguinte, de exploração do material, os códigos foram agrupados por convergência de sentido, formando categorias temáticas que expressam os núcleos de significado mais relevantes para compreender o desenvolvimento socioemocional no contexto investigado. Essas categorias não foram impostas de forma prévia, mas emergiram da leitura atenta e dialógica com o material empírico, respeitando a

natureza subjetiva e simbólica das produções. Assim, a análise manteve fidelidade à epistemologia qualitativa, segundo a qual o pesquisador não se limita a descrever, mas constrói interpretações em diálogo com o vivido (González Rey, 2016).

O conjunto de categorias foi então reorganizado com base em sua função explicativa e na lógica de mediação das experiências escolares, resultando na estrutura apresentada a seguir. A ordem adotada não é hierárquica, mas processual e interpretativa: parte-se da observação direta das vivências observadas com cunho etnográfico (diário de campo), passa-se às percepções subjetivas dos estudantes e docentes (cartas), avança-se para a leitura institucional do PPP e culmina-se em uma reflexão integradora sobre o papel do afeto e do pertencimento (“Além do conteúdo”). Essa sequência reflete o movimento do olhar investigativo do vivido ao interpretado, do cotidiano à compreensão crítica.

Em todas as etapas, a categorização e interpretação foram orientadas pelos fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa: a mediação simbólica e a constituição social do sujeito em Vygotski; a afetividade como elemento estruturante do pensamento, conforme Toassa (2015); a formação humana e o diálogo em Freire (1987); a educação libertadora e amorosa em bell hooks (2013); e a articulação entre competências sociais e emocionais proposta pelo CASEL (2013) e discutida por Darling-Hammond et al. (2019).

Essas referências serviram como lentes interpretativas, assegurando a coerência teórico-metodológica entre os dados empíricos e o referencial conceitual. Assim, a análise não busca segmentar o ser humano em partes emocional, cognitiva ou social, mas compreendê-lo em sua totalidade viva e relacional, onde sentir e pensar se entrelaçam continuamente nas interações. O processo analítico, portanto, é compreendido como movimento de interpretação e reconstrução de sentidos, no qual os sujeitos são entendidos como produtores de significados e não meros objetos de observação.

A apresentação dos resultados segue, portanto, a seguinte organização: 6.1 – Diário de campo: observações que revelam práticas, interações e expressões afetivas no cotidiano escolar; 6.2 – Cartas dos estudantes: produções escritas que evidenciam percepções, sentimentos e significados atribuídos à experiência escolar; 6.3 – Cartas dos docentes: reflexões de professores sobre o processo educativo e o cuidado integral na escola de tempo integral; 6.4 – Projeto Político-Pedagógico: análise do documento institucional à luz da perspectiva do desenvolvimento humano integral;

6.5 – Além do conteúdo: análise do afeto: síntese interpretativa sobre o papel do afeto, do diálogo e da coletividade como fundamentos da aprendizagem e da formação humana. Para fins de organização e sistematização da análise, foram atribuídos códigos aos materiais:

- Diário de campo: DCD (D – Diário / C – Campo / D – Dia), seguido do número correspondente ao dia. Como o registro foi feito em cinco dias, teremos DCD01 até DCD05;
- Cartas dos estudantes: identificadas pela sigla CAN, seguida do número da carta, indo de CAN01 até CAN40;
- Cartas dos/ das Docentes: identificadas pela sigla CDN, seguidas do número correspondente, variando de CDN01 até CDN04;
- Projeto Político-Pedagógico: será identificado pela sigla PPP + Capítulo presente no mesmo variando de PPP1 até PPP11 e PPP12 que se refere às referências bibliográficas citadas no PPP.

Além dessa sequência analítica, destacamos que ao término das discussões foi criada a seção intitulada “Além do Conteúdo: Análise do afeto”. A elaboração dessa seção mostrou-se necessária diante de elementos visuais e aspectos do campo que não poderiam ser suficientemente apreendidos apenas pela análise de conteúdo. Assim, buscou-se garantir que esse material também fosse valorizado, compondo um olhar mais abrangente sobre o processo investigativo.

Em conjunto, essas seções buscam revelar como o desenvolvimento socioemocional se manifesta nas vivências concretas, nas relações de cuidado, nas tensões e nas descobertas que compõem o cotidiano da escola de tempo integral. A análise evidencia que o processo educativo é também um processo de constituição subjetiva e que a escola, quando se reconhece como espaço de humanidade, torna-se um território fértil para o florescimento de vínculos, sentidos e aprendizagens significativas.

## 6.1 Análise do Diário de Campo

O diário de campo constitui a primeira e um dos principais instrumentos de produção de dados desta pesquisa, sendo registrado ao longo de cinco visitas realizadas à escola de tempo integral. Cada dia de observação foi organizado em registros densos, contendo descrições das interações, expressões afetivas, rotinas e acontecimentos significativos no cotidiano escolar. As anotações buscaram apreender o modo como estudantes, professores e o próprio ambiente escolar se relacionavam e expressavam sentidos sobre o viver e aprender naquele contexto.

O material foi sistematicamente codificado conforme o procedimento de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), partindo da leitura flutuante dos registros para a identificação das unidades de registro trechos representativos de comportamentos, falas e situações carregadas de significado. Essas unidades foram agrupadas em categorias temáticas e subcategorias, construídas a partir da convergência de sentidos e do diálogo entre teoria e empiria. Essa forma de organização permitiu identificar regularidades, tensões e expressões simbólicas sobre o desenvolvimento socioemocional, bem como compreender os modos pelos quais o cotidiano escolar contribui para a formação integral dos sujeitos.

A codificação seguiu a lógica de progressão do vivido ao interpretado, com os códigos nomeados de DCD01 a DCD05, correspondentes aos cinco dias de observação. Essa numeração foi mantida para evidenciar a continuidade das experiências e facilitar a leitura comparativa entre registros. As categorias estão dispostas em sequência interpretativa, iniciando pelas dinâmicas de interação social, passando pelas percepções sobre o desenvolvimento socioemocional, avançando aos desafios identificados, às vivências afetivas (*perezhivanie*) e, por fim, às afetações sociais emergentes. Essa organização reflete o movimento analítico de aprofundamento: das relações concretas às emoções vividas, e destas à compreensão crítica das contradições que atravessam o contexto escolar.

Essa etapa do trabalho também cumpre a função de triangulação dos dados Minayo, Assis e Souza (2005), articulando o que foi observado diretamente com os relatos presentes nas cartas dos estudantes e professores, além do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. As notas do diário, portanto, não se limitam à descrição do vivido, mas constituem um recurso interpretativo fundamental para compreender o

desenvolvimento socioemocional como processo integral, mediado pelas relações e pelos sentidos construídos coletivamente (Vygotski, 1998; Toassa, 2015). A seguir, são apresentados os quadros analíticos elaborados a partir das observações registradas nos cinco dias de campo.

**Quadro 2.** DC 1 – Análise do diário de campo- Dinâmicas de Interação Social.-  
Subc.Interações entre alunos

Diário	Trecho Selecionado
DCD01	“As interações entre os estudantes foram diversas e densas em significados. Observou-se tanto momentos de cooperação e entusiasmo, quanto falas atravessadas por tensão, grosseria e relatos de conflitos.”
DCD02	“As interações foram colaborativas, mas também marcadas por momentos de distração e individualismo. Observou-se troca de olhares, conversas discretas, expressões de desconforto e humor. A organização em duplas favoreceu maior conforto e engajamento. A presença do aluno com TEA fora da sala e a aceitação do grupo indicam relações de adaptação e compreensão parcial entre pares.”
DCD03	“As interações foram diversas: cooperação, afeto, distração, isolamento, brincadeiras leves e apoio entre pares.”
DCD04	“As interações dos alunos sobre o preconceito linguístico foi algo que chamou muita atenção, pois foi possível perceber as micros violências existentes com a variedade linguística desses adolescentes.”
DCD05	“As interações foram marcadas por afeto, reconhecimento e cordialidade. [...] No momento do lanche os alunos se aproximaram mais, perguntaram sobre o mestrado e quando seria a data de apresentação, se eles iam poder assistir.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 3.** DC 2 – Análise do diário de campo- Dinâmicas de Interação Social.-  
Subc.Interações entre alunos e professores

Diário	Trecho Selecionado
DCD01	“Não houve presença de docentes durante o período da observação nas turmas acessadas, o que pode ter favorecido a intensificação das interações espontâneas.”
DCD02	“O professor AL permitiu que eu passasse orientações para a escrita das cartas.”
DCD03	“O professor abordou questões sociais, raciais e de desigualdade no ensino superior, trazendo reflexões pertinentes ao contexto dos estudantes.”
DCD04	“As professoras demonstraram comprometimento com a atividade, mostrando empatia e reflexão sobre suas práticas pedagógicas.”
DCD05	“Foi realizado um momento de diálogo breve e espontâneo por parte do Prof. AL com os estudantes sobre as experiências vividas durante as visitas.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 4.** DC 3 – Análise do diário de campo- Percepções sobre o desenvolvimento socioemocional.Subc.Percepções dos alunos

Diário	Trecho Selecionado
DCD01	“Durante o ensaio da apresentação cultural, um estudante se aproximou espontaneamente para conversar. Compartilhou sua trajetória escolar, dificuldades de adaptação ao ensino integral e o impacto das exigências acadêmicas.”
DCD02	“Durante a orientação, os alunos perguntaram se poderiam criticar a escola ou fazer desenhos com legenda, sendo autorizado.”
DCD03	“Os alunos fizeram perguntas e receberam respostas detalhadas.”

DCD04	“A aluna A virou e perguntou se eu percebia isso na universidade.”
DCD05	“Aluno negro permaneceu só na maior parte do tempo, ele chegou e agradeceu por eu ter pedido para eles escreverem as cartas, o mesmo disse que foi uma oportunidade de desabafar.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 5. DC 4 – Análise do diário de campo- Percepções sobre o desenvolvimento socioemocional. Subc.Percepções dos professores**

Diário	Trecho Selecionado
DCD01	<b>Não há registro deste dia sobre percepções de professores.</b>
DCD02	“O professor AL permitiu que eu passasse orientações para a escrita das cartas. Durante a orientação, os alunos perguntaram se poderiam criticar a escola ou fazer desenhos com legenda, sendo autorizado.”
DCD03	“Durante a aula, o professor abordou questões sociais, raciais e de desigualdade no ensino superior, trazendo reflexões pertinentes ao contexto dos estudantes
DCD04	“As professoras demonstraram comprometimento com a atividade, mostrando empatia e reflexão sobre suas práticas pedagógicas. [...] A escrita das cartas pelas professoras revelou pistas importantes sobre afeto, autoconsciência, percepção do outro e reflexão sobre práticas educativas.”
DCD05	“Foi realizado um momento de diálogo breve espontâneo por parte do Prof. AL com os estudantes sobre as experiências vividas durante as visitas, e algumas professoras que estavam no momento fizeram considerações finais sobre a participação no projeto.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 6. DC 5 – Análise do diário de campo- Percepções sobre o desenvolvimento socioemocional. Subc. Desafios na implementação do desenvolvimento socioemocional**

Diário	Trecho Selecionado
DCD01	“Outro momento importante foi a falar, por parte de alguns estudantes, da presença de um colega com Transtorno do Espectro Autista (TEA), aparentemente sem suporte especializado, e de como ele era tratado com grosseria por alguns colegas, um dado importante do ponto de vista da inclusão escolar e do acolhimento das diferenças.
DCD02	“Durante a atividade, uma aluna adormeceu, justificando cansaço pela distância de casa. [...] A presença do aluno com TEA fora da sala e a aceitação do grupo indicam relações de adaptação e compreensão parcial entre pares.”
DCD03	“Algumas alunas dormiram ou apresentaram movimentos repetitivos, indicando cansaço ou ansiedade. [...] A atenção aos alunos isolados, cansados ou com comportamentos repetitivos sugere pistas para análise futura sobre inclusão, pertencimento, afeto e regulação emocional.”
DCD04	“Os alunos começaram a trazer exemplos do dia a dia de como já foram entendidos errado por conta das gírias. [...] Percebi como os alunos percebem e expressam suas dores pelos preconceitos linguísticos, [...] como se estivessem se sentindo injustiçados por sofrerem preconceito apenas pelas gírias que usam.”
DCD05	“Após o lanche [...] o aluno negro permaneceu só na maior parte do tempo, [...] disse que a escrita da carta foi uma oportunidade de desabafar.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 7. DC 6 – Análise do diário de campo- Vivências do Cotidiano Escolar (Perezhivanie).Subc.Emoções vivenciadas pelos alunos**

Diário	Trecho Selecionado
DCD01	“O clima emocional que permeou a visita foi predominantemente marcado pela euforia, agitação, entusiasmo e também tensão.”
DCD02	“As emoções observadas foram variadas: concentração, ansiedade, alegria, frustração e cansaço. Expressões de afeto, como cuidado com colegas, alternavam-se com pequenas manifestações de descontentamento ou crítica à escola.”
DCD03	“As emoções variaram entre atenção, entusiasmo, distração, afeto e cansaço. Expressões de carinho, brincadeiras e cuidado com colegas se misturaram a comportamentos de isolamento e desatenção.”
DCD04	“Da parte dos alunos, expressões de revolta pelo preconceito linguístico, a vontade de falar sobre seus exemplos vividos.”
DCD05	“Predominaram emoções de gratidão, satisfação, leve nostalgia e entusiasmo. [...] A atmosfera foi positiva e acolhedora, evidenciando a construção de laços afetivos, pertencimento e reconhecimento mútuo.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 8. DC 7 – Análise do diário de campo- Vivências do Cotidiano Escolar (Perezhivanie).Subc.Emoções vivenciadas pelos professores**

Diário	Trecho Selecionado
DCD01	(Não há registro deste dia sobre emoções dos professores).
DCD02	“O professor AL permitiu que eu passasse orientações para a escrita das cartas. [...] A atividade de escrita das cartas serviu como espaço de expressão simbólica, permitindo a externalização de sentimentos e percepções individuais.”
DCD03	“Durante a aula, o professor abordou questões sociais, raciais e de desigualdade no ensino superior, trazendo reflexões pertinentes ao contexto dos estudantes.”
DCD04	As professoras demonstraram comprometimento com a atividade, mostrando empatia e reflexão sobre suas práticas pedagógicas. [...] A escrita das cartas pelas professoras revelou pistas importantes sobre afeto, autoconsciência, percepção do outro e reflexão sobre práticas educativas.”
DCD05	“Os professores reforçaram mensagens de incentivo e reflexão sobre o trabalho conjunto.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 9. DC 8 – Análise do diário de campo- Vivências do Cotidiano Escolar (Perezhivanie).Subc.Clima emocional da escola**

Diário	Trecho Selecionado
DCD01	“O ambiente estava permeado por um dinamismo particular: além da rotina escolar regular, ocorriam preparativos para a Semana Ecológica, cuja culminância seria no dia seguinte e também uma campanha de vacinação contra a gripe. Esses dois eventos provocaram uma atmosfera de agitação, inquietude e deslocamentos frequentes entre espaços.”
DCD02	“O ambiente era calmo e acolhedor, sem eventos paralelos que alterassem significativamente a rotina.”
DCD03	“O ambiente era receptivo, informal e emocionalmente acolhedor.”
DCD04	“O ambiente estava tranquilo, sem movimentações externas que alterassem a rotina.”
DCD05	“A atmosfera era de encerramento e gratidão, permeada por leve expectativa e emoção.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 10. DC 9 – Análise do diário de campo- Afetações Sociais Emergentes.**

Diário	Subcategorias/Temas	Trecho Selecionado
DCD01	Inclusão/ Exclusão	

		“Outro momento importante foi as falas, por parte de alguns estudantes, da presença de um colega com Transtorno do Espectro Autista (TEA), aparentemente sem suporte especializado, e de como ele era tratado com grosseria por alguns colegas, um dado importante do ponto de vista da inclusão escolar e do acolhimento das diferenças.”
DCD01	Raça/Exclusão	“Foi perceptível também a presença de um estudante negro, isolado dos demais no momento inicial, utilizando o celular, o que pode indicar situações de não pertencimento ou exclusão.”
DCD02	Cansaço e vulnerabilidade social	“Durante a atividade, uma aluna adormeceu, justificando cansaço pela distância de casa.”
DCD02	Pertencimento/Exclusão parcial	“A presença do aluno com TEA fora da sala e a aceitação do grupo indicam relações de adaptação e compreensão parcial entre pares.”
DCD03	Raça e isolamento	“O aluno C( menino Preto) permaneceu isolado durante parte da aula [...] algumas alunas dormiram ou apresentaram movimentos repetitivos, indicando cansaço ou ansiedade.”
DCD04	Preconceito linguístico	“Os alunos começaram a trazer exemplos do dia a dia de como já foram entendidos errado por conta das gírias. [...] Percebi como os alunos percebem e expressam suas dores pelos preconceitos linguísticos, [...] como se estivessem se sentindo injustiçados.”
DCD05	Raça/Reconhecimento	“O aluno negro [...] agradeceu por eu ter pedido para eles escreverem as cartas, disse que foi uma oportunidade de desabafar.”
DCD05	Pertencimento/Acolhimento	“Predominaram emoções de gratidão, satisfação, leve nostalgia e entusiasmo. [...] A atmosfera foi positiva e acolhedora, evidenciando a construção de laços afetivos, pertencimento e reconhecimento mútuo.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A análise dos quadros (DC 1 a DC 9) demonstra que os processos interacionais e as vivências cotidianas na escola de tempo integral, em sua pluralidade de sentidos, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento socioemocional. O primeiro objetivo específico observar e descrever as dinâmicas de interação social foi contemplado nos Quadros DC1 e DC2, que evidenciam tanto práticas de cooperação e afeto quanto situações de tensão e microviolências. As interações entre alunos mostraram-se marcadas por apoio mútuo, solidariedade e momentos de brincadeira, mas também por exclusões sutis, principalmente relacionadas à linguagem e à raça. Como aponta Vygotski (1996), toda interação social é permeada pela afetividade, que molda o comportamento e o pensamento. Essa constatação confirma o papel da escola como espaço de mediação de sentidos e emoções, onde os vínculos formativos se constroem nas relações cotidianas.

O segundo objetivo específico analisar as percepções de alunos e professores emerge nos Quadros DC4 e DC5. Os estudantes revelaram compreensão sensível de suas experiências, expressando sentimentos de gratidão, cansaço e pertencimento, bem como críticas ao ambiente escolar. Suas falas indicam estratégias de autorregulação e busca por reconhecimento, aspectos centrais para a autonomia e a saúde emocional. Os professores, por sua vez, manifestaram empatia, reflexividade e consciência crítica sobre suas práticas, reconhecendo a importância do cuidado e do diálogo na rotina pedagógica. Esses achados dialogam com Darling-Hammond et al. (2019), que destacam que o desenvolvimento socioemocional se constitui nas relações de confiança e nos desafios da convivência, e com Freire (1987), para quem a escola deve transcender a mera transmissão de conteúdos, assumindo-se como espaço de conscientização e transformação.

O terceiro objetivo específico caracterizar as vivências (perezhivanie) foi atendido nos Quadros DC7, DC8 e DC9, que expressam a variedade de emoções presentes nas interações: entusiasmo, alegria, ansiedade, frustração e gratidão. Essas emoções, longe de representarem simples reações individuais, revelam processos de significação integrados, nos quais o sentir e o pensar se constituem mutuamente (Vygotski, 1994). A leitura desses dados evidencia que o clima escolar é resultado de uma construção coletiva e relacional, na qual o afeto e o pertencimento emergem como forças organizadoras do cotidiano educativo.

Além disso, os Quadros DC 6 e DC 9 ampliam a análise ao explicitar desafios estruturais e sociais a inclusão de um estudante com TEA sem suporte especializado, o preconceito linguístico, a vulnerabilidade social e as experiências de exclusão racial.

Tais situações confirmam o que González Rey (2016) denomina contradições subjetivas do contexto educativo: a presença simultânea de práticas de cuidado e de processos excludentes. Essas contradições revelam que o desenvolvimento socioemocional não ocorre em condições neutras, mas em contextos permeados por desigualdades e tensões históricas.

Portanto, a análise confirma que os processos interacionais e as vivências na escola em tempo integral favorecem o desenvolvimento socioemocional, ao mesmo tempo em que expõem as contradições que precisam ser enfrentadas. Como destaca Oliveira (2019), vivências de acolhimento e pertencimento fortalecem a saúde mental e a resiliência, mas a efetivação dessas experiências requer políticas e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Assim, o diário de campo evidencia que

o desenvolvimento socioemocional emerge de uma dialética entre cooperação e conflito, acolhimento e exclusão, reafirmando a escola como território privilegiado para a formação integral e para a promoção do bem-estar coletivo.

A análise de conteúdo realizada, ao sistematizar dados oriundos de múltiplas fontes, reforça que o processo educativo em tempo integral deve ser compreendido como tecido relacional e simbólico, no qual as relações sociais, as condições organizacionais e as práticas pedagógicas se entrelaçam na constituição do sujeito.

Nesse movimento, o diário de campo cumpre o papel de porta de entrada interpretativa para as demais fontes analisadas, pois oferece o pano de fundo vivencial sobre o qual se projetam as vozes dos estudantes e dos docentes. Na sequência, a análise das cartas dos estudantes (Seção 6.2) aprofunda essa leitura, revelando os sentidos que os próprios alunos atribuem às suas experiências e como percebem o desenvolvimento socioemocional a partir de suas trajetórias e afetos.

## 6.2 Análise das cartas dos/das estudantes

As cartas dos(as) estudantes foram produzidas na terceira visita ao campo e totalizam 40 registros individuais, compondo um corpus fértil para compreender percepções sobre o cotidiano e os processos interacionais em uma escola de tempo integral. A CAN06 permaneceu em branco; por isso, não há conteúdo textual a ser categorizado neste momento. Essa ausência será retomada na seção “Além do Conteúdo”, em que analisaremos expressões não textuais e o silêncio como gesto significativo.

Em consonância com a análise de conteúdo (Bardin, 2016), realizamos leitura flutuante, identificação de unidades de registro e posterior categorização por convergência de sentidos. As cartas foram codificadas de CAN01 a CAN40 para assegurar rastreabilidade e transparência metodológica. As categorias e subcategorias/temas foram construídas a partir do material empírico e organizadas em quadros sintéticos (CA1 a CA7). Essa organização favorece a leitura sistemática e objetiva, ao mesmo tempo em que preserva a riqueza das narrativas.

A interpretação ancora-se na perspectiva histórico-cultural (Vygotski, 1994/1995; 1996; 1998), considerando que as vivências escolares articulam sentir, pensar e agir. A triangulação com o Diário de Campo e, adiante, com o PPP e as cartas de docentes,

fortalece a consistência do percurso analítico ,Minayo, Assis e Souza (2005), evitando concluir apenas a partir de uma única fonte.

A seguir, apresentamos os Quadros CA1 a CA7, que sintetizam as evidências empíricas, alinhadas à questão de pesquisa se e como os processos interacionais e as vivências contribuem para o desenvolvimento socioemocional e aos objetivos específicos do estudo.

