

EDUCAÇÃO EMOCIONAL E ÉTICA: OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANIZADORA

EMOTIONAL AND ETHICAL EDUCATION: PEDAGOGICAL WORKSHOPS AS PATHWAYS TO A HUMANIZING EDUCATION

JONAS ANTÔNIO BERTOLASSI

Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, Brasil
Mestre em Educação. E-mail: jonasbertolassi@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6061-2493>

FERNANDA FÁTIMA COFFERRI

Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, Brasil
Doutora em Educação. E-mail: fernandacofferrri@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6745-4099>

CAROLINA VIZZOTTO DE CONTO

Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, Brasil
Mestra em Ciências Humanas. E-mail: psi.juliadeconto@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8912-9668>

Submissão: 08-10-2025 - Aceite: 02-12-2025

RESUMO: O presente estudo objetivou refletir sobre como oficinas pedagógicas voltadas à educação emocional podem contribuir para a construção de relações mais éticas, dialógicas e afetivas no espaço escolar. Na contemporaneidade, marcada por desafios emocionais e éticos, a escola torna-se um espaço importante para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a construção de vínculos afetivos. Este artigo apresenta uma experiência formativa com oficinas pedagógicas voltadas à educação emocional em uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul, problematizando seus impactos na convivência ética, na aprendizagem e na formação de professores. A discussão apoia-se em referenciais clássicos e pesquisas recentes, articulando os relatos dos participantes às reflexões sobre a ética, a afetividade e a gestão escolar como instâncias de mediação. Os resultados do estudo indicam que a prática de oficinas consolida o diálogo, a empatia e a autorregulação emocional, aspectos que contribuem para a formação integral dos estudantes e para a profissionalidade docente. Além disso, evidenciam que tais práticas não se restringem ao desenvolvimento socioemocional, mas fortalecem espaços éticos de convivência, onde a responsabilidade pelo outro se torna parte do ato educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente escolar. Educação emocional. Afetividade. Oficinas Pedagógicas



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

ABSTRACT: This study aimed to reflect on how pedagogical workshops focused on emotional education can contribute to the construction of more ethical, dialogical, and affective relationships in the school environment. In nowadays, marked by emotional and ethical challenges, schools become important spaces for developing socioemotional skills and building emotional bonds. This article presents a training experience with pedagogical workshops focused on emotional education at a public school in the interior of Rio Grande do Sul, problematizing their impacts on ethical coexistence, learning, and teacher training. The discussion is grounded in classical frameworks and recent research, connecting participants' accounts with reflections on ethics, affection, and school management as mediating factors. The study's results indicate that workshop practices strengthen aspects of dialogue, empathy, and emotional self-regulation that contribute to the comprehensive development of students and to teaching professionalism. Furthermore, they demonstrate that such practices are not limited to socioemotional development but strengthen ethical spaces of coexistence, where responsibility for others becomes part of the educational process.

KEYWORDS: School environment. Emotional education. Affection. Pedagogical workshops

Introdução

Historicamente, as emoções foram tratadas pela ciência como subordinadas à razão, consideradas subjetivas e, mantidas a um segundo plano (Damásio, 2013). Contudo, com a Era Pós-Industrial, esse quadro se altera: as emoções passam a ganhar espaço nas pesquisas e nos debates sociais, inclusive no campo educacional (Casassus, 2009). Nesse contexto, Motta e Romani (2019) e Bertolassi (2021) afirmam que nunca se discutiu tanto a função das emoções na escola, como na última década, especialmente diante das transformações sociais e das novas exigências impostas à formação das gerações, que impactam diretamente o exercício docente.

O cenário educacional brasileiro, atravessado por desigualdades sociais e por novos desafios advindos da hiperconexão digital, tem incitado à urgência de trabalhar dimensões afetivas e éticas na escola (Carneiro et al., 2025). O aumento de casos de ansiedade, estresse e conflitos interpessoais entre estudantes e professores corrobora a necessidade de pensar a educação para além do domínio cognitivo, ou seja, incluindo competências socioemocionais, como a empatia, o diálogo e o autoconhecimento (Goleman, 2014; Bertolassi, 2021). A escola, além de ser um espaço de aprendizagens, é também uma instituição social. Como lembra Loss (2013a), sua missão mais significativa é promover o diálogo intercultural entre as relações humanas, propiciando a troca de experiências e a construção coletiva de sentidos. Nesse contexto, a educação emocional é uma dimensão essencial para consolidar a humanização nos processos de convivência.

Contudo, é importante destacar que a educação emocional não deve ser compreendida de forma isolada do processo educativo, nem considerada superior ao desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes ou às urgências estruturais, econômicas e formativas que marcam a educação brasileira. Ela deve ser entendida como tão relevante quanto os demais aspectos que compõem a educação, especialmente a básica e pública. Afinal, são pessoas que frequentam a escola e que se constituem como sujeitos individuais e coletivos nesses espaços. Nessa perspectiva, uma educação com sentido e com qualidade deve integrar saberes e experiências que perpassam

as mais diferentes esferas da vida humana (Freire, 2013; Loss, Lyra e Pimentel, 2025). Por isso, reforça-se sua importância neste estudo, compreendendo-se que a dimensão emocional precisa ser integrada, e não paralela, à formação escolar.

Segundo Casassus (2009) a consciência individual e a consciência vincular ampliam-se a partir da educação emocional, visto que vivemos e nos constituímos com os outros. Além disso, em pesquisa realizada com professores e estudantes, o autor aborda que escolas que investem em educação emocional apresentam melhores resultados nos processos de ensino e de aprendizagem. Isso porque, as emoções “vêm antes” e “depois” do conhecimento cognitivo: antes, ao facilitar ou bloquear a aprendizagem; e depois, ao motivar a continuidade do aprender e do reaprender, sustentando relações mais pacíficas, justas e solidárias. Nesse sentido, o autor reitera que o cultivo das emoções deveria ser uma das principais finalidades da educação, talvez a mais importante (Casassus, 2009). Essa concepção salienta que emoção e razão não são dimensões opostas, mas complementares. Como sublinham Chabot e Chabot (2005) o cerne do aprendizado não está nas competências cognitivas, mas nas competências emocionais.

Salienta-se que a educação emocional vem se consolidando como campo de pesquisa e prática pedagógica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já reconhece que as competências socioemocionais são constituintes da formação integral (BRASIL, 2017), dialogando com autores que, desde Wallon e Vygotsky, defendem a inseparabilidade entre emoção, cognição e aprendizagem. Ainda que existam críticas à BNCC por adotar uma perspectiva por vezes técnica e mercantilizada das competências (Macedo, 2017), entende-se que ela pode servir de orientação para uma educação integral quando articulada ao contexto escolar, pensado por gestores, professores e comunidade. Assim, cada escola tem a responsabilidade de ressignificar esse documento, transformando-o em instrumento vivo de promoção da formação humana em sua totalidade.