**Quadro 11. CA 1 – Análise das cartas dos(as) estudantes - Dinâmicas de Interação Social.Subc.Interações entre alunos**

<b>Carta</b>	<b>Trecho Selecionado</b>
CAN01	“ Como são suas relações com os colegas da turma? Na maioria das vezes é boa.”
CAN02	“ Minha relação com eles é normal, agora eles não tem boa relação comigo. Não me sinto respeitado (sendo representante). Não posso contar com ninguém.”
CAN03	“Uma coisa que acho interessante é que o integral, querendo ou não, une ou desune as pessoas, conviver com eles todos os dias e quase o dia todo, meio que nos obriga a socializar, falar e conversar, e não tenho certeza se isso é bom ou ruim.”
CAN04	“Com relação aos meus colegas de turma, eu não tenho muita relação em eles só com certas pessoas, do respeito eu acho que um pouco, não sei muito bem. Eu tenho alguns amigos que sei que eles são verdadeiros e que posso contar com eles para qualquer coisa que eu Sim.[...] Já vivi uma situação que foi com outro alunos de outras salas, eu sinto que eles não nos respeitam e nem a eles mesmo.”
CAN05	“ Minha relação com meus colegas nem sempre é das melhores, talvez pela falta das outras pessoas que marcaram minha vida de uma forma tão simples e singela, ou pela saudade.”
<b>CAN06</b>	<b>Carta em branco</b>
<b>CAN07</b>	<b>Não contempla</b>
CAN08	“Tenho sim muitos amigos aqui, e a relação é tranquila. [...] Até o momento não houve uma emoção que eu não conseguisse controlar.[...] Em relação às... relações... rrsr, por eu ser a mesma pessoa que prefere ficar sozinho, eu não tenho muito o que falar sobre, mas as pessoas que eu tenho intimidade são... ok. tenho sim muitos amigos aqui.”
CAN09	“Minha relação com os colegas de sala é bem tranquila, sou respeitada.”
CAN10	“Mas essa escola é peso eu gosto dela, porque tem várias dinâmicas e não deixa os dias repetitivos.”
CAN11	“me sinto muito bem aqui, estar na escola, nesta escola, me trás um orgulho e uma satisfação gigantesca.”
<b>CAN12</b>	<b>Não contempla interações (foco em cansaço/rotina)</b>
CAN13	“As minhas relações com meus amigos não estão sendo muito boas, porque eu me sentia mais seguro com meus amigos de antigamente.”
CAN14	“Em relação às pessoas, adoro estar com meus amigos, em todos os lugares, vamos ver gente que não gostamos, mas faz parte.”
CAN15	“ Quando chego na escola, fico feliz na parte de ver meus amigos, mas não de ter aula.[...] E fazerem alguns alunos, não praticarem bullying com alguns alunos.”
CAN16	“ tenho muito apressa para com a maioria dos professores e com meus amigos, mais nao tenho o mesmo ânimo de antes, espero com ânsia o recesso no meio do ano, estou cansado de viver unicamente pela escola.”
CAN17	“Eu me sinto bem com meus amigos, e também me sinto respeitado. [...] Eu acho que

	toda sala deve ter um acolhimento como aqui tem [...]"
CAN18	"Eu me sinto bem com meus amigos, e também me sinto respeitado, eu acho que algumas pessoas se preocupam, outras não, sim eu já fiquei bastante abalado quando falaram da minha aparência, aconteceu na escola antiga, na ETE me sinto muito bem."
CAN19	"Geralmente eu chego na escola e procuro meus amigos, esse momento é diferente da escola antiga onde eu tinha poucos amigos, eu não tenho muitos amigos nessa escola também mas o que eu tenho são os que eu preciso e quero."
CAN20	"Minhas relações com os meus colegas de classes são muito boas, tenho amigos posso contar,"
CAN21	" felicidade por estar com meus amigos, raiva por causa de alguns alunos e professores, triste por coisas que acontecem em casa, tédio por estar estudando, Enfim, é a vida. "
CAN22	" Minha relação aqui é uma ansiedade e mexe muito com as emoções das pessoas,"
CAN23	"Não estou tão acostumada ainda, mas fiz bons amigos, eles ajudam a tornar isso melhor."
CAN24	"Tenho poucos amigos mas os que tenho sei que posso contar com eles, eles me ajudam quando eu preciso."
CAN25	"Um colega já zombou das minhas cicatrizes"
CAN26	"Aqui no início do ano tem projeto da (acolhida) onde os próprios alunos veteranos participam desse processo. Dando continuidade... acredito que eu e algumas pessoas vinheram pelas oportunidades e algumas necessidades e confesso que chegar aqui muitas vezes é um desafio, a escola para mim é algo que me ajuda fugir na minha realidade, de sair de dentro de caa onde algumas coisas são bem pesadas."
CAN27	"Costumo me sentir bem na escola, gosto dos meus colegas, só me incomodo com os períodos de aula, por ser integral e eu nunca ter estudado dessa maneira antes"
CAN28	"Na sala de aula tem algumas pessoas e professores legais, mas também tem muita gente na sala que só a voz já me irrita, durante o dia eu tenho muito sono e preguiça, e sempre fico estressada.[...]Eu esqueci de falar mas tem um ser humano na sala de aula que é autista e na minha opinião ele tem que ter acompanhamento na sala de aula, ele é super chato e inconveniente, fora que sempre atrapalha as aulas todas."
CAN29	"mas é aqui onde sou feliz, ruim ter que se esforçar estar aqui mas todo esforço vale a pena, pois é aqui na escola que dou as risadas mais sinceras, é aqui que tenho amizades incríveis."
CAN30	"Acontece que pelo lado bom, fiz dois amigos maravilhosos, que sei que é com eles que vou aproveitar e tirar o mínimo de proveito desse lugar.[...]Bom, como eu estava dizendo a o amigo que fiz aqui, essa escola tira de nós um pouco das coisas boas que a vida nos dá, e em troca te entrega uma carga nas costas que passa como 1 tonelada."
CAN31	" me sinto bem nos intervalos quando estou com meus colegas. Em relação com outras pessoas eu tenho uma boa relação tanto como alunos como funcionários, mas tem alunos da minha sala que eu não tenho uma boa relação e nem quero ter como a porteira da sala, eu perdi o ônibus por causa dela. Pois ela se achou no direito de ficar na porta, e outras como G.M, que querem mandar na sala achando que a mãe de todo mundo"
CAN32	"Sobre meus amigos, bom,fiz amizade que eu gostei, e também uma amiga e um amigo que estudaram comigo no ano passado. Tem algumas pessoas na sala que eu não gosto tanto. como M.H, uma menina que sempre se mete em conversas, por exemplo, eu faço uma pergunta para o professor porque não entendi a pergunta e ela vai lá e se mete, como se fosse a professora. Tem garotas que se acham demais e não sabem respeitar os outros. Tem um garoto na minha sala que atrapalha muito as aulas, tem pessoas que conversam demais e atrapalham a aula."
CAN33	"No início do dia é difícil, mas depois que começar a conversar e socializar com meus

	amigos, tudo fica mais leve.[...]Me sinto confortável com meus amigos. 2º Em geral me sinto respeitado e tenho um bom relacionamento com todos, tenho amigos para contar, e os professores prestam apoio para os alunos, a maioria, pelo menos”.
CAN34	“ Ao longo desse tempo fiz amigas que me dei muito mesmo bem e não só da minha sala também de outras salas, mas pra ser sincera ultimamente, me sinto um pouco “sozinha” pois desde do começo do ano sinto que o ciclo de amizade “momentâneo” as pessoas que me aproximei sinto que já não fazem tanta questão assim de me ter por perto, e não sei porque isso, talvez com o tempo isso passa, mudou mas acho isso estranho, e ultimamente estava sentindo muito isso, é como elas não quisessem me incluir mas nas coisas, e cada uma esta próxima de outras pessoas agora, e que não tem consideração por mim do mesmo jeito que tenho por “elas”, mas criei bons vínculos até aqui, e me sinto respeitadas”
CAN35	“Me sinto acolhida quando estou rodeada de pessoas e elas me mostram que minha presença é especial, quando eu posso contar com elas. Quando estamos em rodas de conversa [...] Minha relação é bem ambígua, não gosto de algumas pessoas, mas não trato mal por convivência, querendo ou não agora são minha 2º família. Eu me sinto respeitada, quando uma pessoa me trata mal, muitas me defendem, e assim eu me sinto acolhida. Sim! Quando estou mal eles sempre percebem”.
CAN36	“Gosto das pessoas, mas ainda sim, me sinto tão deslocado, como se não fosse bom o bastante para estar aqui então por um momento volto a ser aquele menino de 11 anos que não entendo de muita coisa e só queria fazer parte de algo, acho que isso é mais um problema meu do que a escola.”
CAN37	“me sinto bem nas minhas resenhas com alguns colegas. No geral, eu consigo encontrar alguns momentos de conforto mesmo em meio às dificuldades da escola. No geral, eu tenho boa relação com meus colegas de sala até mesmo com alunos de outros de outras salas, chegando a sentir que posso contar de verdade com algumas dessas pessoas.”
CAN38	“ Eu gosto bastante de estar na escola por causa dos meus amigos e dos professores, eu até gosto de estudar mas a pior parte é os outros adolescentes inventando coisas sobre você que não são verdadeiras. Gosto dos meus colegas de sala mas sinto que falta comunicação entre os mesmos. Durante a semana eu sinto uma mistura de sentimentos, como felicidade, raiva e muita saudade da minha escola antiga; e sinto que meus novos amigos me ajudam a ser mais feliz do que irritada.”
CAN39	“ Além de eu amar estudar, a escola e a igreja se tornaram os meus lugares de refúgio porque aí eu não vou precisar ficar convivendo com ele. Eu amo minha mãe, mas o maior erro dela foi ter casado novamente”.
CAN40	“”Eu sinto um pouco de receio, às vezes de ir para escola. O motivo ou os motivos (tô tirando tudo da cabeça agora) são algumas pessoas que não tenho um bom convívio (creio que muitas delas se acham a todas todas e outras, creio eu, tem a síndrome da protagonista o que acho irritante pra cacete).”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 12. CA 2 – Análise das cartas dos(as) estudantes - Dinâmica de interação social.Subc.Interações entre alunos e professores**

Carta	Trecho Selecionado
CAN01	“Você se sente respeitado(a)? Depende do momento.Tem alguém que possa contar? Sim. E com os professores? Depende de qual professor nem todos dão brecha para conversar. Você sente que eles se preocupam com seu bem estar? Creio que nem todos ligam.”

CAN02	"Não posso contar com ninguém, só com poucos professores"
CAN03	"alguns momentos que me sinto acolhida é quando os professores entendem as necessidades dos alunos, quando fazem alguma dinâmica com a gente algum jogo, aí me sinto mais " distraída" e não tão preocupada com atividades, trabalhos, provas e etc..."
CAN04	"eu sinto que alguns professores querem nosso bem estar, muitos desses professores eu considero- os como amigos, o carinho deles me fazem me sentir bem naquele momento."
CAN05	"Sinto falta da minha antiga escola onde literalmente o meu lar e talvez essa falta das mesmas coisas que recebia lá por parte dos professores, funcionários ou até mesmo a gestão, tais como atenção, cuidado e carinho, não estou lidando com isso no ensino médio, já que são mais frios e distantes."
<b>CAN06</b>	<b>EM BRANCA</b>
CAN07	"Além disso, em relação ao excesso de atividades é pior ainda. Minha rotina se torna cansativa e mal cuidada, nem sequer tenho tempo de aproveitar minha noite. A escola pode até ser uma "casa", mas nunca será um lar. Nunca será que vivi desde bebê, que cresci e fui criada. Por conta da rotina da escola, sequer tenho tempo de viver."
CAN08	"Sobre os professores, eles influenciam positivamente bem em minhas situações acadêmicas, mas sinto que se eu tocar no assunto, eles podem me ajudar nas minhas situações pessoais também, porque sinto que isso aumenta a relação entre professor e aluno."
CAN09	"Têm alguns professores que são bem legais, já outros, precisam de mais carisma, tem alguns que se preocupam sim com nosso bem estar além das notas. "
<b>CAN10</b>	<b>Não contempla diretamente a relação com professores.</b>
CAN11	"me sinto muito bem aqui, estar na escola, nesta escola, me trás um orgulho e uma satisfação gigantesca."
<b>CAN12</b>	<b>Não contempla.</b>
CAN13	"Os professores tem alguns que me causam ansiedade tipo "Juca" ele me chamou na frente de todo mundo e me fez passar vergonha."
<b>CAN14</b>	<b>Não contempla.</b>
CAN15	"Alguns professores exageram demais, colocam muitas atividades. Era pra colocar no mínimo uma, mas colocam três, quatro, isso é errado. Nós estudantes também temos vidas fora daqui."
CAN16	"tenho muito apressado para com a maioria dos professores e com meus amigos, mais nao tenho o mesmo ânimo de antes, espero com ânsia o recesso no meio do ano, estou cansado de viver unicamente pela escola."
<b>CAN17</b>	<b>Não contempla.</b>
CAN18	"As vezes acabo me sentindo triste e nervosa por conta das atividades e assuntos para estudar, mas me sinto um pouco melhor, pois sei que tenho amigos e professores que podem me ajudar."
CAN19	"Os professores querem o nosso bem, mas muitos alunos como eu tem dificuldade de conversar com os professores, então eu gostaria que tivesse psicólogos nas escolas, mesmo com os professores que gosto muito as vezes não consigo me comunicar com eles da forma que gostaria."
CAN20	"Minhas relações com os meus colegas de classes são muito boas, tenho amigos posso contar, os professores são bastante legais em questões de notas, tenho algumas dificuldades, mas nada que a prática não ajude."
CAN21	"só que alguns professores não gostam. Me sinto muito acolhida e amo muito os professores: Hitallon - Geografia particularmente meu favorito, affs; Herton- Química ( amo demais), Alex- Logística e outras matérias (divo)."
CAN22	"Minha relação aqui é uma ansiedade e mexe muito com as emoções das pessoas, eu

	sinto que tem um professor que fica me marcando, as emoções do dia a dia é chorar quase todos os dias sentir culpa de tudo, nos primeiros dias de aula senti muita ansiedade tive que sair da sala pra me acalmar e a moça conversar comigo, pois eu sinto que sofro com a ansiedade e estudar integral ta sendo difícil para mim.”
CAN23	“Sou apaixonada pelas aulas de português, o professor Juca despertou o meu amor pela literatura, quero ser como ele quando crescer.”
CAN24	“ escola é ótima mas acho que poderia melhorar na questão de lidar com alguns alunos às vezes sinto que alguns professores têm um pensamento pré- concebido de alguns alunos por ter tirado nota baixa não se esforçam para aprender é normal até eles pensarem isso se for olhar para a grande maioria dos alunos de escola públicas, mas nem isso, eles deveriam reconhecer qual era as alunas que tem certa dificuldade e ter paciência para explicar, fora isso não tenho nada a criticar.”
<b>CAN25</b>	<b>Não contempla.</b>
CAN26	“com professores que muitas vezes estão tendo um dia ruim, e acabam descontando nos alunos que também estão passando por problemas, eu acho que muitos professores acham que por sermos adolescentes não enfrentamos problemas, os professores deveriam ter mais empatia e saber que só porque ele está em um dia ruim, ele não precisa piorar o nosso!”
CAN27	<b>Não contempla.</b>
CAN28	“Na sala de aula tem algumas pessoas e professores legais, mas também tem muita gente na sala que só a voz já me irrita, durante o dia eu tenho muito sono e preguiça, e sempre fico estressada.”
CAN29	“Escola é um refúgio, a escola é abrigo onde muitos se refugiam, onde eu sempre vou querer estar,”
CAN30	“Algumas vezes sinto que alguns professores têm favoritismo, como se apenas alguns alunos fossem bons e eu acabo me sentindo insuficiente. Talvez eu perca algumas oportunidades por isso pela falta de visibilidade com algumas pessoas que realmente tem potencial.”
CAN31	“me sinto bem nos intervalos quando estou com meus colegas. Em relação com outras pessoas eu tenho uma boa relação tanto como alunos como funcionários, mas tem alunos da minha sala que eu não tenho uma boa relação e nem quero ter como a porteira da sala, eu perdi o ônibus por causa dela. Pois ela se achou no direito de ficar na porta, e outras como G.M, que querem mandar na sala achando que a mãe de todo mundo”
CAN32	“Tem alguns problemas como , muitos trabalhos em cima do outro que somos sempre pegos de surpresas com um novo. muitas atividades em uma grande quantidade, que valem pouquíssima nota, como por exemplo uma atividade de matemática, que tinha 35 questões, um absurdo, que valeu pouquíssima nota pro tanto de questão que tinha.”
CAN33	“2° Em geral me sinto respeitado e tenho um bom relacionamento com todos, tenho amigos para contar, e os professores prestam apoio para os alunos, a maioria, pelo menos.”
CAN34	“tem professores que gostei bastante mas achei que cada professor tem sua personalidade e tento me adaptar a isso, uma das coisas que mexe comigo é a questão que me afetou do fundamental foi o falecimento do meu pai e também o do meu avô logo tempo depois que lido com esse sentimento doloroso que é o luto com o tempo estou seguindo a vida mas ainda sempre vai ter sensibilidade dentro de mim de alguma forma, e na minha escola anterior,”
CAN35	“Em momento de prova, foi na prova de física que comecei a ter crise de ansiedade no momento eu só sabia chorar, me sentir mal por alguns dias por ter chorado na frente de algumas pessoas. E mais uma vez eles me acolheram (inclusive o professor). Ansiedade, angústia, felicidade etc.”

CAN36	“ Os professores também são muito bons (acho que eu nunca tive outros tão bons quanto esses) cada um do seu jeito, alguns mais próximos e outros mais distantes, mas todos muito bons. Os que são mais próximos podem se preocupar não só com as notas e o ensino da matéria, mas também com o meu bem estar. Acredito que todos os dias na escola nós passamos por situações que nos causa felicidade ou tristeza, eu por exemplo, me sinto muito bem nos eventos até da escola e isso é algo que me motiva a continuar até mesmo com os estresses.”
CAN37	“Eventos e alguns professores me mantêm motivado.”
CAN38	“ Para mim, os professores deveriam se importar mais com os alunos, o professor de português passa mil coisas na semana para fazer, como se só existisse a matéria dele e ele pensa que com esse tanto de atividade nós vamos aprender o assunto quando na verdade só queremos a nota para pelo menos passar no trimestre. Por outro lado os outros professores são muito legais e se importam com a saúde dos alunos, tirando esses problemas de amizade que não sei se posso confiar, atividades em excesso e saudade da antiga escola, eu até que gosto da minha nova vida (escola).”
CAN39	“Além de eu amar estudar, a escola e a igreja se tornaram os meus lugares de refúgio[...]”
CAN40	“Porém, muitos professores nessa escola me fazem bem (Digo “muitos professores” porque não conheço todos) muitos deles me escutam, conversam e me motivam. Me sinto à vontade quando vou para uma sala aqui na escola que, além de ter internet, também tem ar, tem a possibilidade de se deitar”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

### Quadro 13. CA 3 – Análise das cartas dos(as) estudantes - Percepções sobre desenvolvimento socioemocional.Subc.Percepções dos alunos

Carta	Trecho Selecionado
CAN01	“Você acha que a escola ajuda você a lidar melhor com seus sentimentos? De que forma? Não. Porque em vez de ajudar só causa mais estresse.”
CAN02	“ Sim, em momentos de montar trabalho em grupo, não que eu seja anti social, pelo contrário, mas sempre fico em grupos que sobram, tanto que apresentei meu TCF sozinho. 3. Ansiedade, raiva, tédio, tristeza, e felicidade.”
CAN03	“ Às vezes não sinto que todos os professores se preocupam com a gente além da nota, ou só pra passarmos em uma faculdade boa, sei que isso é extremamente importante, mas acredito que a escola não era pra se resumir apenas a isso. Acho que com certeza já ocorreram situações na escola que mexeram com os meus sentimentos, como discurso de certo professores sobre algo, até sobre a sala, generalizando o termo “descompromissados” e coisas assim.”
CAN04	“Não acho que a escola me ajuda a lidar com meus sentimentos... apenas alguns professores e amigos me fazem sentir bem... Era bom ter rodas de conversa.”
CAN05	“Acordar e já sentir um desânimo... a escola tem parcela de responsabilidade... sinto falta da minha antiga escola... professores mais frios e distantes.”
CAN06	EM BRANCO
CAN07	“A escola consome muito o psicológico... Eu largo 16:40 e chego em casa 18:10... ‘A escola pode ser casa, mas nunca será um lar.’”
CAN08	“Prefiro ficar sozinho... consigo lidar bem com minhas emoções... professores influenciam positivamente e podem ajudar nas pessoais.”
CAN09	“A escola não ajuda a lidar com meus sentimentos... tirar o ensino médio integral, é muito cansativo; sem vida social.”

CAN10	“Me sinto bem, às vezes cansado... gosto da escola porque tem dinâmicas e não deixa os dias repetitivos.”
CAN11	“Confusão... me sinto pressionada... virei apenas a ‘menina muito inteligente’... perdi o rumo da vida.”
CAN12	“Fico cansado... se a escola não fosse semi-integral seria melhor.”
CAN13	“Não me sinto acolhido... professor me expôs... quero ambiente seguro, sem bullying; igreja é lugar seguro.”
CAN14	“Gosto da escola e dos amigos, mas sobrecarga... fico ansiosa; queria mais intervalos e menos atividades fora da escola.”
CAN15	“Feliz pelos amigos, não pelas aulas; muitos trabalhos... melhorar alimentação; coibir bullying.”
CAN16	“Cansado de viver só pela escola... perdi o ânimo; temo depressão se eu parar.”
CAN17	“Me sinto acolhido... sentimentos variam; toda sala deveria ter acolhimento entre alunos, gerando empatia.”
CAN18	“Cansada, ansiosa... estou em fase de adaptação; se não me adaptar, isso afetará meu aprendizado.”
CAN19	“Querida psicólogos na escola... falta de confiança e comunicação; às vezes eu mesmo me excluo.”
CAN20	“Sinto falta de liberdade... escola direciona só para faculdade; precisa ouvir emoções dos alunos.”
CAN21	“Vou à escola pelas pessoas... amo alguns professores; raiva/ansiedade; queria alguém específico para conversar semanalmente.”
CAN22	“Pressão dos pais... ansiedade e choro... odeio a escola; integral é muito cansativo.”
CAN23	“Exausta... amo português; em matemática me sinto incapaz e me comparo com colegas.”
CAN24	“Choque de realidade... ansiosa e pressionada; alguns professores têm pré-conceitos; precisam de paciência.”
CAN25	“Me sinto um lixo e incapaz... colega zombou das minhas cicatrizes; a escola piora minhas emoções.”
CAN26	“A escola é fuga da minha realidade... cobranças em casa; alguns professores sem empatia; perda de vida social no integral.”
CAN27	“Costumo me sentir bem... mas o integral e as muitas atividades dão sono e cansaço.”
CAN28	“Vontade de chorar... odeio a escola; sobre o colega autista, ‘tem que ter acompanhamento’.”
CAN29	“A escola é refúgio... infraestrutura ruim atrapalha; amo esse lugar, medo de deixá-lo.”
CAN30	“Minha vida virou pelo avesso... sobrecarga; percebo favoritismo; amigos me ajudam a aguentar.”
CAN31	“Bem nos intervalos; sala tóxica (gente querendo mandar); excesso de atividades e leitura.”
CAN32	“Integral cansativo... atividades excessivas com pouca nota; falta de respeito; intervalos curtos.”
CAN33	“Sou estável na maioria; tive insegurança corporal; a escola prestou apoio na adaptação; incentivar relações entre salas.”
CAN34	“Sobrecarga e desânimo... sinto-me sozinha/não incluída; luto pelo pai/avô; considerar a vida do aluno.”
CAN35	“Ansiedade e problemas em casa; acolhimento de amigos/professor; relações amorosas com recorte racial; quer rodas de conversa.”
CAN36	“Medo por bullying anterior; cansaço e insegurança; sinto-me deslocado, mas não mudaria de escola.”
CAN37	“Oscilações emocionais; uso música como enfrentamento; escola às vezes atrapalha lidar, mas pessoas ajudam; quer intervalos maiores e espaço de descanso.”
CAN38	“Integral mexe com sentimentos; boatos prejudicam; professores deveriam se importar mais; ainda gosto da escola.”
CAN39	“Exclusão anterior e problemas familiares; ansiedade e insônia; escola e igreja como refúgios.”
CAN40	“Receio por conflitos com colegas; professores escutam e motivam; injustiças com aluno autista; pede empatia e psicólogos; desabafo alivia.”

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 14.** CA 4 – Análise das cartas dos(as) estudantes- Vivências do Cotidiano Escolar.Subc.Emoções vivenciadas pelos alunos

Carta	Trecho Selecionado
CAN01	“Quais sentimentos você costuma ter durante a semana na escola ? De raiva e cansaço e de sobrecarga. [...] Que tivesse psicólogo nas escolas porque por lei isso é um direito nosso que não é cumprido.”
CAN02	“Ansiedade, raiva, tédio, tristeza, e felicidade. [...] A escola deveria ter momentos de conversa ou sessões de terapia, [...] isso acaba sobrecarregando muito.”
CAN03	“Em dias de entrega/ apresentação de trabalho, eu fico bem nervosa e ansiosa desde o dia anterior. [...] Poderiam existir mais projetos na escola como o ‘núcleo de gênero’ [...] e com certeza um psicólogo na escola ajudaria bastante.”
CAN04	“Ansiosa, nervosa, irritada... para lidar, fico sozinha num canto ou converso com amiga.
CAN05	“São muitos trabalhos, projetos, seminários, provas imensas, testes e tantas outras coisas, que pouca a pouca geram um desgaste não só físico, mas também mental. [...] Sinto falta da minha antiga escola onde literalmente o meu lar [...]”
CAN06	Carta em branco
CAN07	“Minha rotina se torna cansativa e mal cuidada, nem sequer tenho tempo de aproveitar minha noite. [...] Por conta da rotina da escola, sequer tenho tempo de viver.”
CAN08	“Fico no meio: nem tão pra cima nem tão pra baixo... controlo minhas emoções.
CAN09	“Chegar na escola todos dias é ruim, sinto muito sono. [...] A escola não ajuda a lidar com meus sentimentos. Uma mudança que eu gostaria é tirar o ensino médio integral, pois é muito cansativo.”
CAN10	“Eu me sinto bem, mas às vezes me sinto cansado porque tenho muitas atividades para fazer. [...] Mas essa escola é peso eu gosto dela, porque tem várias dinâmicas e não deixa os dias repetitivos.”
CAN11	“Confusão. É o que eu sinto diariamente. [...] Sinto que virei a Clarice aluna, não a Clarice Loira [...]”
CAN12	“Eu costumo ficar cansado, porque a escola me cansa, além disso eu tenho academia, boxe, ajudar minha mãe, jiu-jitsu e etc. [...] se a escola não fosse semi-integral seria muito melhor.”
CAN13	“Triste, sozinho, depressivo... escola piora minha situação... quer ambiente seguro.”
CAN14	“Milhas emoções na escola, só fico ansiosa por conta da sobrecarga e problemas pessoais. [...] Tirando isso, eu adoro estar na escola.”
CAN15	“Feliz ao ver amigos... irritação com excesso de atividades.”
CAN16	“Meu dia é assim: acordo, me arrumo, vou pra escola, volto para casa, janto e vou estudar mais. [...] Estou cansado mais não posso parar [...]”
CAN17	“Eu me sinto bem com meus amigos, e também me sinto respeitado. [...] Eu acho que toda sala deve ter um acolhimento como aqui tem [...]”
CAN18	“Me sinto cansada, ansiosa e nervosa. [...] Espero que eu consiga me adaptar melhor com o tempo.”
CAN19	“Durante as aulas me sinto tedioso e quando sinto ânimo não consigo demonstrar. [...] Eu gostaria que tivesse psicólogos nas escolas [...]”
CAN20	“Eu na escola me sinto um pouquinho sem liberdade, [...] Adoro astronomia, é uma coisa que me faz sentir leve mentalmente. [...] Portanto, o ambiente escolar é um meio educacional maravilhoso, mas precisa de visão em questão às emoções dos alunos.”
CAN21	“Me sinto melhor quando tenho aulas interativas, em que posso expressar minha opinião em determinado assunto, só que alguns professores não gostam.”
CAN22	“Eu sinto na escola um lugar de muita pressão em cima do aluno, principalmente nessa escola. Não queria estar estudando aqui, só estou aqui por causa dos meus pais.”
CAN23	“Sinto-me feliz, ansiosa e muitas vezes angustiada na escola. Apesar de estar meses aqui, ainda é tudo muito novo.”
CAN24	“Tomei um choque de realidade, eu não era tudo aquilo que eu achava que eu era. Isso me torturava.”
CAN25	“Me sinto um lixo e me sinto incapaz. A escola não ajuda a controlar minhas emoções, só piora tudo.”

CAN26	“A escola para mim é algo que me ajuda fugir na minha realidade, de sair de dentro de casa onde algumas coisas são bem pesadas.”
CAN27	“Costumo me sentir bem na escola, gosto dos meus colegas, só me incomodo com os períodos de aula, por ser integral.”
CAN28	“Acordar de manhã pra vir pra escola é a pior parte do dia, sempre tenho vontade de chorar e sempre quero faltar.”
CAN29	“A escola é um ótimo espaço para mim, pois nela eu me refugio do resto do mundo e dos problemas em casa.”
CAN30	“Essa escola tira de nós um pouco das coisas boas que a vida nos dá, e em troca te entrega uma carga nas costas que passa como 1 tonelada.”
CAN31	“Boas emoções... pioram quando lembro de tarefas/trabalhos”
CAN32	“Bom, na escola integral é bem cansativo e exaustante. É uma experiência nova, eu confesso, mas é uma oportunidade única.”
CAN33	“No início do dia é difícil, mas depois que começar a conversar e socializar com meus amigos, tudo fica mais leve.”
CAN34	“Me sinto às vezes sobrecarregada, às vezes chego desanimada, depende muito do dia e das emoções. Apesar de tudo, me sinto realizada por estudar em uma escola técnica.”
CAN35	“Me sinto acolhida quando estou rodeada de pessoas e elas me mostram que minha presença é especial, quando eu posso contar com elas.”
CAN36	“No início, bem no começo eu senti muito medo. Afinal, na minha vida inteira eu sempre estudei em uma única escola, onde eu conhecia todo mundo.”
CAN37	“Tchow, tchow. A chegada na escola é sempre uma experiência diferente, tem dias que estou mais animada e outros que estou mais cabisbaixo, mas acredito que isso seja normal.”
CAN38	“Eu cheguei na escola integral no 6º anos e foi bastante difícil a minha adaptação e até hoje eu me sinto muito cansada quando chego em casa.”
CAN39	“Exclusão prévia e família difícil... ansiedade/angústia; escola é refúgio.”
CAN40	“Receio de ir... emoções confusas (‘amar, raiva, ambição...’)... desabafo alivia.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 15. CA 5 – Análise das cartas dos(as) estudantes- Vivências do Cotidiano Escolar.Subc.Clima emocional da/ na escola / experiência escolar**

<b>Carta</b>	<b>Trecho Selecionado</b>
CAN01	“Você acha que a escola ajuda você a lidar melhor com seus sentimentos? De que forma? Não. Porque em vez de ajudar só causa mais estresse.”
CAN02	“9h10 na escola... cansaço... sobrecarga de atividades e eventos.”
CAN03	“Em dias de entrega/ apresentação de trabalho, eu fico bem nervosa e ansiosa desde o dia anterior. [...] Poderiam existir mais projetos na escola como o ‘núcleo de gênero’ [...] e com certeza um psicólogo na escola ajudaria bastante.”
CAN04	“Entre acolhimento de alguns professores e desrespeito de alunos de outras salas.”
CAN05	“São muitos trabalhos, projetos, seminários, provas imensas, testes e tantas outras coisas, que pouca a pouco geram um desgaste não só físico, mas também mental. [...] Sinto falta da minha antiga escola onde literalmente o meu lar [...]”
CAN06	Carta em branco
CAN07	“Rotina torna a vida sem tempo... escola ‘casa’ mas não é lar.”
CAN08	“Sinto-me no meio (nem alto, nem baixo)... professores podem ajudar.”
CAN09	“Chegar na escola todos dias é ruim, sinto muito sono. [...] A escola não ajuda a lidar com meus sentimentos. Uma mudança que eu gostaria é tirar o ensino médio integral, pois é muito cansativo.”
CAN10	“Eu me sinto bem, mas às vezes me sinto cansado porque tenho muitas atividades para fazer. [...] Mas essa escola é peso eu gosto dela, porque tem várias dinâmicas e não deixa os dias repetitivos.”
CAN11	“Confusão. É o que eu sinto diariamente. [...] Sinto que virei a Clarice aluna, não a Clarice Loira [...]”
CAN12	“Cansaço contínuo; semi-integral melhoraria.”
CAN13	“Clima inseguro; episódio de exposição por professor; pede ambiente seguro.”
CAN14	“Milhas emoções na escola, só fico ansiosa por conta da sobrecarga e problemas

	“pessoais. [...] Tirando isso, eu adoro estar na escola.”
CAN15	“Sala com aluno que atrapalha; precisa de momentos lúdicos e anti-bullying.”
CAN16	“Vida centrada na escola; cansaço e falta de ânimo.”
CAN17	“Clima de acolhimento e respeito entre colegas.”
CAN18	“Clima de adaptação; risco de afetar aprendizado.”
CAN19	“Tédio, baixa confiança; necessidade de psicólogos.”
CAN20	“Sensação de falta de liberdade; escola foca faculdade; precisa ouvir emoções.”
CAN21	“Me sinto melhor quando tenho aulas interativas, em que posso expressar minha opinião em determinado assunto, só que alguns professores não gostam.”
CAN22	“Eu sinto na escola um lugar de muita pressão em cima do aluno, principalmente nessa escola. Não queria estar estudando aqui, só estou aqui por causa dos meus pais.”
CAN23	“Sinto-me feliz, ansiosa e muitas vezes angustiada na escola. Apesar de estar meses aqui, ainda é tudo muito novo.”
CAN24	“Tomei um choque de realidade, eu não era tudo aquilo que eu achava que eu era. Isso me torturava.”
CAN25	“Incapaz; escola piora emoções; bullying (cicatrizes).”
CAN26	“A escola para mim é algo que me ajuda fugir na minha realidade, de sair de dentro de casa onde algumas coisas são bem pesadas.”
CAN27	“Costumo me sentir bem na escola, gosto dos meus colegas, só me incomodo com os períodos de aula, por ser integral.”
CAN28	“Acordar de manhã pra vir pra escola é a pior parte do dia, sempre tenho vontade de chorar e sempre quero faltar.”
CAN29	“A escola é um ótimo espaço para mim, pois nela eu me refugio do resto do mundo e dos problemas em casa.”
CAN30	“Essa escola tira de nós um pouco das coisas boas que a vida nos dá, e em troca te entrega uma carga nas costas que passa como tonelada.”
CAN31	“Minha sala é muito ruim, um querendo ser melhor que o outro e querendo mandar em todo mundo.”
CAN32	“Bom, na escola integral é bem cansativo e exaustante. É uma experiência nova, eu confesso, mas é uma oportunidade única.”
CAN33	“No início do dia é difícil, mas depois que começar a conversar e socializar com meus amigos, tudo fica mais leve.”
CAN34	“Me sinto às vezes sobrecarregada, às vezes chego desanimada, depende muito do dia e das emoções. Apesar de tudo, me sinto realizada por estudar em uma escola técnica.”
CAN35	“Clima de acolhida (amigos/professor) frente à ansiedade.”
CAN36	“No início, bem no começo eu senti muito medo. Afinal, na minha vida inteira eu sempre estudei em uma única escola, onde eu conhecia todo mundo.”
CAN37	“Tchow, tchow. A chegada na escola é sempre uma experiência diferente, tem dias que estou mais animada e outros que estou mais cabisbaixo, mas acredito que isso seja normal.”
CAN38	“Eu cheguei na escola integral no 6º anos e foi bastante difícil a minha adaptação e até hoje eu me sinto muito cansada quando chego em casa.”
CAN39	“Eu já cheguei a estudar o dia todo no fundamental, mas sempre fui excluída pelos meus colegas de turma que sempre foram os mesmos desde o primeiro ao quinto ano.”
CAN40	“Eu sinto um pouco de receio, às vezes de ir para escola. O motivo são algumas pessoas que não tenho um bom convívio. Porém, muitos professores nessa escola me fazem bem.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

### Quadro 16. CA 6 – Análise das cartas dos(as) estudantes – Afetações Sociais Emergentes

Carta	Subcategorias/Temas	Trecho Selecionado
CAN01	Saúde mental / direito a atendimento	“Que tivesse psicólogo nas escolas porque por lei isso é um direito nosso que não é cumprido.”

CAN02	Sobrecarga / cuidado emocional	“9h10 na escola... ‘A escola consome muita energia’... precisava de momentos de conversa/terapia.”
CAN07	Tempo e transporte (equidade de permanência)	“Largo 16:40 e chego em casa 18:10... se liberasse 10 min mais cedo mudaria muito... ‘sequer tenho tempo de viver’.”
CAN13	Bullying/exposição pública por docente	“Professor me chamou na frente de todo mundo e me fez passar vergonha.”
CAN15	Alimentação escolar / convivência	“A comida da escola é ruim... fazerem alguns alunos não praticarem bullying com alguns alunos.”
CAN19	Saúde mental / barreira de acesso	“Quería psicólogos... falta confiança para falar com professores/família; eu mesmo me excluo.”
CAN20	Projeto de vida plural / pressão de rota única	“A escola direciona os alunos a um só caminho, faculdade... eu quero empreender.”
CAN22	Pressão familiar / sofrimento	“Estou aqui por causa dos meus pais... choro quase todos os dias... ansiedade.”
CAN23	Comparação e mérito	“Zerei o teste... me esforço, mas me comparo e me sinto incapaz.”
CAN25	Bullying sobre o corpo	“Um colega zombou das minhas cicatrizes.”
CAN28	Inclusão/TEA – representação negativa	“Na sala... tem um autista... tem que ter acompanhamento... ‘atrapalha as aulas’.”
CAN29	Infraestrutura e convívio	“Minha sala está praticamente interditada... dificulta o convívio... amo esse lugar mesmo assim.”
CAN30	Favoritismo docente /visibilidade desigual	“Alguns professores têm favoritismo... me sinto insuficiente por falta de visibilidade.”
CAN32	Avaliação e carga desproporcional	Atividade de matemática com 35 questões que valiam pouquíssima nota.”

CAN33	Corpo/autoimagem e apoio de pares	“Tive que ficar sem camisa na apresentação; insegurança... amiga me emprestou blusa.”
CAN35	Raça/afetividade (recorte racial)	“Tive dificuldade...gostei de uma pessoa...apareceu com outra. Isso aconteceu duas vezes e as meninas eram brancas.”
CAN36	Histórico de violência simbólica	“No fundamental: piadas sobre aparência... efeitos duradouros.”
CAN38	Boatos/preconceito entre pares	“Adolescentes inventando coisas sobre você que não são verdadeiras.”
CAN39	Vulnerabilidade familiar / refúgio	“Com o casamento da minha mãe... me sinto ansiosa e angustiada... escola e igreja são refúgios.”
CAN40	Inclusão/TEA / defesa/justiça	“Três meninas muitas vezes maltratam o menino autista da sala; se defendemos, somos humilhados.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A leitura transversal das quarenta cartas permite identificar padrões consistentes nas experiências estudantes, evidenciando vivências, relações e sentidos atribuídos à escola. Abaixo, organizamos os achados em eixos interpretativos que dialogam com os quadros e com os referenciais teóricos do trabalho.

Interações entre pares: apoio, pertencimento e conflitos (CAN1) As cartas revelam uma ambivalência constitutiva das relações entre colegas: convivem relatos de acolhimento e amizade (p.ex., CAN17, CAN20, CAN29, CAN33, CAN35, CAN37) com experiências de tensão, isolamento e conflito (CAN02, CAN31, CAN32, CAN38, CAN40). Estudantes relatam que o tempo integral pode aproximar e, ao mesmo tempo, intensificar atritos (CAN03, CAN27). Há pedidos explícitos de coibição de bullying (CAN15, CAN25) e menções a boatos que ferem reputações (CAN38).

Lendo com Vygotski (1996) e Toassa (2015), nota-se que os encontros e desencontros entre pares funcionam como mediações de sentidos: neles, o estudante se reconhece, negocia diferenças e produz significados sobre si e sobre o coletivo. As interações, portanto, potencializam o engajamento quando há reconhecimento e fragilizam quando predominam exclusões sutis.

Relações alunos–professores: escuta, exigência e (des)equilíbrios (CA2) : Os depoimentos indicam uma rede de professores que acolhem, escutam e inspiram (p.ex., CAN04, CAN08, CAN21, CAN23, CAN35, CAN36, CAN40), ao lado de críticas à sobrecarga de atividades, à falta de carisma, a favoritismos (CAN15, CAN30, CAN32, CAN38) e a exposições públicas (CAN13). Há percepções de que alguns docentes consideram o bem-estar discente além da nota, enquanto outros se focalizam no rendimento.

Em chave freireana, Freire, (1987) e com bell hooks, (2013), os trechos sobre aula dialógica, atividades interativas e vínculo mostram que o cuidado pedagógico não atenua a exigência acadêmica, mas qualifica a aprendizagem. Já as situações de favoritismo e excesso de tarefas fragilizam o sentimento de justiça e pertencimento, abalando a confiança componente central do desenvolvimento socioemocional Darling-Hammond et al., (2019).

Experiência escolar, carga de trabalho e vida para além da escola (CA3, CA4, CA5): Repetem-se enunciados sobre cansaço, ansiedade e sobrecarga (CAN01, CAN05, CAN09, CAN14, CAN16, CAN22, CAN27, CAN32, CAN38), frequentemente atrelados à rotina integral e à multiplicidade de tarefas. Ao lado dessas queixas, emergem valores atribuídos à escola: lugar de refúgio (CAN29, CAN39), espaço de oportunidades e aprendizagens (CAN10, CAN33, CAN34).

Essa tensão entre esforço e sentido aparece como motor das vivências: quando há escuta, interações significativas e atividades que reconhecem a singularidade discente cresce o sentimento de pertencimento; quando prevalecem exigências desproporcionais, comunicação verticalizada e avaliações percebidas como injustas, aumentam o mal-estar e a desmobilização Vygotski, (1994/1995), González Rey, (2016).

Saúde mental, cuidado e pedido de suporte institucional (CA3, CA4, CA5, CA6): Há uma pauta explícita por psicólogos na escola, rodas de conversa e momentos de cuidado (CAN01, CAN02, CAN19, CAN21, CAN37, CAN40). Os estudantes nomeiam ansiedade, tristeza, insegurança, insônia e cansaço como elementos presentes no cotidiano, pedindo espaços regulares de expressão e acolhimento. Esses pedidos são coerentes com a literatura que associa clima de segurança e relações de confiança à melhoria da autorregulação e da participação Darling-Hammond et al., (2019). Em termos vygotkianos, trata-se de criar mediações

institucionais que organizem a experiência momentos e práticas que transformem a vivência em aprendizagem subjetiva.

Inclusão, linguagem, raça e justiça no cotidiano (CA6): As cartas trazem narrativas sobre TEA, preconceito linguístico, corpo e raça: desde representações negativas de um colega autista (CAN28) até defesas ativas de sua dignidade (CAN40). Há referências a boatos e zombarias (CAN25, CAN38) e menções a experiências racializadas na esfera afetiva (CAN35).

Tais relatos evidenciam que a escola é território de disputa de sentidos: o mesmo espaço que abriga cuidado e amizade, pode produzir injustiças e humilhações. A leitura desses achados convoca formação docente em educação inclusiva, antirracista e linguística (combate ao preconceito com variedades), bem como procedimentos institucionais para prevenção e enfrentamento de violências.

Avaliação, organização didática e percepção de justiça (CA2, CA5, CA6): Os quadros CA1 a CA6 indicam que o desenvolvimento socioemocional, no contexto investigado, emerge das vivências concretas: das amizades e conflitos, das práticas de escuta, da organização didática, das experiências de justiça (ou injustiça) e do modo como cada estudante significa a própria trajetória.

Em termos analíticos, destacam-se quatro movimentos recorrentes nas cartas: Pertencimento em construção: vínculos com amigos e alguns professores ancoram o estudante na escola (CAN17, CAN20, CAN29, CAN35, CAN36); Sobrecarga e pedido de regulação institucional: a rotina integral e o acúmulo de tarefas, quando não mediados, produzem ansiedade e cansaço (CAN01, CAN05, CAN16, CAN22, CAN27, CAN32, CAN38); Cuidado como prática: estudantes pedem tempos e espaços de fala, psicologia escolar e atividades dialógicas (CAN01, CAN02, CAN19, CAN21, CAN37, CAN40), o que ressoa com a ideia de ensino como prática de liberdade, hooks, (2013) e educação libertadora Freire, (1987); Justiça e inclusão: episódios envolvendo TEA, raça, corpo e linguagem demandam mediações institucionais claras, protocolos de proteção e formação que assegure o direito ao pertencimento (CAN07).

Dessas evidências decorrem implicações pedagógicas diretamente ancoradas nas cartas: Rodas de conversas quinzenais e tutoria (professor-referência): instituir tempos de escuta estruturada e acompanhamento preventivo; Calendário avaliativo integrado: pactuar, por turma, um número máximo de avaliações por período, com critérios transparentes e devolutivas formativas; Metodologias ativas e trabalhos colaborativos: ampliar interação significativa, reduzir “tarefismo” e favorecer

cooperação; Formação docente continuada: inclusão (TEA), antirracismo, letramentos e enfrentamento do preconceito linguístico; Protocolos de cuidado: acolhida imediata para casos de ansiedade em avaliações (p.ex., CAN35); encaminhamentos para apoio psicológico; comissões de mediação de conflitos entre pares; Política de convivência revisitada: enfatizar reparação e responsabilização (sem exposição pública), com participação discente na formulação de normas.

Essas proposições não são exógenas ao material; derivam diretamente do que os(as) estudantes pedem, sentem e propõem nas cartas uma aderência que favorece implementação realista e sentido compartilhado.

O corpus é robusto (40 cartas), mas heterogêneo em extensão e profundidade. O silêncio de CAN06 não é ausência de sentido: será retomado em “Além do Conteúdo” como gesto a ser interpretado. Como em toda produção textual discente, pode haver deseabilidade social e sub-repoto de temas sensíveis; a triangulação com diário de campo e demais fontes mitiga esses vieses, Bardin, (2011) e Minayo, Assis e Souza, 2005).

As cartas dos(as) estudantes trazem o chão da experiência: mostram como a escola é vivida, onde aperta, onde acolhe e como o cuidado pedagógico pode se tornar prática transformadora. Para ampliar esse quadro, a próxima seção examina as cartas dos(as) docentes (6.3), buscando compreender como os professores significam essas mesmas vivências e quais sentidos e desafios reconhecem em sua prática cotidiana passo essencial para costurar a leitura discente com as mediações educativas que a sustentam.

### 6.3 Análise das cartas dos(as) Docentes

As cartas analisadas foram escritas por quatro docentes participantes da pesquisa de campo, com o objetivo de compreender suas percepções sobre o desenvolvimento socioemocional no contexto da escola em tempo integral. Cada narrativa expressa não apenas concepções de ensino e aprendizagem, mas também tensões, desafios e experiências afetivas vividas no cotidiano pedagógico.

Seguindo a análise de conteúdo, Bardin, (2011), as cartas foram submetidas à leitura flutuante, identificação de unidades de registro e categorização por convergência de sentidos. A organização em subcategorias/temas emergiu do próprio material, contemplando: interação com estudantes, vivências docentes, concepções de

desenvolvimento socioemocional, clima escolar e desafios emergentes. Assim como nos diários de campo e nas cartas dos(as) estudantes, este conjunto documental compõe a triangulação dos dados, Minayo, Assis e Souza,(2005) articulando perspectivas que permitem compreender tanto como os professores interpretam os processos socioemocionais dos estudantes, quanto como vivenciam e reelaboram suas próprias experiências no interior da instituição.

Na sequência, apresentamos os quadros que sintetizam as categorias e subcategorias identificadas, com trechos representativos que ilustram a pluralidade de sentidos atribuídos pelos professores às interações, às vivências e às práticas escolares.

**Quadro 17.** CD 1 – Análise das cartas dos/ das Docentes - Dinâmica de interação social.Subc.Interação com/ dos estudantes

<b>Carta/ código</b>	<b>Trecho Selecionado</b>
CDN01	“Alguns alunos apresentam dificuldades de convivência, ansiedade ou desmotivação, mas considero que o mais importante é que aprendam a superar esses desafios por meio do esforço.”
CDN02	“Alguns apresentam dificuldade em se concentrar, outros querem justificar erros com não estar bem no dia, ou problemas pessoais. Tento mostrar que, independentemente de como estão se sentindo, é preciso cumprir as tarefas.”
CDN03	“Valorizo atividades em grupo, rodas de conversa e projetos interdisciplinares, que ajudam a criar um ambiente mais colaborativo.”
CDN04	“Procuro sempre dar espaço para que expressem o que sentem e mostrar que a escola é um lugar seguro.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 18.** CD 2 – Análise das cartas dos(as) Docentes - Vivências do Cotidiano Escolar.Subc.Emoções vivenciadas pelos docentes

<b>Carta/ código</b>	<b>Trecho Selecionado</b>
CDN01	“Nem sempre é simples lidar com alunos que demonstram muitas emoções em sala, já que isso pode atrapalhar o andamento da aula.”
CDN02	“Não costumo me envolver emocionalmente... Isso também preserva meu bem-estar, porque não levo para casa os problemas do trabalho.”
CDN03	“Confesso que tem dias que quero sair correndo doido de algumas turmas, mas ainda assim tento me manter calmo.”

CDN04	“Embora também seja cansativo, porque me envolvo bastante e às vezes levo as preocupações para casa.”
-------	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

**Quadro 19.** CD 3 – Análise das cartas dos(as) Docentes –  
Concepção.Subc.Concepção de educação/ desenvolvimento socioemocional

Carta/ código	Trecho Selecionado
CDN01	“Sempre busquei manter a disciplina em sala, pois acredito que o aspecto socioemocional se fortalece justamente nesse processo de lidar com regras e responsabilidades.”
CDN02	“O desenvolvimento socioemocional é algo que ocorre naturalmente, quando o aluno aprende a respeitar regras, cumprir prazos e lidar com cobranças.”
CDN03	“Entendo o desenvolvimento socioemocional como parte essencial da formação integral dos estudantes.”
CDN04	“Para mim, não existe separação entre ensinar conteúdo e cuidar das emoções.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 20.** CD 4 – Análise das cartas dos/ das Docentes - Vivências do Cotidiano  
Escolar.

Carta/ código	Subcategorias/Temas	Trecho Selecionado
CDN01	Clima emocional do ambiente escolar	“Vejo como desafio encontrar o equilíbrio entre acolher e ao mesmo tempo não perder o foco no conteúdo, pois existe uma certa cobrança para correr com o conteúdo da disciplina.”
CDN02	Clima emocional do ambiente escolar	“Minha função é ensinar e cobrar resultados, pois no final do ano é isso que a gestão pede.”
CDN03	Clima emocional do ambiente escolar	“Percebo que muitos estudantes chegam com inseguranças, ansiedade e, ao mesmo tempo, uma enorme vontade de participar e interagir.”
CDN04	Clima emocional do ambiente escolar	“Nunca vi uma geração tão doente emocionalmente como a atual... muitos estudantes trazem para a escola dores e desafios de fora.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**Quadro 21.** CD 5 – Análise das cartas dos(as) Docentes - Desafios para o desenvolvimento socioemocional emergentes.