Diante disso, as discussões presentes no artigo advêm dos dados coletados nas oficinas realizadas com os estudantes e com os professores que ocorreram através de gravação de áudios, e posteriormente, foram transcritos e categorizados. Além dos registros, as discussões são fundamentadas no referencial teórico de (Casassus, 2009; Borges e Silva, 2011; Freire 2013; Damásio, 2013; Goleman, 2014; Bertolassi, 2021; Carneiro et al., 2025).

Este trabalho busca refletir sobre as aprendizagens e vivências a partir de oficinas pedagógicas, realizadas pelos autores do presente estudo, em uma escola pública do Alto Uruguai Gaúcho. Estas práticas tinham o intuito de fortalecer a convivência ética e o desenvolvimento emocional de estudantes e professores. A experiência de formação foi interpretada à luz das demandas contemporâneas buscando responder à seguinte questão: como as oficinas de educação emocional podem contribuir para a construção de relações éticas, dialógicas e afetivas na escola, favorecendo a formação integral de estudantes e professores? Para responder esta pergunta, o presente artigo foi organizado nas seguintes seções: referencial teórico, metodologia, resultados, discussão e considerações finais.

Educação emocional e ética na escola

Conceituar educação emocional e ética sempre será um desafio. A ética, compreendida para além de um conjunto de normas, é uma prática relacional e dialógica, encontra na educação

emocional um espaço para sua concretização. Baptista (2011) entende a ética como uma reflexão acerca dos fundamentos e finalidades da ação humana, sustentada na busca por consensos possíveis em cada período histórico. Trata-se de um exercício de articulação racional em torno do bem, no qual se definem prioridades que orientam decisões e práticas. A autora recorda que o termo ética tem origem no grego *ethos* e designa esse movimento de organizar racionalmente o que se considera bom e necessário nos distintos níveis da ação humana. Salienta-se que tal perspectiva não se refere a uma meta absoluta ou imutável, mas a um comprometimento contínuo, marcado pela necessidade de mediar diferentes pontos de vista e de investir em permanente aprimoramento. Nesse horizonte, a educação tem função essencial, pois possibilita a formação de sujeitos preparados para uma vida ética e cidadã (Baptista, 2011; Freire, 2013).

Para Lévinas (2005, p. 149) a “ética, é o humano, enquanto humano e o único valor absoluto é a possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro”. Assim, a educação emocional surge como dimensão complementar e indispensável, ao integrar valores éticos às competências afetivas e relacionais. Na visão do autor, a responsabilidade se estende ao outro e ao próximo. Isso sugere que a identidade e a alteridade de uma pessoa se formam no encontro com o rosto do outro, no decorrer de sua jornada existencial. A dinâmica que se estabelece entre o “eu” e o “outro” nesse percurso implica:

[...] a responsabilidade pelo outro é efetivada antes mesmo de ser pensada, antes mesmo de ser consciência do sujeito. Isso implica que a responsabilidade é pautada pelo aspecto ético e contém em si mesmo um cunho de transcendência que comunica a promoção e defesa da vida do outro nas mais profícuas dimensões do existir. A responsabilidade pelo outrem significada como ordem no rosto do próximo (Lévinas, 2005, p. 220).

A ação de se responsabilizar pelo outro está intrinsecamente ligada à ética do cuidado, que confere tanto ao indivíduo quanto ao outro papel central na construção de suas identidades. Esse processo, de acordo Lévinas (2005), destaca a pluralidade, onde as pessoas se formam através da experiência contínua de “se fazer”. Essa perspectiva da responsabilidade e cuidado pelo outro encontra um ponto de convergência com a educação emocional que é a ponte entre a teoria da responsabilidade ética de Lévinas e a sua prática. O verdadeiro compromisso com o outro exige a habilidade de reconhecer e gerenciar as emoções, além de compreender as dos outros.

Segundo Goleman (2014), a educação emocional envolve o desenvolvimento de habilidades como autoconsciência, autorregulação, empatia e capacidade de relacionar-se. Essas competências são vitais tanto para a vida pessoal quanto para o processo de aprendizagem. Damásio (2013) acrescenta que a emoção é constitutiva da cognição: aprende-se e decide-se a partir do que se sente. Do ponto de vista ético, Freire (2013) lembra que ensinar exige escuta, diálogo e respeito pelo outro, elementos que se entrelaçam à dimensão emocional. A ética, nesse contexto, não é apenas normativa, mas relacional: emerge do encontro humano mediado por afetividade e responsabilidade mútua (Lévinas, 2005).

Nesse sentido, Morin (2000) defende a superação da dicotomia razão—emoção, propondo uma educação que reconheça o ser humano em sua complexidade, unindo racionalidade e sensibilidade. Esse olhar integral é fundamental para que a escola se torne um espaço de humanização e não de mera reprodução de conteúdos. Além disso, reconhecer as emoções como parte legítima do processo educativo significa também valorizar as vivências subjetivas de estudantes e professores. Assim, Carneiro et al. (2025) destacam a educação emocional como

pilar para práticas inclusivas e humanizadoras. Loss, Lyra e Pimentel (2025) mostram como as narrativas de vida de estudantes e professores podem revelar trajetórias éticas e favorecer reflexões sobre as convivências. Portanto, integrar ética e emoção significa compreender a escola como espaço de mediação afetiva, em que conflitos e divergências se tornam oportunidades de aprendizagem e de formação de sujeitos críticos, sensíveis e solidários.

O desafio da educação emocional é, na verdade, a busca por uma sabedoria prática: saber lidar com as emoções. A citação de Aristóteles, que foi popularizada por Goleman (2014, p. 12), ilustra isso perfeitamente: “qualquer um pode zangar-se, isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelo motivo certo e de maneira certa - não é fácil”. Ou seja, sentir emoções é algo natural, mas administrá-las de forma equilibrada exige conhecimento e consciência, o que se aproxima do entendimento de educação emocional. Assim, o professor assume papel importante nesse processo, pois é ele quem pode favorecer o desenvolvimento da capacidade de lidar com as emoções no ambiente escolar, especialmente quando se considera as diferentes camadas sociais que integram a sociedade.