Carta/ código	Subcategorias/Temas	Trecho Selecionado
CDN01	Equilíbrio acolhimento x conteúdo	“Vejo como desafio encontrar o equilíbrio entre acolher e ao mesmo tempo não perder o foco no conteúdo, pois existe uma certa cobrança para correr com o conteúdo da disciplina.[...] Reconheço que nem sempre é simples lidar com alunos que demonstram muitas emoções em sala, já que isso pode atrapalhar o andamento da aula.”
CDN02	Responsabilização da família e autoridade docente	“Acredito que a diferença entre os alunos está muito mais ligada ao esforço individual e à postura diante dos estudos do que a fatores emocionais.”
CDN03	Apoio institucional insuficiente	“Falta apoio institucional, tanto em termos de formação contínua quanto de estrutura mesmo.”
CDN04	Trajetória pessoal como referência pedagógica	“Tive sorte de ter uma professora chamada Maria de Fátima que me acolheu... foi ela que me fez querer ser professora.”
CDN04	Cuidado com professores e necessidade de psicólogo	“Precisamos de uma psicóloga na escola... a escola poderia investir mais em momentos de cuidado com os professores.”

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A leitura das quatro cartas docentes analisadas evidenciam a coexistência de diferentes perspectivas sobre o papel da escola e do professor no desenvolvimento socioemocional, refletindo tanto concepções mais centradas em disciplina, regra e desempenho (CDN01; CDN02), quanto entendimentos integradores que articulam cuidado, diálogo e aprendizagem (CDN03; CDN04).

Interação com estudantes: mediações entre cobrança e cuidado (CD1). Nos trechos de CDN01 e CDN02 aparecem referências a esforço individual, cumprimento de tarefas e gestão da sala como eixos que sustentam a convivência e o aprender. Nessa perspectiva, as emoções dos estudantes surgem como algo a ser administrado

para que a aula ande. Já em CDN03 e CDN04, o socioemocional aparece como parte indissociável do ensinar, uma prática que cria experiências de participação, diálogo e vínculo. À luz de Vygotski, (1996; 1998), essas posturas revelam modos distintos de mediação: uma centrada na norma e outra que integra sentido, vínculo e participação como condições do aprender.

Vivências docentes: trabalho emocional e autorregulação do professor (CD2). Os excertos revelam o trabalho emocional do docente: de um lado, relatos de distanciamento estratégico como forma de preservação (CDN02); de outro, envolvimento intenso que transborda para a vida pessoal (CDN04). Também aparecem experiências de pressão e exaustão, como em CDN03, e a dificuldade em conduzir turmas com intensa expressão emocional (CDN01). Esse material reafirma que professores não são mediadores neutros: sentem, regulam e significam seu trabalho continuamente. Em termos de formação, isso demanda instrumentos de autorregulação e redes de suporte, Toassa, (2015), González Rey,( 2016), evitando que o cuidado se converta em sobrecarga solitária.

Concepções de desenvolvimento socioemocional: entre naturalização e intencionalidade (CD3). Em CDN01 e CDN02, o socioemocional é frequentemente entendido como algo que acontece quando o estudante cumpre regras e assume responsabilidades. Essa leitura tende a naturalizar o desenvolvimento socioemocional como subproduto da disciplina, secundarizando mediações específicas. Já em CDN03 e CDN04, o socioemocional é parte indissociável do ensinar, e a prática docente deliberadamente cria experiências de participação, diálogo e vínculo. Em diálogo com Freire (1987) e bell hooks, (2013), essa segunda posição desloca o foco do controle para a responsabilidade compartilhada, entendendo que ensinar é um ato de relação, um trabalho que organiza vivências para que se tornem aprendizagens com sentido.

Clima escolar: tensões institucionais e condições de trabalho (CD4). O clima institucional é tensionado por diferentes fatores: cobranças por resultados e conteúdo (CDN01; CDN02); inseguranças e ansiedade dos estudantes (CDN03); e a percepção de que há uma geração adoecida que traz suas dores para a escola (CDN04). Essa leitura converge com as cartas discentes e com o diário de campo: o peso da rotina integral e das avaliações impacta todos os atores. A construção de ambientes seguros e práticas colaborativas aparecem, então, não como um extra, mas como condição da aprendizagem Darling-Hammond et al., (2019).

Desafios emergentes: apoio institucional, formação e cuidado com quem cuida (CD5). Os desafios enunciados incluem equilíbrio entre acolhimento e conteúdo (CDN01), centralidade da responsabilização individual e da autoridade (CDN02), falta de apoio institucional e formação (CDN03) e necessidade de cuidado e atendimento psicológico para a comunidade escolar, incluindo docentes (CDN04). A referência biográfica de CDN04, Maria de Fátima, ilustra como experiências marcantes se tornam matrizes pedagógicas: professores reeditam, na prática, vivências que os foram cuidando ao longo do tempo, um dado coerente com a ideia de que o sentido pessoal organiza a atividade docente, González Rey, (2016).

Tomadas em conjunto, as cartas docentes mostram que duas gramáticas de ação coexistem na escola: uma gramática normativo-instrumental, que privilegia regras, prazos e desempenho; e uma gramática dialógico-colaborativa, que integra escuta, vínculo e participação na organização do conteúdo. Longe de excludentes, essas gramáticas podem ser articuladas quando a instituição oferece condições: tempos de planejamento, calendário avaliativo pactuado, formação continuada (inclusão/TEA, antirracismo, linguagem), protocolos de cuidado (para estudantes e docente) e instâncias de escuta. Ao fazê-lo, a escola desloca o cuidado do terreno da abnegação individual para o da responsabilidade coletiva, evitando que a promoção do socioemocional recaia como tarefa adicional sobre o professor.

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, Vygotski, (1994; 1996; 1998), as cartas confirmam que o aprender se organiza nas relações: a forma como organizamos a experiência, regras, metodologias, avaliações e espaços de fala estrutura os modos de sentir e pensar. Já no plano da formação docente, os achados apontam para a necessidade de práticas reflexivas que incluam o trabalho emocional do professor, com suporte institucional para autorregulação e partilha de estratégias, Toassa, (2015),González Rey, (2016).

As implicações diretamente derivadas dos relatos incluem tutoria docente com acompanhamento de pequenos grupos em agenda quinzenal; planejamento integrado por série, com limites e distribuição de avaliações para evitar picos de sobrecarga; rodas de conversa e metodologias colaborativas como rotina; formação continuada em inclusão (TEA), antirracismo, preconceito linguístico, avaliação formativa e comunicação não violenta; e a criação de espaços institucionais de acolhimento e supervisão para docentes, em parceria com a psicologia escolar.

Essas recomendações dialogam com o que os(as) estudantes expressam em suas cartas (Seção 6.2) e com as observações registradas no diário de campo (Seção 6.1), reforçando a coerência do diagnóstico: onde há escuta estruturada e organização didática justa, há maior pertencimento e melhores condições para aprender e ensinar.

Diante do que emergiu das vozes docentes, torna-se decisivo verificar como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola inscreve ou não essas orientações: que princípios sustentam a formação integral? Que procedimentos o documento prevê para o cuidado, a inclusão, a avaliação e a participação? Na Seção 6.4, analisaremos o PPP à luz desses achados empíricos, buscando identificar convergências, lacunas e possibilidades de realinhamento entre o que a escola sonha em seu projeto e o que constrói, cotidianamente, em suas relações e práticas e na seção 6.5 faremos a triangulação.

#### 6.4 Análise do PPP

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) representa o documento norteador da ação educativa da escola e, portanto, constitui uma das fontes mais relevantes desta pesquisa. Sua análise visa compreender como a instituição se define, se organiza e se propõe a formar os sujeitos que dela fazem parte, incluindo a dimensão emocional e relacional, mesmo quando não nomeada diretamente.

A leitura foi realizada a partir dos 11 capítulos que compõem o PPP, acrescida da seção de referências (PPP12). Cada capítulo foi considerado uma unidade analítica, identificada com o código PPP1 a PPP12, possibilitando uma visão ampla e articulada do documento.

A análise de conteúdo, Bardi, (2011) foi empregada como procedimento metodológico, organizando as informações em categorias e subcategorias que dialogam com os eixos investigados nesta pesquisa: dinâmicas de interação social, percepções sobre o desenvolvimento socioemocional e vivências do cotidiano escolar. Além disso, foram incorporadas dimensões próprias do PPP, como gestão democrática, concepção de formação integral, metodologias pedagógicas, inclusão, diversidade, formação docente e cultura institucional.

Essa etapa tem papel essencial para nossa sessão de triangulação dos dados Minayo, Assis e Souza (2005), pois permite cotejar o discurso institucional com as

práticas e vivências descritas nos diários de campo e nas cartas de estudantes e docentes. Assim, mais do que um registro administrativo, o PPP é compreendido aqui como uma expressão simbólica e política da identidade escolar, revelando o projeto de sociedade e de sujeito que a escola busca materializar.

A seguir, são apresentados os quadros analíticos (PPP1 a PPP12), com trechos selecionados e categorias interpretativas que evidenciam a presença (explícita ou implícita) de questões socioemocionais, afetivas e relacionais na proposta pedagógica da escola.

**Quadro 22. PPP 1 - Capítulo 1: Justificativa.**

<b>Capítulo / Código</b>	<b>Subcategoria / Tema</b>	<b>Trecho selecionado do PPP</b>	<b>Desenvolvimento socioemocional evidenciado</b>
PPP1	Participação cidadã e diretrizes	“A construção de uma Proposta Pedagógica implica em um processo amadurecido de participação cidadã... criando e decidindo sobre as condições necessárias para que se consolide a equidade e a qualidade da gestão e a organização na instituição educativa.”	Participação, equidade e qualidade relacional como condições de formação integral (Freire, 1997; Brasil, 2018).
PPP1	Formação humana e emancipação	“... matriz política, filosófica e conceitual que dá sustentação ao modelo de educação para a emancipação dos cidadãos, no século XXI.”	Ênfase em emancipação e autonomia: autoconsciência e protagonismo (Freire, 1997; Brasil, 2018; Vygotski, 1996, 1998).
PPP1	Educação básica e desenvolvimento de talentos	“A educação básica... ‘é o período em que os mais variados talentos se revelam e se desenvolvem’ (UNESCO, p.135).”	Reconhecimento de potencialidades implica acolhimento e encorajamento (González Rey, 2016; Brasil, 2018).
PPP1	Finalidade legal da educação	“... ‘pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’ (Lei 9394/96).”	Integra pleno desenvolvimento e cidadania, incluindo dimensões emocionais/atitudinais (Brasil, 1996; Brasil, 2018).

PPP1	Competências pessoais para o trabalho	“... desenvolver as competências pessoais para o trabalho, ensinando o sujeito a aprender a aprender para a laborabilidade permanente.”	Autogestão emocional, resiliência e cooperação (Brasil, 2018; Vygotski, 1996, 1998).
PPP1	Ética, responsabilidade e tecnologias	“... gerir com ética e responsabilidade o capital humano... até o uso das tecnologias disponíveis, buscando a produtividade em todos os aspectos da ação educativa.”	Ética e responsabilidade sustentam clima socioemocional seguro; cidadania digital (Freire, 1997; Brasil, 2018).

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

### QUADRO 23. PPP 2 - Capítulo 2: Marco Situacional.

Capítulo / Código	Subcategoria / Tema	Trecho selecionado do PPP	Desenvolvimento socioemocional evidenciado
PPP2	Realidade concreta e mundo do trabalho	“Refletir a Proposta Pedagógica... é considerar, inicialmente, a realidade concreta dos sujeitos... relacionada ao mundo do trabalho, contextualizada no espaço e no tempo.”	Centralidade do contexto vivido e dos sentidos (Vygotski, 1996, 1998); pertencimento e relevância (Brasil, 2018).
PPP2	Escola como locus de socialização	“A escola... locus de socialização do conhecimento... com ações focadas ao bem-estar social.”	Bem-estar social supõe clima escolar positivo, cooperação e empatia (Gadotti, 2006; Brasil, 2018).
PPP2	Educação para relações étnico-raciais	“... implementar... a educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena...”	Reconhecimento, identidade e pertencimento; combate a exclusões (Arroyo, 2012; Brasil, 2018).
PPP2	Inclusão social e diversidade	“... igualdade de direitos... respeito à diversidade de raça, gênero e orientação sexual... exercício da cidadania e dignidade humana.”	Política de inclusão sustenta segurança emocional e acolhimento (Carvalho, 2000, 2004; Brasil, 2018).
PPP2	Cultura de diálogo e tolerância	“... exercitam-se princípios... a partir da tolerância e do diálogo constantes.”	Diálogo como base de convivência e regulação de conflitos (Freire,

			1997; Brasil, 2018).
--	--	--	----------------------

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

#### QUADRO 24. PPP3 - Capítulo 3: Marco Conceitual.

Capítulo / Código	Subcategoria / Tema	Trecho selecionado do PPP	Desenvolvimento socioemocional evidenciado
PPP3	Qualidade e formação humana	“... práticas pedagógicas com foco na formação humana para a cidadania... políticas públicas... com promoção da cidadania.”	Cidadania implica competências socioemocionais (responsabilidade, cooperação) (Brasil, 2018; Gadotti, 2006).
PPP3	Escola como ambiente de reflexão crítica	“A escola enquanto ambiente propiciador de problematizações e reflexões críticas... construções contextualizadas com as expressões socioculturais.”	Sentido subjetivo do aprender e mediações sociais favorecem autonomia e autorregulação (González Rey, 2016; Vygotski, 1996, 1998).
PPP3	Aprender a conviver (LDB, Art. 1º)	“... processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, no trabalho... e nas manifestações culturais (LDB, Art. 1º).”	Convivência como eixo relacional do currículo (Brasil, 1996; Brasil, 2018; Freire, 1997).
PPP3	Inclusão social (igualdade de acesso)	“... igualdade de direitos, de acesso a bens, tecnologias, informações e serviços... respeito às diferenças... dignidade humana.”	Clima de segurança emocional, reconhecimento e pertencimento (Arroyo, 2012; Brasil, 2018).

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

#### QUADRO 25. PPP 4 - Capítulo 4: Marco Doutrinal.

Capítulo / Código	Subcategoria / Tema	Trecho selecionado do PPP	Desenvolvimento socioemocional evidenciado
PPP4	Estética da sensibilidade (princ. filosófico)	“Contribui para constituir identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e com o diferente.”	Sensibilidade e tolerância à incerteza: autorregulação e abertura ao outro (Brasil, 2018; Vygotski, 1996, 1998).
PPP4	Política da igualdade	“... garantia da igualdade de oportunidades...”	Clima inclusivo e pertencimento (Arroyo, 2012; Brasil,

		combate a todas as formas de preconceito e discriminação.”	2018).
PPP4	Ética da identidade	“... autoestima, autonomia responsável, solidária e verdadeira.”	Autoconceito e autonomia como competências socioemocionais (Freire, 1997; Brasil, 2018).
PPP4	Princípios epistemológicos	“... ‘aprender a conhecer’... a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares...”	Unidade afeto-cognição e aprendizagem em relações (Vygotski, 1996, 1998; González Rey, 2016).
PPP4	Princípios educacionais	“A contextualização permite... relação ativa... interdisciplinaridade ...”	Cooperação, comunicação e autorregulação (Brasil, 2018; Gadotti, 2006).
PPP4	Visão da escola	“... referência na Educação Profissional... inclusão... justiça social.”	Compromisso com equidade e bem-estar; propósito e pertencimento (Gadotti, 2006; Brasil, 2018).
PPP4	Missão da escola	“... formar cidadãos... responder aos desafios técnicos, culturais e socioeconômicos.”	Integra competências técnicas e socioemocionais (Brasil, 2018; Vygotski, 1996).
PPP4	Valores institucionais	“Compromisso com a ética... respeito às diferenças individuais... bom relacionamento interpessoal e clima organizacional favorável.”	Foco em clima e relações: suporte ao desenvolvimento emocional (Freire, 1997; Brasil, 2018).
PPP4	Gestão democrática	“... participativa... autonomia construída com base na coletividade... tomada de decisões com ética e responsabilidade.”	Participação e corresponsabilidade geram pertencimento e engajamento (Freire, 1997; Brasil, 2018).

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

#### QUADRO 26. PPP 5 - Capítulo 5: Marco Operativo (Objetivos e Metas).

Capítulo / Código	Subcategoria / Tema	Trecho selecionado do PPP	Desenvolvimento socioemocional evidenciado
PPP5	Objetivos - formação integral	“Formar jovens e adultos competentes, éticos, críticos e participativos, capazes de atuar na	Ética, criticidade e participação: responsabilidade, autonomia e comunicação (Brasil,

		sociedade do conhecimento e no mundo do trabalho.”	2018; Freire, 1997).
PPP5	Objetivos - gestão do cuidado	“Garantir, de forma democrática e organizada, condições educacionais adequadas a uma aprendizagem com qualidade.”	Clima emocional seguro e acolhedor (González Rey, 2016; Brasil, 2018).
PPP5	Objetivos - avaliação e reelaboração	“Avaliar no triênio a proposta pedagógica, reelaborando-a com todos os segmentos...”	Escuta e ciclos reflexivos: pertencimento e autoeficácia coletiva (Freire, 1997; Dalben, 2004).
PPP5	Metas - permanência e qualidade	“Garantir 100% a permanência dos alunos na escola, com qualidade.”	Permanência ligada a vínculo, acolhimento e relevância (Brasil, 2018; Gadotti, 2006).

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**QUADRO 27. PPP 6 - Capítulo 6: Currículo (Concepção, Eixos, Interdisciplinaridade, Cursos, Estágio).**

<b>Capítulo / Código</b>	<b>Subcategoria / Tema</b>	<b>Trecho selecionado do PPP</b>	<b>Desenvolvimento socioemocional evidenciado</b>
PPP6	Concepção de currículo (dialogia e cooperação)	“... ultrapassar a estrutura linear... busca relações de reciprocidade e colaboração... em atitude dialógica e cooperativa...”	Currículo relacional - cooperação, empatia e comunicação (Brasil, 2018; Freire, 1997).
PPP6	Redimensionar tempos e formação permanente	“... redimensionar espaços e tempos... formação permanente... práxis reflexiva...”	Reflexividade e desenvolvimento profissional impactam clima docente e suporte ao estudante (González Rey, 2016).
PPP6	Aprender a viver (UNESCO)	“Aprender a viver com os outros... cultura de paz... banindo todo tipo de violência... descoberta do outro...”	Convivência, resolução de conflitos e empatia (Brasil, 2018; Freire, 1997).
PPP6	Aprender a ser (autonomia ética)	“... pensamentos autônomos e críticos... responsáveis, éticos e justos.”	Autogestão e consciência ética (Brasil, 2018; Vygotski, 1996).
PPP6	Interdisciplinaridade e projeto integrador	“... prática coletiva e solidária... projeto integrador... visão	Colaboração, autoconhecimento e autoavaliação (Brasil,

		crítica... autoconhecimento e avaliação.”	2018; Fazenda, 1991, 2001).
PPP6	Cursos subsequentes - formação humanizada	“Enfermagem... atendimento humanizado... eventos e oportunidades de estágio e empregabilidade.”	Humanização = empatia e cuidado; propósito e autoeficácia (Gadotti, 2006; Brasil, 2018).
PPP6	Estágio curricular - acompanhamento e cuidado	“... ato educativo... acompanhamento efetivo do professor orientador... locais que proporcionem aprendizagem social, profissional e cultural.”	Estágio como dispositivo de socialização e segurança emocional (Perrenoud, 1999; Brasil, 2018).

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

### QUADRO 28. PPP 7 - Capítulo 7: Avaliação.

Capítulo / Código	Subcategoria / Tema	Trecho selecionado do PPP	Desenvolvimento socioemocional evidenciado
PPP7	Avaliação como melhoria contínua	“A avaliação... instrumento essencial para a melhoria contínua... acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes...”	Regulação da aprendizagem: autorregulação, autoeficácia e pertencimento (Perrenoud, 1999; Hoffmann, 1998; Vygotski, 1996, 1998).
PPP7	Ações da coordenação pedagógica	“Monitoramento dos resultados... contato ativo com as famílias... reuniões com os alunos... planilhas de acompanhamento...”	Rede de apoio e clima de acolhimento (Brasil, 2018; Freire, 1997).
PPP7	Avaliação formativa	“É importante considerar a avaliação formativa... regular a aprendizagem... diagnóstico... intervenções diferenciadas...”	Feedback e intervenções contextualizadas (Perrenoud, 1999; Hoffmann, 1998).
PPP7	Metodologias ativas e protagonismo	“Sala de aula invertida... PBL... mapas mentais... aluno protagonista.”	Autonomia, cooperação e comunicação (Brasil, 2018; Demo, 2000).
PPP7	Projetos e bem-estar	“Projetos: Setembro Amarelo... oficinas de manejo da ansiedade...”	Ações explícitas de bem-estar e saúde emocional (Brasil, 2018; Gadotti, 2006).

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**QUADRO 29.** PPP 8 - Capítulo 8: Concepção de Inclusão.

<b>Capítulo / Código</b>	<b>Subcategoria / Tema</b>	<b>Trecho selecionado do PPP</b>	<b>Desenvolvimento socioemocional evidenciado</b>
PPP8	Educação para todos	“Educação é para todos... reconhecimento e valorização da diversidade... garantia do acesso e permanência.”	Pertencimento, acolhimento e segurança emocional (Carvalho, 2000; Brasil, 2018).
PPP8	Todos somos especiais	“Somos todos especiais.” (Carvalho, 2000, p. 17)	Identidade e diferença sustentam autoestima e vínculos (Carvalho, 2000, 2004; Arroyo, 2012).
PPP8	Redimensionamento curricular	“A inclusão implica redimensionamento curricular dos processos de ensino-aprendizagem...”	Adaptações e mediações favorecem autonomia e autoeficácia (Mantoan, 2003; Brasil, 2018).
PPP8	Marcos legais	“Leis: nº 15.487/2015 (TEA/PE)... Resolução CEE/PE 01/2000...”	Direitos e clima institucional protetivo (Pernambuco, 2015; CEE/PE, 2000; Brasil, 1996).

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

**QUADRO 30.** PPP 9 - Capítulo 9: Concepção de Professor/Estudante, Perfis e Intervenções.

<b>Capítulo / Código</b>	<b>Subcategoria / Tema</b>	<b>Trecho selecionado do PPP</b>	<b>Desenvolvimento socioemocional evidenciado</b>
PPP9	Ato pedagógico dialógico	“Em uma concepção dialógica, professor e estudante... ação-reflexão-ação.”	Diálogo e escuta: humanização e co-construção (Freire, 1997).
PPP9	Ensino-pesquisa (Freire)	“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino...” (Freire, 1997, p. 32)	Postura investigativa: autoconhecimento e regulação (Freire, 1997; Demo, 2000).
PPP9	Perfil do(a) professor(a)	“Dinâmico, criativo... trabalhar em equipe... autonomia e autoria de pensamento.”	Clima emocional positivo; modelagem socioemocional (Brasil, 2018; Gadotti, 2006).
PPP9	Perfil do(a) estudante)	“Aprender a aprender... trabalhar em equipe... ser ético... ser cooperativo... reconhecer-se como pessoa...”	Autogestão, empatia e cooperação explícitas, Brasil, (2018) Zainko, (1999).

PPP9	Apadrinhamento de turmas	“Fortalecer o vínculo... acompanhamento socioemocional.”	Dispositivo de pertencimento e tutoria afetiva, Brasil, (2018), González Rey, (2016).
PPP9	Ações de intervenção	“Palestras de manejo da ansiedade... oficinas de concentração... simulados e aulas.”	Intervenções em bem-estar e autorregulação, Brasil, (2018) Perrenoud, (1999).

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

### QUADRO 31. PPP 10 - Capítulo 10: Parâmetros Normativos.

Capítulo / Código	Subcategoria / Tema	Trecho selecionado do PPP	Desenvolvimento socioemocional evidenciado
PPP10	Acesso e equidade	“80% das vagas... escola pública... 5% para vulnerabilidade socioeconômica (Lei Est. 17.323/21).”	Equidade e justiça social reforçam pertencimento e dignidade (Brasil, 1996; Pernambuco, 2021; Brasil, 2018).
PPP10	Transparência e acolhimento	“Critérios divulgados em edital... matrícula com documentação e horários definidos.”	Previsibilidade e transparência reduzem ansiedade, Brasil, (2018), Gadotti, (2006).
PPP10	Registro acadêmico	“Escrituração e autenticidade da vida escolar... fichas, atas, históricos.”	Organização institucional sustenta confiança e vínculo, Dalben, (2004), Brasil, (2018).
PPP10	Diplomas e banca especial	“Expedição e registro de diplomas... Banca de Exames Especiais.”	Reconhecimento de trajetórias e autoeficácia (Perrenoud, 1999; Demo, 2000).

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

### QUADRO 31. PPP 11 - Capítulo 11: Considerações Finais;

Capítulo / Código	Subcategoria / Tema	Trecho selecionado do PPP	Desenvolvimento socioemocional evidenciado
PPP11	Projeto vivo e coletivo	“Proposta Pedagógica é uma construção coletiva... ‘texto em processo de aprimoramento’ (Edler, 2004, p. 157).”	Cultura de escuta, colaboração e reflexividade, Edler, (2004), Freire, (1997).
PPP11	Identidade institucional	“PPP como ‘carteira de identidade’... igualdade de oportunidades educacionais.”	Pertencimento e reconhecimento na formação integral Brasil, (2018), Gadotti, (2006).
PPP11	Horizonte ético	“Educação de qualidade, inovadora	Compromisso com equidade, inovação e

		e para todos(as).”	bem-estar, Arroyo, (2012), Brasil, (2018).
--	--	--------------------	--

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

### QUADRO 32. PPP 12 - Capítulo 12: Referências e Convergências com a Pesquisa.

Capítulo / Código	Subcategoria / Tema	Trecho selecionado do PPP	Desenvolvimento socioemocional evidenciado
PPP12	Educação libertadora e diálogo	Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1997.	Centralidade do diálogo e da amorosidade, Freire, (1997).
PPP12	Regulação das aprendizagens	Perrenoud, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação... Porto Alegre: Artmed, 1999. Hoffmann, Jussara. Pontos e Contrapontos, 1998.	Avaliação formativa e regulação, Perrenoud, (1999) Hoffmann, (1998).
PPP12	Interdisciplinaridade	Fazenda, Ivani. Interdisciplinaridade (1991); Práticas Interdisciplinares (2001).	Integração de saberes e cooperação Fazenda, (1991, 2001).
PPP12	Educação integral / cidade educadora	Gadotti, Moacir. Cidade Educadora e Educanda. 2006.	Pertencimento e cidadania, Gadotti, (2006).
PPP12	Pesquisa e protagonismo	Demo, Pedro. Educar pela Pesquisa. 2000.	Protagonismo e autonomia Demo, (2000).
PPP12	Inclusão e diversidade	Carvalho, Rosita. Removendo Barreiras (2000); Educação Inclusiva (2004).	Direito à diferença, acolhimento e pertencimento Carvalho, (2000, 2004).
PPP12	Normas nacionais	Brasil. LDB (1996); Res. CNE/CEB nº 1/2005.	Formação integral e regulação curricular Brasil, (1996, 2005).
PPP12	Competências gerais	Brasil. BNCC (2018).	Competências socioemocionais Brasil, (2018).
PPP12	Gestão/avaliação escolar	Dalben, A.I.L.F. Conselhos de classe e avaliação. 2004.	Gestão pedagógica, clima e escuta, Dalben, (2004).

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A leitura das doze seções do Projeto Político-Pedagógico (PPP) evidencia uma escola comprometida com uma educação integral e humanizadora, que reconhece o desenvolvimento socioemocional como parte constitutiva da aprendizagem, ainda que nem sempre o nomeie de forma explícita. O documento revela coerência entre sua

intencionalidade formativa e as práticas descritas nos capítulos iniciais, sobretudo na maneira como articula afetividade, ética e inclusão como fundamentos da vida escolar.

Nos capítulos PPP-2, PPP-3 e PPP-4, por exemplo, emergem com nitidez princípios de acolhimento, empatia e convivência. O PPP-2 (Fundamentação Teórica) expressa uma concepção de educação que valoriza o ser humano em sua totalidade, reconhecendo que aprender é também sentir e conviver. Essa perspectiva dialoga com a abordagem histórico-cultural de Vygotski (1996, 1998), para quem o desenvolvimento emocional está intrinsecamente relacionado ao social.

No PPP-3 (Princípios e Finalidades), observa-se o compromisso institucional com uma educação que forma para a vida, pautada na solidariedade, no respeito e na responsabilidade compartilhada dimensões que, segundo Freire (1997) e Gadotti (2006), constituem a base ética de uma pedagogia da esperança. O PPP-4, por sua vez, reforça a importância da participação democrática e da valorização das diferenças, evidenciando uma escola que se reconhece como espaço de diálogo e de escuta sensível.

Esses elementos demonstram que o PPP vai além da formalidade documental: ele expressa uma identidade afetiva e política. A presença de ações como o Projeto de Apadrinhamento de Turmas, as oficinas de manejo da ansiedade, as gincanas temáticas e as atividades interdisciplinares confirma a existência de uma cultura escolar que promove o bem-estar e o sentimento de pertencimento, aspectos centrais para o desenvolvimento socioemocional conforme a BNCC (2018) e os estudos de González Rey (2016).

Outro ponto que merece destaque é a clareza com que o PPP reconhece a avaliação formativa (PPP-7) e a inclusão escolar (PPP-8) como instrumentos de cuidado pedagógico. O texto defende a avaliação como processo de acompanhamento e regulação da aprendizagem, em consonância com Perrenoud, (1999) e Hoffmann, (1998), que concebem a avaliação como espaço de diálogo e devolutiva sensível. A valorização das diferenças, por sua vez, demonstra a incorporação das reflexões de Carvalho (2000, 2004) e Mantoan (2003), que afirmam que a escola inclusiva não é apenas aquela que recebe todos, mas aquela que reconhece e celebra as singularidades.

Ao mesmo tempo, a análise revela ausências e oportunidades de aprimoramento. Embora o PPP contenha uma sólida base ética e pedagógica voltada para a convivência e o respeito mútuo, não há um eixo sistematizado que consolide a

Educação Socioemocional (ESE) como política institucional com objetivos, indicadores e estratégias de acompanhamento. Essa lacuna não compromete o valor do documento, mas aponta a necessidade de sistematizar as práticas já existentes, garantindo sua continuidade e avaliação ao longo do tempo.

Além disso, percebe-se que o documento menciona o papel da formação docente de forma genérica. Seria relevante que o PPP avançasse na direção de um plano estruturado de formação continuada, com ênfase na mediação das emoções, no diálogo e no trabalho cooperativo. Conforme sugere Fazenda (2001), o professor é o principal mediador das relações que produzem conhecimento e afeto, e sua formação deve integrar essas dimensões.

Mesmo diante dessas ausências, o PPP da Escola Técnica Estadual Advogado José David Gil Rodrigues se destaca pela coerência, sensibilidade e compromisso social. Trata-se de um documento vivo, que reflete a identidade de uma escola que aprende com seus sujeitos e se reinventa a partir das experiências cotidianas. Sua força reside na aposta em um projeto de sociedade pautado na humanização, na justiça e na esperança, reafirmando o que Freire (1997) chamava de “boniteza de ser gente”.

Assim, conclui-se que o PPP analisado não apenas expressa um conjunto de intenções pedagógicas, mas também revela uma escola que sente, escuta e acolhe, sustentando sua prática em valores que se entrelaçam à própria noção de desenvolvimento socioemocional. Sua principal potência é a de ser um documento afetivo-político, que convida à reflexão contínua e à construção compartilhada de uma educação mais justa, inclusiva e sensível às emoções humanas.

Entretanto, compreender o PPP em sua totalidade exige ir além da leitura do documento. É necessário observar se os princípios e valores nele expressos reverberam nas práticas cotidianas da escola, nas relações entre professores e estudantes e nas experiências emocionais que atravessam o ambiente educativo.

Dessa forma, na próxima seção desta dissertação, apresentamos a análise da triangulação dos dados, articulando os resultados obtidos na leitura do PPP com as cartas dos alunos, as cartas dos professores e os registros do diário de campo.

Essa triangulação permitirá verificar em que medida o que está proposto no PPP se concretiza nas vivências pedagógicas reais da Escola Técnica Estadual Advogado José David Gil Rodrigues identificando convergências, distanciamentos e desafios para

a consolidação de uma educação verdadeiramente socioemocional, humana e transformadora.

### 6.5 Triangulação dos Dados: Interações, percepções e vivências socioemocionais no Tempo Integral

Ao iniciar esta triangulação, recordo o dia em que coloquei minhas tranças pela primeira vez. Lembro do toque do pente, das mãos que trançavam, do tempo paciente necessário para entrelaçar cada fio, infelizmente também lembro dos muitos medos que sentir, mas aquele momento foi muito importante. Mais do que um gesto estético, aquele momento representou um rito de afirmação que me fez compreender que minha história também se escreve nos fios do meu cabelo, nas mãos que tecem, nos olhares que me reconhecem.

A triangulação, neste trabalho, nasce desse mesmo gesto: o de entrelaçar vozes, vivências e sentidos para compreender a escola como território de afetos e aprendizagens. Assim como a trança, que só ganha forma na junção de fios distintos, esta análise se constrói ao entrecruzar as falas dos estudantes, docentes, o diário de campo e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Cada uma dessas vozes representa um fio único, resistente, mas que só revela sua força quando unido aos outros.

Nesse sentido, a triangulação aqui proposta não é apenas uma técnica de análise, mas um ato de memória, ancestralidade e pertencimento, uma forma de reconhecer que o conhecimento também se tece a partir da escuta, do corpo e da experiência. Segundo Minayo, Assis e Souza (2005, p.9; 64 ) Triangulação é uma estratégia que combina diferentes métodos/técnicas e múltiplos ângulos de análise, a fim de aprofundar a compreensão do fenômeno.

Ela não busca uniformizar olhares, mas permitir que eles se cruzem e se interroguem, revelando tanto os pontos de convergência quanto as contradições do campo. Como afirmam as autoras, a convergência ocorre quando diferentes vozes confirmam um mesmo fenômeno; já a divergência é igualmente relevante, pois expõe as tensões, as lacunas e os conflitos que atravessam a realidade.

Para além da triangulação, o processo analítico seguiu os princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (2011, p.48 ) “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição

do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

A leitura flutuante do material empírico, cartas, registros de campo e documento institucional, permitiu identificar unidades de registro e organizar o corpus em categorias temáticas emergentes, construídas a partir da recorrência de sentidos. Assim, as subcategorias foram sendo delineadas por aproximação semântica, até que os núcleos de significado se consolidaram em eixos que estruturam a leitura triangulada dos dados.

A triangulação, portanto, não se limita a cruzar fontes, mas a tecer sentidos entre elas, como propõe Minayo, Assis e Souza (2005,p.9) ao compreender que o conhecimento se constrói a partir de diferentes fontes diz que é preciso “Olhá-la para os varios ângulos ”. A escuta se torna um desses ângulos, assim, parte do método, uma escuta que reconhece as vozes dos estudantes, as percepções dos professores e a institucionalidade do PPP como camadas complementares da mesma experiência escolar.

**Quadro 33 - Categoria Principal: Triangulação dos Dados**

Subcategoria/ tema	Cartas dos Estudantes (CAN)	Diário de Campo / Cartas dos Docentes (DCD/CDN)	PPP (Documento Institucional)	Convergências	Divergências / Ausências
<b>Acolhimento / Pertencimento</b>	“Me sinto acolhido... toda sala deveria ter acolhimento entre alunos.” (CAN17)	“Predominaram emoções de gratidão, satisfação e pertencimento. [...] A atmosfera foi positiva e acolhedora.” (DCD05)  “Procuro sempre dar espaço para que expressem o que sentem e mostrar que a escola é um lugar seguro.”	“Apadrinhamento de turmas: fortalecer vínculo e acompanhamento socioemocional.” (PPP9)  “	Todas as fontes destacam vínculos afetivos e sentimento de pertencimento.	<b>Não há divergência.</b> As três fontes convergem plenamente.

		(CDN04)			
<b>Sobrecarga do Integral / Cansaço</b>	<p>“Pressão... integral é muito cansativo.” (CAN22);</p> <p>“Atividades excessivas... 35 questões valendo pouca nota.” (CAN32)</p>	<p>“Alunas dormiram ou apresentaram sinais de cansaço e ansiedade.” (DCD03)</p> <p>“Confesso que tem dias que quero sair correndo de algumas turmas, mas ainda assim tento me manter calmo.” (CDN03)</p>	<p>“Metodologias ativas e projetos de manejo da ansiedade.” (PPP7)</p>	<p>Concordância sobre o impacto emocional da rotina integral..</p>	<p>Divergência prática: PPP prevê suporte, mas estudantes ,docentes e diário revelam que ele não se efetiva plenamente.</p>
<b>Saúde Mental / Psicólogos / Espaços de Fala</b>	<p>“Que tivesse psicólogo nas escolas... direito não cumprido.” (CAN01);</p> <p>“Queria psicólogos... falta confiança.” (CAN19)</p>	<p>“Precisamos de uma psicóloga na escola... a escola poderia investir mais em momentos de cuidado com os professores.” (CDN04)</p>	<p>“Projetos de promoção à saúde mental e prevenção do suicídio.” (PPP7)</p>	<p>Concordância sobre a importância do apoio emocional.</p>	<p>Divergência entre o ideal institucional (PPP) e a ausência prática sentida pelos estudantes e docentes .</p>
<b>Relação Aluno-Professor / Escuta e Favoritismo</b>	<p>“Professor Juca despertou meu amor pela literatura.” (CAN23);</p> <p>“Alguns professores têm favoritismo... me sinto insuficiente.” (CAN30)</p>	<p>“As professoras demonstraram empatia e reflexão sobre suas práticas.” (DCD04/DCD05)</p> <p>“Para mim, não existe separação entre ensinar conteúdo e cuidar das emoções.” (CDN04)</p>	<p>“Ato pedagógico dialógico, centrado na relação professor-estudante.” (PPP9)</p>	<p>Convergência na valorização da escuta e vínculo afetivo docente.</p>	<p>Divergência: percepção de favoritismo e desigualdade de tratamento</p>

<p><b>Inclusão - TEA (Transtorno do Espectro Autista)</b></p>	<p>“Na sala tem um autista... tem que ter acompanhamento... atrapalha as aulas.” (CAN28); “Injustiças com aluno autista.” (CAN40)</p>	<p>Colega com TEA sem suporte especializado; tratamento com grosseria.” (DCD01/DCD02) “Falta apoio institucional, tanto em termos de formação contínua quanto de estrutura mesmo.” (CDN03)</p>	<p>“Educação para todos; redimensionamento curricular; marcos legais TEA.” (PPP8)</p>	<p>Convergência na necessidade de suporte especializado e cultura inclusiva</p>	<p>Divergência entre discurso institucional e prática cotidiana</p>
<p><b>Preconceito Linguístico / Diversidade Cultural</b></p>	<p>(Pouco citado diretamente; surge como “boatos e desrespeito”)</p>	<p>“Preconceito linguístico observado entre os alunos; microviolências nas interações.” (DCD04) “A linguagem dos alunos é também uma forma de pertencimento; precisamos escutar seus modos de falar.” (CDN02)</p>	<p>“Educação para relações étnico-raciais e valorização da diversidade linguística.” (PPP2/PPP6)</p>	<p>Convergência parcial: diário e PPP reconhecem o fenômeno.</p>	<p>Ausência de convergência total: estudantes não verbalizam o tema explicitamente, indicando silenciamento.</p>
<p><b>Pertencimento étnico / Questões raciais</b></p>	<p>“Tive dificuldade... gostei de uma pessoa... apareceu com outra. Isso aconteceu duas vezes e as meninas eram brancas.” (CAN35)</p>	<p>“Foi perceptível também a presença de um estudante negro, isolado dos demais no momento inicial, utilizando o celular, o que pode indicar situações de</p>	<p>“Implementar a educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.” (PPP2) “Igualdade de</p>	<p>As três fontes trazem referências diretas à raça e pertencimento. O PPP assume compromisso com a educação étnico-racial; o diário</p>	<p>Há dissonância prática: o PPP prescreve ações antirracistas, mas os registros do diário e a carta revelam vivências de exclusão, solidão e</p>

		<p>não pertencimento ou exclusão.” (DCD01)</p> <p>“O aluno C (menino Preto) permaneceu isolado durante parte da aula [...] algumas alunas dormiram ou apresentaram movimentos repetitivos, indicando cansaço ou ansiedade.” (DCD03)</p> <p>“O aluno negro [...] agradeceu por eu ter pedido para eles escreverem as cartas, disse que foi uma oportunidade de desabafar.” (DCD05)</p>	<p>direitos... respeito à diversidade de raça, gênero e orientação sexual... exercício da cidadania e dignidade humana.” (PPP2)</p>	<p>evidencia isolamento e reconhecimento de estudantes negros; a carta discente traz o recorte racial em vivência afetiva.</p>	<p>afetos racializados, indicando lacunas na efetivação do pertencimento e na mediação institucional.</p>
--	--	---	---	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

O quadro apresentado acima sintetiza parte do que foi possível apreender no movimento vivo do campo investigativo. Reconhecemos, contudo, que ele não contempla plenamente a complexidade do Testemunho do Espaço, entendido aqui como o conjunto de experiências, afetos e contradições que atravessam o cotidiano escolar. Nem todas as vozes, gestos e sentidos puderam ser representados na forma do quadro, seja pela limitação do formato, seja pela natureza simbólica e relacional das vivências observadas.

O texto que está por vir aprofunda o diálogo com o quadro, articulando as expressões presentes nas cartas dos estudantes e docentes, nos registros do diário de campo e nas proposições do PPP. Importa destacar que o objetivo desta análise não é

“dar voz” a ninguém, pois, como lembra Freire (1997), toda pessoa já é sujeito de sua própria fala e de sua história. O que a pesquisa pode e deve fazer é criar condições para que essas vozes sejam escutadas, reconhecidas e tornadas audíveis no espaço acadêmico, sem hierarquizá-las nem reduzir sua força afetiva e política.

O movimento de triangulação proposto não busca homogeneizar os relatos, mas compreender os sentidos que emergem entre eles, como propõe Minayo; Assis; Souza, (2005)., ao afirmar que o conhecimento se constrói no diálogo entre sujeitos, contextos e perspectivas. A triangulação não é apenas a justaposição de três fontes, mas uma forma de produzir sentido entre o vivido, o registrado e o prescrito Minayo; Assis; Souza, (2005).

Durante o processo de análise das cartas dos estudantes, vários atravessamentos me levaram até a seção de triangulação. Um deles ocorreu ao ler a carta CAN17. Quando um estudante afirma: “Eu me sinto bem com meus amigos, e também me sinto respeitado. [...] Eu acho que toda sala deveria ter um acolhimento como aqui tem” (CAN17), esse pedido por vínculo aparece no meu diário como “atmosfera positiva e acolhedora [...] pertencimento e reconhecimento mútuo” (DCD05). Foi possível perceber esse acolhimento, embora alguns momentos descritos no diário revelassem tensões. O acolhimento da turma também se manifestou na forma como fui recebido, encontrando respaldo no PPP ao propor “apadrinhamento de turmas: fortalecer vínculo e acompanhamento” (PPP9). Na perspectiva vygotskiana adotada na pesquisa, relações como o apadrinhamento e o acompanhamento constituem mediações que impactam a aprendizagem, pois estão ligadas à subjetividade, em que emoção e pensamento caminham juntos Vygotski, ( 1996; 1998).). O que o estudante vive com seus pares e com os adultos torna-se *perezhivanie*, que, ao longo do processo desta dissertação, compreendemos ser mais do que uma simples vivência: são experiências que organizam a aprendizagem e dão forma ao aprender González Rey, (2016).

Ao mesmo tempo em que o acolhimento e a afetividade foram perceptíveis, também se notou que a rotina integral e o desenho do trabalho escolar despertam afetos de cansaço e ansiedade. As cartas deixam esse aspecto perceptível. A carta nº 22 afirma: “Minha relação aqui é uma ansiedade e mexe muito com as emoções das pessoas” (CAN22). Já a carta nº 32 relata: “Atividade de matemática [...] 35 questões que valiam pouquíssima nota” (CAN32). Ao ler essa carta, senti uma nostalgia que me levou de volta ao meu próprio ensino médio e lembrei dos momentos da pesquisa em

que observei estudantes dormindo em sala. O diário registra: “Algumas alunas dormiram ou apresentaram movimentos repetitivos, indicando cansaço ou ansiedade” (DCD03). Em outro momento: “Durante a atividade, uma aluna adormeceu, justificando cansaço pela distância de casa” (DCD02). Após ler as cartas, tudo fez sentido: o que foi observado e o que foi dito se conectaram. O cansaço atravessava não só os estudantes, mas também os docentes, como mostra a fala: “Tem dias que quero sair correndo de algumas turmas” (CDN03).

O PPP apresenta caminhos de avaliação formativa, manejo da ansiedade e protagonismo discente (PPP7), mas a triangulação evidencia um descompasso entre princípios e práticas. A análise de conteúdo, Bardin, (2011) revela núcleos recorrentes: sobrecarga, imprevisibilidade e distribuição desigual de tarefas. Assim, qualificar as mediações, organizar tempos, ajustar calendários e garantir devolutivas formativas é essencial para que o tempo integral deixe de ser apenas permanência e se torne tempo significativo, Perrenoud, (1999), Hoffmann, (1998) Brasil, (2018).

O cuidado emocional aparece como demanda clara dos estudantes. As cartas nº 01 e nº 19 trazem: “Que tivesse psicólogo nas escolas” (CAN01) e “Queria psicólogos [...] falta confiança para falar com professores/família; às vezes eu mesmo me excluo” (CAN19). Como muitos adolescentes, eles expressam o desejo de serem ouvidos. Os docentes também demonstram essa necessidade, como mostra a carta nº 04: “Precisamos de uma psicóloga na escola [...] a escola poderia investir mais em momentos de cuidado com os professores” (CDN04). O diário confirma: abrir espaço de fala funciona. “A escrita da carta foi uma oportunidade de desabafar” (DCD05). Essa frase, acompanhada de um grafite com o meu nome, me afetou profundamente e exigiu uma análise do afeto envolvido. O PPP endossa projetos de promoção à saúde mental (PPP7). Triangulando, percebe-se coerência normativa, mas lacunas na prática. É preciso criar rotinas estáveis de escuta, encaminhamento e acompanhamento para que o cuidado não seja um evento pontual, mas parte do cotidiano escolar, Freire, (1997) Brasil, (2018).

As relações entre estudantes e docentes revelam encantamentos e feridas. A carta nº 23 diz: “O professor Juca despertou o meu amor pela literatura” (CAN23). Já a nº 13 relata: “O professor me chamou na frente de todo mundo e me fez passar vergonha” (CAN13). Situações assim me fizeram lembrar que aprendi a ler apenas aos onze anos e também vivi momentos de constrangimento diante do quadro. Há ainda relatos de favoritismo, como mostra a carta nº 30 (CAN30). O diário registra docências que

ampliam o mundo: “O professor abordou questões sociais, raciais e de desigualdade no ensino superior” (DCD03) e gestos de abertura: “O professor AL permitiu orientações para a escrita das cartas” (DCD02; DCD05). Alguns docentes associam disciplina ao fortalecimento socioemocional (CDN01; CDN02), enquanto outros reafirmam que ensinar e cuidar são indissociáveis: “Não existe separação entre ensinar conteúdo e cuidar das emoções” (CDN04). Ver essas diferenças reforçou em mim o sentido desta pesquisa. O PPP defende o ato pedagógico dialógico (PPP9). Na visão de Vygotski (1996; 1998) e Freire (1997), justiça, diálogo e previsibilidade sustentam a motivação e a autorregulação; sem isso, o vínculo se fragiliza e a exclusão se amplia.

Na turma havia um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e chamou-me a atenção a ausência de um profissional especializado para apoiá-lo. A inclusão se apresenta como um teste ético-pedagógico. Entre os colegas, surgiam estereótipos: “Na sala tem um autista [...] ‘atrapalha as aulas’” (CAN28). Confesso que o termo “atrapalha” me chocou, mas encontrei alívio em outra carta, que dizia: “Três meninas maltratam o menino autista e, se defendemos, somos humilhados” (CAN40). (O diário confirma: “Colega com TEA, aparentemente sem suporte especializado, tratado com grosseria por alguns colegas” (DCD01). Também há registros de aceitação do grupo e compreensão parcial (DCD02). Uma carta docente resume bem o problema: “Falta apoio institucional, tanto em termos de formação contínua quanto de estrutura” (CDN03). O PPP é claro: “Educação é para todos”, “redimensionamento curricular” e “marcos legais” (PPP8). A literatura reforça que a inclusão exige adaptação pedagógica, apoio especializado e cultura de pertencimento, Mantoan, (2003), Carvalho, (2000; 2004), Brasil, (2018). A triangulação revela coerência nos princípios, mas insuficiência na implementação.