Segundo Gomes (2005, p. 33), “a educação, segundo a ótica marxista, inclui todos os processos que contribuem para a formação e mudança da consciência do caráter das pessoas”. Nesse sentido, as desigualdades sociais que compõem todos os espaços impactam diretamente a vida do estudante. A possibilidade de ascensão social, portanto, depende em grande medida de oportunidades que motivem suas potencialidades mais intrínsecas, as quais o professor tem a responsabilidade ética e pedagógica de favorecer, independentemente da classe social ou da condição econômica do estudante.

Como destaca Goleman (2014), a instituição de ensino tem a oportunidade de oferecer aos estudantes orientações que talvez não recebam em outro lugar, especialmente quando as famílias não conseguem desempenhar plenamente a socialização emocional. Uma relação de afeto, empatia e responsabilidade entre professores, estudantes e entre os próprios estudantes favorece um ambiente escolar onde o desenvolvimento socioemocional ocorre de forma intencional e consciente.

Professores são mediadores de conhecimento, vínculos e afetos. Como lembra Estrela (2010), desenvolver a inteligência emocional docente é condição para que ele possa apoiar os estudantes na construção de sua própria literacia emocional. Isso significa que as instituições formadoras precisam incluir a dimensão afetiva e ética na preparação de futuros professores, ultrapassando os modelos fragmentados que priorizam somente conteúdos técnicos. Quando a sociedade e a formação docente reconhecem a centralidade das emoções, a escola passa a ser compreendida como espaço de cuidado, diálogo e emancipação, constituindo-se lugar onde se aprende a ser humano em sua totalidade.

Percurso metodológico

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva e interpretativa, complementada por uma investigação bibliográfica. Conforme Minayo (2012), a pesquisa de campo possibilita ao pesquisador uma aproximação direta com o contexto investigado, favorecendo a compreensão dos fenômenos em sua complexidade. Já a pesquisa bibliográfica constitui-se como um alicerce

teórico indispensável, pois, segundo Severino (2007), é a partir de registros já disponíveis (livros, artigos e teses) que se constroem categorias de análise e referenciais de interpretação.

A escolha metodológica é central em qualquer investigação científica, uma vez que garante a coerência entre os objetivos, os procedimentos e a análise dos dados. Como destaca Minayo (2012) uma metodologia bem estruturada permite maior rigor científico e a interpretação crítica da realidade. Nesse estudo, a combinação entre referencial teórico e trabalho de campo mostrou-se essencial: o primeiro possibilitou o aprofundamento sobre a educação emocional, enquanto o segundo promoveu contato direto com estudantes e professores, permitindo compreender como ela se efetiva no cotidiano escolar.

A experiência foi desenvolvida em 2024 em uma escola estadual do Alto Uruguai Gaúcho. A instituição atende cerca de 600 estudantes oriundos de famílias de baixa renda, muitas em situação de vulnerabilidade social e beneficiárias de programas governamentais, como o Bolsa Família. O corpo docente é composto por aproximadamente 70 professores. O espaço físico é amplo, arejado e iluminado, construído dentro do Projeto Nova Escola, mas a localização em área de difícil acesso e próxima a pontos de comercialização de drogas é desafiadora. Os estudantes da escola têm problemas de indisciplina, fragilidade nas regras de convivência e ausência de referências sociais para os estudantes, especialmente nas turmas de 7º a 9º ano. Parte dos estudantes não conhece normas básicas de convivência, o que compromete as relações e o processo de aprendizagem. Esse cenário justificou a escolha da instituição como campo de estudo, dada a necessidade de estratégias capazes de fortalecer vínculos, estimular a dialogicidade e criar um ambiente mais acolhedor.

Antes da elaboração das oficinas, foi realizado um processo sistemático de observação naturalista. Esse processo de investigação ocorre sem interferências ou pré-julgamentos dos comportamentos, diálogos e dinâmicas relacionais existentes no ambiente escolar do cotidiano escolar (Amaral, Moreira, Ribeiro, 1996). Estruturadas com metodologias ativas, narrativas e dinâmicas coletivas, as oficinas totalizaram uma carga horária de 32 horas. Essa organização buscou responder às necessidades identificadas durante o processo de observação e foi uma estratégia de mediação para o fortalecimento da convivência escolar e da construção de vínculos mais saudáveis entre professores e estudantes. Os pesquisadores circularam por diferentes espaços, tais como salas de aula, pátio, refeitório, sala dos professores, registrando, em diário de bordo, percepções sobre as interações entre estudantes, entre estudantes e professores, e entre demais profissionais da escola.

Esse levantamento mostrou dificuldades recorrentes de socialização e diálogo, além de sobrecarga emocional dos professores, refletida em suas práticas pedagógicas. Em muitas situações, os estudantes eram agressivos como forma de impor respeito, especialmente nas turmas finais do ensino fundamental, comprometendo a convivência e a aprendizagem. A análise das observações evidenciou a carência de práticas pedagógicas que estimulassem a expressão de sentimentos, a empatia e a construção de vínculos afetivos.

Diante desse diagnóstico, organizou-se uma intervenção pedagógica intitulada “Oficinas Pedagógicas: possibilidades de interação em sala de aula”, fundamentada em autores que ressaltam a importância da dialogicidade e da amorosidade na prática educativa (Casassus, 2009; Chabot; Chabot, 2005; Freire, 2013; Goleman, 2014). As oficinas foram planejadas em três

eixos centrais: Amar a si próprio (autovalorização); Amar o outro (afeto); Colocar-se no lugar do outro (empatia e ética). A seguir, descrevem-se os objetivos e a dinâmica de cada oficina.

Oficina 01 - Espelho
Modalidade: Valorização Pessoal.
Objetivo: Despertar para a valorização de si. Encontrar-se consigo e com seus valores.
Material: Um espelho escondido dentro de uma caixa, de modo que ao abri-la o integrante veja seu próprio reflexo.
Descrição: O coordenador motiva o grupo: Cada um pensa em alguém que lhe seja de grande significado. Uma pessoa muito importante para você, a quem gostaria de dedicar a maior atenção em todos os momentos, alguém que você ama de verdade, que merece todo seu cuidado, com quem está sintonizado permanentemente. Pense nos motivos que tornam essa pessoa tão amada por você, que fazem dela o grande sentido da sua vida. Deve ser criado um ambiente que propicie momentos individuais de reflexão, inclusive com o auxílio de alguma música de meditação. Após estes momentos de reflexão, o coordenador deve continuar: Agora vocês vão encontrar-se aqui, frente a frente com esta pessoa que é o grande significado de sua vida. Em seguida, o coordenador orienta para que os integrantes se dirijam ao local onde está a caixa (um por vez). Todos devem olhar o conteúdo e voltar silenciosamente para seu lugar, continuando a reflexão sem se comunicar com os demais. Finalmente, é aberto o debate para que todos compartilhem seus sentimentos, suas reflexões e conclusões sobre esta pessoa tão especial. É importante debater sobre os objetivos da dinâmica.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Oficina 02 - Afeto
Modalidade: Demonstração de Afeto.
Objetivo: Exercitar manifestações de carinho e afeto.
Material: Um bichinho de pelúcia.
Descrição: Após explicar o objetivo, o coordenador pede para que todos formem um círculo e passa entre eles o bichinho de pelúcia, ao qual cada integrante deve demonstrar concretamente seu sentimento (carinho, afago, etc.). Deve-se ficar atento às manifestações verbais dos integrantes. Após a experiência, os integrantes são convidados a fazer o mesmo gesto de carinho no integrante da direita e da esquerda. Por último, deve-se debater sobre as reações dos integrantes com relação a sentimentos de carinho, medo e inibição que tiveram.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Oficina 03 - Vivenciando situações alheias.
Modalidade: Colocar-se no lugar do outro.
Material: Papel e caneta
Descrição: Cada um recebe um papel e deve escrever uma situação desagradável (medo, problema, etc.) que sente ou sentiu em determinado momento em sala de aula, que não gostaria de expor oralmente. A papeleta deve ser dobrada e colocada num saco. Depois de bem misturadas as papeletas, cada pessoa pega uma qualquer dentro do saco e expõe a situação da qual foi contemplado, colocando-se no lugar da pessoa que sofreu a ação. Após este exercício ainda compartilhar e conversar sobre a importância de levarmos a cargas uns dos outros, de ajudarmos o nosso próximo, e de percebermos que, embora conselhos nem sempre sejam bons, ouvir as sugestões e visões de outros sobre o nosso problema, pode nos ajudar a encontrar uma outra saída.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

As oficinas pedagógicas são ações voltadas para o fortalecimento da convivência no espaço escolar. Fundamentadas no princípio de que o amor próprio constitui a base para o

cuidado de si, do outro e para a construção da empatia. O intuito dos momentos formativos foi promover a educação emocional no ambiente escolar, favorecendo tanto o desenvolvimento intrapessoal quanto interpessoal dos envolvidos, de modo a melhorar as relações entre estudantes e professores e tornar o espaço educativo mais acolhedor, ético e humanizado.

A coleta de dados ocorreu de maneira processual, durante a realização das oficinas pedagógicas de autoformação com estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos professores. Os encontros foram organizados em intervalos semanais, totalizando quatro momentos de intervenção pedagógica. Cada oficina foi planejada com dinâmicas, rodas de conversa e atividades interativas, propiciando a expressão espontânea de cada um sobre os temas trabalhados.

Durante a realização das oficinas, as falas de estudantes e professores foram registradas por meio de gravações em áudio, além de anotações em diário de bordo, nas quais os pesquisadores descreveram percepções sobre o comportamento, as interações e emoções manifestadas ao longo das atividades. Posteriormente, os áudios foram integralmente transcritos, de modo a garantir fidelidade às narrativas produzidas pelos sujeitos. Esse material constituído pelas transcrições e registros reflexivos passou a compor o corpus de análise da pesquisa.

A categorização dos dados foi organizada com base na perspectiva de Bardin (2016). Esta é uma estratégia para organizar e interpretar dados textuais em pesquisas de natureza interpretativa. Assim, os registros foram organizados em categorias que refletem os temas centrais das oficinas: autovalorização (cuidar de si), afeto (cuidar do outro) e empatia (colocar-se no lugar do outro). Dentro de cada categoria, foram reunidas as falas e narrativas de estudantes e professores para identificar padrões, singularidades e as mudanças em suas percepções ao longo do processo.

4 Oficinas pedagógicas: relatos e resultados

As emoções são parte essencial do processo de ensino e aprendizagem e influenciam diretamente a motivação e a qualidade das interações escolares. Como afirma Damásio (2013, p. 73), “[...] as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida”. Essa perspectiva mostra que a dimensão emocional não é acessória, mas constitutiva do desenvolvimento humano e, portanto, deve ser contemplada no espaço escolar. Nesse sentido, para Casassus (2009) a educação emocional promove a integração entre cognição e afetividade, possibilitando ao sujeito ressignificar suas experiências e viver suas emoções de maneira mais produtiva. A escola, ao investir nesse caminho, torna-se espaço de humanização das relações, como já defendia Freire (2013), ao destacar que a prática educativa deve estar centrada no diálogo, na amorosidade e no respeito ao outro.

Alzina (2007) acrescenta que a educação emocional é um processo permanente, estendido ao longo da vida, que contribui para a superação de desafios recorrentes no ambiente escolar, como a indisciplina, a violência e a dificuldade de convivência saudável. Da mesma forma, Chabot e Chabot (2005) afirmam que o desenvolvimento socioemocional favorece a construção de vínculos, ampliando a empatia e o exercício do cuidado mútuo. Para Goleman (2014), a autoconsciência e a autorregulação são competências fundamentais da inteligência

emocional, que permitem ao sujeito reconhecer seus sentimentos e gerir conflitos e interagir de forma construtiva. No campo da docência, isso significa compreender que o professor ensina conteúdos e cria modos de ser e de se relacionar, impactando diretamente a formação integral dos estudantes.

Tendo como base esses pressupostos teóricos, a análise de dados foi realizada a partir de quatro encontros desenvolvidos no âmbito das oficinas pedagógicas. O primeiro encontro destinou-se à abertura do projeto, promovendo um espaço de sensibilização e acolhimento para os professores da escola. O segundo encontro trabalhou a valorização pessoal, com o objetivo de despertar nos participantes a consciência de seus valores e potencialidades. O terceiro encontro foi dedicado à demonstração de afeto, incentivando práticas de carinho e cuidado nas relações interpessoais. Por fim, o quarto encontro tratou da empatia, estimulando a capacidade de se colocar no lugar do outro. Embora o projeto tenha sido composto por quatro encontros, os resultados deste estudo são analisados a partir das três categorias centrais, correspondentes ao segundo, terceiro e quarto encontros.

O primeiro encontro contou com a presença da equipe diretiva, professores e funcionários. A abertura, conduzida pelos autores do estudo, abordou a importância da educação emocional para o cotidiano escolar e para a formação docente, reiterando sua contribuição no equilíbrio entre cognição e emoção, nas relações interpessoais e na construção de um ambiente acolhedor. Em seguida, uma dança circular promoveu integração e consciência emocional, sendo sucedida por uma roda de conversa, em que os participantes compartilharam sentimentos positivos de acolhimento e valorização. Esse momento de escuta, pouco comum na rotina escolar, propiciou o engajamento coletivo e mostrou, na prática, a relevância da educação emocional como dimensão constitutiva da convivência e da prática pedagógica.