Desde o início das observações etnográficas, o tema racial se fez presente. Eu não podia deixar de identificar quem eram os sujeitos e quais comportamentos se repetiam, pois negar a cor seria negar a história. O pertencimento étnico-racial aparece de modo marcante e carregado de emoção. A carta nº 35 expressa: “Gostei de uma pessoa; tempos depois apareceu com outra. Isso aconteceu duas vezes, e as meninas eram brancas” (CAN35). O diário observa: “Um estudante negro, isolado” (DCD01) e, mais adiante, “o mesmo estudante agradeceu [...] disse que a escrita da carta foi uma oportunidade de desabafar” (DCD05). O PPP assume a educação para as relações étnico-raciais (PPP2). O conceito de racismo estrutural, Almeida, (2018) ajuda a compreender como exclusões sutis atravessam vínculos e autoimagem, mesmo sem

ofensas explícitas. A escola precisa tornar visíveis práticas antirracistas cotidianas: representatividade em materiais (livros didáticos, paradidáticos, cartazes e murais), mediação de conflitos, escuta e protocolos claros, para que o PPP se concretize em experiências de pertencimento.

Há um pano de fundo que organiza afetos: a sensação de estar “em casa” ou de atravessar um não-lugar. A carta nº 07 resume essa ambivalência: “A escola consome muito o psicológico [...] ‘A escola pode ser casa, mas nunca será um lar’” (CAN07). Outra diz: “A escola é um ótimo espaço para mim, pois nela me refugio do resto do mundo” (CAN29). O diário alterna registros entre “atmosfera de agitação” (DCD01) e “ambiente receptivo, informal e acolhedor” (DCD03). Conceitualmente, o não-lugar se refere a espaços sem vínculos e sem memória compartilhada, Augé, (1994), Martinez, Pacífico, (2022). Quando estudantes se sentem reduzidos a “a menina muito inteligente” (CAN11) ou “um número” em meio a cobranças (CAN22; CAN32), a escola corre o risco de se tornar um não-lugar. O PPP, ao contrário, propõe um espaço de cidadania, diálogo e justiça (PPP1; PPP6; PPP9). Sair do não-lugar requer gestão democrática, escuta com consequência e organização didática coerente, Brasil, (1996; 2018)

Da costura desses achados emergem compromissos concretos sugeridos pelas cartas dos estudantes, dos docentes, pelo Projeto Político-Pedagógico e pela literatura. Em avaliação e organização do estudo: calendário integrado por turma, critérios claros, tempo de estudo orientado e tarefas equilibradas (CAN31; CAN32; PPP7), Perrenoud, (1999) Hoffmann, (1998). Em saúde mental: rotinas, e não apenas eventos, com rodas quinzenais, plantões com psicologia e cuidado com a equipe (CAN01; CAN19; CDN04; PPP7). Em inclusão/TEA: apoio especializado visível, formação continuada e pactos de convivência elaborados com a turma (CAN28; CAN40; DCD01–DCD03; PPP8), Mantoan, (2003), Carvalho, (2000;2004). Em ERER e linguagem: visibilidade afirmativa e enfrentamento do preconceito linguístico como prática curricular (CAN35; DCD01; DCD04; PPP2; PPP6), Almeida, (2018), Martinez,Pacífico, (2022). Na docência: fortalecer a gramática dialógica de Freire (1997), unindo exigência acadêmica e cuidado. No tempo integral, qualificar o uso do tempo com descanso ativo e projetos integradores que promovam sentido, cooperação e autoria (PPP6) Demo, (2000), Fazenda, (1991; 2001).

Quando estudantes pedem acolhimento, psicólogos, menos sobrecarga e justiça; quando docentes oscilam entre disciplina e cuidado; e quando o PPP defende

diálogo, inclusão e avaliação formativa, a triangulação aponta um critério exigente: ampliar o tempo não basta. É preciso criar mediações que deem lugar aos sentimentos, organizem a experiência e garantam justiça, para que aprender recupere seu sentido de casa de saber e de gente, Vygotski, (1996) Freire, (1997). Quando isso acontece, o pertencimento e o reconhecimento mútuo (DCD05) deixam de ser exceção e se tornam parte da rotina, fazendo da escola um espaço de memória, vínculo e criação de futuro Augé, (1994), Martinez, Pacífico, (2022).

Encerrar esta triangulação foi como o dia em que finalizei minha primeira trança. Cheio de anseios e perguntas que não foram todas respondidas, mas que me fizeram sentir parte de algo maior. Assim como naquele momento, também aqui foi possível me reconhecer, me ver e me sentir bem no processo. A triangulação me permitiu olhar a escola como esse lugar de pertencimento, como uma trança pronta feita de fios diferentes, de tamanhos e espessuras diversas, mas que só ganha forma quando todos se unem. Nenhum fio é igual, mas todos importam. Todos sustentam o sentido do que foi vivido. Ao final, fico atravessado por muitas coisas: por emoções, por lembranças, por reflexões que me tocam como homem preto, como educador, como pesquisador, como alguém que também foi observado enquanto observava. E é por isso que, na próxima sessão, avançaremos para além do conteúdo. Porque há coisas que as palavras não dão conta, mas o afeto, sim. O que se segue é o que o conteúdo não explica, o que só o sentir foi capaz de revelar.

## 6.6 Além do Conteúdo

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011) permite a compreensão sistemática dos enunciados, organizando-os em categorias e subcategorias que emergem dos textos e de seus sentidos manifestos ou latentes. No entanto, durante o percurso desta pesquisa, tornou-se evidente que certos elementos escapavam aos limites da análise tradicional. O tamanho da letra, os desenhos feitos pelos estudantes, as rasuras, os silêncios e até as cartas deixadas em branco todos esses aspectos comunicavam algo que não cabia apenas nas palavras. Eles afetavam o olhar do pesquisador e produziam sentidos que ultrapassavam o texto.

A partir dessa constatação, emergiu a necessidade de uma abordagem complementar, que considerasse o que excede e o que falta no dado, o que se mostra e o que se cala. Foi nesse contexto que se delineou a Análise do Afeto (Aferi) uma camada interpretativa em que sentir também é um modo legítimo de conhecer. O procedimento técnico da análise de conteúdo auxiliou na organização do material empírico; contudo, houve um ponto em que as letras ampliadas, as rasuras insistentes, os desenhos coloridos e as páginas silenciosas começaram a falar por si.

Assim, a *Análise do Afeto* surge não como substituição da técnica de Bardin, mas como ampliação interpretativa que reconhece o afeto como dimensão constitutiva da produção de conhecimento. Diferentemente de abordagens como a cartografia dos afetos ou a autoetnografia, que centralizam a subjetividade do pesquisador, a Aferi se estrutura como camada adicional de leitura: ela observa o dado em seu excesso, em sua ausência e em seu impacto sobre quem o interpreta.

**Quadro 34.** Eixos da Análise do Afeto.

<b>EIXO</b>	<b>Descrição</b>	<b>Fundamentação Teórica</b>
Excesso de expressão	Marcas gráficas, letras ampliadas, cores, desenhos, rasuras intensas.	A comunicação não verbal e a semiótica visual Peirce,(1931) Barthes,(1977) ressaltam como sinais visuais expressam emoções e intensidades afetivas.
Ausência	O silêncio, a carta em branco, o espaço não preenchido, a interrupção do texto, falta de texto .	Teorias do silêncio e do vazio simbólico Iser,(1978) Barthes,(1977), e mediações simbólicas, Vygotski,(1984), destacam o significado do não dito como presença ativa e afetiva.
Impacto no pesquisador	Não apenas o que está posto, mas como aquilo atravessa e afeta o pesquisador que lê e interpreta.	Perspectivas da fenomenologia e do interacionismo simbólico Mead,(1934) e Husserl,(1913) que enfatizam a intersubjetividade e o papel do sujeito implicado na produção do conhecimento.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Leio, portanto, as imagens e os traços a partir dessas três chaves: excesso, ausência e impacto. A costura teórica que sustenta essa leitura é a mesma que

embasa toda a dissertação, porém aqui ela se aproxima mais do coração da experiência.

Em Vygotski, (1994, 1996, 1998) e Toassa (2015), o conceito de *vivência* (*Perezhivanie*) integra afeto e pensamento como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. Em González Rey, (2016), o sentido se produz no entrelaçamento entre o vivido e o dito. Peirce e Barthes ajudam a compreender o sinal visual e o *punctum*, o ponto que fere e convoca o olhar. Iser (1978) mostra que o vazio também fala. Mead (1934) e Husserl (1913) lembram que toda leitura é um encontro o pesquisador também está implicado na cena.

Este exercício metodológico parte da premissa de que sentir é também um ato político e epistemológico. Reconhecer os afetos produzidos no processo de pesquisa legitima a presença do pesquisador como sujeito sensível, situado e implicado. A *Análise do Afeto* não busca substituir metodologias consagradas, mas abrir espaço para que a dimensão sensível seja reconhecida como parte legítima da produção científica.

O que se apresenta a seguir não pretende decifrar ninguém, mas realizar um gesto de escuta visual e afetiva: eu olho, sou tocado e devolvo em palavras o que esses traços moveram em mim.

**Figura 2.** “Pássaro em voo”.

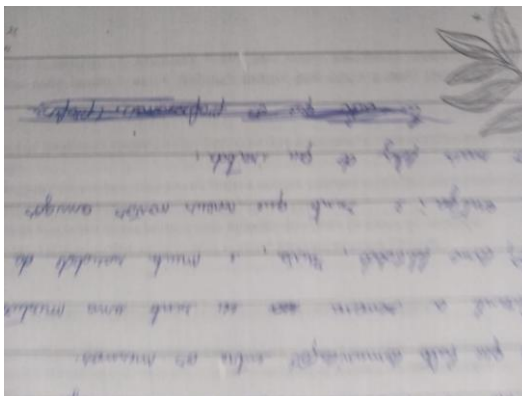


Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A *Análise do Afeto* lê um corpo vermelho em expansão, ocupando o centro da folha. As asas abertas e os traços cruzados sugerem impulso e coragem. O branco ao

redor torna-se moldura de silêncio, que empurra o olhar para o voo, Iser, (1978). Senti aqui uma vontade de sair do chão, de experimentar o novo ar, foi como o estudante estivesse dizendo que escrever a carta possibilita-se o voo. Em Vygotski, emoção é organização de movimento o desenho inventa uma forma para seguir.

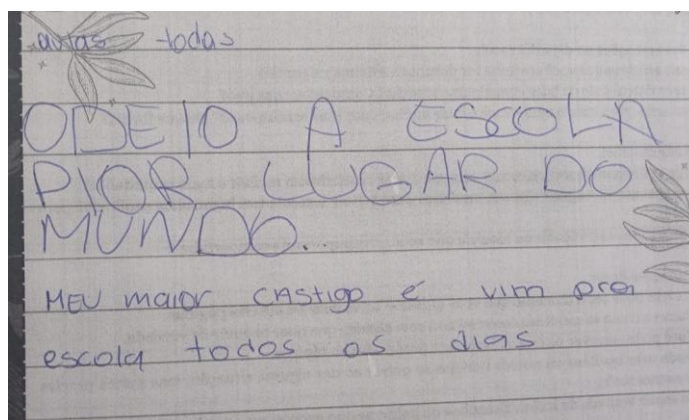
**Figura 3.** “Manuscrito invertido com rasuras”.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O texto de cabeça para baixo cria um desencaixe. As rasuras circulares e densas não escondem: revelam o apagar, Barthes, (1977). Há um equilíbrio entre a vontade de dizer e o cuidado com o que permanece. Leio autorregulação ou mesmo tempo pense que criativo escreve de com a folha invertida e o gesto de riscar organiza o que pode e o que ainda não pode ser visto, Toassa, (2009).

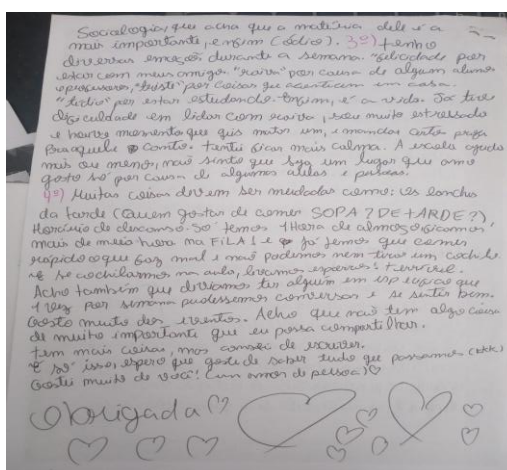
**Figura 4.** “Odeio a escola pior lugar do mundo”.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A caixa-alta transforma a frase em um grito gráfico. O vazio ao redor funciona como eco. Em mim, esse registro bate como um chamado por escuta autêntica. Penso em Barthes: há um *punctum* que fere e convoca. A leitura, aqui, exige resposta ética não apenas interpretação, mas presença, Mead, (1934), Husserl, (1913), ao ver foi como ouvir o grito de quem escreveu .

**Figura 5.** “Carta com corações e ‘Obrigada’”.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Página densa, quase sem respiro, repleta de corações e com um “Obrigada” em destaque. Senti transbordamento amoroso muito a dizer, com cuidado para quem vai

ler. O ícone do coração sustenta o clima de reconhecimento e gratidão. É densidade leve: afeto organizado, foi como se estivesse sendo abraçado.

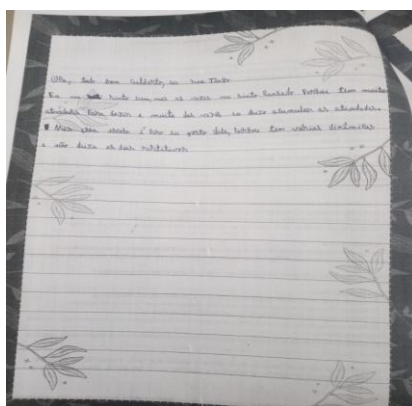
**Figura 6.** “Carta em branco”.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Tenho que confessa que essa carta foi a que mais me atravesso, pois o gesto do estudante é o silêncio. Esse vazio é presença. Lembra o que já se registrou anteriormente: CAN06 não é descuido, mas esgotamento talvez impossibilidade de pôr em palavras naquele momento. Em Iser, (1978), o leitor completa o não dito; em Vygotski (1998), o não escrever também reorganiza a experiência. Respeitar o recuo é reconhecer que o silêncio fala.

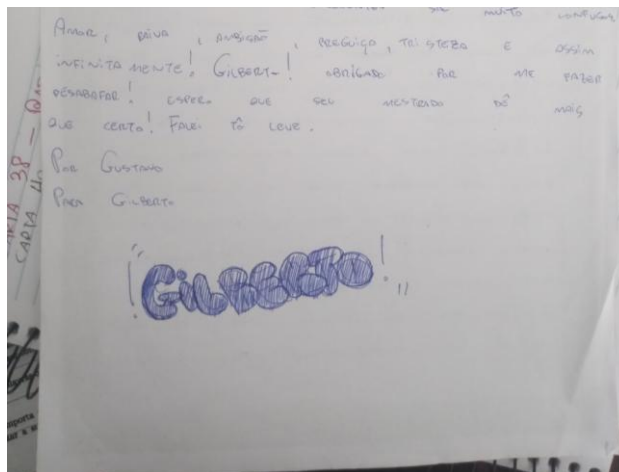
**Figura 7.** “Texto curto comprimido à borda direita”.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O dizer se aperta num canto, deixando um campo branco imenso. Leio reserva e cautela. Não é ausência, é curadoria do que expor. O espaço vazio parece pedir tempo para quem escreve e para quem lê.

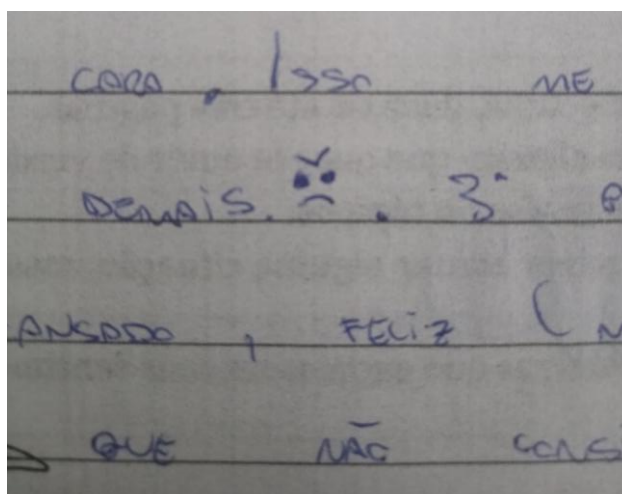
**Figura 8.** “Carta longa com assinatura-arte: GILBERTO!”.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Após um texto extenso, surge o *lettering* com meu nome( Gilberto), cheio de exclamações. Senti encontro. A escrita vira descarga e celebração: “falei, fiquei leve”. Em González Rey (2016), a expressão produz subjetividade; aqui, a assinatura desenhada sela o vínculo que a abriu.

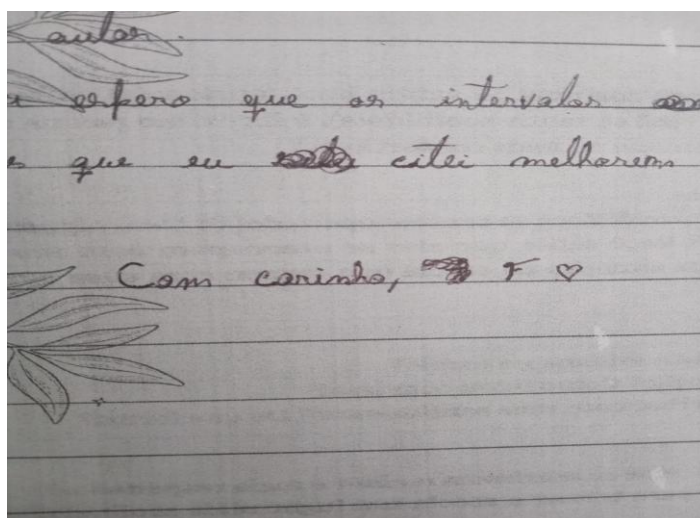
**Figura 9.** “Carinha triste/ raiva no meio da linha”.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Três traços e um mundo. Ícone mínimo que interrompe a frase e condensa o que talvez cansasse de explicar. Esse desenho é um pedido de reconhecimento: “entenda isso que sinto”. Pequeno, mas potente o *punctum* de Barthes em forma de rosto.

**Figura 10.** “Palavra riscada e sublinhada”.



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A rasura pesada é um ato de revogação e, ao mesmo tempo, de memória. O sublinhar duplo insiste na ênfase. Fica a pergunta: o que não pôde permanecer? Há coragem em marcar o recuo. Onde não coube a palavra, coube o gesto.

Olhar para letras que crescem, as linhas que se riscam, ícones minúsculos, páginas vazias e desenhos que voam transformou o meu modo de compreender o que os estudantes expressam. A *Análise do Afeto* ensinou-me que há conhecimento no traço e sentido no silêncio.

Quando a escola reconhece esses modos de dizer o grito, o sussurro e o não dizer, amplia o que conta como expressão legítima e cria espaço para o pertencimento. Não se trata de julgar, mas de escutar com camadas. E nessa escuta, o pesquisador também é transformado: sai com a certeza de que o afeto não é adorno da pesquisa, mas estrutura do aprender e do viver juntos.

A *Análise do Afeto* reafirma o princípio vygotskiano de que emoção e cognição são indissociáveis da experiência humana. No contexto desta pesquisa,

ela revelou que o desenvolvimento socioemocional se manifesta não apenas no conteúdo das palavras, mas também nas formas gráficas, nos gestos e nos silêncios. Ao legitimar o sentir como modo de conhecer, esta investigação reafirma a escola como espaço de humanização onde se aprende, se sente e se transforma.



## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O percurso desta pesquisa iniciou-se com uma inquietação profunda: se/ como o desenvolvimento socioemocional se manifesta nas interações e vivências de uma

escola pública de tempo integral? A resposta a essa questão não se revelou de forma imediata, mas foi se tecendo nos encontros, nas observações, nas cartas dos estudantes, nas conversas silenciosas e nos múltiplos afetos que atravessaram o campo.

Desde o início, compreendi que a escola é um território de emoções de vínculos, conflitos, descobertas e pertencimentos. Ao adentrar o cotidiano da instituição pesquisada, percebi que o desenvolvimento socioemocional não pode ser compreendido como um conjunto de habilidades a serem ensinadas ou mensuradas, mas como um processo de humanização contínuo, que emerge das relações e se constrói no entrelaçamento entre pensamento, emoção e cultura.

A pesquisa mostrou que o desenvolvimento socioemocional, quando analisado sob a perspectiva histórico-cultural, deixa de ser um adendo à aprendizagem cognitiva para se tornar a base que sustenta a formação integral. Inspirado em Vygotski (1994, 1996, 1998), reconheci que emoção e cognição são dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano, e que as vivências escolares são cenários privilegiados para compreender como o afeto organiza o pensamento e orienta a ação.

Os objetivos propostos foram plenamente alcançados. O primeiro, de compreender as expressões socioemocionais nas vivências de uma escola de tempo integral, concretizou-se por meio das observações, dos registros e, sobretudo, das cartas produzidas pelos estudantes. Essas cartas revelaram emoções complexas, contradições, desejos e resistências, permitindo vislumbrar a escola como espaço de múltiplos afetos ora de cuidado e pertencimento, ora de dor e silenciamento.

O segundo objetivo, de analisar essas manifestações à luz da abordagem histórico-cultural, foi alcançado pela articulação entre o pensamento de Vygotski, González Rey e Bardin. A análise de conteúdo permitiu sistematizar os enunciados e construir categorias de sentido que expressam dimensões centrais do desenvolvimento socioemocional: pertencimento, autorregulação emocional, empatia, expressão afetiva e relação com o outro.

O terceiro objetivo, de propor uma leitura sensível que considerasse o afeto como dimensão epistemológica, resultou na criação da Análise do Afeto (Aferi) uma contribuição metodológica original que amplia o olhar da análise de conteúdo. A Aferi, ao considerar o excesso, a ausência e o impacto no pesquisador, revelou o quanto o sentir é também uma forma de conhecer. As letras ampliadas, as rasuras, os silêncios e os desenhos mostraram-se tão expressivos quanto as palavras. Essa leitura permitiu

reconhecer os traços gráficos e visuais como modos legítimos de produção de sentido, reafirmando o valor do olhar atento e ético sobre as expressões dos estudantes.

Ao longo desse processo, fui sendo também transformado. Pesquisar foi um ato de implicação e de escuta de mim mesmo. Cada linha escrita por uma criança ecoava lembranças da minha própria trajetória escolar das vezes em que o afeto foi presença e das vezes em que foi negado. Percebi que o pesquisador não é apenas quem observa: é quem é observado pelo próprio campo, quem se deixa afetar e se reconfigura a partir do encontro com o outro.

Nesse sentido, esta dissertação também responde à pergunta “que escola é possível quando o afeto é reconhecido como forma de conhecimento?”. A resposta é: uma escola que escuta. Uma escola que entende que o desenvolvimento socioemocional não é ferramenta para controlar emoções, mas um convite à expressão, à empatia e à convivência. Uma escola que não teme o choro, a raiva ou o silêncio porque reconhece neles a potência de aprender sobre si e sobre o mundo.

A escola de tempo integral, analisada neste estudo, mostrou-se um espaço fértil para a experimentação de práticas socioemocionais, mas também um campo tensionado por discursos que ora ampliam, ora restringem o sentido do “integral”. O tempo ampliado não garante, por si só, o desenvolvimento integral; é preciso ampliar o olhar sobre o tempo vivido, o tempo das relações e das emoções. A integralidade, como revelou a pesquisa, acontece quando a escola se torna espaço de cuidado mútuo, diálogo e reconhecimento.

Metodologicamente, o estudo reafirma o valor da abordagem qualitativa e participante, que reconhece o pesquisador como sujeito sensível e comprometido eticamente com o campo. A Aferi mostrou que a ciência pode ser rigorosa sem ser fria, e que o conhecimento é mais verdadeiro quando nasce do encontro entre a razão e o sentimento.

Se há algo que esta pesquisa me ensinou, foi que não se sai o mesmo de um trabalho que olha para o afeto. As cartas dos estudantes me revelaram o que há de mais humano na educação: a vulnerabilidade, o desejo de ser ouvido, a vontade de pertencer. E, ao lê-las, revi o menino negro que eu fui aquele que nem sempre pôde falar, que aprendeu cedo a conter emoções para caber em espaços que o olhavam com desconfiança.

Nesse espelho entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, entendi que as emoções também são atravessadas pela cor da pele, pela história e pelas marcas

sociais. Comecei, então, a enxergar o que não estava explícito nas cartas: a racialização das emoções. A constatação de que determinados corpos são ensinados a conter o choro, a modular o tom de voz, a esconder a raiva, a pedir desculpas antes de existir.

É a partir dessa percepção que nasce meu próximo passo: o doutorado sobre a racialização das emoções. Quero compreender como os afetos são produzidos, permitidos ou reprimidos em contextos escolares marcados pela branquitude normativa. Quero investigar a negritude como potência afetiva, como lugar de reconstrução de sentidos e de libertação emocional.

Acredito que a pesquisa científica precisa devolver à sociedade caminhos possíveis. Assim, este trabalho oferece não apenas uma contribuição teórica com a proposta da Aferi, mas também um convite político e pedagógico: o de repensar o papel da escola na construção de espaços emocionalmente seguros, culturalmente plurais e racialmente conscientes.