4.1 Segundo encontro: autovalorização (cuidar de si)

Uma semana após o primeiro encontro, realizou-se a primeira oficina, mantendo a periodicidade semanal prevista no projeto. O tempo entre os encontros foi pensado de forma intencional, a fim de permitir que os participantes pudessem vivenciar, em seus cotidianos, as aprendizagens construídas, colocando em prática as reflexões e experiências até o próximo momento formativo. Esse encontro teve como foco a valorização pessoal, cujo objetivo era despertar nos estudantes a consciência de si mesmos, de seus valores e potencialidades. Autocuidado é,

[...] sobretudo entendido como um conceito da área da saúde, associado ao movimento da saúde positiva. É definido como um conjunto de ações que tem impacto na saúde e bem-estar individual, proporcionando uma boa saúde física, mental e emocional, atendendo às necessidades sociais, psicológicas e espirituais. (Leão, Ribeirinho, 2024. 2011).

A atividade iniciou com um vídeo motivacional e uma dança circular para favorecer a integração do grupo. Em seguida, os estudantes participaram de uma dinâmica em que pensavam em alguém especial e, ao abrirem uma caixa com espelho, percebiam que essa pessoa eram eles próprios. A experiência impactou-os emocionalmente, estimulando a reflexão sobre a importância do autocuidado e do reconhecimento do próprio valor.

As falas dos estudantes revelaram o alcance da proposta. O estudante A destacou: *“Eu estava muito ansioso pra saber como que a minha mãe estaria ali dentro daquela caixa e quando olhei vi eu mesmo”*. Esse relato evidencia o processo de autoconsciência, apontado por Damásio (2013) como a base da educação emocional, pois reconhecer a si próprio como sujeito importante é necessário para o autoconhecimento e para o fortalecimento da autoestima.

A estudante B, por sua vez, expressou: *“Pensei na minha vó, que não está mais aqui, sinto muita falta dela, mas entendi que a pessoa mais importante de nossas vidas somos nós mesmos”*. Sua fala dialoga com Casassus (2009), ao afirmar que a educação emocional é um caminho de ressignificação de memórias e situações, permitindo que cada sujeito aprenda a viver suas emoções de forma produtiva. Nesse sentido, a experiência de valorização pessoal possibilitou que a estudante transformasse a lembrança dolorosa em um aprendizado de cuidado consigo.

O depoimento da estudante C, foi muito significativo: *“Eu não tenho um espelho grande em casa pra me ver, só tenho aqueles que têm as maquiagens, sempre arrumo meu cabelo no banheiro da escola que tem um espelho grande e agora cada vez que eu me olhar no espelho vou lembrar que eu sou uma pessoa muito importante, mesmo que o meu cabelo não seja loiro e liso”*. Essa fala remete à ideia de inteligência intrapessoal, definida por Casassus (2009, p. 132) como a capacidade de “ver dentro de si mesmo”, compreendendo sentimentos e determinando caminhos de ação. Ao reconhecer-se como pessoa importante, a estudante se nota para além padrões estéticos impostos e fortalece sua autoestima, condição fundamental para o desenvolvimento integral.

A estudante D declarou emocionada: *“Nossa, agora eu me sinto mais forte, mais motivada [...] lá em casa ninguém fala coisas assim que deixam a gente feliz, eu só vejo brigas e gritaria sempre [...] estou muito feliz, obrigado por vocês terem vindo aqui na escola nos ensinar a se amar”*. Esse depoimento amplia o sentido dos relatos anteriores, mostrando que a valorização pessoal pode funcionar como resistência e superação diante de contextos familiares e sociais adversos. Nesse sentido, Alzina (2007) afirma que a educação emocional deve ser concebida como um processo contínuo que otimiza o desenvolvimento humano, favorecendo a formação integral e a construção de sentidos positivos para a vida. Ao relatar a ausência de apoio afetivo em casa, mas reconhecer na escola um espaço de acolhimento, a estudante confirma a função humanizadora da educação, já defendida por Freire (2013), ao valorizar o diálogo e a amorosidade como caminhos de esperança frente a experiências de opressão.

O encontro também suscitou reflexões éticas. Reconhecer-se como digno de cuidado vai além de um exercício de autoestima, constituindo-se um gesto de responsabilidade consigo mesmo. A ética do cuidado de si é, como aponta Galvão (2014), prática de liberdade e emancipação, pois ao cuidar de si o sujeito torna-se capaz de estabelecer relações mais autênticas e solidárias. Contudo, esse cuidado precisa articular-se à responsabilidade pelo outro. Para Lévinas (2005), a alteridade fundamenta o agir ético, uma vez que o rosto do outro convoca cada sujeito a sair de si e assumir o compromisso de cuidado para além do individual.

Assim, a experiência de valorização pessoal proporcionada pela oficina fortaleceu tanto a autoconsciência quanto a abertura solidária, reiterando que o reconhecimento de si se converte em responsabilidade diante do outro. Como destaca Goleman (2014), a autoconsciência é a base da inteligência emocional, competência essencial para equilibrar cognição e emoção. Em consonância, Chabot e Chabot (2005) defendem que o desenvolvimento socioemocional estabelece vínculos e promove comportamentos mais saudáveis e cooperativos. Dessa forma,

a oficina foi um momento de aprendizagem emocional, em que os estudantes puderam experimentar, de forma prática, o valor de si mesmos e sua importância nas relações coletivas.

4.2 Terceiro encontro: afeto (cuidar do outro)

Uma semana após a realização do segundo encontro, foi promovida a segunda oficina do projeto, dando continuidade à periodicidade semanal das oficinas. A temática escolhida foi a “Demonstração de Afeto”, com o objetivo de exercitar manifestações de carinho e cuidado entre o grupo.

Na sua definição etimológica, o afeto é neutro. Pode exprimir um sentimento de agrado ou desagrado em diferentes graus de complexão; disposição de alma, que tanto pode revelar amor ou ira. O afeto, entretanto, quando resulta da prática do amor, torna-se amorosidade, atitude que se reveste em um estímulo para o aprendizado, dando clareza e entendimento à consciência (Cunha, 2008, p. 16).

No início da oficina, já no café da manhã, foi possível observar diferenças significativas de comportamento entre os estudantes que participavam das atividades e os demais colegas. Esses jovens falavam em tom mais baixo, deixaram de se referir uns aos outros com apelidos depreciativos e começaram a usar palavras simples, mas carregadas de significado, como “por favor”, “desculpa” e “obrigado”. Esses gestos, embora aparentemente corriqueiros, foram avanços concretos percebidos após a primeira oficina, considerando a realidade desses estudantes marcada pela falta de afeto e respeito em seus ambientes familiares.

A abertura da oficina retomou a temática do encontro anterior, a partir da pergunta sobre o que haviam aprendido. Surgiram relatos como: “*Aprendemos que nós somos a pessoa mais especial e importante de nossas vidas*” (estudante A) e “*Eu aprendi que para mim amar o outro, eu preciso primeiro me amar*” (estudante B). Essas falas substanciam a ideia de que a autoconsciência é a base para o desenvolvimento da inteligência emocional. Como defende Damásio (2013) o autoconhecimento é elemento essencial para gerir emoções e estabelecer relações saudáveis. Ademais, a afirmação de Baptista (2011) é pertinente pois, a ética nasce da capacidade de refletir criticamente sobre as ações e escolhas humanas. Quando os estudantes reconhecem que é preciso amar a si mesmos para poder amar o outro, demonstram a emergência de uma postura ética, que vai além da simples emoção e passa a orientar modos de ser e de agir.

Na sequência, foi exibido o vídeo “Não espere...”, que abordou a iniciativa de demonstrar afeto sem esperar a contrapartida do outro. Após o vídeo, a estudante C, destacou: “*Não precisamos esperar ser amados para então amar, todos podemos amar*”. Essa compreensão vai ao encontro da ideia de que a educação emocional é um caminho que permite ao sujeito viver suas emoções de modo produtivo, compreendendo que o amor e o carinho não devem ser condicionados, mas cultivados como práticas humanas fundamentais (Casassus, 2009).

Posteriormente, foi desenvolvida uma dinâmica em duplas, organizada em dois círculos. Os estudantes foram convidados a se olharem nos olhos, unirem as palmas das mãos e, em seguida, a trocarem de posição, realizando massagens ao som de uma música calma. Essa atividade visava estimular a confiança, a empatia e a escuta sensível. Os relatos expressaram o impacto da experiência: “*Foi difícil olhar no olho do outro, porque não estamos acostumados a olhar nos olhos*” (estudante D); “*A hora da massagem foi muito legal, me entreguei e cada mão era uma massagem diferente*” (estudante E); “*Eu nunca tinha recebido uma massagem, é tão bom*” (estudante F). Essas

falas demonstram a importância do contato interpessoal, aspecto ressaltado por Goleman (2014), ao afirmar que compreender os sentimentos dos outros exige sensibilidade aos canais não verbais, como gestos e expressões faciais.

Sob o olhar ético, o contato físico nessa dinâmica ultrapassou a dimensão sensorial, transformando-se em espaço de reconhecimento mútuo. Sabemos que para Lévinas (2005), é no rosto e na proximidade do outro que emerge a responsabilidade ética, convidando-nos ao cuidado. Freire (2013) lembra que educar exige diálogo e amorosidade, o que implica respeito e escuta atenta diante do corpo e da subjetividade alheia. Assim, o simples gesto de olhar nos olhos ou tocar as mãos torna-se exercício de alteridade, no qual afeto e ética se entrelaçam.

Na sequência, a dinâmica do urso de pelúcia “Ted” buscou retomar o valor do abraço como expressão de afeto. Inicialmente, os estudantes disseram que abraçam pouquíssimas pessoas por dia, entre zero e duas, número considerado baixo. Diante disso, a atividade propôs que cada estudante projetasse no urso a demonstração de carinho que gostaria de oferecer ou de receber. Os relatos revelaram sentimentos profundos: *“Eu lembrei dos meus primos que moram no Uruguai, e vejo eles só uma vez por ano, quando peguei o urso, imaginei eles e abracei bem forte como se fossem eles”* (estudante G); *“Eu lembrei da minha mãe que não está mais aqui, e de quanto ela me faz falta”* (estudante H); *“Eu abracei o urso bem forte porque eu sinto falta desse abraço da minha vó”* (estudante I). Essas falas salientam a dimensão simbólica do afeto, como aponta Alzina (2007), ao afirmar que a educação emocional deve aperfeiçoar o desenvolvimento humano por meio da valorização de vínculos afetivos e da integralidade da pessoa.

Entretanto, um dos relatos trouxe à tona a dimensão da violência familiar: *“Eu dei um soco no urso, porque é isso que tenho vontade de fazer com meu padrasto, queria que uma carreta passasse em cima da cabeça dele, ele só me bate!”* (estudante J). Esse depoimento demonstra como a ausência de afeto e a presença de agressões físicas podem repercutir em sentimentos hostis e na reprodução de comportamentos violentos. Segundo Goleman (2014, p. 26), “quando se trata de formular as nossas decisões ou as nossas ações, o sentimento conta tanto, e muitas vezes mais, do que o pensamento”, revelando que contextos marcados por agressividade podem moldar de forma significativa a vida emocional dos sujeitos.

A oficina culminou em um momento de partilha, no qual a professora regente, visivelmente emocionada, declarou: *“Eu estou emocionada de ver que vocês têm sentimentos, são sensíveis, pois no cotidiano da escola parece que não é com esses estudantes que eu trabalho, vocês são pessoas duras, fechadas e hoje vi que nós professores estamos pegando pesado com vocês, essas oficinas estão mudando vocês, a partir de hoje em vez de eu gritar, chamar atenção de vocês, vou dar um abraço”* (Professora A). Esse testemunho evidencia como a prática da educação emocional pode sensibilizar também os professores, ampliando a amorosidade e a empatia na prática pedagógica, aspectos centrais da proposta freiriana (Freire, 2013).

Em síntese, o terceiro encontro possibilitou a expressão de sentimentos que, em muitos casos, estavam reprimidos, seja pela ausência de afeto familiar, seja pelas exigências de um cotidiano marcado por cobranças e deveres. Como lembra Goleman (2014, p. 76), “controlar as emoções perturbadoras é a chave para o bem-estar emocional”. Dessa forma, ao promover espaços de vivência e reflexão sobre o afeto, a oficina contribuiu para que os estudantes desenvolvessem maior autonomia para lidar com situações emocionais de seu cotidiano, ampliando a capacidade de convivência e fortalecendo os vínculos interpessoais.