Entre as principais contribuições desta dissertação, destacam-se: (1) a ampliação metodológica da análise qualitativa, com a inclusão da Análise do Afeto como camada interpretativa; (2) a valorização do afeto como dado científico; (3) a problematização das práticas socioemocionais nas escolas de tempo integral; (4) a reflexão ética sobre o lugar do pesquisador; e (5) a abertura para novos estudos sobre a racialização das emoções e a pedagogia do afeto como resistência e potência.

Finalizo esta travessia com a certeza de que pesquisar é sempre recomeçar. As considerações que aqui apresento não encerram um ciclo; anunciam outro. Esta dissertação termina, mas o caminho da pesquisa continua agora em direção à compreensão de como o afeto, a emoção e a negritude se entrelaçam na produção de subjetividades no espaço escolar.

Apesar dos achados e caminhos abertos por esta dissertação, permanecem perguntas que ainda precisam ser enfrentadas. Como as emoções são ensinadas, reguladas ou silenciadas nos microgestos cotidianos da escola? De que forma a cor da pele, o gênero e a classe moldam as possibilidades afetivas das crianças e adolescentes em diferentes contextos educativos? Que práticas pedagógicas podem de fato promover uma educação/desenvolvimento socioemocional que não reproduza desigualdades, mas que reconheça a negritude como potência e não como contenção? Como os professores lidam com seus próprios afetos em ambientes marcados por pressões institucionais, expectativas sociais e discursos normativos sobre “boa

emoção”? Essas e outras questões emergem como desdobramentos necessários, indicando que esta pesquisa não se encerra em si mesma: ela apenas inaugura trilhas para investigações que virão, reafirmando que o campo das emoções especialmente quando racializado é vasto, urgente e ainda insuficientemente explorado.

Desejo que este trabalho inspire outros pesquisadores a olharem para as emoções com mais coragem e ternura, a compreenderem que o rigor também mora na escuta e que o afeto pode ser ciência. Desejo que professores e professoras se reconheçam neste texto, e que percebam que, ao cuidar das emoções das crianças, também estão cuidando das suas próprias.

Pesquisando o outro, encontrei a mim mesmo. Escrevendo sobre o sentir, aprendi a nomear dores antigas e esperanças novas. Hoje, termino este texto com gratidão e fé: fé na escola, fé na pesquisa, fé no afeto como força de transformação.

Que as páginas seguintes sejam escritas por outras mãos de quem virá depois, de quem ousará continuar. E que cada uma dessas mãos, negras ou brancas, jovens ou experientes, lembre-se sempre de que sentir é um ato político, e educar é, acima de tudo, um gesto de amor.

## REFERÊNCIAS

ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=614617&pid=S1415-6954201600010000200001&lng=pt](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=614617&pid=S1415-6954201600010000200001&lng=pt) Acesso em 12 de Janeiro de 2025

ALMEIDA, V. R. D. de. Sobre o valor da dignidade da pessoa humana. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa**, v. 46, p. 623-648, 2005.

ANTUNES, C. **Inteligências múltiplas e seus jogos. Vol. 1: Introdução**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006, 8v., 70p.

ARANTES, V. A. **O afeto na aprendizagem: a importância das emoções na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2002.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. (ed. rev. e ampl.) Disponível em: [https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-939296?utm\\_source=chatgpt.com](https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-939296?utm_source=chatgpt.com) Acesso em: 11 abr. 2025.

BARRETO, A. L. **Psicologia Escolar: Teorias e Práticas**. Porto Alegre: Editora Psico, 2020.

BATAGLIA, J. S. **A psicologia da arte de Lev Vygotski** : o desenvolvimento das capacidades superiores de imaginação e emoção no ensino de arte. Londrina: [s.n.], 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEZERRA, M. (2003) Por que cartas do leitor na sala de aula. In.: Dionisio, A. et al. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

BRAGA, M. **A dimensão socioemocional na prática pedagógica dos professores do Fundamental II**. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, 2020. Disponível em:  
[https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9293/Arindiara%20Lima%20Braga\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9293/Arindiara%20Lima%20Braga_.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 19 set. 2024.

BOURDIEU, P; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 333-348, 1975.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em:  
<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/94807/decreto-6094-07>.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm)

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017.  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

BRASIL. Portaria n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11-out-pdf/file>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

CAPELATTO, R. **Psicologia do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CARVALHO, M. A. **Metodologias Ativas na Educação Básica**. Rio de Janeiro: Editora Educação Moderna, 2022.

CARVALHO, J. M. **Política e Educação no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora XYZ, 2017.

CARVALHO, C. **Educação sócioemocional em escolas de ensino fundamental e médio** 2021. Disponível em <http://www.hdl.handle.net/1884/736663>.

CARVALHO, E. L. F. **Educação socioemocional e educação infantil: um estudo transdisciplinar** 2022. Disponível em <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8656>.

CASEL. **Schoolwide SEL Essentials: A printable compilation of key activities and tools for school teams**. 3. ed. Chicago: CASEL, 2021. Disponível em: [https://schoolguide.casel.org/uploads/sites/2/2019/09/2021.6.15\\_School-Guide-Essentials.pdf](https://schoolguide.casel.org/uploads/sites/2/2019/09/2021.6.15_School-Guide-Essentials.pdf). Acesso em: 7 jan. 2025.

CEBULSKI, M. **Um diálogo entre Vygotski e o sistema teórico da afetividade ampliada: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano**. 2014. 460 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/42945?show=full>. Acesso em: 20 set. 2024.

COLE, M.; GAJDAMASCHKO, N. Re-Visiting Vygotski's Concept of Vrashchivanie (Ingrowing): A Focus on Metaphors. **Social Epistemology Review and Reply Collective**, v. 11, n. 11, p. 59-68, 2022. <https://social-epistemology.com/2022/11/27/re-visiting-Vygotskis-concept-of-vrashchivanie-ingrowing-a-focus-on-metaphors-michael-cole-and-natalia-gajdamaschko/>.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência** (LT Motta, Trad.). São Paulo: Cia. das Letras. (Trabalho original publicado em 1999), 2000.

DANIELS, H. **An Introduction to Vygotski**. London: Routledge, 2005.

DARLING-HAMMOND, L.; FLOOK, L.; COOK-HARVEY, C.; BARRON, B.; OSHER, D. *Implications for educational practice of the science of learning and development*. **Applied Developmental Science**, v. 24, n. 2, p. 97-140, 2019. DOI: 10.1080/10888691.2018.15377

DELARI JUNIOR, A.; BOBROVA PASSOS, I. V. *Vivência (perezhivanie) em Vigotski* (manuscrito), 2009 [https://www.passeidireto.com/arquivo/137647767/delari-2009-vivencia-perejivanie-com-bobrova-passos?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.passeidireto.com/arquivo/137647767/delari-2009-vivencia-perejivanie-com-bobrova-passos?utm_source=chatgpt.com)

DURLAK, J. A. et al. **The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis**. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 1952.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. **A vida como criação**: emoção e atividade criadora em Vigotski. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia: reflexões e práticas em educação**. Curitiba: [s.n.], 2022.

FELICIANO, L. **Mathemotion: As Relações Entre Afetividade e Aprendizagem de Matemática Na Educação Básica**. 2019. Disponível em <https://www.scribd.com/document/469329565/>

FERREIRA, L. M. **Educação Integral em Jaboatão dos Guararapes: Políticas e Desafios**. Recife: Editora ABC, 2015.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial da Educação**. São Paulo: Editora XYZ, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996. p.166

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.218 p., 1987.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade** , v. 31, p. 1355-1379, 2010. <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M>

GIL, D. F. V. S.; SANTOS, L. de A.; VIEIRA, Bruna Fernanda da Silva. A importância do desenvolvimento socioemocional na educação de crianças e jovens. **Revista Camalotes**, p. 68-78, 2023.

GINDIS, B. **Remediation Through Education: Sociocultural Theory and Children with Special Needs**. New York: Springer, 2003.

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

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GONÇALVES, P. et al. **Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

GONZÁLEZ-REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os Processos de Construção da Informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2016.

GONZÁLEZ-REY, F.; MITJANS MARTÍNEZ, M. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**, v. 13, n. 2, p. 3-20, 2017. Recuperado de: [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp).

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell\\_hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_Transgredir\\_1.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf). Acesso em: 11 abr. 2025.

IGNÁCIO, F.; RAMIREZ, R. A.; BERGAMO, R. O. C. Competências socioemocionais e educação profissional: práticas docentes em ensino remoto. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade–RIET**, v. 2, n. 2, p. 246-263, 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2023**. [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf)

JAGERS, R. J. et al. Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence. **American Educational Research Journal**, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0002831218818086> . Acesso em: 13 fev. 2025.

LEAHY, Robert L.; TIRCH, Dennis; NAPOLITANO, Lisa A. **Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental**. Artmed Editora, 2013.

LIBERAL, S.; FUGA, T. **Educação e Diversidade Cultural: Perspectivas Atuais**. Curitiba: Appris, 2018.

LORDELO, E. M.; TENÓRIO, R. **Desenvolvimento Humano: Teorias e Práticas**. Salvador: Editora UFBA, 2010.

LOURENÇO, P.; VALENTE, S. **Neurociência e Educação: Teorias e Práticas Contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2021.

MACHADO, L. **Ensino e Aprendizagem na Contemporaneidade**. Curitiba: Appris, 2021.

MELO, H. S.; SILVA, A. P.; COSTA, B. R. **Educação e Tecnologia: Novas Abordagens para o Ensino Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education"**. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104, 1998.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. DOI: 10.7476/9788575415474. Disponível: [https://books.scielo.org/id/cywyh?utm\\_source=chatgpt.com](https://books.scielo.org/id/cywyh?utm_source=chatgpt.com) Acesso em 28 de Outubro de 2025

MITJANS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade e Educação**. São Paulo: Cortez, 2017

MORAN, J. M. **Desafios da Educação no Século XXI**. São Paulo: Papyrus, 2013.

MUNIZ, I. **A neurociência e as emoções do ato de aprender**: quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar. Via Litterarum editora, 2012.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotski: **Aprendizado e Desenvolvimento**: Um Processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione, 2019.

PASSOS, M. C. **Aprendizagem e Inclusão**: Um Olhar Psicopedagógico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

PEREIRA, L. **Educação e Cultura**. Brasília: Editora UnB, 2019.

PERNAMBUCO. **Relatório Anual de Educação**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2020. <https://portal.educacao.pe.gov.br/rai-relatorio-anual-de-indicadores/>

PICCIONE, M.; VALSINER, J. **Cultural Psychology and Semiotics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

PINHEIRO, R. S. **Educação e Tecnologia**: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre: ArtMed. 2009.

PREDOSA, M. C. **Desafios da Educação Contemporânea**. Belo Horizonte: Editora Horizonte, 2013.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2015.

REY, G. F. L. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZALEZ REY, F. L. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

SANTOS, L. F. **Inclusão Escolar**: Políticas e Práticas. Brasília: Editora Inclusão, 2023.

SANTOS, M. F. **Desigualdades Educacionais e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: Editora Social, 2019.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cengage Learning, 2006.

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Dados sobre a infraestrutura escolar**. <https://portal.educacao.pe.gov.br/rai-relatorio-anual-de-indicadores/>

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Resultados 2019**.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/publicado-relatorio-de-resultados-do-saeb-2019>

SILVA, A. R. **História de Jaboatão dos Guararapes**. Recife: Editora Regional, 2009.

SILVA, A. **Desenvolvimento socioemocional de crianças em contextos de vulnerabilidade social**. 2018.

SILVA, A. **Educação financeira no ensino médio e sua relação com competências socioemocionais**. 2021.

SILVA, A. **Aplicação da justiça restaurativa no ambiente escolar como meio de promover o desenvolvimento socioemocional**. 2022.

SILVA, B. B.; FERREIRA, M. C. P. L. **Educação socioemocional e suas repercussões no contexto escolar**. Anais do V seminário de produção científica do curso de psicologia da UNIEVANGÉLICA, 2020.

<http://repositorio.aee.edu.br/handle/aee/17050>

SCHONERT-REICHL, K. A. *Social and emotional learning and teachers*. **Future of Children**, v. 27, n. 1, p. 137–155, 2017. Disponível em:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145074.pdf>.

SIQUEIRA, P. R. **Aprendizagem Socioemocional: Fundamentos e Aplicações**. Curitiba: Editora Aprender, 2018.

STAKE, R. **Case study research**. thousand oaks, CA: Sage, 1995.

[https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-85124-8\\_7?pdf=chapter%20toc](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-85124-8_7?pdf=chapter%20toc)

TAMASHIRO, J. **Desenvolvimento Cognitivo na Infância**. Campinas: Editora Infância, 2017.

TATEO, L. Affective semiosis and affective logic. **New Ideas in Psychology**, v. 48, p. 1-11, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2017.08.002>.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/en.php>.

TOASSA, G. **Consciência e atividade: um estudo sobre (e para) a infância**. 2004. 271 f. +. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/8fb80c6b-faaf-4a81-8a50-6bca320e737a>.

TOASSA, G. **Psicologia da Educação: Novas Perspectivas**. Florianópolis: Editora Saberes, 2012.

TOASSA, G. **Psicologia e Educação**: Reflexões sobre Aprendizagem e Desenvolvimento. Campinas: Papirus, 2007.

TOASSA, G. Vigotski: Notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. **Cad. Espinosanos**, v. 30, p. 49-66, São Paulo, 2014.

<https://www.revistas.usp.br/epinosanos/article/view/83774>

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski*. Goiânia: Ed. UFG, 2011.

[https://www.crp09.org.br/portal/noticia/910-1887?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.crp09.org.br/portal/noticia/910-1887?utm_source=chatgpt.com)

VALENTE, M.; MONTEIRO, C. **Tecnologia e Educação**: Novos Caminhos para o Aprendizado. Brasília: UnB, 2016.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Understanding Vygotski** : A Quest for Synthesis. Oxford: Blackwell, 1991. Disponível em:

<https://archive.org/details/understandingvyg0000veer>. Acesso em: 5 abr. 2025.

VELOSO, A. C. **Comunicação e Educação: Interfaces e Perspectivas**. Recife: Editora UFPE, 2019.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2001. Artmed.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 3. ed. Barcelona: Ed. Crítica, 2009. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

VYGOTSKI, L. S. **História do Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/pensamento-e-linguagem-2-ed-1996> . Acesso em: 13 fev. 2025.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas do Desenvolvimento da Psique**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEISSBERG, R. P. et al. **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. New York: Guilford Press, 2013. Disponível em: <https://www.guilford.com/books/Handbook-of-Social-and-Emotional-Learning/Weissberg-Domitrovich-Gullotta/9781462527915> . Acesso em: 13 fev. 2025.

WELLS, G. **Dialogic Inquiry: Towards a Socio-cultural Practice and Theory of Education**. Cambridge University Press, 1999.  
[https://www.researchgate.net/publication/245919622\\_Dialogic\\_Inquiry\\_Towards\\_a\\_Socio-cultural\\_Practice\\_and\\_Theory\\_of\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/245919622_Dialogic_Inquiry_Towards_a_Socio-cultural_Practice_and_Theory_of_Education)

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2018.

ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil-2**. AMGH Editora, 2014.

## ANEXO A - Carta de anuência



www.pe.gov.br

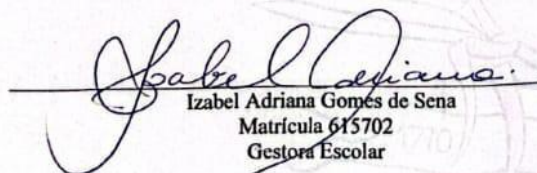
### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador **Gilberto Rodrigues Da Silva**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa Educação Socioemocional: Interações e vivências em uma escola de tempo Integral, que está sob a coordenação/orientação do (a) **Prof.ª Dr. Flávia Mendes de Andrade e Peres**, cujo objetivo Geral é Compreender os processos interacionais e as vivências no cotidiano de uma escola em tempo integral em Jaboatão dos Guararapes-PE e suas contribuições para o desenvolvimento da educação socioemocional e os objetivos específicos são: Observar e descrever as dinâmicas de interação social no ambiente escolar de tempo integral; Analisar as percepções de alunos, e professores sobre as interações sociais e sua influência na educação socioemocional; Caracterizar os aspectos das vivências (*Perezhivanie*) do cotidiano escolar na **ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ADVOGADO JOSÉ DAVI GIL RODRIGUES**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.


Jaboatão dos Guararapes, em 13 de março de 2025.

  
Izabel Adriana Gomes de Sena  
Matrícula 615702  
Gestora Escolar

IZABEL ADRIANA GOMES DE SENA  
MATRÍCULA Nº 615702  
Diretora Escolar

Escola Técnica Estadual Advogado José David Gil Rodrigues  
BR 101 Sul, km 78, Jardim Jordão, Jaboatão dos Guararapes  
CEP: 54320-230  
Informações e Serviços: (81) 3181-2971

Secretaria  
de Educação e  
Esporte



GOVERNO DE  
**PERNAMBUCO**  
ESTADO DE MUDANÇA

# PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DE PERNAMBUCO -  
UFRPE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Desenvolvimento socioemocional: interações e vivências em uma escola em tempo integral

**Pesquisador:** GILBERTO RODRIGUES DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 88028625.1.0000.9547

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO- UFRPE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.748.229

**Apresentação do Projeto:**

As informações aqui descritas foram extraídas do arquivo "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2531631.pdf", submetido em 30/07/2025, às 15:16:35, e postado pelo pesquisador na Plataforma Brasil.

**Resumo:**

Este projeto dialoga na temática da educação socioemocional, que tem ganhado destaque como uma abordagem pedagógica essencial para o desenvolvimento integral de crianças e jovens, em um cenário em que competências como empatia, autorregulação e resolução de conflitos se tornam indispensáveis para enfrentar os desafios contemporâneos. No Brasil, o modelo de escola em tempo integral surge como um espaço propício para fomentar essas competências, ao ampliar a jornada escolar e possibilitar interações significativas entre alunos, professores e comunidade. Entendemos que as interações sociais no ambiente escolar e o conceito de vivências (Perezhivanie), da escola de Vygotski, como vivências subjetivas e transformadoras, são centrais para o desenvolvimento das competências socioemocionais. As escolas em tempo integral podem proporcionar, mas nem todas proporcionam, um espaço privilegiado para a integração entre aspectos cognitivos e emocionais, promovendo um ambiente acolhedor que estimula a curiosidade, a resiliência e o fortalecimento das relações

**Endereço:** Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE  
**Bairro:** Recife **CEP:** 52.171-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)3320-6638 **E-mail:** cep@ufrpe.br



Continuação do Parecer: 7.748.229

interpessoais. Importa destacar, ainda, a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis ao contexto sociocultural da escola, alinhadas ao CASEL, com o professor desempenhando papel essencial na mediação de experiências emocionais. Nesse contexto, é fundamental investigar como as vivências cotidianas nesse ambiente contribuem para a formação socioemocional dos estudantes. Este estudo analisa o desenvolvimento socioemocional no contexto de uma escola de tempo integral localizada em Jaboatão dos Guararapes-PE, na Região Metropolitana do Recife-PE. O objetivo principal é compreender como os processos interacionais e as vivências nesse ambiente escolar favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, fundamentais tanto para o aprendizado acadêmico quanto para o bem-estar emocional. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, configurada como estudo de caso, com dados construídos por meio de análise de conteúdo, observações de cunho etnográfico no ambiente escolar e registros em diário de campo, além de cartas escritas pelos estudantes. Os resultados esperados incluem subsídios para formações continuadas de professores, a promoção de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos, e orientações para práticas pedagógicas que integrem o ensino de competências socioemocionais, impactando positivamente alunos, educadores e comunidades escolares.

**Objetivo da Pesquisa:**

As informações aqui descritas foram extraídas do arquivo "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2531631.pdf", submetido em 30/07/2025, às 15:16:35, e postado pelo pesquisador na Plataforma Brasil.

**Objetivo Primário:**

Compreender os processos interacionais e as vivências no cotidiano de uma escola em tempo integral em Jaboatão dos Guararapes-PE e suas contribuições para o desenvolvimento da educação socioemocional.

**Objetivo Secundário:**

Observar e descrever as dinâmicas de interação social no ambiente escolar de tempo integral;

Analisar as percepções de alunos, e professores sobre as interações sociais e sua influência no

**Endereço:** Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE  
**Bairro:** Recife **CEP:** 52.171-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)3320-6638 **E-mail:** cep@ufrpe.br

UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DE PERNAMBUCO -  
UFRPE



Continuação do Parecer: 7.748.229

desenvolvimento socioemocional;

Caracterizar os aspectos das vivências (Perezhivanie) do cotidiano escolar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

As informações aqui descritas foram extraídas do arquivo "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2531631.pdf", submetido em 30/07/2025, às 15:16:35, e postado pelo pesquisador na Plataforma Brasil.

**Riscos**

Os riscos potenciais desta pesquisa estão principalmente relacionados a desconfortos de ordem emocional e psíquica, que podem surgir durante o relato ou a escrita de experiências pessoais e emocionais pelos participantes. Também pode haver leve desconforto ao participar das observações ou ao refletir sobre vivências emocionais no ambiente escolar.

Para mitigar esses riscos, serão adotadas as seguintes medidas:

As atividades serão conduzidas com empatia, respeito e escuta sensível por parte do pesquisador; Caso algum participante manifeste desconforto, será respeitado o seu direito de interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou penalização; Os participantes poderão remarcar sua participação, ou escolher outro momento mais adequado, de forma totalmente voluntária; Se identificado algum nível de sofrimento emocional, o participante será encaminhado, com sua anuência, para o setor de apoio psicopedagógico da escola ou profissional qualificado indicado pela instituição e o pesquisador também estará em inteira disposição para auxiliar no que for necessário ;

Os horários e formatos de participação serão flexíveis, respeitando a rotina e disponibilidade dos envolvidos. Os dados serão tratados com absoluto sigilo. Todos os registros, documentos e cartas produzidos serão anonimizados e codificados, de forma a

preservar a identidade dos participantes. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins da presente pesquisa e, quando utilizadas em publicações acadêmicas ou científicas, será garantido o anonimato completo dos envolvidos.

Quanto ao armazenamento digital, os dados serão mantidos em ambiente virtual seguro, vinculado à instituição de ensino, com acesso restrito, protegido por senha e em conformidade com as recomendações da Carta Circular nº 1/2021 da CONEP.

**Endereço:** Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE  
**Bairro:** Recife **CEP:** 52.171-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)3320-6638 **E-mail:** cep@ufrpe.br

UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DE PERNAMBUCO -  
UFRPE



Continuação do Parecer: 7.748.229

Em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, será garantido o direito à indenização, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Caso haja necessidade de deslocamento, será possível o ressarcimento das despesas com transporte e alimentação. Também será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da participação.

**Benefícios:**

Esta pesquisa poderá trazer benefícios indiretos de ordem acadêmica, social e formativa. No âmbito acadêmico, contribuirá para o aprofundamento da compreensão sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento das competências socioemocionais em estudantes do ensino médio em tempo integral, proporcionando subsídios para futuras investigações e formações docentes sobre o tema. No campo educacional, os resultados poderão apoiar a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis ao desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo ambientes escolares mais acolhedores, colaborativos e propícios à aprendizagem. Para os participantes, a pesquisa oportuniza momentos de reflexão crítica sobre suas vivências escolares, promovendo o reconhecimento e a valorização de suas próprias experiências emocionais e relacionais. Embora não haja benefício direto garantido, espera-se que a participação contribua para fortalecer o sentimento de pertencimento ao espaço escolar e estimular a escuta e o diálogo entre os membros da comunidade educativa. Os achados também poderão ser utilizados em formações para professores, compartilhamentos com a equipe pedagógica e devolutiva à comunidade escolar, ampliando o impacto social e institucional da pesquisa

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, realizada pelo estudante de pós-graduação GILBERTO RODRIGUES DA SILVA, para a obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, sob a orientação da Professora Doutora Flávia Mendes de Andrade e Peres.

Previsão de conclusão: dezembro de 2025

Início da coleta de dados: 01/09/2025 "construção dos dados"

Ambiente da coleta presencial: Escola Técnica Estadual Advogado José Davi Gil Rodrigues

**Endereço:** Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE  
**Bairro:** Recife **CEP:** 52.171-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)3320-6638 **E-mail:** cep@ufrpe.br

UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DE PERNAMBUCO -  
UFRPE



Continuação do Parecer: 7.748.229

Tamanho da amostra: 67 (24 professores e 43 alunos)

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Os documentos atendem às normas regulamentadoras do sistema CEP/CONEP/CNS/MS.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

1) Ressalta-se que cabe ao(à) pesquisador(a) responsável encaminhar os relatórios de pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS 466/2012, Art. XI.2.d e Resolução CNS 510/2016, Art. 28.V.