Quarto encontro: empatia (colocar-se no lugar do outro)

Uma semana após o terceiro encontro, foi realizada a quarta e última oficina, seguindo a periodicidade semanal planejada. Esse último encontro teve como temática “Vivenciando situações alheias”, com o objetivo de estimular a empatia, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo diferentes realidades e diminuindo as críticas e julgamentos precipitados.

[...] um sentimento de compreensão e unidade emocional com alguém, de modo que uma emoção sentida por uma pessoa é vivenciada em alguma medida por outra que se empatiza com ela. A empatia é algumas vezes empregada na indicação do grau de capacidade de um indivíduo para ser empático com os outros (Stratton e Hayes, 2003, p. 81).

Como aponta Baptista (2011) a ética requer um movimento constante de reflexão sobre as ações e escolhas, perguntando-se o que é feito, como e quais consequências isso gera nas relações humanas. Assim, a empatia, mais do que uma emoção, constitui-se como uma prática ética, pois exige do sujeito abertura e responsabilidade diante da ação com o outro. Nesse contexto, a oficina foi iniciada com a exibição de um vídeo sobre o desejo de “ser o outro”, problematizando a inveja e a comparação. Em seguida, foi proposta a dinâmica da “folha amassada”, na qual os estudantes atribuíram qualidades a uma folha em branco, como branca, fina, flexível e lisa. Após amassar a folha e tentarem deixá-la novamente “lisa”, perceberam que era impossível apagar as marcas deixadas. A atividade suscitou a reflexão sobre os julgamentos e críticas dirigidos às pessoas, que também deixam marcas difíceis de apagar. A discussão desencadeada permitiu que os estudantes compartilhassem ressentimentos e situações do cotidiano, compreendendo que suas palavras e atitudes poderiam causar cicatrizes emocionais.

Na sequência, os estudantes assistiram a dois vídeos. Um foi referente à generosidade e outro sobre a importância de não julgar o próximo. Ambos serviram como preparação para a avaliação final do projeto. Nesse momento, os estudantes foram convidados a responder questões como: A participação nas oficinas refletiu positivamente em suas vidas? Quais mudanças perceberam em seus comportamentos? O convívio em sala melhorou? Conseguiram expressar melhor suas emoções? As respostas foram reveladoras e emocionantes:

“Percebi que na turma não se fala mais tanto palavrão.” (estudante A)

“Eu melhorei meu comportamento em casa e conversei mais com minha mãe.” (estudante B)

“Melhorou em casa, antes eu não conseguia falar com meu irmão e agora a gente conversa, me sinto melhor.” (estudante C)

“Diminuíu as brigas com os professores.” (estudante D)

“Eu e minha mãe não brigamos mais, quando ela fica brava às vezes ela me xinga, aí eu disse pra ela me abraçar que ia passar e as coisas começaram a mudar, agora a gente está mais próxima e isso me deixa feliz.” (estudante E)

“Eu apoio mais os outros, consigo ouvir mais para compreender o outro.” (estudante F)

“Antes de eu participar das oficinas eu era tímida e tinha muita vergonha de falar, porque os outros riam de mim, mas hoje eu me senti à vontade pra falar porque ninguém está rindo de mim.” (estudante G)

“Sentia um peso (carga negativa) e agora me sinto mais leve depois de participar das oficinas.” (estudante H)

“Estou me dando melhor com meus colegas, meu irmão e meus pais, agora eu comecei a compreender mais os outros.” (estudante I)

“A mudança pra mim foi nas minhas amizades, agora eu não discuto com meus amigos como antes.” (estudante J)

“Meu pensamento mudou pra melhor, antes eu pensava só em bobagens e fazer besteiras.” (estudante L)

“Mudei minhas atitudes na escola e em casa, agora estou mais calma e compreensiva.” (estudante M)

Esses registros expõem que houve um amadurecimento emocional dos participantes, indicando avanços na autorregulação, na empatia e no fortalecimento das relações interpessoais. Com base nas palavras de Goleman (2014) é esse movimento de aprender a ver as situações pela perspectiva dos outros é essencial para fomentar a empatia e a tolerância. Esses elementos apareceram com clareza nas narrativas dos estudantes. Da mesma forma, Casassus (2009) ressalta que a educação emocional possibilita compreender as próprias emoções e viver relações mais humanas e respeitosas, superando práticas de hostilidade e exclusão.

A percepção dos professores também confirmou as transformações:

“Um dos aspectos que percebi uma grande mudança foi no diálogo. Antes a maioria deles era agressivo nas palavras com os demais, se comunicavam de forma grosseira e áspera, agora percebo que dialogam, parece que são outras pessoas, de certa forma eu estou desconhecendo-os, em meu ponto de vista o trabalho está refletindo de maneira muito positiva na instituição e na vida dos estudantes, espero que seja dada sequência no projeto.” (Professora A)

“Percebi um avanço muito grande em relação ao comportamento e às atitudes, não só com nós professores, mas também com os funcionários e demais colegas. A diferença entre os estudantes que participaram das oficinas e os que não participaram é nítida, eu achei o trabalho excelente, parabéns.” (Professora B)

“Eu estou emocionada como o trabalho das oficinas está refletindo na vida dos estudantes, eles estão mais calmos, prestam mais atenção, mudaram seu modo de observar e analisar as situações à sua volta, em sala de aula são mais companheiros, têm mais facilidade em expressar suas emoções, especialmente os meninos que são mais durões e resistentes. Sem dúvidas, o trabalho de vocês refletiu de forma positiva na vida desses jovens, não só aqui na escola, mas em suas vidas fora da escola.” (Professora C)

“Agora quando entro na sala recebo abraços, elogios, perguntam para mim como eu estou antes de iniciarmos a aula, isso é muito bom, sinto prazer em dar aula. Entretanto, não posso dizer que não há mais desentendimentos, mas sim, que houve um decréscimo significativo. Minha sugestão é que as oficinas continuem e sejam estendidas a todas as turmas, a fim de maximizar a qualidade emocional dos estudantes.” (Professora D)

As narrativas dos professores revelaram que os efeitos das oficinas ultrapassaram a esfera individual dos estudantes, refletindo também no clima escolar e nas práticas pedagógicas cotidianas. Segundo Freire (2013), a educação deve estar alicerçada no diálogo e na amorosidade, como forma de humanizar as relações e as mudanças nas turmas revelaram esse processo, para além dos avanços emocionais, mas também éticos. Ademais, a prática ética implica revisar permanentemente as próprias atitudes, assumindo a responsabilidade por como elas afetam os outros. Ao relatarem mais diálogo, compreensão e cuidado nas relações, os estudantes demonstram uma vivência ética que se materializa no cotidiano escolar e familiar (Baptista, 2011).

Em síntese, o quarto encontro reiterou que práticas de empatia e respeito impactaram positivamente tanto os estudantes quanto o trabalho pedagógico dos professores. Com base na ideia de Goleman (2014) a emoção é parte intrínseca da vida humana e, quando bem orientada, contribui para o equilíbrio pessoal e social. As oficinas pedagógicas, nesse sentido, mostraram-se eficazes na promoção de um ambiente acolhedor, no fortalecimento dos vínculos escolares e no desenvolvimento da maturidade emocional dos estudantes.

Conclusão

O estudo atingiu seu objetivo de refletir sobre como oficinas pedagógicas voltadas à educação emocional podem contribuir para a construção de relações mais éticas, dialógicas e afetivas no espaço escolar. As atividades realizadas ao longo dos quatro encontros transformaram as relações entre estudantes e professores. Destacam-se, entre os estudantes, o fortalecimento da autoestima, maior autorregulação emocional, desenvolvimento da empatia e redução de comportamentos agressivos. Nos docentes, houve sensibilização para o cuidado com os estudantes, valorização da escuta e adoção de práticas pedagógicas mais afetivas.

A partir dos registros pode-se perceber que a educação emocional não pode ser entendida como atividade pontual, mas como prática permanente, integrada ao currículo e à gestão escolar. Isto porque, as experiências vividas revelaram que a educação emocional é, antes de tudo, uma prática ética. Ao aprender a reconhecer e expressar emoções, os participantes tornaram-se mais capazes de conviver, dialogar e respeitar diferenças. Essa perspectiva requer também o papel da gestão escolar, que deve criar condições institucionais para a efetivação de práticas contínuas de educação emocional, tornando-se mediadora de processos de humanização.

Por fim, acredita-se que, com base nos registros e reflexões advindas do estudo, é urgente e necessário que, ações institucionais e políticas públicas de educação emocional e formação humana sejam incluídas nos programas de profissionalidade docente. Professores são seres humanos que, além de ensinarem conteúdos, também influenciam nos modos de ser e de se relacionar com si mesmo, com os colegas e estudantes e essa trama impacta no planejamento, no ensino e na aprendizagem. Além disso, a escola pode se tornar espaço de resignificação de experiências negativas e de promoção de vínculos afetivos mais saudáveis, pois a educação emocional, quando trabalhada com sentido e intencionalidade, não é um adendo, mas parte constitutiva da formação integral. Ou seja, ensina-se matemática, português, história ou ciências com e pelas emoções e é nesse entrelaçamento que a escola se torna verdadeiramente humana e transformadora.

Referências

ALZINA, Rafael. Bisquera. Educación Emocional para la convivencia. *In*: ALZINA, Rafael. Bisquera. **Educación para la convivencia intercultural**. Madrid: Editorial La Muralla, 2007, p. 149-157.

AMARAL, M^a. João; MOREIRA, M^a. Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. *In*: ALARCÃO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 89-122.

BAPTISTA, Isabel. Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente. Ministério da Educação (1-58), **Cadernos do CCAP** – 3, Lisboa, 2011. Disponível em: <http://edufor.pt/edufor1/doc/Caderno-CCAP-3-ADD-Etica.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTOLASSI, Jonas Antônio. *Autopercepções emocionais de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início e final de carreira*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Erechim, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4661>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BORGES, Heloisa. Silva da; SILVA, Helena. Borges da. Elementos essenciais do projeto e do relatório científicos na pesquisa em educação. **Arété**, Manaus, v.4, n.7, p. 34-47, ago-dez. 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

CARNEIRO, Ericka Cristian S.; NASCIMENTO JUNIOR, Francisco; DOS SANTOS, Jodilce Pereira; PRESENDE, Marideise S. Entre o saber e o sentir: saúde emocional nas escolas como pilar para uma educação inclusiva, transformadora e humanizadora. **Aracê**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 11799–11815, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3798>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CARNEIRO, Ericka Cristian S.; NASCIMENTO JUNIOR, Francisco; DOS SANTOS, Jodilce Pereira; PRESENDE, Marideise S. Entre o saber e o sentir: saúde emocional nas escolas como pilar para uma educação inclusiva, transformadora e humanizadora. **Aracê**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 11799–11815, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3798>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CARNEIRO, Ericka Cristian S.; NASCIMENTO JUNIOR, Francisco; DOS SANTOS, Jodilce Pereira; PRESENDE, Marideise S. Entre o saber e o sentir: saúde emocional nas escolas como pilar para uma educação inclusiva, transformadora e humanizadora. **Aracê**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 11799–11815, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3798>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Tradução: Liz Zatz. UNESCO. Brasília: Liber Livro, 2009.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional**: sentir para aprender. Tradução: Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá, 2005.

CUNHA, Antônio Eugênio. Afeto e aprendizagem: amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. 132 p.

DAMÁSIO, António. **O sentimento de si** – Corpo, emoção e consciência. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2013.

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão Docente** – Dimensões Afectivas e Éticas. Lisboa: Areal editores, 2010.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Rev. da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan.1997. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1128/1/FPF_OPF_01_0018.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

GALVÃO, Bruno Abílio. A ética em Michel Foucault: do cuidado de si à estética da existência. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 157-168, jun. 2014.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2008. 87p.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates e Círculos de Leitores, 1997. Reimpressão, 2014.

GOMES, Cândido, Alberto. **A educação sobre novas perspectivas sociológicas**. 4ª. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.

LEÃO, Deolinda; RIBEIRINHO, Carla. A dança como estratégia de autocuidado profissional em cuidados paliativos. **Revista Conhecimento Online**. v. 2, p. 207-222, jun-dez, 2024. Acesso em: 22 ago 2025. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/3861/3308>

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós. Ensaios sobre a alteridade**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LOSS, Adriana Salete. **Ampliação das inteligências intra e interpessoal nos espaços educativos**. Curitiba: Appris, 2013.

LOSS, Adriana Salete; LYRA, Letícia; PIMENTEL, Diuliana C. Formação humana no contexto educacional: narrativas de professores e de estudantes sobre ética. **Temas & Matizes (Online)**, v. 18, p. 440-459, 2025.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507–524, abr. 2017.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 507–524, abr. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psic. da Ed.**, São Paulo , n. 49, p. 49-56, jul. 2019 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202019000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 ago. 2025. Epub 06-Abr-2020.

MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psic. da Ed.**, São Paulo , n. 49, p. 49-56, jul. 2019 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202019000200006&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 21 ago. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

STRATTON, Peter; HAYES, Nicky. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.