2) Ressalta-se que cabe ao(à) pesquisador(a) "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa", conforme Resolução CNS 466/2012, Art. XI.f.

3) Em caso de alteração em projeto de pesquisa já aprovado pelo CEP, deve-se anexar na Plataforma Brasil todos os documentos que foram modificados junto com uma carta justificativa contendo a descrição e os motivos para a emenda conforme Resolução CNS 251/1997, Art. III.2.e e Norma Operacional 001/2013, Art. 2.1.h.1.

4) Em caso de dúvidas, o(a) pesquisador(a) pode buscar as normas e resoluções emitidas pela CONEP que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos, disponíveis publicamente no site <http://www.cep.ufrpe.br/> (menu > normas e resoluções), assim como contactar o CEP-UFRPE através de e-mail ([cep@ufrpe.br](mailto:cep@ufrpe.br)) ou telefone (+55-81-3320.6638).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE  
**Bairro:** Recife **CEP:** 52.171-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)3320-6638 **E-mail:** [cep@ufrpe.br](mailto:cep@ufrpe.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DE PERNAMBUCO -  
UFRPE**



Continuação do Parecer: 7.748.229

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2531631.pdf	30/07/2025 15:16:35		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTAAA.docx	30/07/2025 15:14:48	GILBERTO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_VERSA04.docx	30/07/2025 15:14:19	GILBERTO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSÁVEIS_DOS_MENORES_DE_18_ANOS_S.docx	30/07/2025 15:14:02	GILBERTO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_DE_18_ANOS_OU_EMANCIPADOS_S.docx	30/07/2025 15:13:45	GILBERTO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_E.docx	30/07/2025 15:13:36	GILBERTO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	30/07/2025 14:53:48	GILBERTO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7728623.pdf	30/07/2025 14:52:11	GILBERTO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	08/07/2025 15:04:00	GILBERTO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	CURRICULO_DA_ORIENTADORA.pdf	22/05/2025 15:44:21	GILBERTO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	curriculo_latex.pdf	22/04/2025 14:07:29	GILBERTO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_CONFIDENCIALIDADE_assinado.pdf	14/04/2025 14:10:55	GILBERTO RODRIGUES DA SILVA	Aceito
Outros	Carta.pdf	11/04/2025 16:52:23	GILBERTO RODRIGUES DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

**Endereço:** Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n Dois Irmãos, 1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE  
**Bairro:** Recife **CEP:** 52.171-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)3320-6638 **E-mail:** cep@ufrpe.br



## APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE  
 FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o/a Senhor/a para participar como participante da pesquisa **DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: Interações e vivências em uma Escola de Tempo Integral.**, que está sob a responsabilidade do/a pesquisador Gilberto Rodrigues da Silva, Rua Domingo Fernandes nº 08, Marcos Freire, Jaboatão dos Guararapes, cep 54360010, telefone para contato 81-996657171, e-mail: [gilberto.silva@ufrpe.br](mailto:gilberto.silva@ufrpe.br) (inclusive para ligações a cobrar) e orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Flávia Mendes de Andrade e Peres, e-mail [flavia.peres@ufrpe.br](mailto:flavia.peres@ufrpe.br) contato 81-999761051: R. Dois Irmãos, 92 - Apipucos, Recife - PE, 52171-010

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o/a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o/a pesquisador/a responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- Descrição da pesquisa: Este estudo tem como objetivo compreender os processos interacionais no cotidiano de uma escola de ensino médio de tempo integral no município de Jaboatão dos Guararapes, focalizando do desenvolvimento socioemocional através da interações e vivências dos educandos

Esclarecimento do período de participação do participante maior de 18 anos na pesquisa, local, início, término e número de visitas para a pesquisa: A pesquisa ocorrerá dia 01 de setembro

ao dia 05 de setembro de 2025, com visitas periódicas à escola, com duração aproximada de 7h por dia, totalizando 35 horas .

**RISCOS** diretos para o responsável e para os/as participantes de pesquisa: Os riscos potenciais desta pesquisa estão principalmente relacionados a desconfortos de ordem emocional e psíquica, que podem surgir durante o relato ou a escrita de experiências pessoais e emocionais pelos participantes. Também pode haver leve desconforto ao participar das observações ou ao refletir sobre vivências emocionais no ambiente escolar.

Para mitigar esses riscos, serão adotadas as seguintes medidas:

As atividades serão conduzidas com empatia, respeito e escuta sensível por parte do pesquisador;

Caso algum participante manifeste desconforto, será respeitado o seu direito de interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou penalização;

Os participantes poderão remarcar sua participação, ou escolher outro momento mais adequado, de forma totalmente voluntária;

Se identificado algum nível de sofrimento emocional, o participante será encaminhado, com sua anuência, para o setor de apoio psicopedagógico da escola ou profissional qualificado indicado pela instituição e o pesquisador também estará em inteira disposição para auxiliar no que for necessário .

Os horários e formatos de participação serão flexíveis, respeitando a rotina e disponibilidade dos envolvidos.

Os dados serão tratados com absoluto sigilo. Todos os registros, documentos e cartas produzidos serão anonimizados e codificados, de forma a preservar a identidade dos participantes. As informações (Construção dos dados) (Construção dos dados) coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins da presente pesquisa e, quando utilizadas em publicações acadêmicas ou científicas, será garantido o anonimato completo dos envolvidos.

Quanto ao armazenamento digital, os dados serão mantidos em ambiente virtual seguro, vinculado à instituição de ensino, com acesso restrito, protegido por senha e em conformidade com as recomendações da Carta Circular nº 1/2021 da CONEP . Os dados obtidos serão anonimizados, codificados e armazenados em ambiente digital seguro, conforme a Carta Circular nº 1/2021 da CONEP;

Em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, será garantido o direito à indenização, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Caso haja necessidade de deslocamento, será possível o ressarcimento das despesas com transporte e alimentação. Também será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da participação.

**BENEFÍCIOS** diretos e indiretos para os/as participantes de pesquisa: Esta pesquisa poderá trazer benefícios indiretos de ordem acadêmica, social e formativa. No âmbito acadêmico, contribuirá para o aprofundamento da compreensão sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento das competências socioemocionais em estudantes do ensino médio em tempo integral, proporcionando subsídios para futuras investigações e formações docentes sobre o tema.

No campo educacional, os resultados poderão apoiar a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis ao desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo ambientes escolares mais acolhedores, colaborativos e propícios à aprendizagem.

Para os participantes, a pesquisa oportuniza momentos de reflexão crítica sobre suas vivências escolares, promovendo o reconhecimento e a valorização de suas próprias experiências

emocionais e relacionais. Embora não haja benefício direto garantido, espera-se que a participação contribua para fortalecer o sentimento de pertencimento ao espaço escolar e estimular a escuta e o diálogo entre os membros da comunidade educativa.

Os achados também poderão ser utilizados em formações para professores, compartilhamentos com a equipe pedagógica e devolutiva à comunidade escolar, ampliando o impacto social e institucional da pesquisa.

Resultados da pesquisa serão divulgados ao(a) participante da pesquisa ao término da mesma  
Divulgação dos Resultados da Pesquisa

Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade escolar participante por meio de uma formação temática para os professores, realizada após a defesa da dissertação, abordando os principais achados da investigação e suas implicações para a prática pedagógica.

Além disso, será realizada uma apresentação aberta na própria escola, com convite aos professores, estudantes e demais interessados, promovendo um espaço de devolutiva, escuta e reflexão coletiva.

Também será disponibilizado um relatório resumo dos resultados em formato digital, que poderá ser encaminhado por e-mail aos participantes que assim desejarem.

Caso a pesquisa resulte em publicações acadêmicas ou científicas, essas também poderão ser compartilhadas com a escola, garantindo o acesso à produção final de conhecimento de forma clara, ética e acessível.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/as participantes de pesquisa, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a participante de pesquisa. Os dados (Construção dos dados) coletados nesta pesquisa fotos, filmagens, cartas ficarão armazenados em pastas de arquivo, computador pessoal, com senha sob a responsabilidade do/a pesquisador Gilberto Rodrigues, pelo período mínimo de 5 anos.

O/a senhor/a não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, (ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: [www.cep.ufrpe.br](http://www.cep.ufrpe.br) .

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRPE, com Parecer Consubstanciado nº 7.748.229 e CAAE 88028625.1.0000.9547

---

(assinatura do/a pesquisador/a)

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o/a pesquisador/a responsável, concordo em participar do estudo DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: Interações e vivências em uma Escola de Tempo Integral. , como participante de pesquisa). Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo/a pesquisador/a sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Por solicitação de \_\_\_\_\_, que é (deficiente visual ou está impossibilitado/a de assinar), eu \_\_\_\_\_ assino o presente documento que autoriza a sua participação neste estudo.

Local e data \_\_\_\_\_

---

Assinatura do/a participante/responsável legal

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do/a participante de pesquisa em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores/as):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

### APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO(A) MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o/a seu/sua filho/a \_\_\_\_\_ (ou menor que está sob sua responsabilidade) para participar, como participante da pesquisa DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: Interações e vivências em uma Escola de Tempo Integral.

Esta pesquisa é da responsabilidade do/a pesquisador Gilberto Rodrigues da Silva, Rua Domingo Fernandes nº 08, Marcos Freire, Jaboatão dos Guararapes, cep 54360010, telefone para contato 81-996657171, e-mail: [gilberto.silva@ufrpe.br](mailto:gilberto.silva@ufrpe.br) (inclusive para ligações a cobrar) e orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Flávia Mendes de Andrade e Peres, e-mail [flavia.peres@ufrpe.br](mailto:flavia.peres@ufrpe.br) contato 81-999761051: R. Dois Irmãos, 92 - Apipucos, Recife - PE, 52171-010

O/a Senhor/a será esclarecido/a sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o/a menor faça parte do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- Descrição da pesquisa: Este estudo tem como objetivo compreender os processos interacionais no cotidiano de uma escola de ensino médio de tempo integral no

município de Jabotão dos Guararapes, focalizando do desenvolvimento socioemocional através da interações e vivências dos educandos.

Esclarecimento do período de participação da criança/adolescente na pesquisa, local, início, término e número de visitas para a pesquisa: : A pesquisa ocorrerá dia 01 de setembro ao dia 05 de setembro de 2025, com visitas periódicas à escola, com duração aproximada de 7h por dia, totalizando 35 horas .

RISCOS diretos para o responsável e para os/as participantes de pesquisa: Os riscos potenciais desta pesquisa estão principalmente relacionados a desconfortos de ordem emocional e psíquica, que podem surgir durante o relato ou a escrita de experiências pessoais e emocionais pelos participantes. Também pode haver leve desconforto ao participar das observações ou ao refletir sobre vivências emocionais no ambiente escolar.

Para mitigar esses riscos, serão adotadas as seguintes medidas:

As atividades serão conduzidas com empatia, respeito e escuta sensível por parte do pesquisador;

Caso algum participante manifeste desconforto, será respeitado o seu direito de interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou penalização;

Os participantes poderão remarcar sua participação, ou escolher outro momento mais adequado, de forma totalmente voluntária;

Se identificado algum nível de sofrimento emocional, o participante será encaminhado, com sua anuência, para o setor de apoio psicopedagógico da escola ou profissional qualificado indicado pela instituição e o pesquisador também estará em inteira disposição para auxiliar no que for necessário .

Os horários e formatos de participação serão flexíveis, respeitando a rotina e disponibilidade dos envolvidos.

Os dados serão tratados com absoluto sigilo. Todos os registros, documentos e cartas produzidos serão anonimizados e codificados, de forma a preservar a identidade dos participantes. As informações (Construção dos dados) (Construção dos dados) coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins da presente pesquisa e, quando utilizadas em publicações acadêmicas ou científicas, será garantido o anonimato completo dos envolvidos.

Quanto ao armazenamento digital, os dados serão mantidos em ambiente virtual seguro, vinculado à instituição de ensino, com acesso restrito, protegido por senha e em conformidade com as recomendações da Carta Circular nº 1/2021 da CONEP. Os dados obtidos serão anonimizados, codificados e armazenados em ambiente digital seguro, conforme a Carta Circular nº 1/2021 da CONEP;

Em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, será garantido o direito à indenização, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Caso haja necessidade de deslocamento, será possível o ressarcimento das despesas com transporte e alimentação. Também será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da participação.

BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os/as participantes de pesquisa:Esta pesquisa poderá trazer benefícios indiretos de ordem acadêmica, social e formativa. No âmbito acadêmico, contribuirá para o aprofundamento da compreensão sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento das competências socioemocionais em estudantes do ensino médio em

tempo integral, proporcionando subsídios para futuras investigações e formações docentes sobre o tema.

No campo educacional, os resultados poderão apoiar a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis ao desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo ambientes escolares mais acolhedores, colaborativos e propícios à aprendizagem.

Para os participantes, a pesquisa oportuniza momentos de reflexão crítica sobre suas vivências escolares, promovendo o reconhecimento e a valorização de suas próprias experiências emocionais e relacionais. Embora não haja benefício direto garantido, espera-se que a participação contribua para fortalecer o sentimento de pertencimento ao espaço escolar e estimular a escuta e o diálogo entre os membros da comunidade educativa.

Os achados também poderão ser utilizados em formações para professores, compartilhamentos com a equipe pedagógica e devolutiva à comunidade escolar, ampliando o impacto social e institucional da pesquisa.

Resultados da pesquisa serão divulgados ao participante da pesquisa ao término da mesma Divulgação dos Resultados da Pesquisa

Os resultados da pesquisa serão divulgados à comunidade escolar participante por meio de uma formação temática para os professores, realizada após a defesa da dissertação, abordando os principais achados da investigação e suas implicações para a prática pedagógica.

Além disso, será realizada uma apresentação aberta na própria escola, com convite aos professores, estudantes e demais interessados, promovendo um espaço de devolutiva, escuta e reflexão coletiva.

Também será disponibilizado um relatório resumo dos resultados em formato digital, que poderá ser encaminhado por e-mail aos participantes que assim desejarem.

Caso a pesquisa resulte em publicações acadêmicas ou científicas, essas também poderão ser compartilhadas com a escola, garantindo o acesso à produção final de conhecimento de forma clara, ética e acessível.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos/as participantes de pesquisa, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a participante de pesquisa. Os dados (Construção dos dados) (Construção dos dados) coletados nesta pesquisa fotos, filmagens, cartas ficarão armazenados em pastas de arquivo, computador pessoal, com senha sob a responsabilidade do/a pesquisador Gilberto Rodrigues, pelo período mínimo de 5 anos.

O/a senhor/a não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio

Central da Reitoria da UFRPE, (ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: [www.cep.ufrpe.br](http://www.cep.ufrpe.br) .

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRPE, com Parecer Consubstanciado nº 7.748.229 e CAAE 88028625.1.0000.9547

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador/a)

#### CONSENTIMENTO DO/A RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A PARTICIPANTE

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação no estudo \_\_\_\_\_ DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: Interações e vivências em uma Escola de Tempo Integral. como participante de pesquisa. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo/a pesquisador/a sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele/a. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/assistência/tratamento) para mim ou para o/a menor em questão.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do/a responsável: \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a participante de pesquisa em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores/as):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

### APÊNDICE C

Orientação para Professores: Escrita da Carta sobre o Desenvolvimento Socioemocional dos Estudantes

Prezados(as) professores(as),

Agradecemos imensamente sua participação nesta pesquisa. O objetivo desta carta é captar sua percepção pessoal e detalhada sobre o desenvolvimento socioemocional dos seus alunos dentro da sala de aula, bem como suas próprias emoções e experiências nesse contexto. Sua contribuição é fundamental para uma análise mais profunda sobre como os processos interacionais e as vivências no ambiente escolar impactam o desenvolvimento socioemocional.

Não há um modelo rígido para a carta, mas segue abaixo algumas perguntas norteadoras. Por favor, fique a vontade para escrever de maneira espontânea e sincera, relatando suas percepções e experiências de forma reflexiva.

### 1. Introdução: Qual a sua Relação com a Educação Socioemocional

- Como você compreende o conceito de desenvolvimento socioemocional dentro da sua prática docente?
- Você já recebeu alguma formação específica sobre educação socioemocional? Como isso influenciou sua abordagem com os alunos?
- Como você percebe a importância da educação socioemocional no aprendizado dos estudantes?

### 2. Observações sobre os Estudantes

- Como você percebe o desenvolvimento socioemocional dos seus alunos ao longo do ano?
- Existem emoções, comportamentos ou desafios que você observa frequentemente em sala de aula? (Exemplo: ansiedade, dificuldades de regulação emocional, baixa autoestima, colaboração entre colegas).
- Você nota diferenças significativas entre os alunos no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional? Quais fatores acredita que influenciam essas diferenças?
- Alguma situação em sala de aula já fez você perceber claramente a importância da educação socioemocional?

### 3. Suas Próprias Emoções e Desafios como Educador(a)

- Como você se sente ao lidar com o desenvolvimento socioemocional dos seus alunos?
- Quais são os maiores desafios que você enfrenta nesse aspecto? (Exemplo: falta de formação, carga emocional, dificuldades institucionais).
- Você acredita que os professores recebem o suporte necessário para trabalhar as competências socioemocionais dos alunos?
- Como a relação com os estudantes impacta suas próprias emoções e bem-estar?

### 4. Reflexão Final e Sugestões

- O que poderia ser melhorado para fortalecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes na escola?
- Se pudesse implementar alguma mudança ou estratégia para melhorar a educação socioemocional em sala de aula, qual seria?
- Alguma outra experiência ou reflexão que você considera importante compartilhar?

Orientações Adicionais

- A carta pode ter o tamanho que você achar necessário, mas sugerimos entre uma e três páginas.
- Não há necessidade de se preocupar com regras formais de escrita – o mais importante é que sua experiência e sentimentos sejam expressos de maneira genuína.
- Caso prefira, você pode incluir relatos específicos ou situações vividas, desde que respeite a privacidade dos alunos.
- Se sentir necessidade, pode dividir a carta em tópicos ou escrevê-la em formato livre.

Caso tenha dúvidas ou precise de algum esclarecimento, estamos à disposição! Sua contribuição é essencial para a construção de um olhar mais profundo sobre a educação socioemocional e suas implicações na prática docente.

Muito obrigado(a) por sua participação!  ✍️

## Orientação para Estudantes: Escrita da Carta sobre a Educação Socioemocional na Escola

Olá, estudante!

Muito obrigado por participar desta pesquisa. A proposta desta carta é te convidar a escrever sobre suas experiências, sentimentos e percepções sobre a sua vida na escola, especialmente sobre como você se sente no dia a dia e nas relações com colegas, professores e demais pessoas da escola.

Sua participação é muito importante para que possamos entender como a escola influencia o desenvolvimento das emoções, da convivência e do bem-estar dos estudantes. Não existe uma forma certa ou errada de escrever o mais importante é que você seja sincero(a) e escreva com liberdade.

Abaixo estão perguntas que podem te ajudar a escrever, mas fique à vontade para organizar sua carta da maneira que preferir.

### 1. Como você se sente na escola

Como é chegar na escola todos os dias? Você costuma se sentir bem, ansioso(a), animado(a), nervoso(a)?

Existem momentos que fazem você se sentir acolhido(a), feliz ou em paz na escola?

Em quais momentos você se sente mais à vontade ou mais confortável ?

### 2. Suas relações com outras pessoas na escola

Como são suas relações com os colegas de turma? Você se sente respeitado(a)? Tem alguém com quem possa contar?

E com os professores? Você sente que eles se preocupam com seu bem-estar além das notas?

Você já viveu alguma situação na escola que mexeu com suas emoções (para melhor ou para pior)? Como foi isso?

### 3. Suas emoções no dia a dia escolar

Quais sentimentos você costuma ter durante a semana na escola?

Já teve dificuldade de lidar com alguma emoção? Como lidou com isso?

Você acha que a escola ajuda você a lidar melhor com seus sentimentos? De que forma?

### 4. Reflexão final

O que poderia melhorar na escola para que todos se sentissem melhor e mais respeitados?

Você gostaria de sugerir alguma mudança para tornar a escola um lugar mais acolhedor para todos?

Existe alguma experiência ou história que você acha importante compartilhar?

## Orientações finais

- A carta pode ter o tamanho que você quiser uma, duas ou até três páginas.
- Escreva como se estivesse conversando com alguém que quer te ouvir de verdade.
- Você pode escrever de forma livre, com parágrafos ou tópicos.
- Pode usar apelidos ou nomes fictícios se quiser contar alguma situação, mas nunca precisa citar nomes reais.

Se sentir vontade de incluir desenhos ou palavras que expressem seus sentimentos, também pode.

Lembre-se: o que você pensa e sente importa muito. Sua carta é uma forma de ajudar a melhorar a escola e também a valorizar a sua voz como estudante. Muito obrigado por participar!

**APÊNDICE F**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**  
(PARA PARTICIPANTES )

**Olá!**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre como é o dia a dia dos estudantes em uma escola de tempo integral, especialmente no que diz respeito às emoções, relações com colegas e professores, e as experiências vividas na escola.

Esta pesquisa é da responsabilidade do/a pesquisador Gilberto Rodrigues da Silva , Rua Domingo Fernandes nº 08 , Marcos Freire , Jaboatão dos Guararapes , cep 54360010 , telefone para contato 81-996657171, e-mail: [gilberto.silva@ufrpe.br](mailto:gilberto.silva@ufrpe.br) (inclusive para ligações a cobrar) e orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Flávia Mendes de Andrade e Peres, e-mail [flavia.peres@ufrpe.br](mailto:flavia.peres@ufrpe.br) contato 81-999761051: R. Dois Irmãos, 92 - Apipucos, Recife - PE, 52171-010

O que vai acontecer?

Durante a pesquisa que ocorrerá dia 01 de setembro ao dia 05 de setembro de 2025, com visitas periódicas à escola, com duração aproximada de 7h por dia, totalizando 35 horas, observando como vocês convivem, participam das aulas e interagem entre si. Você não será entrevistado(a) nem precisa responder a perguntas.

Em outro momento, você será convidado(a) a escrever uma carta sobre suas experiências na escola e como você se sente nesse ambiente. Essa carta será escrita em sala, com tempo adequado (cerca de 50 minutos), e você poderá escolher o que deseja ou não contar.

Tudo será feito com muito cuidado, respeito e sem atrapalhar a sua rotina.

Tem algum risco?

Sim, pode acontecer de você se sentir um pouco desconfortável ao lembrar ou escrever sobre algo que tenha te deixado triste, nervoso(a) ou com raiva.

Se isso acontecer, você poderá parar de participar ou não escrever. Se for necessário, você poderá receber apoio da equipe da escola ou de um profissional qualificado e o pesquisador que estará aqui para te auxiliar no que for necessário .

Se surgir qualquer tipo de problema por causa da pesquisa, você terá direito a atendimento gratuito e ajuda, inclusive financeira, se for o caso.

E meus dados, vão ser divulgados?

Não. Tudo o que você escrever ou que for observado será tratado com sigilo total. Ninguém saberá que foi você quem escreveu ou participou. Seu nome não será divulgado em nenhum momento.

As informações da pesquisa ficarão guardadas em ambiente seguro, protegido por senha, por pelo menos 5 anos, como manda a lei.

Os registros da pesquisa (como a carta escrita por você) serão guardados em local seguro, protegido por senha e com acesso restrito. O computador usado pelo pesquisador possui antivírus atualizado. Nenhuma informação será enviada para redes públicas e todos os cuidados com a segurança digital serão tomados, conforme manda a lei. Os dados obtidos serão anonimizados, codificados e armazenados em ambiente digital seguro, conforme a Carta Circular nº 1/2021 da CONEP;

Vai me ajudar em quê?

Você pode aprender mais sobre você mesmo(a) e pensar sobre o que sente na escola. Além disso, a pesquisa pode ajudar a melhorar as relações e o ambiente escolar, contribuindo com professores e gestores para tornar a escola um espaço mais acolhedor.

E se eu quiser saber o que aconteceu na pesquisa?

Quando a pesquisa terminar, os resultados serão apresentados em um momento especial na escola.

Você também poderá receber um resumo digital, se quiser, e conversar sobre o que foi descoberto.

---

Lembre-se:

Participar é opcional. Se você não quiser, está tudo bem. Se aceitar agora e mudar de ideia depois, também pode desistir a qualquer momento, sem nenhuma consequência.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, (ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: [www.cep.ufrpe.br](http://www.cep.ufrpe.br) .

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRPE, com Parecer Consubstanciado nº 7.748.229 e CAAE 88028625.1.0000.9547

\_\_\_\_\_  
(assinatura do/a pesquisador/a)

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o/a pesquisador/a responsável, concordo em participar do estudo DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: Interações e vivências em uma Escola de Tempo Integral. , como participante de pesquisa). Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pelo/a pesquisador/a sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Por solicitação de \_\_\_\_\_, que é (deficiente visual ou está \_\_\_\_\_ impossibilitado/a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ assinar), eu \_\_\_\_\_ assino o presente documento que autoriza a sua participação neste estudo.

Local e data \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do/a participante de pesquisa em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores/as):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: