

Coleção

Práticas Pedagógicas e Inovação na  
Educação Superior



# **Vol. III: Competências socioemocionais e aprendizagem**

© Copyright 2025. Centro Universitário São Camilo.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

*Coleção: Práticas Pedagógicas e Inovação na Educação Superior -NECD*

*Vol. III: Competências socioemocionais e aprendizagem*

## **Centro Universitário São Camilo**

### **REITOR**

João Batista Gomes de Lima

### **VICE-REITOR E PRÓ-REITOR ADMINISTRATIVO**

Anísio Baldessin

### **PRÓ-REITOR ACADÊMICO**

Carlos Ferrara Junior

### **PRODUÇÃO EDITORIAL**

#### **Coordenadora Editorial**

Bruna San Gregório

#### **Analista Editorial**

Cintia Machado dos Santos

#### **Assistente Editorial**

Bruna Diseró

#### **Autores**

Camila Rezende Alba Cuadrado Proença

Eleandra Aparecida Lelli

Ivonete Sanches Giacometti Kowalski

Jeane de Jesus Zanetti Garcia

Larissa Resende Mario

Leticia de Moraes Aquino

Lourdes Bernadete dos Santos Pito Alexandre

Luciane Pedro

Luiz Renato Rodrigues Carreiro

Maria Cristina de Mello

Maria Elisa Gonzalez Manso

Rafael Ferreira Ribeiro

Rodrigo Carlos Toscano Ferreira

Ronê Paiano

Rosilaine Lima Batista

Soraya Palazzo

### **Organizadores:**

Leticia de Moraes Aquino

Luciane Pedro

Rafael Ferreira Ribeiro

C735

Competências socioemocionais e aprendizagem / Organizadores Leticia de Moraes Aquino, Luciane Pedro, Rafael Ferreira Ribeiro. – São Paulo: Setor de Publicações - Centro Universitário São Camilo, 2025. (Coleção Práticas Pedagógicas e Inovação na Educação Superior, v. III) 96 p.

Vários autores  
ISBN 978-85-87121-76-9

1. Educação superior 2. Práticas pedagógicas 3. Inovação 4. Competências socioemocionais 5. Aprendizagem I. Aquino, Leticia de Moraes II. Pedro, Luciane III. Ribeiro, Rafael Ferreira IV. Título

CDD: 378

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ana Lucia Pitta  
CRB 8/9316



Este e-book faz parte da coleção "Práticas Pedagógicas e Inovação na Educação Superior". ISBN da coleção: 978-65-84146-14-3.

# SUMÁRIO

<b>1.</b> A Centralidade da Discussão sobre Competências Socioemocionais na educação Contemporânea.....	4
<b>2.</b> Funções Executivas e a Promoção de Competências Socioemocionais na Perspectiva da Neurociência Cognitiva.....	19
<b>3.</b> Território Vivo e o Andar a Vida: Compreendendo os Determinantes Sociais do Processo Saúde-Doença na Prática.....	32
<b>4.</b> Competências Socioemocionais e a Aprendizagem na Unidade Curricular de Diagnóstico Situacional para Planejamento em Saúde.....	46
<b>5.</b> Afetividade e a Construção de Vínculos no Processo Ensino-Aprendizagem no Curso de Pedagogia EAD.....	56
<b>6.</b> Competências Socioemocionais na Educação Superior.....	70
<b>7.</b> Desenvolvimento de Competências Socioemocionais e Impacto na Aprendizagem em Cursos de Pós-Graduação em Enfermagem.....	82

# 1 A CENTRALIDADE DA DISCUSSÃO SOBRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

*Letícia Moraes de Aquino  
Luciane Pedro  
Rafael Ferreira Ribeiro*

## 1. Introdução

O cenário atual tem sido marcado por transformações aceleradas, dinâmicas socioculturais complexas e avanços tecnológicos contínuos, configurando um mercado de trabalho em constante reinvenção. Nesse contexto de instabilidade e fluidez, as competências socioemocionais despontam como pilares essenciais da educação no século XXI, por contribuírem para o desenvolvimento de posturas e ações que possam responder aos desafios impostos pela contemporaneidade.

A formação de estudantes aptos a lidar com incertezas, colaborar em contextos diversos, agindo de forma ética e empática, exige um olhar ampliado sobre o processo educativo, ultrapassando a ênfase no domínio cognitivo e promovendo, de fato, o desenvolvimento integral do estudante.

Neste sentido, no âmbito do ensino superior, torna-se cada vez mais evidente que a formação acadêmica deve ir além da aquisição de conhecimentos técnico-científicos. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) destaca que habilidades como empatia, resiliência, autorregulação emocional e comunicação são também fundamentais para o êxito pessoal e profissional no século XXI (OCDE, 2015). Assim, educar no ensino superior não se resume à transmissão de conteúdos disciplinares, mas implica formar sujeitos críticos, éticos e emocionalmente preparados para enfrentar os desafios complexos do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Alguns teóricos, considerando as especificidades do momento histórico em que produziram suas teorias, já apontavam aspectos que convergem com a discussão atual, conforme ilustrada na figura 1.

## Figura 1 – Teóricos da Educação e as competências socioemocionais no contexto da educação superior.

**Howard Gardner (1983, 1995):**

Amplia o conceito ao considerar dimensões como a inteligência interpessoal e intrapessoal, ligadas às competências socioemocionais.

*“Não se pode afirmar que uma pessoa é inteligente apenas por ter habilidades lógico-matemáticas ou linguísticas; há outros tipos de inteligência que influenciam a forma como nos relacionamos conosco e com os outros”*

**Henri Wallon (1942, 1959):**

Defende uma compreensão integrada do ser humano, considerando a indissociabilidade entre emoção, cognição e movimento. As emoções são vistas como estruturantes da personalidade e da aprendizagem, tendo papel central na mediação das relações sociais e nos processos de construção do conhecimento. A afetividade é tão importante quanto o raciocínio lógico, sendo determinante nas interações entre sujeitos e no desenvolvimento da consciência de si e do outro.

*“A emoção é a primeira forma de comunicação do ser humano.”*

**Paulo Freire (1996):**

- Sua pedagogia crítica e humanizadora defende uma educação centrada no diálogo, na empatia e na conscientização social.
- O ato de educar é inseparável da afetividade, da escuta e do respeito à subjetividade do outro
- *“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” —acolhimento da diversidade emocional e relacional dos estudantes.*

Fonte: Os autores, 2025, imagens gratuitas do Google

Compreender o papel das competências socioemocionais implica reconhecer que o processo educativo é, em sua essência, relacional, dialógico e humanizador. No contexto da educação superior, marcada por desafios cada vez mais complexos; como o avanço acelerado da inteligência artificial, as tensões globais, o aprofundamento das desigualdades sociais e o crescente adoecimento mental dos jovens; torna-se urgente que educadores estejam preparados para criar ambientes de aprendizagem que favoreçam o autoconhecimento, a empatia, a colaboração e o pensamento crítico.

Este capítulo propõe-se a explorar os fundamentos teóricos e práticos das competências socioemocionais, articulando uma reflexão crítica, mas sobretudo aplicável à realidade docente. Ao integrar referenciais clássicos da educação com as demandas emergentes da contemporaneidade, busca-se contribuir para, de forma coletiva, refletirmos, reconhecermos e acolhermos os aspectos emocionais envolvidos nos processos de ensinar e aprender.

## 2. Fundamentos Teóricos e Princípios da Educação Socioemocional

O conceito de competências socioemocionais diz respeito à capacidade do indivíduo de reconhecer, compreender, expressar e regular suas próprias emoções, bem como de estabelecer relações interpessoais saudáveis e tomar decisões responsáveis em diferentes contextos sociais (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021). Mais do que habilidades complementares, essas competências constituem o núcleo do desenvolvimento humano integral e são fundamentais para a formação de estudantes autônomos, éticos e colaborativos. Portanto, representam características indispensáveis frente às demandas da sociedade contemporânea.

Segundo a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), as competências socioemocionais estão organizadas em cinco grandes domínios, a saber: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. O esquema a seguir apresenta, de forma sintetizada, as definições e aplicações de cada uma dessas dimensões.

**Figura 2 – As cinco competências socioemocionais**

<b>Autoconhecimento:</b> <i>Capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções, pensamentos e comportamentos. No contexto da educação, propõe identificação das emoções e busca de estratégias de gerenciamento.</i>
<b>Autorregulação:</b> <i>Controle dos próprios impulsos, emoções e comportamentos de maneira saudável; crucial para lidar com o estresse e adaptar-se às novas demandas educacionais.</i>
<b>Consciência Social:</b> <i>Capacidade de entender e respeitar as perspectivas e sentimentos dos outros, gerando mais empatia, diversidade cultural e social promovendo um ambiente inclusivo.</i>
<b>Habilidades de Relacionamento:</b> <i>Capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis e gratificantes com os outros; comunicar-se eficazmente, resolver conflitos de maneira construtiva e incentivar a colaboração.</i>
<b>Tomada de Decisão Responsável:</b> <i>Habilidade de fazer escolhas construtivas e respeitadas sobre comportamentos e interações pessoais baseadas na ética, considerando suas ações e promovendo a responsabilidade entre os todos.</i>

Fonte: Casel, 2020 – organizado pelos autores, 2025

A valorização das competências socioemocionais como parte integrante da formação humana não é recente. Já na virada do século, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors (1998), consolidou um marco conceitual ao propor quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esse documento ampliou a compreensão da educação como um processo contínuo e integral, indo além da aquisição de conhecimentos técnicos e lançando as bases para uma formação que contemple também aspectos emocionais, sociais e éticos do desenvolvimento humano.

Esses quatro pilares estabelecem conexões diretas com as competências socioemocionais reconhecidas atualmente. Aprender a conhecer refere-se à capacidade de compreender a si mesmo e ao mundo, associando-se ao autoconhecimento e à consciência social. Aprender a fazer envolve a ação ética e competente em diversos contextos, conectando-se à autorregulação e à tomada de decisão responsável. Aprender a conviver está diretamente vinculado às habilidades de relacionamento, à escuta ativa e à cooperação. Por fim, aprender a ser traduz o ideal de desenvolvimento integral do ser humano, articulando todas essas dimensões para a construção de uma vida em sociedade mais equilibrada e solidária.

Mais uma vez, é possível associar a proposta de uma educação integral, fortemente vinculada à discussão sobre competências socioemocionais, às ideias de Paulo Freire, especialmente em sua obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2012). Nesse livro, Freire retoma e aprofunda sua defesa de uma educação comprometida com a vida, com a dignidade humana e com a construção coletiva do conhecimento, reafirmando que ensinar exige escuta sensível, acolhimento das emoções e respeito às experiências de mundo dos educandos. Exige também um compromisso ético com a leitura crítica dos contextos vividos, de modo que sejamos capazes de nos posicionar ativamente na busca por transformações sociais que promovam relações mais justas e solidárias para o coletivo.

Essa perspectiva reafirma que o desenvolvimento das competências socioemocionais, tais como a empatia, a escuta ativa para a comunicação de forma mais efetiva, a colaboração, o pensamento crítico e a resolução de problemas complexos; não apenas pode, mas deve estar vinculado a um projeto de educação democrática e transformadora. Sua valorização, portanto, não representa uma ruptura com a tradição pedagógica crítica, mas sim um desdobramento coerente com os desafios e demandas do presente.

Diante disso, discutir as competências socioemocionais, sobretudo no contexto do ensino superior, exige ultrapassar uma abordagem instrumental pautada exclusivamente nas exigências do mercado. É preciso integrar, com intencionalidade

formativa, aspectos relacionados à emancipação humana, à convivência solidária, aos valores republicanos e democráticos, e ao compromisso ético com as grandes questões do nosso tempo, como, por exemplo, as desigualdades sociais, a sustentabilidade ambiental e a justiça climática, que impactam de forma mais severa os sujeitos em situação de vulnerabilidade.

Como demonstram os referenciais teóricos (figura 1) e os documentos internacionais citados, há uma convergência em torno da necessidade de integrar as dimensões cognitivas, emocionais e sociais no processo de ensino-aprendizagem, reafirmando que educar é, acima de tudo, formar seres humanos em sua totalidade, em uma perspectiva não somente individual, mas primordialmente coletiva.

### **3. Competências do Século XXI: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes**

As competências socioemocionais se consolidam como habilidades-chave para a formação de cidadãos colaborativos e emocionalmente equilibrados. Por isso devemos entendê-las como um conjunto de saberes, habilidades e atitudes que formam a base para a atuação crítica e ética dos estudantes no mundo atual.

Relatórios internacionais, como os da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018) e da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), apontam que competências como empatia, resiliência, pensamento crítico, colaboração, autoconhecimento e comunicação eficaz são essenciais para o sucesso pessoal e profissional na sociedade contemporânea.

Além das cinco competências essenciais já discutidas, destacam-se, de forma transversal, a empatia, a resiliência e a comunicação. Tais competências não apenas favorecem o aprendizado e o bem-estar, mas também constituem fundamentos para uma convivência ética, democrática e inclusiva.

A empatia é a ponte entre o eu e o outro, considerando a capacidade de compreender e se colocar no lugar do outro, respeitando suas emoções, pensamentos e contextos. Segundo a CASEL (2020), essa habilidade está no cerne da competência denominada “consciência social”, essencial para a promoção de relações saudáveis.

A resiliência, por sua vez, diz respeito à capacidade de lidar com frustrações, superar adversidades e adaptar-se de maneira positiva às pressões e mudanças constantes do mundo contemporâneo. Como afirma Paulo Freire: “É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar, porque há uma diferença entre ter esperança e esperar” (FREIRE, 1996, p. 8), indicando que o enfrentamento das dificuldades deve ser ativo e transformador.

Já a comunicação constitui a base da convivência e da expressão: trata-se da habilidade de manifestar ideias, sentimentos e necessidades de maneira clara, respeitosa e eficaz; seja por meio da linguagem oral, escrita, gestual ou do silêncio e da escuta atenta. A CASEL inclui essa competência na categoria de “habilidades de relacionamento”, reconhecendo seu papel essencial na construção de vínculos e na resolução de conflitos.

Torna-se, assim, necessário compreender a composição dessas competências, formadas a partir do desenvolvimento articulado de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Esses conceitos, fundamentais e distintos, estão ilustrados da figura 3.

**Figura 3- O CHA do Socioemocional**

Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
<p>Entendimento teórico e factual sobre determinado assunto. Envolve o domínio de conteúdos disciplinares e a compreensão de conceitos fundamentais, adquiridos por meio de estudo, leitura e reflexão, em sua maioria.</p> <p><b>Exemplo prático:</b> Um estudante de Medicina deve possuir conhecimentos aprofundados sobre anatomia, fisiologia e farmacologia para diagnosticar e tratar doenças de forma eficaz.</p>	<p>Capacidades práticas de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações específicas, com competências cognitivas, como resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade. São desenvolvidas por meio da prática e da experiência.</p> <p><b>Exemplo prático:</b> O mesmo estudante de Medicina deve ser capaz de realizar procedimentos clínicos, como exames físicos e interpretação de exames laboratoriais, aplicando seus conhecimentos teóricos na prática.</p>	<p>Valores, crenças e disposições pessoais que influenciam o comportamento, como empatia, ética, responsabilidade e respeito.</p> <p><b>Exemplo prático:</b> O estudante de Medicina deve demonstrar empatia ao interagir com pacientes, ética ao tomar decisões clínicas e responsabilidade ao seguir protocolos de tratamento.</p>

Fonte: Os autores, 2025

Assim, as competências socioemocionais não se reduzem a técnicas, protocolos ou procedimentos operacionais: são construções dinâmicas que articulam conhecimento teórico, prática consciente e uma disposição ética diante do mundo.

Formar profissionais éticos, inovadores e resilientes requer a promoção integrada de três dimensões fundamentais: Conhecimentos técnicos e conceituais (saber), Habilidades práticas (saber fazer) e Atitudes (querer fazer com compromisso). Esta última, frequentemente negligenciada, está diretamente relacionada à capacidade de agir de maneira engajada e ética, ou seja, fazer o

que precisa ser feito, não apenas porque se sabe como, mas porque se reconhece o valor e a responsabilidade do fazer em relação ao outro e à coletividade.

No âmbito do ensino superior, estimular a empatia, o pensamento crítico e a capacidade de colaboração significa ir além da preparação para o mercado de trabalho. Trata-se de preparar o estudante para viver em sociedade de forma ativa, solidária e crítica.

Contudo, para que essa formação integral se efetive, é imprescindível compreender que competências socioemocionais e habilidades técnicas não são dimensões opostas ou concorrentes, mas sim complementares e interdependentes. Enquanto as competências técnicas oferecem o aparato especializado para a atuação profissional, as socioemocionais fornecem a estrutura relacional, afetiva e ética que dá sentido ao exercício desse conhecimento. Ambas devem ser intencionalmente desenvolvidas por educadores comprometidos com a formação plena dos estudantes.

Retomando a figura 1 desse capítulo, Gardner (1995) defende que a inteligência humana é multifacetada, e que o sucesso em contextos complexos depende da integração de diferentes inteligências, tais como: lógica, linguística, interpessoal, intrapessoal, entre outras. Sem o desenvolvimento de competências socioemocionais, habilidades técnicas tendem a se tornar rígidas e descontextualizadas. Freire (1996) também salienta que a educação deve promover uma formação técnica competente aliada a um compromisso ético com a transformação social.

Estudos da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) indicam que programas sistemáticos de desenvolvimento de competências socioemocionais promovem melhorias significativas no desempenho acadêmico, no comportamento e no bem-estar geral dos estudantes (CASEL, 2020).

No mesmo ano, uma pesquisa conduzida pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior de São Paulo – SEMESP (2020) revelou que 85% dos empregadores consideram as competências socioemocionais tão importantes quanto as habilidades técnicas no processo de contratação, o que evidencia um reconhecimento crescente, por parte do mercado de trabalho, do valor formativo e profissional dessas competências.

Recentemente, um documento, também produzido pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior de São Paulo – SEMESP (2025), a partir da consulta de estudiosos, pesquisadores e gestores no âmbito da educação superior, analisou as principais tendências neste segmento. O documento abarca várias questões que estão relacionadas à educação superior, incluindo sobretudo aspectos acerca de novos desenhos curriculares que atendam às demandas atuais,

assim como aspectos relacionados às metodologias de ensino-aprendizagem e formação continuada docente. Em todos esses aspectos, especialistas consultados enfatizam a necessidade da promoção de competências socioemocionais, como destacado a seguir:

Lúcia Teixeira acrescenta que os currículos inovadores, alinhados às necessidades do mercado e da sociedade, terão maior valorização no futuro. Segundo ela, 'nesse contexto, todos os modelos acadêmicos devem também promover competências essenciais, como empatia, resiliência, pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões complexas, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios globais, como mudanças climáticas e crises de saúde mental. Assim, as IES precisam repensar seus currículos e estruturas para garantir que os estudantes se formem preparados para um mundo em constante transformação'. (SEMESP, 2025 pg. 16).

Especificamente, na parte do referido documento em que se analisam as tendências de formação continuada no âmbito da Educação Superior, há novamente destaque para as competências socioemocionais:

A aprendizagem socioemocional (SEL) ganha destaque como uma resposta às demandas por ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores. Washington Lemos, do UniFOA e Eniac, aponta que 'a relação professor-aluno será essencial para promover a retenção e o êxito acadêmico'. Cleunice Rehem vai além, propondo 'o ensino da felicidade como uma habilidade integrada ao currículo, com base nos cinco pilares do modelo SPIRE: espiritualidade, corpo, intelecto, relações e emoções'. Karina Tomelin complementa essa tendência com o 'letramento neurosocioemocional, que visa a preparar os professores para lidar com a complexidade emocional e relacional das salas de aula'. Essa tendência destaca a formação docente como um processo que deve incluir habilidades socioemocionais e empáticas, criando uma educação que valorize não apenas o desempenho acadêmico, mas também o florescimento humano. (SEMESP 2025, pg. 52).

No contexto brasileiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação reafirmam a importância de uma formação que contemple, de maneira articulada, as competências técnicas e as dimensões pessoais e sociais do futuro profissional. As DCNs propõem que os cursos de graduação promovam o desenvolvimento de egressos críticos, éticos e socialmente responsáveis, aptos a atuarem com excelência técnica, mas também com sensibilidade, compromisso e consciência do impacto de suas ações na sociedade.

Ainda que necessitem ser constantemente atualizadas diante das mudanças contemporâneas, as DCNs representam um importante instrumento normativo que reforça a centralidade das competências socioemocionais na formação integral dos estudantes e no perfil do egresso comprometido com a transformação social.

Além das diretrizes nacionais, é fundamental considerar, na base estruturante desse debate, as contribuições das taxonomias educacionais, que auxiliam na construção de estratégias didáticas voltadas ao desenvolvimento das competências do século XXI. A mais conhecida delas, proposta inicialmente por Ben-

jamin Bloom e colaboradores (1956) e posteriormente revisada por Anderson e Krathwohl (2001), organiza os objetivos de aprendizagem em uma hierarquia de complexidade cognitiva que vai do simples ato de lembrar informações até a capacidade de criar soluções inéditas. Essa estrutura permite aos educadores planejarem experiências formativas que favoreçam não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências complexas e integradas.

A Taxonomia de Bloom revisada articula seis categorias cognitivas, a saber: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Dessa forma, oferece uma base concreta para o planejamento pedagógico que busque não apenas desenvolver competências técnicas, mas também fomentar a autonomia intelectual, a criticidade e o engajamento ético dos estudantes. Quando essas operações cognitivas são combinadas a atitudes como empatia, colaboração, responsabilidade e ética profissional, elas deixam de ser apenas indicadores de desempenho acadêmico e passam a se configurar como competências essenciais para a vida em sociedade.

Assim, a taxonomia torna-se uma aliada na articulação entre competências técnicas e socioemocionais, ao permitir que diferentes dimensões do saber (o saber conhecer, o saber fazer e o saber ser) sejam mobilizadas de forma integrada em contextos educativos que visam à formação de profissionais mais preparados para a complexidade do mundo contemporâneo.

#### **4. Desafios para a Implementação das Competências Socioemocionais em Sala de Aula**

Conquanto as competências socioemocionais sejam reconhecidas como essenciais para a formação integral dos estudantes, sua implementação efetiva no ensino superior ainda enfrenta desafios significativos, tanto nos planos institucional e estrutural quanto nos aspectos culturais e formativos da prática docente.

Um dos principais entraves está na persistência de modelos pedagógicos centrados na lógica transmissiva do conhecimento, em detrimento de abordagens dialógicas e interativas. Muitos cursos superiores ainda operam sob a lógica bancária da educação, criticada por Paulo Freire (2019), em que o professor é o detentor exclusivo do saber e o estudante, um receptor passivo. Essa concepção limita o desenvolvimento de competências como empatia, comunicação, pensamento crítico e resiliência, uma vez que não favorece o diálogo, a escuta ativa, a tomada de decisão colaborativa.

Nesse contexto, a adoção de metodologias ativas de aprendizagem revela-se importante. Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino por investigação, os estudos de caso, as metodologias colaborativas e o uso de simulações favorecem o protagonismo dos estudantes, criando espaços onde

não apenas o conteúdo técnico é explorado, mas também onde são mobilizadas competências socioemocionais. O ambiente ativo e experiencial dessas práticas permite que os estudantes se envolvam de forma mais significativa com os desafios do mundo real, ao mesmo tempo em que desenvolvem autonomia, responsabilidade, empatia e escuta, que consideramos dimensões fundamentais da formação humanizadora, associadas aqui ao nosso referencial para discussão das competências socioemocionais.

Portanto, investir em metodologias ativas não é apenas uma escolha didática, mas uma estratégia coerente com os princípios de uma educação integral e transformadora.

Outro obstáculo relevante refere-se à formação docente. De modo geral, os programas de formação inicial e continuada priorizam conteúdos técnicos e específicos das disciplinas, relegando a segundo plano a dimensão relacional e socioemocional da docência. Sem preparo adequado para lidar com as emoções em sala de aula, promover o diálogo ou mediar conflitos, muitos docentes sentem-se inseguros ou desestimulados a incorporar essas competências em suas práticas.

Além disso, a estrutura curricular de muitos cursos superiores segue pautada na lógica da fragmentação e da sobrecarga de conteúdos, com pouca margem para abordagens reflexivas e interdisciplinares. A ênfase na quantidade de carga horária e na cobertura de programas extensos compromete a profundidade dos processos formativos.

Quando a formação se organiza em torno do acúmulo de saberes, com avaliações tradicionalmente somativas e padronizadas, não há espaço real para a construção de experiências que promovam o desenvolvimento emocional, ético e social dos estudantes. Sem consciência crítica sobre o papel das competências socioemocionais, há o risco de que sua abordagem seja pontual, superficial e desarticulada do currículo, comprometendo sua legitimidade e eficácia.

Dois estudos recentes- um centrado na formação docente em cursos técnicos de enfermagem e outro sobre as correlações entre competências socioemocionais, empregabilidade e adaptabilidade de carreira – corroboram com as análises acima, bem como oferecem importantes pistas para refletirmos sobre tais obstáculos e caminhos possíveis. (Azevedo CM, Babanelli AP, Tanaka LH, 2021 & Barbosa, M. M. F. *et al.*, 2024)

O estudo realizado com professoras de um curso técnico em enfermagem revelou um desafio recorrente: embora as competências socioemocionais estejam presentes na prática docente cotidiana, muitas vezes são vivenciadas de maneira intuitiva, sem formação teórica prévia. As participantes mencionaram

a carência de preparação formal para desenvolver e aplicar competências como empatia, escuta ativa, autorregulação e criatividade, todas reconhecidas como essenciais para a prática educacional humanizada. Esse despreparo dificulta tanto o autodesenvolvimento das competências quanto sua proposição como objetivos educacionais explícitos com os alunos. (Azevedo CM, Babanelli AP, Tanaka LH, 2021)

Outro entrave apontado refere-se à estrutura curricular rígida e à priorização de conteúdos técnicos, especialmente em cursos voltados à profissionalização. As competências socioemocionais, frequentemente classificadas como “complementares” ou “não cognitivas”, são relegadas a segundo plano e raramente se integram aos planos de ensino. (Azevedo CM, Babanelli AP, Tanaka LH, 2021)

Em um contexto de mudanças rápidas, marcado pela volatilidade e complexidade do mercado de trabalho, as competências socioemocionais tornam-se fundamentais não apenas para a formação cidadã, mas também para a inserção profissional. No artigo de empregabilidade analisado, voltado a universitários em estágio, evidenciou que competências como autogestão, resiliência emocional, abertura ao novo e engajamento interpessoal apresentam correlação significativa com a percepção de empregabilidade e com a adaptabilidade de carreira. No entanto, tais competências não são sistematicamente desenvolvidas no ensino superior, o que gera uma lacuna entre a formação oferecida e as demandas do mercado. (Barbosa, M. M. F. *et al.*, 2024)

Outro ponto crítico nesse cenário refere-se aos instrumentos avaliativos que possibilitem aos docentes acompanharem o desenvolvimento de competências como empatia, resiliência ou comunicação, de maneira justa, contextualizada e formativa.

A cultura da avaliação centrada em provas e notas, com foco exclusivo nos resultados cognitivos, invisibiliza os avanços subjetivos e relacionais do estudante. Nesse sentido, Cipriano Carlos Luckesi (2011) argumenta que a avaliação deve ser compreendida como um processo de investigação a serviço da aprendizagem, e não como um mecanismo de verificação e punição. Avaliar competências socioemocionais exige práticas formativas que considerem o percurso do estudante, sua capacidade reflexiva, seus avanços qualitativos, suas autoavaliações e os *feedbacks* construtivos recebidos ao longo do processo.

Portanto, incorporar de forma efetiva o desenvolvimento das competências socioemocionais demanda uma mudança paradigmática na maneira como concebemos o ensino, o currículo e a avaliação. Mais do que adaptar conteúdos ou metodologias, trata-se de assumir um compromisso institucional e docente com práticas pedagógicas que valorizem a construção de sentidos, a escuta sensível,

a ética, a cooperação e o cuidado com o outro. Formar estudantes para além das exigências do mercado de trabalho significa reconhecê-los como sujeitos em permanente processo de humanização, cuja trajetória acadêmica deve contribuir para o seu desenvolvimento integral — intelectual, emocional, relacional e ético.

## **5. Aplicações Práticas e Estratégias para Educadores**

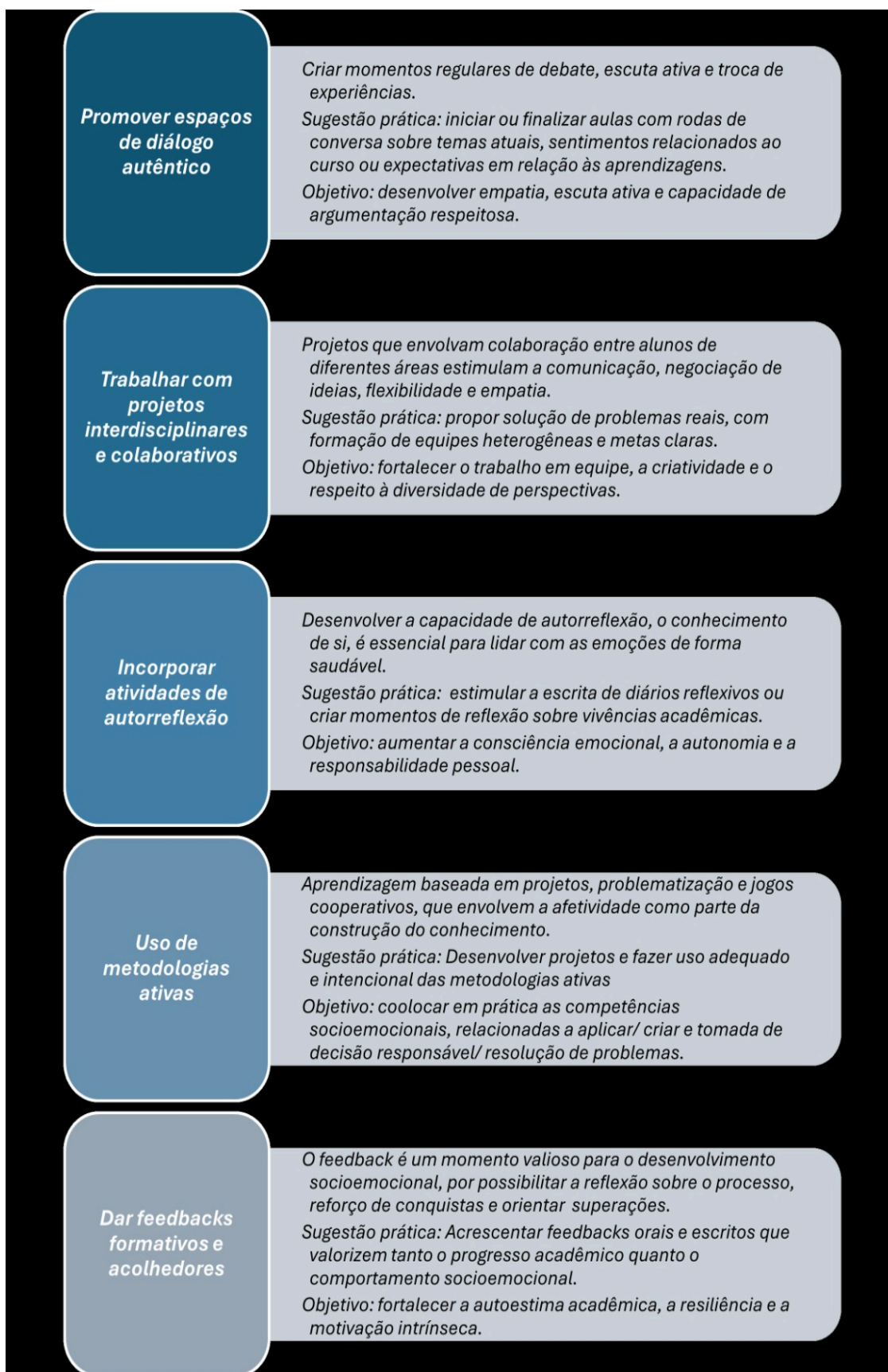
Transformar a sala de aula em um espaço que favoreça o desenvolvimento de competências socioemocionais não exige rupturas radicais, mas sim a adoção de práticas intencionais, consistentes e sensíveis ao contexto, fundamentadas em uma concepção pedagógica humanizadora. Trata-se de reconhecer que o estudante é um sujeito integral; que sente, pensa, interage e transforma; e que, por isso, sua formação deve contemplar, além do domínio técnico, as dimensões ética, relacional e emocional.

Nesse sentido, o ensino superior precisa assumir a intencionalidade pedagógica como princípio orientador, planejando estratégias que integrem as competências socioemocionais de forma transversal aos conteúdos abordados para alcance dos objetivos educacionais. Portanto, esse planejamento não é genérico ou descolado das abordagens dos conteúdos formativos trabalhados por diferentes disciplinas. Assim como é fundamental que o professor observe atentamente sua turma, escute suas dinâmicas, reconheça os desafios coletivos e atue a partir deles. Por exemplo, em uma turma marcada por conflitos interpessoais, torna-se essencial promover práticas que desenvolvam a empatia, a comunicação não violenta e o respeito mútuo. Já em contextos em que predomina o individualismo, é necessário intensificar propostas que estimulem a colaboração e o trabalho em equipe.

Essa escuta pedagógica do professor, tanto dos conteúdos quanto dos vínculos, pode apoiar a escolha de metodologias, intervenções e mediações que respondam às necessidades formativas reais dos estudantes. Para isso, metodologias ativas como projetos colaborativos, debates orientados, rodas de conversa, dramatizações, estudos de caso e outras abordagens interativas ganham relevância.

Mais do que inserir atividades pontuais, trata-se de promover uma mudança de postura docente, orientada por um compromisso com a formação integral, que considera o currículo como um espaço de desenvolvimento humano. Algumas sugestões estão descritas na figura abaixo:

**Figura 4- Propostas Metodológicas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais**



Fonte: Os autores, 2025

## 6. Conclusão e Reflexão

Integrar o desenvolvimento socioemocional ao ensino superior é mais do que uma inovação pedagógica. Na perspectiva discutida ao longo desse capítulo, é entendida também como um compromisso ético e político com a formação integral dos estudantes.

Diante das complexidades do mundo contemporâneo, a educação superior precisa romper com dicotomias entre razão e emoção, teoria e experiência, saber e ser. Promover competências como empatia, resiliência e comunicação não deve ser entendido como um acréscimo, mas como parte constitutiva de uma educação mais significativa.

Ao incorporar práticas pedagógicas intencionais, refletir continuamente sobre seus próprios papéis e reconhecer a centralidade das emoções no processo de aprendizagem, os docentes tornam-se agentes de mudança. Uma mudança que prepara estudantes não apenas para o exercício de uma profissão, mas para uma vida em sociedade baseada em valores democráticos, colaborativos e solidários.

Formar educadores emocionalmente conscientes e pedagogicamente preparados para lidar com os aspectos afetivos da aprendizagem é, portanto, um passo indispensável para transformar a sala de aula em um espaço mais humano, reflexivo e conectado às demandas do nosso tempo. É com essa convicção, e com a esperança ativa de que outra educação é possível, que convidamos os leitores, nos próximos capítulos, a seguir refletindo, dialogando e experimentando caminhos para a construção de práticas mais integradoras, sensíveis e transformadoras.

---

### Referências

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (Orgs.). **A Taxonomia de Objetivos Educacionais: a classificação de metas educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AZEVEDO CM, BABANELLI AP, TANAKA LH. **Teachers' social and emotional competencies in nursing technical education**. Rev Bras Enferm. 2021;74(6). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0109>

Barbosa, M. M. F. *et al.* (2024). **Socioemotional Competencies, Adaptability and Employability**. Rev. Paidéia, 34, e 3431, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3431>

CASEL – **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning Learning** 2020. Disponível em: <https://casel.org/what-is-sel/>

DELORS, Jacques *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório de resultados da Pesquisa de Competências Socioemocionais da OCDE**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills**. Paris: OECD Publishing, 2015.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Social and Emotional Skills for Student Success and Well-being: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills**. OECD Education Working Papers, n. 173, 2018.

SEMSP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior de São Paulo. **Competências para o futuro: tendências e inovações na educação superior**. São Paulo: SEMESP, 2025.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# 2

## **FUNÇÕES EXECUTIVAS E A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PERSPECTIVA DA NEUROCIÊNCIA COGNITIVA**

*Rodrigo Carlos Toscano Ferreira  
Ronê Paiano  
Luiz Renato Rodrigues Carreiro*

O desenvolvimento das competências socioemocionais é um campo de estudo que tem ganhado relevância nos últimos anos, pois são fundamentais para a saúde mental individual e para relações humanas saudáveis. As habilidades socioemocionais compreendem um conjunto de competências que envolvem o autoconhecimento, a autogestão, a consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisão responsável. Elas permitem que o indivíduo compreenda suas próprias emoções, pensamentos e valores, saiba gerenciá-los de maneira eficaz em diferentes contextos, desenvolva empatia e respeito pelas diferenças, estabeleça relações saudáveis e faça escolhas éticas e construtivas diante de situações diversas. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, contribuindo para o bem-estar e a convivência em sociedade (Carpendale *et al.*, 2025). Assim, reconhecer e gerenciar as suas emoções, comunicar-se de maneira eficaz e tomar decisões avaliando as consequências, compõem algumas habilidades imprescindíveis para o bem estar dos indivíduos.

O avanço da tecnologia e sua consequente presença na vida das pessoas trouxe uma crescente preocupação com o desenvolvimento dessas habilidades, ainda mais em uma sociedade que se configura cada vez mais complexa pelas demandas sociais, emocionais e culturais. Um relatório publicado pela UNESCO aponta a necessidade de mudanças nas diretrizes educacionais que, além de promover habilidades cognitivas, como aprender a conhecer e fazer, deveria incluir a promoção das habilidades emocionais e relacionais, como aprender a ser e conviver (Ricarte e Bueno, 2022).

Diante desse cenário, há um aumento significativo de estudos na área das habilidades socioemocionais pelo olhar das neurociências, área científica que integra diferentes campos de conhecimento para estudar a formação, desenvolvimento e organização do sistema nervoso, incluindo os seus aspectos estruturais e funcionais. Com o avanço de estudos experimentais, graças ao uso

de novas tecnologias nas áreas básica e aplicada (clínica e da saúde em geral), aumenta-se, cada vez mais, a interseção do conhecimento morfofuncional do sistema nervoso central e a expressão dos processos cognitivos e do comportamento humano. Dessa forma, a integração entre os conhecimentos da neurociência e a compreensão das competências socioemocionais mostra-se essencial para as áreas da psicologia, saúde e da educação, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na infância e adolescência — temas que serão explorados ao longo deste capítulo.

As pesquisas na área da neurociência têm demonstrado que a compreensão do funcionamento cerebral associado às competências socioemocionais é complexo e depende de múltiplas conexões integradas. Estudos de neuroimagem mostram que o córtex pré-frontal é uma das regiões que participam de redes responsáveis pela regulação do comportamento e controle da impulsividade do indivíduo. O córtex pré-frontal medial é ativado durante o processo de tomada de decisão, considerando, inclusive, as possíveis consequências da sua escolha. Já o córtex pré-frontal ventromedial desempenha um papel crucial para a autorregulação emocional, auxiliando no equilíbrio entre razão e emoção e evitando reações impulsivas (Gourley; Taylor, 2016).

Assim, conforme perspectiva apresentada acima, os profissionais da saúde, professores e demais educadores buscam estratégias para estimular as competências socioemocionais. Inclusive, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo para as redes de ensino públicas e privadas do Brasil, as competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais do documento, como por exemplo, a competência geral 8:

“Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (BNCC, 2018).

Ainda segundo a BNCC, o desenvolvimento das competências socioemocionais é fundamental no contexto escolar para os alunos do século XXI e preconiza-se que as escolas devam incluí-las nos seus respectivos currículos. Em vista disso, acredita-se que a aquisição de competências socioemocionais permita ao estudante desenvolver autoconsciência, tomadas de decisões responsáveis, consciência social e habilidade de relacionamento, evitando inclusive o *bullying* (que é uma preocupação iminente em toda sociedade) dentro e fora do ambiente escolar.

A relevância do ambiente escolar no desenvolvimento das competências socioemocionais pode ser observada em um estudo de revisão que analisou métodos e estratégias para a promoção dessas habilidades em crianças e adolescentes, considerando publicações no período de 2008 a 2019. A pesquisa

utilizou as bases de dados SciELO, LILACS e PePSIC e, após a aplicação dos critérios de elegibilidade, oito estudos foram selecionados para compor a revisão. Destes artigos analisados, verificou-se que sete deles (87,5%) foram realizados em contexto escolar, enquanto apenas um foi conduzido em contexto clínico. Esse achado vai ao encontro da literatura na área, que aponta o contexto escolar como o principal espaço para a promoção de habilidades socioemocionais, por se tratar, na maioria das vezes, do primeiro ambiente social das crianças fora do núcleo familiar (Oliveira e Musztak, 2021).

### **1. A importância das funções executivas na promoção das competências socioemocionais.**

As funções executivas compõem um conjunto de habilidades cognitivas básicas consideradas imprescindíveis para a aquisição das competências socioemocionais. Diamond (2013, 2020) define as funções executivas como uma família de processos mentais que nos permitem prestar atenção e manter o foco; raciocinar e resolver problemas; escolher exercícios, ter disciplina e autocontrole para evitar ser impulsivo, precipitado ou reagir sem pensar; enxergar por diferentes perspectivas; considerar alternativas mentalmente, ver como ideias e fatos se relacionam um com o outro, e refletir sobre o passado ou considerar uma situação imaginada no futuro; e ajustar-se com flexibilidade a mudanças ou novas informações.

Muriel Lezak, neuropsicóloga especialista em avaliação e reabilitação de lesões cerebrais, foi a primeira a citar o termo funções executivas, no ano de 1982, referindo-se às capacidades mentais que são consideradas essenciais para o desempenho de um comportamento eficaz, criativo e socialmente adaptado (USTARROZ *et al.*, 2017). Em função dessa discussão, diversos modelos teóricos foram elaborados a fim de explicar a complexa natureza das funções executivas, bem como os elementos de teorias clássicas serviram de base e influenciaram a formação do seu conceito. Sendo assim, as habilidades cognitivas que permitem ao indivíduo controlar e regular seus pensamentos e comportamentos são denominadas de diversas formas na literatura, incluindo, mas não se limitando a: funções executivas, funcionamento executivo, habilidade executiva, entre outras aproximações conceituais (UEHARA *et al.*, 2013).

As funções executivas podem ser divididas em 3 construtos: controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho. O controle inibitório, ou inibição, representa a capacidade de ter autocontrole e controlar interferências. O autocontrole está diretamente relacionado à inibição comportamental, ou seja, à habilidade de monitorar emoções e comportamentos de maneira adequada, evitando respostas automáticas e impulsos inadequados. O controle de interferência refere-se à habilidade cognitiva da atenção, ou seja, a capacidade

de manter o foco atencional no que realmente interessa, em detrimento de distrações ou estímulos irrelevantes.

A memória de trabalho, por sua vez, corresponde à habilidade de manter a informação na mente por um período, manipulando-a ou atualizando-a, possibilitando assim, o estabelecimento de relação entre ideias. Essa habilidade é considerada essencial tanto no dia a dia do indivíduo quanto na vida escolar, permitindo, por exemplo, reorganizar itens, transformar instruções em planos de ação e interpretar textos com eficiência. Graças à memória de trabalho, é possível manter diálogos profícuos e analisar mentalmente ideias, bem como prever as possíveis consequências de determinadas ações. Por fim, a flexibilidade cognitiva diz respeito à capacidade do indivíduo de ajustar seu comportamento às demandas do ambiente, o que inclui mudar perspectivas, reorganizar prioridades ou adotar diferentes estratégias para solucionar um problema, sendo, por isso, frequentemente associada à criatividade (DIAMOND, 2013, 2020).

Riggs e colaboradores (2006) realizaram uma pesquisa para compreender o papel vital das funções executivas no desenvolvimento socioemocional infantil. Eles apresentaram um crescente número de estudos indicando que déficits nessas funções estão relacionadas a dificuldades nos domínios sociais e emocionais, como desatenção, impulsividade, incapacidade de adiar a gratificação, dificuldade de concentração, escolhas inadequadas de ações, compreensão limitada dos estados mentais alheios e dificuldade em reconhecer as consequências dos próprios comportamentos (Hughes, 2002; Morgan & Lilienfeld, 2000; Pennington, 2002).

Um construto particularmente relevante nesse campo é a capacidade de adiar a gratificação, ou seja, a habilidade de resistir a uma recompensa imediata em favor de um benefício futuro mais significativo. Essa forma de autocontrole está diretamente relacionada à regulação emocional, especialmente no que diz respeito à resistência às ações impulsivas, à frustração e ao estresse (Sethi *et al.*, 2000). Evidências recentes sugerem uma correlação entre funções executivas e a capacidade de postergar gratificações, uma vez que habilidades como planejamento, inibição de impulsos e controle da atenção contribuem diretamente para o ajustamento comportamental frente às demandas sociais (Peake *et al.*, 2002).

Couture e colaboradores (2024) analisaram a correlação entre as funções executivas e problemas socioemocionais em 133 crianças neurotípicas, avaliadas aos 13, 19 e 28 meses de idade. O estudo investigou, inclusive, o papel dos três principais componentes das funções executivas, o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva, durante todo o processo. Os resultados forneceram evidências da função protetora das funções executivas, com destaque

para o controle inibitório, na prevenção do desenvolvimento de problemas socioemocionais na primeira infância.

Portanto, é possível notar que as funções executivas e as competências socioemocionais são habilidades interdependentes. Estudos na área da neurociência cognitiva demonstram a existência de sistemas neurais compartilhados, particularmente no córtex pré frontal e no sistema límbico, o que reforça a interdependência entre esses conceitos, ou seja, na prática, acredita-se que o desenvolvimento das funções executivas pode potencializar a competência socioemocional, favorecendo relações interpessoais saudáveis e a adaptação a desafios ambientais. Assim, a partir deste momento do capítulo, serão abordadas estratégias de estimulação e opções de programas de intervenção disponíveis na literatura científica nacional.

## **2. Programas de estimulação das funções executivas e das competências socioemocionais**

Psicólogos, pedagogos, professores e demais profissionais da intersecção saúde-educação têm intensificado seus esforços para promover pesquisas que demonstrem a efetividade de programas de intervenção voltados para o desenvolvimento das funções executivas. Por meio de estudos com elevado rigor metodológico, busca-se evidenciar a eficácia da sua aplicação com crianças de diferentes faixas etárias, ambientes (escola ou clínica, por exemplo) e contextos sociais.

Um dos programas com maior relevância nacional, é o PIAFEx, Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas, um instrumento estruturado que compila um conjunto de atividades que visam estimular o desenvolvimento de habilidades em crianças (pré-escolares e do início do Ensino Fundamental), incluindo habilidades como organização, planejamento, inibição de impulsos, atenção, memória de trabalho, metacognição e regulação emocional. Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento das funções executivas, podendo ser utilizado, como ferramenta de reabilitação ou de intervenção precoce, tanto no contexto escolar, pelo professor da sala de aula, quanto em grupo no contexto clínico, por psicólogos ou psicopedagogos (Dias e Seabra, 2013).

O programa é composto por 10 módulos básicos e um módulo complementar, e parte do princípio de que a prática intencionada das atividades pode resultar na promoção da autorregulação e no fortalecimento das funções executivas. Como exemplos, têm-se os módulos “5 - Comparação e Gestão de conflitos” e “6 - Regulando Emoções”, com diversas atividades destinadas a ensinar à criança a reconhecer e lidar com as suas emoções, bem como expressá-las de maneira coerente (Dias e Seabra, 2013).

Um estudo recente, realizado com 46 alunos da pré-escola em situação de vulnerabilidade socioeconômica no estado do Piauí, região Nordeste do Brasil, identificou, por meio de relatos dos pais e professores, uma melhora significativa nos indicadores de problemas de comportamento das crianças participantes de 3 meses de aplicação das atividades do PIAFEx (Brito *et al.*, 2022).

Além disso, Rodrigues (2024) publicou uma pesquisa intitulada: Uma década de PIAFEx: um sumário do programa 10 anos após a sua publicação. A autora compilou estudos que avaliaram as evidências científicas da aplicação do PIAFEx em grupos de crianças. Os estudos analisados, com delineamento quase experimental ou experimental, dividiram os participantes em 2 grupos: grupo experimental (GE) - composto por crianças que participaram da intervenção do programa e grupo controle (GC) - formado por crianças que não participaram. Os resultados indicaram evidências de efetividade na melhora e promoção das funções executivas e regulação do comportamento nas crianças que passaram pela intervenção do PIAFEx.

Além do PIAFEx, outros programas têm sido lançados com o objetivo de estimular as funções executivas e as competências socioemocionais, demonstrando o quanto esse tema é relevante e sua aplicação traz benefícios ao desenvolvimento cognitivo e comportamental durante a infância. O quadro abaixo apresenta alguns deles, com a faixa etária sugerida:

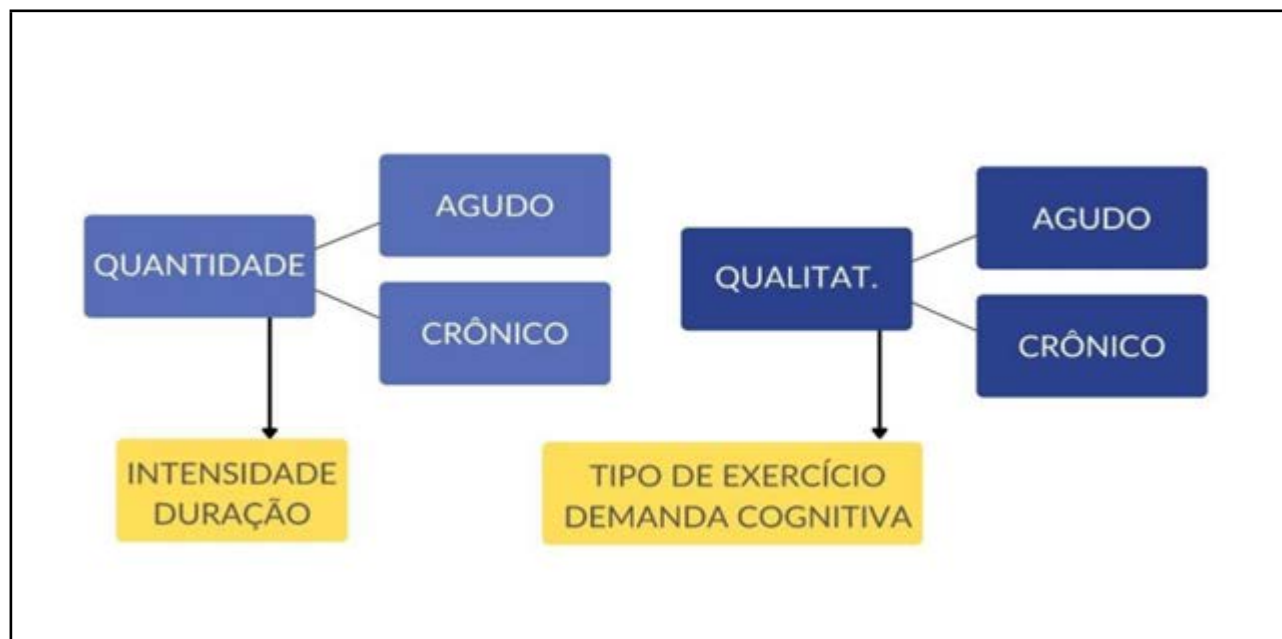
<b>NOME DO PROGRAMA</b>	<b>AUTORES</b>	<b>PÚBLICO-ALVO</b>
PIAFEx	Dias e Seabra, 2013	crianças de 5 e 6 anos, podendo adaptar para diferentes faixas etárias
PENcE	Cardoso e Fonseca, 2016	crianças de 7 a 10 anos
Heróis da Mente	Carvalho e Abreu, 2023	crianças de 7 a 10 anos
Pró-Life	Anastácio e Ramos, 2023	crianças de 6 a 10 anos
πFex-Academics	Dias e Cardoso, 2023	jovens universitários, podendo ser adaptado para alunos do Ensino Médio
Pare e pense	Cristiane Marx Flor, Fernanda Tebexreni Orsati, Elizeu Coutinho de Macedo, 2024	Alunos do 5º ano do ensino fundamental. Contudo, permite a adaptação para alunos de outros níveis escolares e seu uso em configurações clínicas individuais.

### 3. Os jogos e brincadeiras como opção para estimular as funções executivas e as competências socioemocionais.

Dentre as diversas estratégias para estimular as habilidades socioemocionais, os jogos e brincadeiras se destacam, pois oferecem um ambiente no qual é possível desenvolver aspectos como capacidade de trabalhar em grupo, engajamento, liderança, autoconfiança, autoestima e disciplina (Palma e Peixoto, 2022, Paiano, 2019). Além disso, diversos pesquisadores têm defendido a importância do uso de intervenções baseadas em jogos para o desenvolvimento das funções executivas e das habilidades socioemocionais, uma vez que essas atividades promovem aspectos fundamentais das interações sociais que, muitas vezes, não são alcançados por outras formas de intervenções, sejam elas médicas, psicológicas ou pedagógicas.

Para a escolha destas atividades é importante classificá-las quanto à sua eficácia tanto em relação às funções executivas quanto às competências socioemocionais. Para Pesce (2012) uma classificação possível aparece no esquema abaixo (Figura 1).

**Figura 1: Classificação das atividades elaborada pelos autores com base em Pesce (2012).**



Embora pesquisas indiquem que todas as formas de intervenção exercem impacto positivo sobre as funções executivas, aquelas de intensidade moderada a alta demonstram resultados superiores em comparação às de baixa intensidade. Da mesma forma, intervenções de maior duração (efeito crônico) tendem a produzir efeitos mais duradouros do que aquelas de curta duração (efeito agudo) (De Greeff *et al.*, 2018).

Esse conceito é corroborado por um estudo conduzido por Fernandes e colaboradores (2022), o qual identificou melhorias nas funções executivas de praticantes de capoeira que participaram de mais de 70% das aulas, em comparação àqueles cuja frequência foi inferior a esse percentual. Os autores argumentam que a capoeira, enquanto arte marcial, promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em um ambiente enriquecido, que favorece tanto o bem-estar e a espiritualidade — associados ao senso eudaimônico — quanto o prazer e a alegria — relacionados ao senso hedônico. Simultaneamente, essa prática desafia as funções executivas e a coordenação motora, recrutando habilidades de múltiplas formas. Segundo Fernandes e colaboradores (2022), a imprevisibilidade inerente ao jogo de capoeira intensifica o engajamento cognitivo, configurando-se como um excelente treinamento para as funções executivas. Isso ocorre porque exige dos praticantes adaptações comportamentais constantes, de acordo com as dinâmicas do jogo. Além disso, a prática proporciona uma conexão interpessoal estimulada pela musicalidade — incluindo cantos e palmas dos participantes, de modo que a cooperação está presente em todas as atividades. Tal ambiente favorece o desenvolvimento de um sentimento de camaradagem, apoio mútuo, elevação da autoestima e fortalecimento da autoconfiança, aspectos fundamentais para o aprimoramento de habilidades socioemocionais.

Sob a perspectiva do estímulo motor, cognitivo e das habilidades socioemocionais, o programa *Better Movers and Thinkers* (BMT) foi estruturado em três componentes fundamentais, os quais, em conjunto, contribuem para o desempenho das crianças (Figura 2). O primeiro componente refere-se à alfabetização corporal, com ênfase no desenvolvimento de atributos físicos essenciais que favorecem o desempenho motor, tais como equilíbrio, controle postural, coordenação motora grossa, ritmo e temporalidade. O segundo diz respeito às qualidades pessoais, relacionadas a características humanas como determinação, coragem, motivação e perseverança — aspectos considerados, pelos idealizadores do BMT, indispensáveis para a manutenção do engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Por fim, o terceiro componente abrange as habilidades de pensamento, voltadas ao desenvolvimento, aprimoramento e refinamento de processos cognitivos, com destaque para as funções executivas (DALZIEL; BOYLE; MUTRIE, 2015).

**Figura 2: O modelo das partes constituintes do BMT proposto por Dalziel, Boyle & Mutrie (2015) e traduzido por Paiano (2019).**



Uma pesquisa recente com 96 adolescentes em situação de vulnerabilidade social, oriundos de quatro países europeus e praticantes de esportes, teve como objetivo investigar suas percepções, conhecimentos, crenças e comportamentos em relação às habilidades sociais e emocionais. Os resultados indicaram que, embora a prática esportiva proporcione diversas situações emocionalmente desafiadoras, ela também oferece recursos significativos para auxiliar esses jovens na gestão de suas emoções, tanto dentro quanto fora do ambiente esportivo. Os participantes relataram dificuldades relacionadas à gestão das interações sociais, especialmente em contextos de ganho e perda, no enfrentamento de seus próprios erros e no relacionamento com adversários. Eles reconheceram, contudo, o papel moderador das regras esportivas na contenção de reações emocionais exacerbadas. A participação em grupos esportivos também foi associada à percepção de pertencimento e integração comunitária, sendo que a sociabilidade emergiu como um fator de proteção frente a traços temperamentais que exigem constante regulação emocional — uma demanda recorrente na dinâmica imprevisível do esporte. Além disso, os adolescentes relataram que o envolvimento esportivo contribuiu para a construção de novos valores, princípios e metas de vida, como responsabilidade, comprometimento, disciplina e respeito. Tais atributos foram desenvolvidos não apenas por meio das relações interpessoais com colegas de equipe, mas também em razão da mediação dos treinadores e da estrutura normativa própria do ambiente esportivo (Teques *et al.*, 2024).

Corroborando esses achados, um estudo conduzido por Viana-Meireles e colaboradores (2020) propõe que os projetos esportivos de cunho social se organizem de modo intencional para promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Os autores destacam a importância do fortalecimento das relações entre treinadores e atletas, bem como da criação de espaços para a expressão de sentimentos e o reconhecimento de potencialidades individuais. Na perspectiva desses pesquisadores, o esporte contemporâneo pode favorecer a construção de vínculos de amizade, a melhora da comunicação interpessoal, o desenvolvimento da resiliência frente às críticas e a convivência com pessoas que motivam, incentivam e inspiram. Ademais, contribui significativamente para a gestão das emoções e para o aprimoramento de outras habilidades socioemocionais essenciais ao desenvolvimento integral dos jovens.

Conclui-se que o estudo das funções executivas e das competências socioemocionais pelo olhar da neurociência cognitiva revela a complexidade dos sistemas que sustentam habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, como a autorregulação, o planejamento, a tomada de decisões, o controle inibitório, a empatia e a competência social. Essas funções, embora ancoradas em circuitos neurais específicos, são profundamente influenciadas pelas experiências ambientais, pelas interações afetivas e pelas oportunidades de aprendizagem oferecidas nos diversos contextos em que o indivíduo está inserido, especialmente no ambiente escolar.

As evidências apontam que o desenvolvimento dessas habilidades não ocorre, em sua maior complexidade, de forma espontânea ou isolada, mas depende de experiências intencionais, significativas e repetidas ao longo do tempo. Assim, programas de intervenção e estimulação que considerem o estágio de desenvolvimento e as características individuais das crianças e jovens (mas que também forneçam estímulos para se chegar a novas fases mais complexas) têm se mostrado eficazes na promoção das funções executivas e das competências socioemocionais. O seu fortalecimento impacta diretamente a saúde mental, a capacidade de lidar com adversidades e a construção de vínculos interpessoais positivos.

A neurociência cognitiva, nesse sentido, oferece evidências científicas robustas que contribuem para a compreensão de como essas habilidades se desenvolvem, como podem ser estimuladas e quais os efeitos de diferentes práticas educativas sobre o cérebro em desenvolvimento. Ao integrar esse conhecimento às abordagens pedagógicas e, quando necessária, também no contexto clínico, é possível compreender estratégias mais eficazes, baseadas em evidências de pesquisas científicas que respeitem o tempo de maturação cerebral, mas que também o desafiem a se tornar mais complexo, e promovam um desenvolvimento integral do ser humano.

Portanto, promover o desenvolvimento das funções executivas e das competências socioemocionais não é apenas uma escolha, mas uma necessidade. Ao priorizá-las, prepara-se crianças e adolescentes para as demandas do mundo contemporâneo, potencializando a responsabilidade, empatia, autonomia e resiliência. A articulação entre ciência e educação, cada vez mais necessária, deve se traduzir em práticas cotidianas que reconheçam o potencial de cada pessoa e contribuam para a formação de indivíduos, com consciência cidadã, mais íntegros, críticos e conscientes de seu papel no mundo.

---

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC 2018.

BRITO, G., LEON, C. B. R., RIBEIRO, C., TREVISAN, B. T., DIAS, N. M. & SEABRA, A. G. **Evidence-Based Practices in a Social Project: Promotion of Executive Functions in Children from Northeastern Brazil**. *Journal of Cognition and Development*, 23(5), 712-73, 2022.

CARPENDALE, E. J.; GREEN, M. J.; WHITE, S. L. J.; WILLIAMS, K. E.; TZOUMAKIS, S.; WATKEYS, O. J.; HARRIS, F.; O'HARE, K.; CARR, V. J.; LAURENS, K. R. **Promoting effective transitions: Primary school social-emotional competencies predict secondary school reading and numeracy achievement**. *British Journal of Educational Psychology*. (2025). <https://doi.org/10.1111/bjep.12735>

COUTURE, F. T., GAGNÉ, C. M. BERNIER, A. Executive Functions and Social-Emotional Problems in Toddlerhood: Nature, Persistence, and Direction of Associations. **Res Child Adolesc Psychopathol**. 52(9):1383-1395, 2024.

DE GREEFF, J. W.; BOSKER, R. J.; OOSTERLAAN, J.; VISSCHER, C.; HARTMAN, E. **Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis**. *Journal of Science and Medicine in Sport*. v. 21, n. 5, 2018.

DALZIELL, A.; BOYLE, J.; MUTRIE, N. **Better Movers and Thinkers (BMT): an exploratory study of an innovative approach to physical education**. *Europe's Journal of Psychology*, v. 11, n. 4, p. 722-741, 2015.

DIAMOND, A. **Executive Functions**. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135-168, 2013.

DIAMOND, A. **Executive Functions**. *Handb. Clin Neurol*. v. 173, p. 225 – 240, 2020.

DIAS, N. M. & SEABRA, A. G. Piafex. **Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas**. São Paulo, Memnon, 2013.

FERNANDES, Valter R. *et al.* Effects of Capoeira on children's executive functions: A randomized controlled trial. **Mental Health and Physical Activity**, v. 22, p. 100451, 2022.

Gourley SL, Taylor JR. Going and stopping: Dichotomies in behavioral control by the prefrontal cortex. **Nat Neurosci**. 26;19(6):656-664. 2016 doi: 10.1038/nn.4275

HUGHES, C. Executive Functions and development: Emerging themes. **Infant and Child Development**, v.11, p. 201 -209, 2002.

MORGAN, A. B. & LILIENFIELD, S. O O. O. A meta-analytic review of the relation between antisocial behavior and neuropsychological measures of executive functions **Clinical Psychology Review** v. 20, p. 113-136, 2000.

OLIVEIRA, P. V. & MUSZKAT, M. Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. **Revista Psicopedagogia**, 38(115), 91-103, 2021.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências: Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana; 2015. 136 p.

Paiano, R. **Criação de jogos nas aulas de educação física como estratégia para o desenvolvimento de funções executivas no contexto escolar**. 2019. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie

PALMA, B. P.; PEIXOTO, E. M. **O esporte como contexto para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais**. In RICARTE, M. D; BUENO, J. M. H. (Org.) **Habilidades socioemocionais**. Editora Hografe, 1ª Ed. , 2022.

PEAKE, P.B.; HEBL, M.; MISCHER, W. **Strategic attention deployment for delay of gratification in working and waiting situations**. *Development Psychology*. v. 38 p. 313 - 326, 2002.

PENNINGTON, B. **Development of psychopathology: Nature and Murture**. New York NY: The Guilford Press. 2002.

RICARTE, M. D; BUENO, J. M. H. **O que são habilidades socioemocionais?** In RICARTE, M. D; BUENO, J. M. H. (Org.) **Habilidades socioemocionais**. Editora Hografe, 1ª Ed. , 2022.

RIGGS, N. R.; JAHROMI, L. B.; RAZZA, R. P., DILLWORTH-BART, J. E. & MUELLER, U. Executive function and the promotion of social-emotional competence. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 27(4), 300-309, 2006.

RODRIGUES, L. F. M. Uma década de PIAFEx: um sumário do programa 10 anos após a sua aplicação. **Revista Psicopedagogia**. 41 (126), 635-8, 2024.

SETHI, A.; MISCHEL, W.; ABER, J. L.; SHODA, Y. RODRIGUEZ, M. L. The role of strategic attention deployment in development of self-regulation: predicting preschoolers' delay of gratification from mother-toddlers interactions. **Developmental Psychology**. v. 36 p. 767 - 777, 2000.

TEQUES, Andreia P. *et al.* Social and Emotional Skills in at-Risk Adolescents through Participation in Sports. **Sports**, v. 12, n. 7, p. 181, 2024.

UEHARA, M.; CHARCHAT-FICHMAN, H.; FERNANDEZ, J.L. Funções executivas: um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. **Neuropsicologia Latinoamericana**. v. 5, n. 3, 2013.

USTARRAOZ, J. T.; ANDRES, P.C, LARIO, P.L., GONI, P.H. **Proposed model of executive functions based on factorial analyses**. Rev. Neurol. v. 16, n. 64, p. 75-84, 2017.

VIANA-MEIRELES, Livia Gomes *et al.* **Projetos esportivos sociais para adolescentes no Brasil: impactos, implicações e barreiras**. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 77-82, 2020, jan./abr. 2020.

# 3

## **TERRITÓRIO VIVO E O ANDAR A VIDA: COMPREENDENDO OS DETERMINANTES SOCIAIS DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA NA PRÁTICA**

*Maria Elisa Gonzalez Manso*

Para Milton Santos (2005), o território é um lugar com limites definidos e é mais que um espaço físico: é uma instância social que envolve aspectos econômicos, culturais e políticos, constituindo-se em um abrigo para as pessoas, instituições e organizações.

Remete, portanto, a um conjunto de situações históricas, ambientais, sociais e geográficas que tornam singulares as condições que entrelaçam vida, ambiente e trabalho. É nele que as pessoas vivem, trabalham, circulam e se divertem, sendo componente fundamental na construção de uma política de direitos e para a cidadania. Dele fazem parte ambientes construídos e ambientes naturais, constituindo-se em um espaço de relações de poder, de informações e de trocas (SANTOS, 2005).

Trata-se, portanto, de um território dinâmico, vivenciado, experienciado e transformado pelas práticas culturais cotidianas, interações sociais e relações entre as pessoas que nele habitam. É neste espaço onde indivíduos se descobrem, a si e ao outro, em um vir-a-ser de encontros, inclusive aquele de saberes diferentes.

Santos (2005) propõe que o espaço geográfico, sinônimo de território usado, é uma mediação entre o mundo e a sociedade cuja compreensão é essencial para entender o funcionamento do mundo contemporâneo, uma categoria essencial para pensar o futuro. Por ser dinâmico, é modificado pela ciência, técnica e informação e influenciado por necessidades externas e internas.

Como espaço de cidadania, as políticas públicas devem considerá-lo. As abordagens territoriais permitem conhecer a população de um espaço adscrito e suas necessidades, inclusive de saúde. É nele que as condições de vida e trabalho se manifestam em sua concretude, possibilitando oferta de ações adequadas às necessidades daquela população. É no território assim concebido que a construção do processo saúde-doença ocorre e que irá resultar em mais ou menos enfermidades, posto ser um processo afetado pelos determinantes sociais de saúde-DSS.

Por DSS, a Organização Mundial de Saúde, OMS, (OMS, 2009) ressalta os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos, psicológicos e comportamentais que criam as condições em que as pessoas vivem, aprendem, trabalham e se divertem. Os DSS são, portanto, fatores não médicos que impactam na saúde e longevidade e que traduzem as condições em que as pessoas nascem, vivem, trabalham e envelhecem, ou seja, andam a vida e vivem um território.

“...homem e meio, considerados separadamente, não podem ser normais, pois interagem em polaridade na qual a vida se constitui e subsiste.” (SANTOS; GOMES, 2012, p.1).

Assim, a vida econômica, social, ambiental, política, governamental, cultural e subjetiva afeta, positiva ou negativamente, a saúde das pessoas, dos diversos segmentos sociais, das coletividades, das populações e dos territórios.

Os DSS são definidos pela OMS como:

“Os DSS são determinantes estruturais e condições da vida cotidiana responsáveis pela maior parte das iniquidades em saúde entre os países e internamente. Eles incluem distribuição de poder, renda, bens e serviços e as condições de vida das pessoas, e o seu acesso ao cuidado à saúde, escolas e educação; suas condições de trabalho e lazer; e o estado de sua moradia e ambiente” (OMS, 2009).

No Brasil, a Lei 8080 de 1990, em seu artigo 3º ressalta este conceito:

Art. 3º- Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do País, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais.

Parágrafo único. Dizem respeito também à saúde as ações que, por força do disposto no artigo anterior, se destinam a garantir às pessoas e à coletividade condições de bem-estar físico, mental e social.

Desta forma, se observa a interrelação entre território e os DSS, o andar a vida e ter saúde ou não. Caso, em um dado território, as condições de vida e trabalho sejam mais negativas, tais como menor renda; moradias precarizadas; menos acesso à educação, lazer, trabalho; falta de saneamento básico, dentre outros, haverá mais adoecimento, não só físico, mas também mental e social.

Estudos epigenéticos mostram o quanto estes DSS afetam a vida das pessoas e seus genes, transmitindo-se entre gerações e predispondo a mais adoecer (BARBOSA *et al.*, 2022). Mas não somente estudos genéticos e moleculares recentes comprovam a participação dos DSS e a influência do território na saúde. Inúmeros estudos epidemiológicos e sociais há anos trazem estas questões como relevantes no processo de adoecer das populações, determinando não só quem

adoece mais, mas quem tem mais acesso ao sistema de saúde, tratamentos e medicamentos (PEDROSA *et al.*, 2022; BUSS; FILHO, 2007).

A interface DSS e território, portanto das condições de vida e trabalho que afetam o andar a vida, é tão relevante que inúmeras políticas públicas, tais como o Sistema Único de Saúde (SUS) e Sistema Único de Assistência Social (SUAS) utilizam a territorialização como ponto fulcral para garantia do acesso e disponibilidade de seus serviços (ANDRADE *et al.*, 2021; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, 2014).

No SUS, o conceito de “território usado” de Milton Santos (2005) é amplamente incorporado no planejamento do sistema, servindo de referência para a organização das redes de atenção à saúde e para a definição dos limites territoriais das unidades de atenção primária e de Estratégia de Saúde da Família (DANTAS *et al.*, 2020). Desta forma, adaptam-se os serviços de saúde às características e necessidades dos territórios, promovendo uma organização mais equitativa e eficiente.

A territorialização é importante ferramenta de compreensão e ação das equipes de saúde, por meio da qual é possível analisar a dinâmica de interação entre os processos produtivos, o meio ambiente e a saúde.

“O enfoque territorial para ações de saúde individual e coletiva deve ser considerado central para o desenvolvimento social por permitir o compartilhamento de saberes e o conhecimento de experiências comunitárias das pessoas, uma vez que os territórios podem ou não produzir saúde” (ANDRADE *et al.*, 2021, p.7).

A abordagem territorial em saúde permite, portanto, aproximar-se das necessidades das pessoas que habitam aquele espaço geográfico vivo, permitindo vínculo e ações efetivas, além da caracterização dos DSS. Desta forma, ganham concretude as relações saúde-vida-ambiente-trabalho e é possível identificar os grupos mais vulneráveis.

Deve-se ressaltar que o território brasileiro é marcado por relevantes desigualdades regionais e que, em uma mesma cidade, estas diferenças apresentam destacada marca territorial e social.

Como exemplo, cita-se a expectativa de vida da população brasileira a qual é de cerca de 80 anos em Santa Catarina e não chega aos 60 anos entre as comunidades quilombolas. Na cidade de São Paulo, bairros como Alto de Pinheiros têm expectativa de vida ao nascer de 82 anos, enquanto em bairros como Anhanguera esta média gira em torno de 59 anos (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2024). Lembrando que a expectativa de vida é considerada um importante indicador de saúde populacional e que denota a influência positiva ou negativa dos DSS ao longo da vida, fica claro o que há por trás desses números.

Os DSS podem ser proximais, intermediários ou distais. Por determinantes proximais entendem-se aqueles relacionados aos comportamentos individuais. Desta forma, idade, gênero, fatores hereditários, fatores comportamentais e de estilos de vida afetam o adoecer.

De acordo com a OMS (2020), o estilo de vida é definido como um conjunto de hábitos e costumes que podem ser influenciados, modificados, encorajados ou inibidos através da socialização e que causam consequências para a saúde. Se expressam no padrão alimentar, no dispêndio energético cotidiano no trabalho e no esporte e em hábitos relacionados ao fumo, álcool e lazer. Já, do ponto de vista da sociologia e da antropologia, estilo de vida se refere à estratificação da sociedade por meio de aspectos comportamentais, expressos geralmente sob a forma de padrões de consumo, rotinas, hábitos ou uma forma de vida adaptada ao dia a dia. Independente do conceito, sua determinação não foge às regras da formação e diferenciação das culturas: a adaptação ao meio ambiente e aos outros seres humanos. Portanto, o estilo de vida é a forma pela qual uma pessoa ou um grupo de pessoas vivencia o mundo e, em consequência, se comporta e faz escolhas (MADEIRA *et al.*, 2018).

Entendendo estas questões, nota-se que o estilo de vida traduz comportamentos fortemente influenciados pela cultura, o que torna difícil mudá-los sem modificar as normas culturais que os influenciam. Atuando-se exclusivamente sobre os indivíduos, às vezes se consegue que algumas pessoas transformem suas escolhas, porém haverá substituição por outras práticas ligadas ao grupo cultural de pertencimento. Falar em saúde, portanto, apenas atuando no estilo de vida e não considerando as questões culturais daquele território, tende ao fracasso como ação e à culpabilização da pessoa como sendo responsável por não alcançar um dado modelo hetero-imposto.

Deve-se ainda considerar neste nível dos DSS proximais, as comunidades e suas redes de relações, os laços de coesão social e as relações de solidariedade e confiança entre pessoas e grupos existentes em um dado território. Estas redes e relações são fundamentais para a promoção e proteção da saúde individual e coletiva, influenciando os estilos de vida e proporcionando apoio às pessoas.

O próximo nível dos DSS traz os determinantes intermediários, relacionados às condições gerais de existência que caracterizam as formas concretas de inserção socioeconômica da população, suas condições de trabalho e de vida, suas condições materiais necessárias à subsistência e que determinam o andar da vida. Eles estão relacionados ao acesso a bens básicos tais como água limpa, esgoto, habitação adequada, alimentos saudáveis e nutritivos, emprego seguro e realizador, ambientes de trabalho salubres, serviços de saúde e de educação de qualidade, meio ambiente preservado e outros.

Por fim, há os DSS distais ou macro determinantes. Referentes às políticas macroeconômicas; políticas de mercado de trabalho; proteção ambiental; promoção de uma cultura de paz e solidariedade que busque promover desenvolvimento sustentável; políticas de redução das desigualdades sociais e econômicas e das violências, entre outras, estabelecem distribuição de riqueza, desigualdade e exclusão.

A OMS (2009) destaca que há ampla evidência científica de que estes DSS, com destaque para gênero, etnia, educação, situação de emprego e nível de renda têm uma influência marcante sobre a saúde de uma pessoa. E que em todos os países – sejam de baixa, média ou alta renda – existem grandes disparidades no estado de saúde dos diferentes grupos sociais, marcadas pelos DSS, sendo que quanto mais baixa a posição socioeconômica de um indivíduo, maior o risco de problemas de saúde.

Assim, voltando para o exemplo das diferentes expectativas de vida na cidade de São Paulo: as pessoas que vivem em Alto de Pinheiros, com expectativa de vida ao nascer de 82 anos, tem dez vezes maior renda do que quem vive em Anhanguera. Além disso, são em sua grande maioria brancos, com educação superior e com acesso facilitado à alimentação e outros bens, tendo maior mortalidade por doenças cardíacas e cânceres ligados a seus estilos de vida. Já as pessoas que moram em Anhanguera, com expectativa de vida de 59 anos, são em sua maioria pardas, com nível educacional menor, menos acesso a transporte, lazer e saneamento básico e que morrem predominantemente por situações de violência dadas pelas suas condições de vida (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2024).

Nota-se, portanto, como os territórios e os DSS marcam estas vidas e como uma abordagem de ações de saúde que não seja pautada por esta compreensão não afetará a realidade do processo de adoecer.

Assim, a OMS (2008), tendo por base os DSS, destaca o conceito de iniquidades em saúde: diferenças sistemáticas no estado de saúde de diferentes grupos populacionais que carregam consigo elevados custos sociais e econômicos, significativos tanto para os indivíduos quanto para as sociedades, como visto no exemplo anterior.

Estas iniquidades em saúde são diferenças no estado de saúde ou na distribuição dos recursos de saúde entre diferentes grupos populacionais, decorrentes das condições sociais em que as pessoas nascem, crescem, vivem, trabalham e envelhecem, portanto, andam a vida. São sempre injustas e poderiam ser reduzidas com a combinação certa de políticas governamentais (OMS, 2008).

Para Jaime Breilh (2006), há diferença entre iniquidade (com a letra “i”) e inequidade (com a letra “e”). A primeira traduz a desigualdade injusta no acesso

aos bens e serviços da sociedade, uma disparidade na qualidade de vida, como a desigualdade nos salários entre classes sociais e entre gêneros ou a diferença no acesso aos serviços de saúde entre pobres e ricos. Pode-se afirmar que correspondem aos DSS proximais e intermediários. Já a segunda, por sua vez, corresponde ao processo de produção e distribuição econômica de uma sociedade que irá determinar a repartição e acesso desiguais de bens e serviços à população: os DSS distais ou macro determinantes. O primeiro conceito está relacionado aos efeitos, enquanto o segundo vincula-se à determinação destes efeitos.

De qualquer perspectiva, entretanto, nota-se a importância de compreender e apreender o conceito de território e dos DSS para os educandos da área da saúde, os quais nem sempre percebem ou vivenciam estas questões. Neste sentido, destaca-se a extensão universitária: processo educativo que viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.

Em um mundo em constante mudança, com incorporação tecnológica acrítica e acentuada, modificações significativas no mundo do trabalho e aumento crescente das desigualdades sociais, a educação é chamada a ressignificar-se. Neste movimento de reinvenção e reencontro, as universidades são convidadas a rever seu papel enquanto construtoras de pontes entre ciência e realidade social, com um papel transformador e inovador.

A extensão universitária tem este papel a desempenhar. A partir da troca de saberes, a universidade e a sociedade desenvolvem projetos que priorizam a busca pela superação das condições de desigualdades, de exclusão e de iniquidades. Através de projetos sociais, *“a universidade socializa seu conhecimento e disponibiliza seus serviços, exercendo sua responsabilidade social, ou mesmo sua missão: o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.”* (NUNES; SILVA, 2011, p. 121).

*Caracteriza-se, a extensão universitária, portanto, pela realização de ações que ultrapassam o âmbito acadêmico, estabelecendo trocas entre os diversos setores da sociedade e a instituição de ensino superior, em um movimento de retroalimentação constante onde graduandos-professores-membros da comunidade entrecruzam saberes.*

*Segundo a Resolução nº 7 de 2018 (CNES, 2018), as atividades de extensão universitária extrapolam o âmbito educacional, integrando cultura-ciência-tecnologia, em um processo interdisciplinar e interprofissional transformador, permanentemente articulado com as necessidades da sociedade. Desta forma, ocorre uma interação dialógica entre comunidade acadêmica e sociedade, onde a primeira entra em contato com as questões complexas que emergem do contexto social, o que acarreta uma formação universitária integral, crítica, responsável e cidadã.*

*O processo extensionista promove mudanças em todos os atores que nele se envolvem, por meio da construção e aplicação de conhecimentos e/ou atividades acadêmicas e sociais, respeitando e promovendo a*

*interculturalidade, os direitos humanos, a justiça, a equidade, a cultura, a sustentabilidade, a promoção da saúde e qualidade de vida, o respeito às minorias e aos grupos socialmente vulneráveis. Estes objetivos são alcançados mediante reflexões éticas e conhecimento de políticas públicas voltadas para a educação ambiental e étnico-racial, caracterizadas pelo desenvolvimento de programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e/ou prestação de serviços (CNES, 2018).*

*As ações extensionistas vinculam as ações sociais, acadêmicas e de pesquisa em um processo de formação de pessoas e geração de conhecimento, colocando não só o educando universitário como protagonista, mas, também, os membros da comunidade na qual a instituição atua. Este movimento, reflexivo e transformador, atua sobre e através dos graduandos e no território no qual a instituição se situa.*

*As ações extensionistas aliam conhecimento com a experiência prática e formação diferenciada, exigindo planejamento prévio e organização com estrutura sólida para que, de fato, as ações possam atingir os objetivos a que se propõem (OLIVEIRA; COTA, 2018).*

*Pensar e planejar ações extensionistas implica admitir que a transformação ocorre quando há aprendizado prático e inclusivo, não apenas transmissor de conhecimentos, e que permite compartilhar experiências e resultados, por ser problematizador. Ocorre assim a troca de ideias, trajetórias, experiências e propicia condições para a inovação e reflexão crítica, um saber-fazer e saber-ser constantes, um movimento de ação-reflexão-ação. Aprender é tido como muito mais do que apenas assimilar um conceito técnico-científico e sim como um processo de transformação e reconstrução de teorias (MANSO, 2023).*

Ainda, o aprendizado na prática desloca o aluno das técnicas alienadoras e reprodutoras, antidialógicas, de mera transmissão de conhecimento, as quais não permitem o exercício da livre criatividade dos educandos. As ações extensionistas podem romper com a ideia de que a realidade social está posta e dada *a priori*, não podendo ser modificada, pois, como ressalta Freire (2001), o tempo histórico é tempo de possibilidades. “Ninguém educa ninguém e ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1988, p.68).

Como ressaltam Francisco *et al.* (2022, p.94):

“Em um cenário de mudanças, tal como é o encontrado a partir do contexto da Quarta Revolução Industrial, é possível perceber que a extensão também pode ser reconhecida como uma ferramenta aplicada ao desenvolvimento de competências. Sejam elas aplicadas ao mundo do trabalho ou à formação do cidadão, por meio da extensão cria-se um caminho de retroalimentação do currículo, ampliando o escopo do Projeto Pedagógico de um Curso”.

Ações extensionistas, portanto, além de contribuir para a formação dos graduandos, permitem que o território vivo abarque, abrace e influencie o cotidiano da universidade que nele se encontra e insere. A universidade, enquanto lócus do saber humano, é corresponsável pelo território, devendo nutri-lo e devolver a ele todo o investimento que, mesmo imperceptível, a sociedade e o lugar nela fizeram. A universidade pode contribuir de várias formas para o território, mas, a extensão universitária mostra-se com o importante papel de tornar esta ponte visível.

A extensão contribui, em termos educacionais, para o desenvolvimento das denominadas *soft skills*, competências não operacionais contrapostas às *hard skills*: capacidades operacionais, técnicas, instrumentais, relacionadas à produtividade. As *soft skills* são capacidades individuais que permitem o fortalecimento da inserção social e do relacionamento interpessoal e vêm sendo a cada dia mais valorizadas no mundo do trabalho (FRANCISCO *et al.*, 2022).

*Soft skills* são capacidades sociais e humanísticas que qualificam as atividades profissionais, diferenciando-as das operações mecânicas e técnicas, proporcionando uma maior condição do indivíduo desenvolver alternativas de atuar na sociedade e nas organizações. Assim, as capacidades de gerir suas próprias emoções; desenvolver habilidades de expressão; de resistência à frustração; de gerar emoções positivas; habilidades de automotivação e de empatia, são destacadas. (LIVENTSOVA; RUMYANTSEVA; SYRYRAMKINA, 2019; VALE, 2009).

As *soft skills* são hoje consideradas norteadoras de novas práticas educacionais e organizacionais. Traduzem os seguintes aspectos: (i) habilidades cognitivas tais como flexibilidade cognitiva, criatividade, raciocínio lógico, sensibilidade para problemas, raciocínio matemático e visualização; (ii) competências de conteúdo: aprendizagem ativa, expressão oral, compreensão de leitura, expressão escrita e alfabetização nas tecnologias de comunicação; (iii) competências de processo: escuta ativa, pensamento crítico, monitoramento próprio e dos outros; (iv) competências sociais: coordenador de equipe, inteligência emocional, negociação, persuasão, orientação de serviço e treinamento pessoal; (v) competências sistêmicas: julgamento de tomada de decisão e análise sistêmica; (vi) competência para solucionar problemas complexos e (vii) competências de gestão de recursos financeiros, naturais, de pessoas e de tempo (LIVENTSOVA; RUMYANTSEVA; SYRYRAMKINA, 2019; VALE, 2009).

Entendendo o processo educacional como espaço de encontro de pessoas diversas, plenas de riqueza pessoal e cultural, espaço de interlocução, questionamento, construção e transformação do conhecimento, nota-se que a extensão universitária é uma ferramenta que permite ao estudante ir além do conhecimento teórico e prático de uma dada disciplina, trabalhando as *soft skills*.

“Sentir e fazer são a linguagem da educação, do conhecimento transdisciplinar: aquele conhecimento ativo que possibilita estabelecer contato com o mundo sem precisar de passaporte para navegar entre Ciência, Filosofia e a Arte. Promover o encontro verdadeiro entre Homem, Sociedade e Natureza é o desafio da complexidade do conhecimento. Compartilhar esse conhecimento entre as pessoas é o desafio da educação” (ABREU JR., 1996, p.187)

Assim, pode-se depreender ser o lócus extensionista o melhor local para que, mediado pelo território vivido e pela compreensão e apreensão das condições de vida e trabalho, avançar para o desenvolvimento das habilidades e competências socioemocionais, ao mesmo tempo que se constrói o conhecimento técnico.

“Uma rede que engloba competências emocionais (autoconhecimento), competências cognitivas (empatia) e competências comportamentais (decisões responsáveis) que auxiliam no bom desempenho ao longo da vida” (DAMASIO, 2017, p.2045)

Segundo *The collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2025), o termo aprendizagem socioemocional surge com o intuito de disseminar a importância da inserção dos comportamentos socioemocionais na aprendizagem ao longo da vida, entendida como sendo o processo pelo qual educandos de qualquer idade adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver:

“...identidades saudáveis, gerenciar emoções, alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas. É através da aprendizagem socioemocional que se promove a equidade e a excelência educacional por meio de parcerias efetivas entre escola, família e comunidade, que se estabelecem ambientes de aprendizagem, experiências e relacionamentos amparadas na confiança e na colaboração, um currículo estruturado e significativo com instrução direta e avaliações contínuas” (CASEL, 2025).

Ainda sobre as competências socioemocionais, a extensão universitária, por integrar conhecimento a um contexto social maior, oportuniza o trabalho interdisciplinar, já que os problemas encontrados no território são complexos e não é possível olhá-los somente através de uma disciplina.

A extensão universitária proporciona habilidades de relacionamento, mostrando a importância de criar e manter vínculos, ter bom relacionamento com o outro e ser adaptável aos mais diferentes ambientes. Fazer escolhas construtivas e com consciência sobre os impactos que cada decisão terá em sua vida pessoal e profissional; ter consciência social, entendendo as histórias, bagagem e cultura do próximo; desenvolver empatia e solidariedade, são objetivos das ações extensionistas.

Ao desenvolver projetos sociais a partir de uma dada realidade concreta, o educando aprende responsabilidade, confiança, motivação e disciplina. Porém, deve-se ressaltar que, para parte dos educandos universitários, conhecer as condições de vida e trabalho dadas por territórios tão diversos do seu modo de vida, pode mobilizar gatilhos emocionais. Daí a importância de um projeto adequado, estruturado, planejado e seriamente implementado e do papel do professor.

Há muitos desafios a serem considerados quando se trata de trabalhar as competências socioemocionais em um dado território e interrelacioná-los com os DSS, mas apresentam-se a seguir alguns depoimentos dos educandos participantes, já previamente publicados (MANSO, 2023; MANSO; KAWAHARA; GANDOLFI; VILELA, 2021; MANSO; FRANCISCO; TORRES, 2020) e que ilustram o que foi dito até agora:

“A experiência física é muito mais válida do que a teoria. Conhecer suas histórias nos deixou mais cientes dos problemas como abusos, dificuldades de locomoção, financeira, sofrimentos ao longo da vida, abandono familiar, solidão e, também, de como sabem aproveitar frequentando bailes, teatros, bingos.” (Educando 1)

“A experiência além de positiva foi gratificante e revigorante. Enxergar o verdadeiro sentido da vida e existência como ser humano e pessoa, participante de uma comunidade, uma família, ser mais ativo!” (Educando 2)

“Além disso, por ser uma realidade diferente a qual estamos habituados, essa vivência dá a oportunidade de os alunos aprenderem a enfrentar situações complicadas, como casos de violência ao idoso.” (Educando 3)

“Ir a campo e entrar em contato com pacientes, famílias e profissionais reais, em vez de teóricos, me fez ampliar minha percepção acerca da complexidade das questões humanas, dos processos que envolvem saúde e doença. Entrar em contato, na prática, com questões abordadas teoricamente na vida acadêmica tem desencadeado em mim um processo de desenvolvimento e retenção de novas habilidades de escuta, análise, diagnóstico e conduta. Além das habilidades humanas de afetar e ser afetado, criar vínculos e sensibilizar-se com a vida de outro ser humano.” (Educando 5)

“Avalio a experiência como muito positiva. Me senti útil para alguém, me senti bem em poder ouvir histórias de vida tão diferentes da minha. Me senti mais próxima da minha profissão também, tendo mais certeza de que estou no caminho certo. Acho que todos os alunos deveriam participar de trabalhos como esse, pois há uma troca muito positiva para os dois lados, influenciando na nossa vida profissional e pessoal.” (Educando 6)

*“É na ação, na práxis e no trabalho que o homem toma consciência de si, do mundo e dos outros” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 220).*

Escolheu-se esta frase, pois ela sintetiza as falas protagonizadas pelos graduandos participantes de um projeto extensionista em um território socialmente vulnerável anteriormente expostas. Pode-se observar nos depoimentos um movimento de ação-reflexão-ação a partir de situações concretas. Estes graduandos puderam compreender e apreender o conceito de DSS, como eles próprios ressaltam, e suas interrelações com o território.

Nota-se que os próprios graduandos evidenciam o desenvolvimento de competências socioemocionais, bem como a importância destas vivências para seu futuro profissional, em contraponto às *hard skills*. Como ressalta Fávero (2011), a preocupação freiriana da possibilidade de humanização (gentificação) ou desumanização (desgentificação), aparece refletida nas falas destes educandos, mostrando o quanto estar com estas pessoas e apreender um pouco de suas vivências, pode trazer à tona reflexões sobre o processo histórico do tornar-se humano.

Quanto aos professores, sua ação foi de mediar as trocas, facilitando o contato, mas deixando que estes educandos participassem ativamente da construção dos conhecimentos. Schram e Carvalho (2007) reforçam que o papel do professor na educação crítica é estabelecido com base no diálogo, dimensão essencial para a compreensão da realidade.

Há muito se discute a reconstrução do conhecimento pelos educandos, que necessitam encontrar significado, pessoal e próprio, no que aprendem. Além de significado, relacionar novas informações com as que já possuem, com as novas exigências postas pelo exercício profissional e, principalmente, com as necessidades da população com a qual vão trabalhar é hoje altamente desejável e função da universidade (GIMENO SACRISTÁN, 2001).

A aprendizagem é um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal em sua totalidade, não bastando apenas conhecimento teórico, mas também afetivo-emocional, das habilidades humanas, de atitudes e valores (MASSETO, 2015). A aprendizagem colaborativa, fora da sala de aula, utilizando outros espaços de convivência, oportuniza a construção de conhecimentos. A aprendizagem se realiza quando sentimos necessidade daquilo, quando insatisfeitos, quando consideramos o conteúdo importante e desafiador, e é esta aprendizagem que irá modificar as pessoas, proporcionando não apenas a formação de um profissional, mas sim de um cidadão que influencia não só seu andar a vida, mas, também, o de outrem.

---

## Referências

ABREU JR. L. **Conhecimento transdisciplinar**: o cenário epistemológico da complexidade. SP: Ed. Unimed, 1996.

ANDRADE, A.G.M.; CARVALHO, R.C.P.; TRINDADE, A.A.M.; NEVES, R.F.; LIMA, M.A.G. Território e Determinantes Sociais em Saúde. In: Brasil. Ministério da Saúde. **Curso de Atualização para Análise de Situação de Saúde do Trabalhador aplicada aos serviços de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, p. 1-37, 2021.

BARBOSA, W.M. *et al.* Alteração epigenética no gene BDNF, status social e de saúde como preditores da insegurança alimentar e nutricional em cafeicultores familiares. **J Hum Growth Dev.** v.32, n.3, p. 227-236, 2022. DOI: <http://doi.org/10.36311/jhgd.v32.13846>

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNES. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 de julho de 2013

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Avaliação de políticas públicas: reflexões acadêmicas sobre o desenvolvimento social e o combate à fome.** Brasília, DF: MDS; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2014.

BREILH, J. **Epidemiologia crítica:** ciência emancipadora e interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

BUSS, P.M.; FILHO, A.P. A Saúde e seus Determinantes Sociais. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, v.17, n.1, p.77-93, 2007.

CASEL. **The collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.** Disponível em: <https://casel.org/>. 2025. Acesso em: 11 de março de 2025.

DAMASIO, B.F. Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica). *Temas em Psicologia*, v.25, n. 4, p. 2043-2050, 2017, DOI: 10.9788/TP2017.4-24Pt

DANTAS, C.M.B.; DIMENSTEIN, M.; LEITE, J.F.; MACEDO, J.P.; BELARMINO, V.H. Território e determinação social da saúde mental em contextos rurais: cuidado integral às populações do campo. **Athenea Digital**, v.20, n.1, p.e2169, 2020. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2169>

FÁVERO, O. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista e-curriculum**, v.7, n.3, p. 1-8, 2011.

FRANCISCO, T. H.A.; MOSER, G.; VEFAGO, Y.B.; FEIDEN, B. Uma narrativa sobre a extensão universitária no contexto da quarta revolução industrial: as oportunidades para o desenvolvimento de competências socioemocionais. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online)**. v. 7, n. 2, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

GIMENO SACRISTAN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3a ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

LEI N° 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm). Acesso em 10 de março de 2025.

LIVENTSOVA, E. Y.; RUMYANTSEVA, T. B.; SYRYRAMKINA, E. G. Social and humanistic aspects for the training of technical professionals. In: **IOP Conference Series: Materials Science and Engineering**. IOP Publishing, 2019.

MADEIRA, F.B. *et al.* Estilos de vida, habitus e promoção da saúde: algumas aproximações. *Saúde Soc. São Paulo*, v.27, n.1, p.106-115, 2018. DOI 10.1590/S0104-12902018170520

MANSO, M.E.G. Projeto de extensão universitária em uma comunidade de pessoas idosas em São Paulo durante a pandemia COVID-19: experiências. **PerCursos**, v. 24, e0103, 2023. <http://dx.doi.org/10.5965/19847246242023e0103>

MANSO, M.E.G.; FRANCISCO, C.M.; TORRES, R.L. Vivenciando a atenção à saúde do idoso em um núcleo de convivência: Impressões de um grupo de graduandos de medicina. **Revista Longevidade**, n. 6, p. 111-117, 2020.

MANSO, M.E.G.; KAWAHARA, C.S.; GANDOLFI, F.M.; VILELA, T.A. Rodas de Conversa sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis em Núcleo de Convivência de idosos. **Revista Longevidade**, n. 9, p. 163-170, 2021.

MASETTO, M.T. **Desafios para a Docência Universitária na Contemporaneidade: Professor-Aluno em Inter-Ação Adulta**. São Paulo: Avercamp, 2015

NUNES, A.L.P.; SILVA, M.B.C. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, n.7, p. 119-133, 2011.

OLIVEIRA, M.F.; COTA, L.G.S. A pedagogia freiriana nas práticas de educação em saúde. **Diversitates Int J**. v.10, n.1, p. 46-58, 2018.

OLIVEIRA, P. C; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 37, p. 219-230, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. OMS. **As Causas Sociais das Iniquidades em Saúde no Brasil**. 2008. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/causas\\_sociais\\_iniquidades.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/causas_sociais_iniquidades.pdf). Acesso em 10 de março de 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. OMS. **Diretrizes da OMS sobre atividade física e comportamento sedentário**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>. Acesso em 10 de março de 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. OMS. **Relatórios da 62ª Assembleia Mundial de Saúde**. Determinantes Sociais da Saúde. 2009. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/4593/CE150-INF-6-A-p.pdf?sequence=22>. Acesso em 10 de março de 2025.

PEDROSA, N.C.C.E.; OLIVEIRA, C.A.; CÔRTEZ, M.I.T.; SILVA, R.A.; BITTENCOURT, M.N.; SILVA, J.V. Social determinants of health that allow children's mental suffering on the franco-brazilian border. **Rev Bras Enferm**. v.75, n. 3, p.e20200295, 2022 <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0295>

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade de São Paulo 2024**. 2024. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/2024/11/27/mapa-da-desigualdade-moradores-da-periferia-de-sao-paulo-vivem-24-anos-a-menos-de-quem-mora-em-area-nobre/>. Acesso em 23 de dezembro de 2024.

SANTOS, M. **O retorno do território**. Buenos Aires: CLACSO, 2005

SANTOS, M.T.F; GOMES, M.H.A. Estresse e Modos de Andar a Vida: uma contribuição de Canguilhem para a compreensão da Síndrome Geral de Adaptação. **Saúde Soc. São Paulo**, v.21, n.3, p.788-796, 2012.

SCHRAM, S.C.; CARVALHO, M.A.B. **O Pensar Educação em Paulo Freire. Para uma Pedagogia de mudanças**. 2007. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2011.

VALE, V. Do tecer ao remendar: os fios da competência socioemocional. **EXEDRA: Revista Científica**, v. 2, 2009.

# 4

## **COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A APRENDIZAGEM NA UNIDADE CURRICULAR DE DIAGNÓSTICO SITUACIONAL PARA PLANEJAMENTO EM SAÚDE**

*Ivonete Sanches Giacometti Kowalski  
Lourdes Bernadete dos Santos Pito Alexandre  
Maria Cristina de Mello*

### **Introdução**

Tendo como premissa que os aspectos socioemocionais estão ligados à aprendizagem e fazem toda a diferença para a vida dos estudantes, dentro ou fora da escola, no decorrer da estrutura curricular de Diagnóstico Situacional para Planejamento em Saúde, ministrada no segundo semestre do curso de graduação em Enfermagem, no Centro Universitário São Camilo, são desenvolvidas atividades pedagógicas teórico-práticas que visam fundamentar o conhecimento técnico e desenvolver as competências e habilidades, na área de saúde coletiva, ditadas pelas diretrizes curriculares para formação dos enfermeiros como: comunicação, liderança, atenção à saúde, trabalho em equipe e tomada de decisão e o desenvolvimento, também, das habilidades e competências socioemocionais como: foco, responsabilidade, organização, criatividade, resiliência, respeito e curiosidade em aprender.

O Ministério da Educação (MEC) definiu que a formação de um enfermeiro deve proporcionar competências e habilidades que o qualifiquem para exercer a profissão e proporcionar a formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. O profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, deve estar preparado com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos<sup>1</sup>.

Dentre as premissas de formação, esse enfermeiro deve ser capacitado a conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicosociais dos seus determinantes. O enfermeiro deve ser capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano<sup>1</sup>.

A preocupação relativa à formação do profissional de saúde capaz de desenvolver um novo processo de trabalho, onde os técnicos de saúde devem criar vínculo com a população e identificarem seus problemas de saúde, só se deu com a regulamentação do Sistema Único de Saúde (SUS) por meio da aprovação da Lei Orgânica da Saúde pelo Congresso Nacional (Lei 8.080/90) que detalhou as condições sobre a promoção, proteção e recuperação da saúde, bem como a organização e funcionamento dos serviços correspondentes.

O Diagnóstico Situacional para Planejamento em Saúde é um instrumento importante para utilização dos profissionais de saúde tanto para mudar o processo de trabalho, colocando a comunidade como centro fundamental do “fazer em saúde” quanto para possibilitar a realização de busca ativa e compreensão sobre os problemas que afetam a comunidade residente no território sobre o qual a Unidade Básica de Saúde (UBS) é responsável, favorecendo a participação ativa da comunidade sobre a definição e escolha dos problemas a serem trabalhados<sup>2</sup>.

O processo de realização do Diagnóstico Situacional em Saúde deve incluir determinadas etapas, a saber: definir o escopo e os objetivos do diagnóstico; identificar e coletar dados e informações relevantes; analisar e interpretar os dados; identificar os problemas de saúde e as prioridades; desenvolver estratégias e intervenções e, implementar e monitorar as intervenções<sup>3,4</sup>.

### **Buscando atender a essas premissas**

A Unidade Curricular “Diagnóstico Situacional para Planejamento em Saúde” utiliza a metodologia ativa de ensino com os discentes de Graduação em Enfermagem do Centro Universitário São Camilo. Esta metodologia propicia aos graduandos o reconhecimento de um território periférico, mais vulnerável, e a busca por meio de uma pesquisa sistematizada junto à população residente no território, a fim de compreender quais são as principais necessidades de saúde na região propondo estratégias de intervenção.

Tanto no ambiente de prática das unidades de saúde de atenção primária quanto no laboratório de informática, os discentes são incentivados a relacionar a teoria e prática por meio da instrumentalização e execução do diagnóstico situacional, desenvolvendo a criatividade, comunicação, trabalho em equipe/multidisciplinar e pensamento crítico e reflexivo, sendo o aluno o protagonista da aprendizagem<sup>2</sup>.

## **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem**

Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF) aconteceram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CES nº 03/2001.

A formulação das DCN/ENF resultou de uma construção coletiva que envolveu debates nacionais de diferentes segmentos da área da saúde e da educação, tais como: a CEEEnf (Comissão de Especialidades de enfermagem pertence ao COFEN) da Secretaria de Educação do Ensino Superior do Ministério da Educação, Instituições de Ensino Superior, Associação Brasileira de Enfermagem, Rede Unida, Movimento Estudantil e a categoria de enfermeiras reunidas em eventos científicos da área<sup>5</sup>.

As DCN/ENF tiveram, pois, sua materialidade concretizada a partir de propostas que emergiram da mobilização das enfermeiras, por meio de associação de classe, de entidades educacionais e de setores da sociedade civil interessados em defender as mudanças da formação na área da saúde.

As competências e habilidades gerais, explicitadas no Art 4º, apontam para a promoção de conhecimentos requeridos para a atenção à saúde, no âmbito individual e coletivo, com terminalidade e resolutividade em todos os níveis de complexidade; a tomada de decisões para avaliar, sistematizar e decidir condutas adequadas baseadas em evidências científicas; a comunicação propiciadora da interatividade com pacientes, grupos e comunidades; a liderança no trabalho em equipe multiprofissional, pautada no compromisso, responsabilidade e empatia; a administração e gerenciamento da força de trabalho, bem como dos recursos físicos, materiais e de informação; a educação permanente favorecendo o aprender continuamente<sup>5</sup>.

As competências e habilidades específicas estão pautadas nas concepções do aluno como sujeito de seu processo de formação, articulação entre teoria e prática, diversificação dos campos de aprendizagem, metodologias ativas, articulação da pesquisa com o ensino e a extensão, flexibilidade curricular, interdisciplinaridade, incorporação de atividades complementares e avaliação da aprendizagem<sup>1</sup>.

Analisando a estrutura curricular de Diagnóstico Situacional para Planejamento em Saúde identifica-se, na disciplina, a busca por um processo formativo mais aderente às necessidades de saúde da população, voltado para uma lógica interdisciplinar; para a adoção de metodologias ativas, tendo o aluno como sujeito do seu processo formativo; para o fortalecimento da articulação teoria/prática; para a indissociabilidade pesquisa/ensino/extensão; para a diversificação dos cenários de aprendizagem numa contínua aproximação do mundo do ensino

com o mundo do trabalho; avaliação formativa voltada para as competências, traduzida no desempenho de habilidades, deixando de ser pontual, punitiva e discriminatória, para transformar-se num instrumento de acompanhamento de todo o processo ensino-aprendizagem garantindo a formação generalista, instrumentalizando o profissional a atuar em variados contextos, opondo-se à especialização precoce e evitando visões parciais da realidade.

As habilidades e competências relativas às Diretrizes Curriculares desenvolvidas no decorrer da Estrutura Curricular de Diagnóstico Situacional para Planejamento em Saúde são:

<b>Atenção à saúde</b>	Desenvolver a habilidade para identificar as necessidades em saúde da população para melhor poder executar a prática de enfermagem relacionada à prevenção, promoção, proteção e reabilitação no âmbito da Atenção Primária para usuário e família.
<b>Comunicação</b>	Desenvolver a habilidade de comunicação verbal, não-verbal e escrita na prática de enfermagem.
<b>Tomada de decisão</b>	Capacitar para a tomada de decisão fundamentado no conhecimento técnico-científico para a execução da prática da enfermagem.

### **Habilidades e competências socioemocionais**

As competências socioemocionais são definidas como as capacidades individuais que se manifestam de maneira consistente em padrões de pensamento, sentimentos e comportamentos<sup>6</sup>. Elas representam um conjunto integral de habilidades que permitem a mobilização, articulação e prática de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades. Dessa forma, essas competências desempenham um papel fundamental nas relações interpessoais, tanto com os outros quanto consigo mesmo, ao facilitar a definição e a conquista de objetivos, além de possibilitar a resistência e a superação em situações adversas<sup>7</sup>.

A importância das competências socioemocionais é comparável à das habilidades cognitivas em termos de impacto na vida e nos resultados que se pode alcançar. Indivíduos que possuem competências socioemocionais mais desenvolvidas tendem a apresentar um maior bem-estar e, conseqüentemente, uma facilidade acentuada na aquisição de novos conhecimentos e na convivência em sociedade. Além disso, esses indivíduos demonstram uma capacidade superior de exercer autonomia e atuar de forma protagonista diante dos desafios do mundo contemporâneo<sup>8,9</sup>.

Essas competências são especialmente relevantes na formação profissional em Enfermagem, onde a interação com pacientes, familiares e equipes de saúde é constante. A promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais, portanto, se torna um elemento chave na preparação dos futuros profissionais da saúde, visando uma atuação mais humanizada e eficaz no cuidado ao próximo.

Mais de 160 competências sociais e emocionais foram identificadas e organizadas em uma estrutura composta por cinco macro competências e 17 competências específicas<sup>7,10</sup>. Essa categorização permite uma compreensão mais clara das habilidades necessárias para uma alta performance profissional no mundo contemporâneo. A seguir, apresentamos as cinco macrocompetências e as respectivas **competências socioemocionais de acordo com o Instituto Ayrton Senna (2021)**:

1. Abertura ao Novo: Refere-se à tendência de ser receptivo a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. Essa macro competência inclui as competências socioemocionais de curiosidade para aprender, criatividade e interesse artístico;
2. Resiliência Emocional: Diz respeito à capacidade de manter previsibilidade, consistência e equilíbrio nas reações emocionais, evitando mudanças bruscas de humor. É composta por competências socioemocionais de autoconfiança, tolerância ao estresse e resiliência à frustração;
3. Engajamento com os Outros: Envolve a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo, incluindo pessoas e atividades. As competências socioemocionais inerentes a esta macro competência incluem entusiasmo, assertividade e iniciativa social;
4. Amabilidade: Refere-se à disposição para agir de maneira cooperativa e altruísta. Essa macro competência abrange as competências socioemocionais de empatia, respeito e confiança;
5. Autogestão: Diz respeito à capacidade de ser organizado, esforçado e responsável em suas ações. Essa macro competência inclui competências socioemocionais de responsabilidade, organização, determinação, persistência e foco.

É importante conceituar as competências socioemocionais<sup>10,11</sup>, mesmo que de forma resumida.

O Quadro 1 demonstra as cinco macrocompetências com a conceituação das suas respectivas competências:

<b>MACROCOMPETÊNCIAS</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>
<u>Abertura ao Novo</u>	Curiosidade para aprender – refere-se à capacidade de cultivar o desejo de aprender e adquirir conhecimento
	Criatividade – trata da habilidade de gerar novas maneiras de pensar e agir por meio da experimentação, aprendendo com os erros ou a partir de uma nova perspectiva
	Interesse artístico – envolve a capacidade de valorizar produções artísticas e desenvolver a sensibilidade para perceber a beleza, além de se expressar por meio dela em suas diversas formas
Resiliência Emocional	Autoconfiança – diz respeito à capacidade de cultivar a força interior, ou seja, a habilidade de sentir satisfação consigo mesmo e com a própria vida, mantendo pensamentos positivos e expectativas otimistas
	Tolerância ao estresse – refere-se à capacidade de regular a ansiedade em resposta ao estresse, além de resolver problemas com a calma necessária
Engajamento com os Outros	Entusiasmo – diz respeito à capacidade de se envolver ativamente na vida e com outras pessoas de forma positiva, demonstrando empolgação e paixão pelas atividades diárias
	Assertividade – refere-se à habilidade de se expressar, defender opiniões, necessidades e sentimentos, além de mobilizar as pessoas de forma clara, ou seja, a capacidade de se fazer ouvir
	Iniciativa social – trata da capacidade de relacionar-se e valorizar o contato social com os outros, sejam eles conhecidos ou novos. Essa habilidade nos torna mais eficazes no trabalho em equipe, na comunicação expressiva e na fala em público

Amabilidade	Empatia – envolve a capacidade de se colocar no lugar dos outros para compreender suas necessidades e sentimentos. Isso inclui não apenas entender a perspectiva alheia, mas também agir com bondade, compaixão e preocupação com o bem-estar do outro
	Respeito – refere-se à capacidade de tratar as pessoas com bondade, consideração, lealdade, tolerância e justiça, isto é, como gostaríamos de ser tratados
	Confiança – diz respeito à capacidade de desenvolver expectativas positivas sobre as pessoas, acreditando que possuem boas intenções em suas ações e assumindo o melhor delas
Autogestão	Responsabilidade – envolve a capacidade de gerenciar a si mesmo de modo a realizar todas as tarefas, cumprir compromissos e promessas, mesmo quando isso se torna difícil
	Organização – refere-se à habilidade de organizar o tempo, as coisas e as atividades, bem como planejar esses aspectos para o futuro
	Determinação – trata da capacidade de estabelecer objetivos, ter ambição e motivação para trabalhar arduamente, superando o mínimo esperado
	Persistência – envolve a habilidade de concluir tarefas e cumprir o que foi assumido ou iniciado, em vez de procrastinar ou desistir quando surgem dificuldades
	Foco – diz respeito à capacidade de concentrar a atenção em uma tarefa ou atividade específica, direcionando toda a atenção a ela

A compreensão e o desenvolvimento dessas competências são fundamentais, especialmente no campo da Enfermagem, onde as interações com pacientes e equipes multiprofissionais de saúde exigem habilidades sociais e emocionais refinadas para garantir um atendimento humanizado e eficaz. No entanto, essas interações podem desencadear problemas emocionais nos enfermeiros, considerando a natureza árdua, demorada e muitas vezes dolorosa que caracteriza o trabalho desses profissionais. Nesse contexto, o ensino das competências

socioemocionais se apresenta como uma estratégia com potencial para facilitar o enfrentamento das rápidas transformações do mundo atual. Essa formação tem a capacidade de preparar melhor os futuros enfermeiros, dotando-os de aptidões sociais e inteligência emocional, o que, por sua vez, eleva o padrão do cuidado oferecido na prática clínica, com compaixão e competência<sup>12</sup>.

Dada a importância e atualidade do tema, temos buscado desenvolver competências socioemocionais no 2º semestre do Curso de Enfermagem do Centro Universitário São Camilo, na Unidade Curricular Práticas Integrativas em Saúde, onde abordamos práticas relacionadas às competências socioemocionais, com ênfase em foco e organização. Essas habilidades são fundamentais para que os futuros profissionais de Enfermagem possam interagir de maneira eficaz e empática no contexto da saúde.

Ao mesmo tempo, no 2º semestre, na Unidade Curricular Diagnóstico Situacional para o Planejamento em Saúde, os alunos trabalham em grupo para realizar um levantamento situacional em uma determinada área de um território de uma UBS, com o objetivo de oferecer uma devolutiva à mesma. Nesse processo, são conduzidas entrevistas com informantes-chave (residentes e pessoas conhecedoras dos problemas locais), com a finalidade de compreender as vulnerabilidades da população, as condições de moradia, saúde, trabalho e educação, além de avaliar a eficácia do atendimento prestado pela UBS e o acesso a grupos comunitários e serviços de saneamento. Essa abordagem inclui ainda uma análise aprofundada do perfil epidemiológico da área e, especificamente, da UBS em questão.

Assim, o estudo torna-se abrangente e envolvente, promovendo uma interação significativa entre os alunos, a comunidade, os pacientes e a equipe da UBS. A complexidade dessa realidade oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver e aprimorar suas competências socioemocionais em um ambiente prático complementado com atividades no laboratório de informática. Os alunos estão particularmente envolvidos nas macro competências de autogestão (organização, responsabilidade, foco, determinação) e amabilidade (empatia, respeito e confiança). Observamos que o desenvolvimento dessas competências durante o processo de aprendizagem, indica uma melhora subjetiva nas relações com todos os agentes envolvidos nessa prática, evidenciando a relevância das competências socioemocionais na atuação em saúde.

## **Conclusão**

Em conclusão, a integração das competências socioemocionais nos currículos de enfermagem não apenas enriquece a formação acadêmica dos estudantes, mas também contribui de maneira significativa para a eficácia do cuidado em

saúde. Ao fomentar um ambiente de aprendizado que valoriza a interação, estamos preparando futuros enfermeiros para enfrentar os desafios do cenário de saúde contemporâneo, garantindo um atendimento mais humanizado e eficaz.

---

## Referências

**1** BRASIL. Ministério da Educação (Brasil). **Resolução CNE/CES nº. 3, de 7/11/2001**. Institui Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da união 09 nov 2001;Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em 06/03/25.

**2** KOWALSKI; ALEXANDRE. **Fatores históricos importantes: da construção do sus à compreensão e utilização do diagnóstico situacional**. In: Diagnóstico Situacional para Planejamento em Saúde / Ana Maria Auricchio *et al.* -- São Paulo: Setor de Publicações - Centro Universitário São Camilo, 2023. 81 p.

**3** CARRER, C; MARCHINI, J, G, S; KHALAF, D, K; FREIRE, M, H, S. **Atenção Primária e capacitação profissional para aplicação das Práticas Integrativas e Complementares: Revisão Integrativa**. 2022

**4** Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade. **Documento de referência para o aprimoramento da formação em medicina de família e comunidade no Brasil**. Disponível no link: [https://www.sbmfc.org.br/wp-content/uploads/media/Curriculo%20Baseado%20em%20Competencias\(1\).pdf](https://www.sbmfc.org.br/wp-content/uploads/media/Curriculo%20Baseado%20em%20Competencias(1).pdf) . Acesso em:06<sup>o</sup>03/25.

**5** FERNANDES; REBOUÇAS. **Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios**. Rev. Bras. Enferm. 6.(spe) · Set 2013. Disponível no link: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000700013>. Acesso em 02/03/25.

**6.** JOHN, O. P., & De FRUYT, F. **Education and social progress: Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities**. Paris: OECD Publishing. 2015.

**7.** PRIMI, R., SANTOS, D., JOHN, O. P., & FRUYT, F. D. **Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth**. European Journal of Psychological Assessment, 2016; 32(1), 5–16. doi: 10.1027/1015- 5759/a000343

**8.** DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D., & SCHELLINGER, K. B. **The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions**. Child Development, 2011; 82(1), 405–432.

9. MIYAMOTO, K., HUERTA, M. C., KUBACKA, K., IKESAKO, H., & OLIVEIRA, E. **Skills for Social Progress. The power of social and emotional skills.** OCDE. 2015.

10. São Paulo, Secretaria de Estadual de Educação. **Aprender sempre: orientações para articular o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes às sequências de atividades, Língua Portuguesa, Professor.** Disponível no link: [https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/07/Orienta%C3%A7%C3%B5es\\_AprSem2021\\_LP\\_Vol3\\_1507.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/07/Orienta%C3%A7%C3%B5es_AprSem2021_LP_Vol3_1507.pdf). Acesso em: 07/03/25.

11. Instituto Ayrton Senna. **Competências Socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para educação integral.** 2021. 75p.

12. LEAL LA, HENRIQUES SH, CRUCHINHO PJM, SILVA IG, GRERIANO JS, CASSIANO C. **Matriz de competências socioemocionais no ensino de enfermagem: concepções de discentes de graduação.** Rev. Latino-Am. Enfermagem, 2025: 33:e4483.

# 5

## AFETIVIDADE E A CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE PEDAGOGIA EAD

*Camila Rezende Alba Cuadrado Proença  
Eleandra Aparecida Lelli  
Jeane de Jesus Zanetti Garcia*

### Introdução

O presente estudo busca refletir sobre a afetividade e a construção de vínculos no processo ensino-aprendizagem no curso de formação de professores no ensino a distância do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo, numa perspectiva humanista. Temos compreendido, ao longo de nossas experiências como educadoras nessa modalidade, que os vínculos afetivos estabelecidos entre professores e alunos, assim como nos cursos presenciais, promovem maior aproximação dos estudantes com os objetos de estudo e, com isso, a conquista de melhores resultados no que se refere à aprendizagem.

Pautadas em teorias de autores como Vygotsky, Snyders, Rogers, Wallon e Freire, temos como principal objetivo ampliar as reflexões já existentes sobre as interferências da afetividade e das emoções no processo ensino-aprendizagem, considerando a modalidade Educação a Distância. Concordamos sobre a importância de se estabelecer e manter consistentes as relações interpessoais em todo o processo educativo e do quanto elas se fazem relevantes também no ensino a distância, no qual as formas de estabelecer vínculos são materializadas por meio de interações regulares em Fóruns, Webconferências, Comunicação no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, em respostas (*feedbacks*) personalizadas e cordiais e de atividades colaborativas.

Nossas pesquisas bibliográficas e experiências, enquanto docentes do ensino a distância, permitem-nos afirmar que os vínculos relacionais e afetivos estabelecidos com estudantes promovem transparência, confiança, identificação e, portanto, maior possibilidade de efetividade em sua aprendizagem, uma vez que os estudantes se sentem acolhidos, respeitados e admirados, tendem a retribuir de maneira a demonstrar mais interesse, afinho e comprometimento com os estudos.

Diante do contexto atual, em que o ensino na modalidade EAD e/ou híbrida, firma-se como uma opção viável em todas as áreas do conhecimento, viabilizando

e promovendo acesso à educação, consideramos que o assunto tratado seja de grande relevância, uma vez que visa a melhorias no processo ensino e aprendizagem e maior humanização na relação entre docentes e estudantes, que embora separados fisicamente, podem estabelecer conexões afetivas, duradouras e significativas.

### **Educação Humanista e Princípios para uma formação sólida, crítica e cidadã**

A busca por uma educação que transcenda a mera transmissão de informações e promova o desenvolvimento integral dos indivíduos tem sido uma busca constante na história do pensamento pedagógico. Em um mundo cada vez mais complexo e desafiador, o papel da escola na formação de cidadãos, na proposição de torná-los capazes de pensar criticamente, agir com autonomia e desenvolver engajamento social torna-se essencial. Nesse contexto, a educação humanista emerge como uma abordagem pedagógica que coloca o ser humano no centro do processo de ensino-aprendizagem, valorizando suas experiências, potencialidades e a construção de um conhecimento significativo e transformador.

A abordagem humanista na educação se fundamenta na crença de que o aprendizado não se restringe à aquisição de conteúdos, mas envolve o desenvolvimento da capacidade de reflexão, da autonomia moral e intelectual, da sensibilidade ética, estética e da responsabilidade social. Ela reconhece a singularidade de cada estudante, suas diferentes formas de aprender e a importância do contexto social e cultural no qual está inserido. Nesse sentido, a educação humanista busca ir além da mera instrução, visando à formação de sujeitos plenos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de contribuir para a transformação do mundo. A esse respeito, Freire<sup>1</sup> escreve:

É uma natureza em processo de estar sendo, com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer mais que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção que se instaura a necessidade ética e se impõe a responsabilidade. (Freire, 2011, p. 20)

---

<sup>1</sup> Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira. [https://www.ebiografia.com/paulo\\_freire/](https://www.ebiografia.com/paulo_freire/)

Essa perspectiva freiriana ressalta a necessidade de um diálogo horizontal, no qual o educador e o educando se reconhecem como sujeitos ativos na construção do conhecimento. O educador não é apenas um transmissor de informações, mas um mediador que estimula a reflexão, o questionamento e a busca por soluções para os problemas da realidade.

Ao pensarmos as bases para uma educação humanista<sup>2</sup>, buscamos também as contribuições de Henry Wallon<sup>3</sup>. Sua abordagem psicogenética destaca a indissociabilidade entre os aspectos cognitivo, afetivo e motor no desenvolvimento da criança e do adolescente. Wallon (2005), afirma que existe um campo de percepção e de ação entre as atitudes emocionais das pessoas. Este campo se constitui nas relações, nas trocas, nos ritos que envolvem as expressões, que são impetradas e significadas pela cultura e pelas relações estabelecidas entre os sujeitos. Ele enfatiza a importância de considerar as diferentes dimensões do ser humano no processo educativo, promovendo atividades que integrem o pensamento, o sentimento e a ação:

(...) a emoção a tal ponto se refina que nos oferece hoje uma gama de manifestações das mais orgânicas às mais delicadas nuances da sensibilidade intelectual. (...) Outra coisa não faz, entretanto, senão participar do progresso da vida mental. Ao fornecer à vida coletiva, suas primeiras possibilidades, torna-se viável a vida mental. (...) Assim pois, se a emoção ritualizada representa, sem dúvida, algo no advento da atividade simbólica, se parece preludiar as manifestações as mais decisivas da vida e da alma coletivas, nesse caso é mister encará-la como um elo intermediário entre o automatismo e o conhecimento. (Wallon, 1971, P. 93-94)

A perspectiva de Wallon lembra-nos de que uma formação sólida não pode se restringir ao desenvolvimento intelectual, mas deve abarcar a dimensão emocional e social dos indivíduos. Uma educação humanista reconhece a importância de criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, que promova a segurança emocional, o respeito às diferenças e a colaboração entre os estudantes. Ao valorizar a afetividade e as interações sociais, os espaços educativos tornam-se zonas de construção de vínculos, de desenvolvimento da empatia e de aprendizado sobre a convivência democrática.

A busca por uma formação crítica, outro elemento central da educação humanista, implica desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar informações de forma independente, questionar o estabelecido e construir suas próprias opiniões fundamentadas. Essa capacidade é fundamental para que os

---

2 Para aprofundamento teórico sobre a Abordagem Humanista na Educação sugerimos a leitura do texto: Abordagem Humanista na Obra: Ensino, as abordagens do processo. Autoria de Maria das Graças Nicoletti Mizukami. São Paulo, E.P.U., 1986.

3 Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879 – 1962), foi um filósofo, médico, psicólogo e político francês. Seus estudos contribuíram para a compreensão do desenvolvimento infantil nos domínios afetivo, cognitivo e motor. <https://www.ebiografia.com/henri-paul-hyacinthe-wallon/>

estudantes possam participar ativamente da vida democrática e tomar decisões conscientes, neste sentido Freire (1987) ensina:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (Freire, 1987, p. 70)

Ainda no contexto de uma formação humanista, trazemos as contribuições de George Snyders<sup>4</sup>, embora talvez menos conhecido no campo da pedagogia tradicional, oferece uma perspectiva relevante sobre a importância da cultura na formação humana. Sua ênfase na capacidade individual de autogoverno e na busca por sentido na vida ressoa com os princípios da educação humanista.

Há muitas alegrias que não têm necessidade do sistemático – Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira. (Snyders, 1988, p.23)

A escola ao incorporar aos currículos a “cultura primeira”, de acordo com a citação de Snyders, favorece o estímulo à autonomia intelectual e moral dos estudantes, contribui para a formação de indivíduos capazes de fazer escolhas éticas e de agir de forma responsável em relação a si mesmos, aos outros e ao meio ambiente.

Podemos destacar também o papel das relações interpessoais quando tratamos de uma perspectiva humanista, como propõe Rogers:

Confio nas pessoas - em sua capacidade de explorar e compreender a si mesmas e a seus problemas e em sua capacidade de solucionar esses problemas - em qualquer relação próxima, duradoura, em que eu possa prover um clima de calor e compreensão autênticos. (Rogers, 1977, p.31)

As relações interpessoais desempenham um papel fundamental e multifacetado na formação dos estudantes, impactando tanto seu desenvolvimento como as aprendizagens profissionais. Sua importância pode ser analisada sob diversas perspectivas, como as relações positivas com colegas, senso de pertencimento,

<sup>4</sup> Georges Snyders (1917-2011), professor honorário de Ciências da Educação da Universidade de Paris, é especialmente conhecido no meio educacional brasileiro através de dois de seus livros: Para Onde Vão as Pedagogias Não-diretivas? e Escola. Classe e Luta de Classes. <https://encurtador.com.br/CTFk8>

interações encorajadoras e tendem a criar ambientes de aprendizagem mais acolhedores, seguros e colaborativos entre os estudantes.

Como destacado, nas contribuições de Freire, Wallon, Snyders e Rogers, a promoção de uma educação humanista deve ir além do desenvolvimento individual e englobar as relações interpessoais, as dimensões social e política. Tal propositura implica na dimensão pedagógica, em abordar temas relevantes para a vida em sociedade, como direitos humanos, justiça social, diversidade cultural e sustentabilidade ambiental.

A articulação entre uma formação sólida, crítica e cidadã, sob a égide da educação humanista exige o desenvolvimento de vínculos entre os estudantes, os professores, a comunidade escolar, de forma a ser capaz de colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando a pesquisa, a colaboração, a resolução de problemas e a reflexão crítica. A formação integral dos estudantes requer a formação de seres humanos resilientes, fraternos e solidários, capazes de construir um futuro mais justo e humano. Para isso, é essencial que a escola e a Universidade adotem uma abordagem pedagógica que valorize não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o socioemocional e ético dos seus alunos.

### **Práticas docentes do curso de Pedagogia**

A mantenedora do Centro Universitário guia suas ações por meio do Carisma Camiliano, qual seja, “o olhar humanizado, com a sustentabilidade financeira e a responsabilidade social” (PPC, 2023, p.5). Este mesmo olhar humanizado, que discorremos na seção anterior, é essencial no ambiente escolar e deve ser desenvolvido nos estudantes egressos, sendo primordial no processo de formação universitária.

O Curso de Pedagogia na modalidade EAD do Centro Universitário São Camilo nasce da necessidade de uma demanda de formação de professores em seus territórios. A Prefeitura de São Paulo, diante de um levantamento sobre a formação e atuação de professores no município, identificou que os professores recém-formados não estavam presentes em todos os territórios, principalmente nas regiões mais periféricas.

Os docentes, ingressantes nos concursos, escolhiam as lotações disponíveis e na primeira oportunidade, buscavam a remoção para seus territórios de domicílio. Deste modo, algumas comunidades, distantes fisicamente das Universidades, apresentavam alto índice de rotatividade dos profissionais e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico e os vínculos estabelecidos ficavam comprometidos. Neste contexto da parceria do Centro Universitário São Camilo com a Prefeitura de São Paulo, a modalidade EAD (na época semipresencial) foi fundamental.

Com a passagem das turmas do curso, a parceria com o município findou e outros polos começaram a ser abertos, em regiões (não mais restritas à cidade de São Paulo), mas também com ausência da proximidade de Centros Universitários. Atualmente, o curso está presente em diversos estados do Brasil, com polos em estados do Norte, Nordeste e Sudeste.

Apesar da mudança na configuração dos polos, a necessidade de promover uma educação humanista permaneceu nos princípios do Projeto Pedagógico do Curso. E foi necessário também pensar em novos caminhos para a atuação dos professores do curso junto aos estudantes, afinal, uma das modalidades metodológicas e filosóficas que norteiam o curso não foi esquecida ou alterada: “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada, tendo em vista que a formação do/a professor/a demanda consistência entre o que fazemos e o que esperamos de sua atuação como profissional” (PPC, 2023, p. 19).

Nesta conjuntura, uma nova matriz, desenvolvida para atender a novos contextos e novas diretrizes foi criada para oferecimentos de um curso totalmente em EAD e, conforme citado anteriormente, presente em diversos estados do Brasil.

O curso de Pedagogia oferecido na modalidade EAD tem formado várias turmas e egressas(os) capazes de atuar como pedagogas(os) críticas(os), conscientes e comprometidas(os) com o processo de ensino-aprendizagem e em suas competências para melhorar e transformar a educação e educandos.

O Centro Universitário São Camilo entende que a educação consiste em um processo de formação que abrange todo o ser humano e que deve estar em consonância com as demandas da sociedade atual, objetivando a formação de cidadãos que atuam tendo em vista o sentido social de suas ações no contexto em que se inserem (PPC, 2023, p. 114).

Acreditamos que o que tem levado o curso a ser bem-sucedido para a comunidade acadêmica seja, além da competência de sua equipe de professores e coordenação, dos materiais utilizados e indicados, a proximidade que estabelecemos com nossas(os) estudantes a partir de uma perspectiva crítica e humanista de Educação.

Com o formato da EAD, por vezes, pode-se duvidar da efetividade de uma educação a partir da perspectiva que temos defendido no decorrer desse artigo, porém temos verificado sua materialização por meio de uma comunicação também humanista e afetiva, podemos citar como exemplo, para iniciar a descrição das ações presentes em nosso curso, as respostas ou *feedbacks* personalizados e retornos que devem ocorrer com brevidade, em um espaço de tempo que respeite questões legais, mas que não deixe o estudante com a sensação de estar sozinho.

Os *feedbacks* ou devolutivas feitos para as atividades entregues individualmente ou em grupos, assim como as outras ações, que apresentaremos na sequência, devem ser entendidos como o estabelecimento de uma ação dialógica em que respeitamos os saberes prévios trazidos pelos estudantes e que se estabelece a partir de uma perspectiva freiriana, que tem o diálogo como essência presente em toda a sua obra, para Freire, de acordo com o professor Ernani Maria Fiori, ao escrever o prefácio de *Pedagogia do oprimido*, em 1967, resume:

A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico - reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro - é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias, por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. (Fiori, 2019, p. 28)

No que se refere ao ambiente virtual de aprendizagem, cuja configuração é da ausência do contato físico, a dificuldade com a criação de vínculos emocionais torna-se um desafio. É fundamental, portanto, que os docentes utilizem estratégias que cultivem a afetividade e não percam de vista a humanização necessária para um mundo comum, igualitário e justo.

Por isso faz-se importante uma leitura interessada, por meio de fóruns de discussão, que devem ser encarados essencialmente como espaços de diálogo através da palavra escrita e a ocorrência de webconferências ou aulas ao vivo, que devem ocorrer periodicamente, em que conversas mais próximas podem ocorrer, além da possibilidade de uma escuta ativa.

Temos como prática, ainda, enviar mensagens motivacionais e lembretes, sobre tarefas e prazos, de forma personalizada e quando percebemos dificuldades específicas, indicamos os pontos a serem melhorados nominalmente e de maneira acolhedora e cuidadosa.

Todas as ações e recursos pedagógicos citados até aqui e presentes no cotidiano de nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem têm em comum a perspectiva dialógica e a premissa do respeito aos saberes dos educandos, como reflete Paulo Freire, em **Pedagogia da Autonomia**: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 2021, p.32)

Sem nos distanciar das premissas freirianas, trataremos da importância desses recursos anteriormente citados e presentes em nossos espaços pedagógicos virtuais, destacamos Yves de La Taille, no livro **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão, quando trata sobre o processo de socialização e define as operações mentais para Piaget<sup>5</sup>:

Sem dúvida nenhuma, elas cumprem o papel de permitir um conhecimento objetivo dos diversos elementos presentes na natureza e na cultura. Dito de outra forma, permitem à inteligência chegar à coerência, à objetividade, mas tanto a busca do conhecimento como da coerência não representam necessidades que se poderiam atribuir a um indivíduo isolado: são, antes de mais nada, necessidades decorrentes da vida social. De fato, cada um de nós precisa construir conhecimentos em resposta a uma demanda social de algum tipo, e também precisa comunicar seu pensamento, cuja correção e coerência serão avaliadas pelos outros. (Taille, 2022, pp.26-27)

De acordo com o citado, faz-se imprescindível a relação social e a interação, para que se construa um conhecimento coerente e objetivo, por isso a importância dos fóruns e webconferências para que os estudantes se sintam pertencentes a uma comunidade e a uma turma, tal qual ocorre na modalidade presencial.

Quando tratamos das preocupações e ações para uma formação adequada, ou seja, para a formação de profissionais realmente preparados para o universo da Educação, que tenham adquirido autoconfiança e conhecimentos necessários que envolvem o processo de formação de conceitos, podemos mencionar Vygotsky<sup>6</sup>, no que se refere à importância da linguagem, no processo de comunicação, relevando emissor e receptor, explicado por Oliveira (2022):

A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito da comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. (Oliveira, 2022, p.40)

Em nossas práticas docentes no EAD, temos valorizado o processo comunicativo, permitindo e estimulando a troca, a discussão e o debate, essa

5 Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo suíço e importante estudioso da psicologia evolutiva. Suas conclusões sobre a evolução da inteligência infantil provocaram uma revolução nos antigos conceitos relacionados à aprendizagem e à educação. Piaget foi também biólogo e educador. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/jean\\_piaget/](https://www.ebiografia.com/jean_piaget/)

6 Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielorusso que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, o que originou uma corrente de pensamento denominada Sócio Construtivismo. Disponível em [https://www.ebiografia.com/lev\\_vygotsky/](https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/)

interação tem gerado, além do sentimento de pertencimento ao curso de Pedagogia, uma segurança em relação ao objeto de estudo, possibilitando cada vez mais interações e a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Como demonstrado até agora, fica evidente a defesa da afetividade, da proximidade e do amor, tal qual citado por Paulo Freire: amor como ato de coragem: “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (Freire, 1975, 96). Porém ressaltamos também que, embora valorizemos o importante papel de mediadores dos professores universitários nesse processo de ensino-aprendizagem, acreditamos ser importante não perdermos de vista nosso papel como autoridades.

A autoridade do professor, tratada aqui, não tendo nada a ver com autoritarismo e poder, em que estaria no lugar de chefe, conceito que veremos na citação seguinte, e não de mestre, mas que precisa entender-se fundamental na efetivação da aprendizagem de qualidade dos nossos educandos, os quais identificam em nós exemplos de conduta e atuação.

Valorizamos o carisma do professor como fundamental para o estabelecimento dessa educação que queremos e da qual estamos fazendo parte como atores neste curso de Pedagogia. No entanto, não podemos nos colocar em um lugar apenas de afeto e de seres amorosos, precisamos ser dotados e defensores dos saberes e experiências que nos tornam admirados como mestres. Como nos ensina o professor e psicanalista Ronaldo Voltolini:

Por ser estrutural, o amor não pode, inclusive, ser suprimido nem colocado como adorno pedagógico. Sua supressão ou mesmo sua promoção enquanto adorno só pode ser realizada no espaço das convicções pedagógicas, mas que elas ocorram aí não é sem consequências. Desapropriado de sua mestria, o professor fica reduzido a ser um chefe, ‘pequeno chefe’, ainda se seu poder não advir de sua competência e de seu valor, mas, antes, da legalidade estabelecida na instituição. Por outro lado, desapropriado da dimensão de mistério, em prol de uma versão de resolução de problemas, o saber fica anódino, sem gosto, desligado das grandes questões da vida. (Voltolini, 2019, p. 380)

Neste fragmento, Voltolini deixa claro qual é sua perspectiva sobre o amor no processo ensino-aprendizagem, que vai ao encontro do que nos diz Paulo Freire, anteriormente citado, também do que acreditamos ser o mais próximo de uma ação docente adequada.

Em nossa concepção, a base para o curso de Pedagogia ser bem-sucedido em diversos aspectos, os quais comprovados por meio das avaliações a que é submetido e também pelos relatos de nossa comunidade discente e pelos cargos

e funções que exercem os egressos do curso de Pedagogia, tem sido o diálogo, que valoriza uma comunicação afetiva, empática e solidária, sem perder de vista o currículo e suas diretrizes, assim como metodologias práticas que se fazem possíveis e necessárias em um curso EAD.

O aspecto dialógico do curso está presente já em sua constituição que se estabelece por Unidades Educacionais em vez da tradicional divisão por disciplinas. O objetivo, idealizado por nossa coordenação, é o de que se estabeleça uma interdisciplinaridade e diálogo entre os saberes (PPC, 2023).

Corroborando com a importância de se organizar uma grade curricular significativa, de acordo com Leite, no artigo “Afetividade nas práticas pedagógicas”:

Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização do conhecimento da área, dificulta-se o processo de apropriação dos referidos conteúdos pelo aluno. [...] Alguns dados das pesquisas realizadas sugerem que a ausência de uma organização lógica dos conteúdos de um determinado curso pode aumentar as possibilidades de fracasso do aluno, colaborando com a prevista deterioração das relações afetivas entre o aluno e o objeto em pauta. (Leite, 2012, p. 364)

Qualquer professor(a) do curso de Pedagogia que assume a responsabilidade de uma Unidade Educacional compactua com uma atuação em que a afetividade deve estar presente nas relações interpessoais sem perder de vista a autoridade e o rigor acadêmico concebidos em suas formações, vivências e experiências.

Tais atuações só se tornam possíveis também devido às condições materiais oferecidas pela instituição aos docentes, com a proporção de estudantes/docente e atribuição de carga horária que permitem a atuação mais próxima e efetiva nas ações pedagógicas.

Acreditamos, por fim, que o aprendizado deve ser significativo para o estudante, assim como deve ser significativo cada conteúdo e metodologia que propomos. Que os vínculos estabelecidos entre professores e alunos contribuem para uma formação mais sólida e humana e para uma futura atuação autônoma, responsável e comprometida eticamente com a transformação de nossa sociedade, para um patamar de equidade e justiça.

## **Impacto das práticas no Processo de Ensino-Aprendizagem**

As práticas relatadas na seção anterior de aproximação, cuidado, amor e responsabilidades com o processo de ensino-aprendizagem tratados nas metodologias de ensino são fundamentais para posicionar os estudantes como centro do processo, com a valorização de suas experiências e a construção de um conhecimento não somente significativo como transformador e devem ser compreendidas também nas práticas de avaliação.

A percepção de que tais práticas desenvolvem os futuros professores para além das competências e habilidades técnicas, mas com foco direto em duas competências socioemocionais podem ser observadas por meio dos resultados de processos de avaliação que envolvem a escuta dos membros da comunidade escolar, mobilização de conhecimentos e a criação de propostas de intervenção.

Ao alcançar os níveis mais altos da Taxonomia de Bloom, com o prototipar, o idear, o inventar e o criar é que se torna possível perceber a capacidade de estar atento, se envolver, valorizar as culturas locais, a diversidade, organizar e respeitar valores e crenças que influenciam o comportamento.

No olhar para o processo de promover, ao mesmo tempo que se busca avaliar, o desenvolvimento das competências socioemocionais dos futuros professores que três práticas se destacam: o acompanhamento dos estágios, a realização das atividades práticas e os projetos advindos da curricularização da extensão.

O estágio supervisionado atende às exigências legais da Resolução MEC/CNE n. 2/2015, para aplicação, mas também ressignificação, dos estudos desenvolvidos ao longo do curso. Os estudantes devem cumprir 400 horas de estágio, distribuídas entre experiências na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e nas atividades de Gestão Educacional.

No Curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo há um incentivo para que os estágios sejam realizados em escolas públicas, como modo de desenvolver um olhar para educação como direito de todos. As observações durante os estágios são orientadas por roteiros, grupos de discussão e elaboração de reflexões que buscam não somente promover o diálogo entre a teoria e a prática, mas também desenvolver um olhar empático, contextualizado e atento aos julgamentos simplistas que podem surgir das poucas horas que o estudante tem o privilégio de estar na escola. A intenção é que vivenciem o estágio de forma criativa e investigativa, exercitando situações reais de trabalho e participando de planejamentos, aplicações e avaliações de ações desenvolvidas no cotidiano do trabalho pedagógico, de modo a se inserirem gradualmente no contexto de atuação que futuramente virão a ocupar (PPC, 2023, p. 94).

A segunda prática, a realização das atividades práticas, atendem à Resolução CNE/CP 02 de 1º de julho de 2015, prevê 400 horas distribuídas entre as Unidades Teóricas que têm o objetivo de “acesso a uma perspectiva mais abrangente e interdisciplinar da realidade educacional, tendo como referência problemas concretos a serem pensados e resolvidos” (PPC, 2023, p. 111).

Na execução das atividades propostas a apropriação dos saberes teóricos é fundamental, mas o foco está na resolução de problemas, na análise de contexto e na criação de soluções para além da dimensão técnica, mas abrangendo as dimensões políticas, éticas e estéticas da atuação docente.

São análises de políticas públicas, estudos de caso, construção de portfólios, elaboração de planos de aula, entrevistas, levantamentos bibliográficos, criação de instrumentos, confecção de jogos e de materiais didáticos que exigem reflexão, olhar para as necessidades e contextos dos meios, empatia, trabalho em equipe e o exercício da resiliência.

A última atividade em destaque trata da curricularização da extensão. A terceira matriz curricular do curso, em vigor a partir de 2022, atende ao disposto na Resolução CNE/CES 07/2018, determina “pelo menos 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares dos cursos de graduação em atividades de extensão, com a ampliação da conexão social das instituições via promoção de um diálogo com a sociedade” (PPC, 2023, p. 61).

Na construção para esse atendimento foram instituídos no curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo os Projetos Integradores (PI), que totalizam 320 horas e são organizados em 4 etapas: o levantamento bibliográfico e/ou documental, a pesquisa de campo em escolas do território, o desenho dos desafios e possibilidades e, por último, a construção de protótipos de intervenção a serem entregues para a comunidade escolar como forma de diálogo, mas também de contribuição, entre a universidade e a escola.

A cada semestre o PI é direcionado por um tema diferente, sempre ligado às Unidades Teórico-Práticas cursadas no momento. Além disso, são obrigatoriamente em grupo e com processo de escuta no território de todos os integrantes.

As três ações citadas nesse item poderiam ser caracterizadas como ações da Prática Docente e incluídas na seção anterior, contudo se tratam de estruturas mais amplas, estruturantes e respostas diretas às mudanças nas políticas públicas de formação de professores. Portanto, ao passo que são fruto destas resoluções, também são sintomas do desejo de aproximar a formação docente das escolas, em especial as públicas, e desenvolver nos estudantes as competências para além das cognitivas: as socioemocionais.

As competências socioemocionais são habilidades que afetam como agimos, sentimos, atuamos e pensamos com relação a nós mesmos, aos outros e à nossa responsabilidade profissional. A Teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner (1995), indica que as pessoas têm diferentes inteligências, que devem ser foco também da formação de professores. Dentre elas, a interpessoal e a intrapessoal, voltadas para interação com os outros, consigo e com os sentimentos.

Essas inteligências, olhando pela perspectiva da formação de professores, evoluíram para a nomenclatura de competências socioemocionais. Não se trata somente da capacidade de dominar ou executar determinados conhecimentos, mas de mobilizá-los para resolver problemas e criar produtos para contextos diversos. Ora, essas competências, que priorizam uma abordagem holística, são fundamentais para a atuação docente.

### **Considerações Finais**

Ao final deste estudo, esperamos ter conseguido demonstrar a presença da afetividade e da construção de vínculos no curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo, na modalidade EAD. Para tanto tratamos sobre as perspectivas de uma educação humanista, expusemos as práticas docentes do curso e o impacto delas no processo de ensino-aprendizagem.

Ao falarmos sobre a afetividade, enquanto emoção humana, não poderíamos deixar de nos pautar em teorias de Wallon, Vygotsky, Piaget, Rogers, Snyders e Paulo Freire, dentre outros, como bases teóricas indispensáveis para possibilitar reflexões consistentes sobre a temática que favoreçam a modalidade EAD, a partir do curso de Pedagogia no qual atuamos.

Em um curso totalmente EAD, com estudantes em diversos estados e cidades do país, a realização de atividades em grupo, com olhar para todos os territórios durante as atividades práticas, os estágios e os Projetos Integradores são modos de garantir o olhar individualizado, atencioso e atento à pluralidade de realidades dos estudantes.

Por fim, consideramos essencial o desenvolvimento de uma abordagem humanista na formação de professores em EAD. A dimensão afetiva se torna ainda mais relevante no contexto do desenvolvimento profissional, em que os professores, na prática docente, deparam-se frequentemente com violência, intolerância e exclusão social. Ao aprimorarem a habilidade de criar laços de confiança, empatia e respeito, os professores estarão mais preparados para construir um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro, capaz de mitigar os impactos negativos dessas dificuldades e promover um engajamento mais profundo e significativo.

A afetividade, portanto, é um alicerce fundamental para uma prática pedagógica eficaz e humanizadora, especialmente em ambientes virtuais onde a conexão humana pode parecer mais desafiadora.

---

## Referências

Centro Universitário São Camilo. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 69.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1971.

GARDNER, Howard. **Inteligência Múltiplas. A Teoria na Prática**. Porto Alegre. Artmed, 1995.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, vol. 20, núm. 2, 2012, pp. 355-368 DOI: DOI: 10.9788/TP2012.2-06. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751440006.pdf>. Acesso em 20 abr. 2025.

TAILLE, Yves de la, OLIVEIRA, Marta Kohl, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus. 2022.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 6. ed. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2009.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

VOLTOLINI, Rinaldo. Uma pedagogia esquecida do amor. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 363–381, 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i2.8650360. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650360>. Acesso em: 18 abr. 2025.

WALLON, Henry. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1975.

\_\_\_\_\_, Henry. **A evolução Psicológica da criança**. São Paulo: Edições 70, 1981.

\_\_\_\_\_, Henry. **As origens do caráter na criança**. Os prelúdios do sentimento da personalidade. São Paulo. Editora Pensamento, 1971.

# 6

## COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Larissa Resende Mario  
Rosilaine Lima Batista*

### Introdução

As transformações sociais e econômicas das últimas décadas têm impulsionado mudanças significativas nas exigências do mercado de trabalho e, conseqüentemente, nos modelos de formação oferecidos pela educação superior. Neste contexto, destaca-se a importância das competências socioemocionais no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo não apenas para sua formação acadêmica, mas também para sua empregabilidade e inserção cidadã na sociedade.

O objetivo deste capítulo é explorar a centralidade das competências socioemocionais na educação superior, com ênfase em como essas habilidades ampliam as possibilidades de atuação dos estudantes e egressos diante das exigências contemporâneas do mundo do trabalho. Dessa forma, este capítulo apresenta um estudo de caso do projeto Conexão Carreiras, desenvolvido pelo Centro Universitário São Camilo, como uma experiência prática que integra ações extracurriculares voltadas ao fortalecimento de competências como comunicação, liderança, empatia e adaptabilidade, demonstrando as vantagens dessa abordagem.

As competências socioemocionais são compreendidas como um conjunto de habilidades que envolvem o reconhecimento e a gestão das próprias emoções, o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis, a tomada de decisões responsáveis e a capacidade de lidar com desafios e frustrações cotidianas (GOLEMAN, 1996; CASEL, 2020). Essas competências têm se mostrado decisivas para o sucesso acadêmico e profissional, conforme indicam estudos internacionais (OECD, 2015; WORLD ECONOMIC FORUM, 2020) que colocam habilidades como pensamento crítico, colaboração e inteligência emocional entre as mais demandadas pelos empregadores no século XXI.

Segundo dados do relatório “Educação e Trabalho” do Instituto SEMESP (2023), apenas 53% dos egressos do ensino superior no Brasil estão empregados na área de sua formação até dois anos após a graduação. Dentre os fatores que

dificultam a inserção profissional, estão a ausência de experiências práticas e o baixo desenvolvimento de competências interpessoais e comportamentais, elementos frequentemente ignorados nas grades curriculares tradicionais.

Diante desse cenário, o projeto Conexão Carreiras surge como uma estratégia institucional inovadora que visa articular a formação técnica e acadêmica com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Através de oficinas, workshops, eventos de integração com o mercado e uma plataforma interativa exclusiva de planejamento de carreira, o programa amplia o repertório dos discentes, proporcionando-lhes uma jornada de formação mais completa, crítica e preparada para os desafios contemporâneos.

### **Competências socioemocionais na educação superior: uma visão atual**

Nos últimos anos, instituições de ensino superior têm tido o desafio de expandir sua missão formadora, indo além da transmissão de conteúdos técnicos para atuar no desenvolvimento integral dos estudantes. A ênfase em competências socioemocionais, também referidas como habilidades não cognitivas ou *soft skills*, reflete essa transformação, ao reconhecer que habilidades como empatia, pensamento crítico, inteligência emocional e adaptabilidade são essenciais para a atuação profissional e cidadã no século XXI.

O conceito de inteligência emocional, popularizado por Daniel Goleman (1995), trouxe à tona a importância do autoconhecimento, da autogestão, da motivação, da empatia e das habilidades sociais para o sucesso. Portanto, não se trata de um tema novo dentro da relação formação acadêmica versus necessidades do mercado de trabalho. De acordo com a organização CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), referência global no tema, as competências socioemocionais se organizam em cinco domínios principais: autoconhecimento, autocontrole, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsáveis (CASEL, 2020). Essas competências são transversais e impactam positivamente o engajamento acadêmico, o bem-estar e a capacidade de trabalho colaborativo dos estudantes.

Em 2021, um estudo OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) reforça que estudantes com altos níveis de autorregulação emocional e pensamento flexível apresentam melhores indicadores de desempenho acadêmico, empregabilidade e satisfação pessoal. No Brasil, uma pesquisa do Instituto Península (2021) revela que a maioria dos professores universitários considera que as competências socioemocionais são essenciais, mas apontam a ausência de estratégias formativas estruturadas nas instituições.

Diante disso, atividades extracurriculares têm se consolidado como espaços valiosos para o fortalecimento dessas competências. Ao extrapolar os limites da sala

de aula tradicional, elas proporcionam vivências práticas, relacionais e reflexivas que favorecem o amadurecimento pessoal e profissional dos estudantes.

Entre as estratégias mais eficazes nesse sentido, destacam-se:

- Oficinas de autoconhecimento e planejamento de carreira, que estimulam o reconhecimento de potencialidades e metas pessoais;
- Projetos de extensão universitária, nos quais os estudantes se envolvem com comunidades externas e desenvolvem empatia, comunicação e responsabilidade social;
- Participação em eventos como feiras, congressos e seminários, que fortalecem habilidades como oratória, *networking* e pensamento crítico;
- Mentorias e programas de tutoria entre pares, que promovem escuta ativa, liderança e cooperação;
- Grupos de estudo interdisciplinares, que incentivam a convivência com diferentes perfis e formas de pensar.

Essas experiências, quando sistematizadas e integradas ao percurso formativo dos estudantes, atuam como uma alavanca para o desenvolvimento socioemocional contínuo, estimulando a autorreflexão e a responsabilidade diante dos desafios da vida acadêmica e profissional. Assim, a educação superior assume um papel estratégico na preparação de indivíduos capazes de articular conhecimentos técnicos e competências humanas para responder às exigências complexas de um mundo em constante transformação.

### **O projeto Conexão Carreiras: Conectando Estudantes ao Mercado de Trabalho**

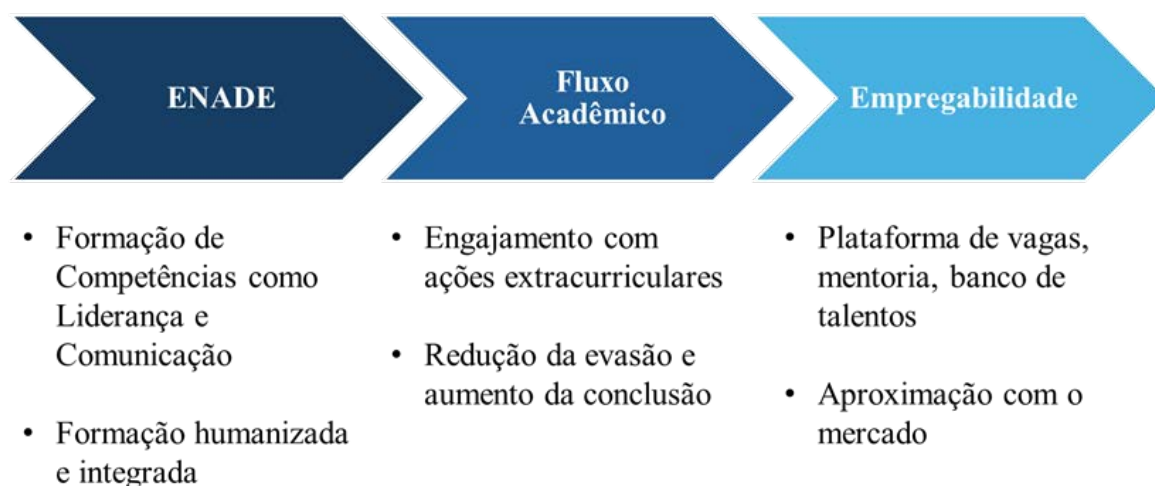
As instituições de ensino superior (IES) enfrentam o desafio constante de acompanhar as rápidas transformações do mercado de trabalho e suas novas exigências. Considerando que muitos estudantes ingressam na graduação em busca de realização profissional e estabilidade financeira, torna-se essencial que os cursos superiores estejam cada vez mais alinhados às demandas contemporâneas das organizações e da sociedade.

Como resposta a esse cenário, o Centro Universitário São Camilo implementou o projeto Conexão Carreiras, com o objetivo principal de conectar estudantes e egressos a oportunidades de desenvolvimento pessoal, profissional e inserção no mercado de trabalho. A iniciativa atua como uma ponte entre os alunos e as instituições do setor da saúde e de outros segmentos, promovendo a interação entre o ambiente acadêmico e o universo profissional, em consonância com a missão camiliana de promover a formação integral do ser humano por meio da educação e da saúde.

Sua proposta está profundamente alinhada com os princípios do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021–2025, especialmente no que se refere à formação integral, ética e humanizada, à responsabilidade social e ao compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo.

Alinhado também aos indicadores de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), o Conexão Carreiras busca contribuir não apenas para a excelência acadêmica, mas para a empregabilidade e a permanência dos estudantes. Nesse sentido, suas ações dialogam com três frentes estratégicas:

### Imagem 1. Contribuições do Conexão Carreiras para os indicadores do MEC



Fonte: Elaboração própria, (2025).

- **ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes):** Ao estimular o desenvolvimento de competências como comunicação, liderança e adaptabilidade, o projeto complementa a formação técnica e acadêmica dos alunos. Acredita-se que esse fortalecimento socioemocional reflita positivamente nos resultados do ENADE, indicador essencial de desempenho institucional.

- **Indicadores de fluxo (evasão e conclusão):** Por meio de atividades extracurriculares que promovem experiências práticas e conexões reais com o mercado, o projeto aumenta o engajamento discente e o senso de pertencimento à instituição, contribuindo para a redução da evasão e para a ampliação das taxas de conclusão dos cursos.

- **Indicadores de empregabilidade:** O projeto atua diretamente na promoção da inserção dos egressos no mercado de trabalho, por meio de ações como divulgação de vagas, oficinas de carreira, mentoria e apoio à construção de currículos.

Entre as ações estruturantes do Conexão Carreiras, destacam-se o Banco de Talentos e o Programa de Trainee, iniciativas que integram estratégias voltadas à valorização da trajetória acadêmica e ao fortalecimento das competências comportamentais dos estudantes e egressos.

O Banco de Talentos visa facilitar a conexão entre egressos que se destacaram ao longo da graduação e organizações parceiras interessadas em novos talentos. O destaque aqui não se limita às avaliações acadêmicas, mas considera também habilidades interpessoais, capacidade de liderança e experiências extracurriculares. A proposta é criar um ambiente dinâmico de oportunidades, impulsionando o desenvolvimento profissional por meio da visibilidade e valorização dos perfis de excelência formados pela instituição.

### Quadro 1. Benefícios do Banco de Talentos

<b>Público</b>	<b>Benefícios</b>
Egressos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Acesso a oportunidades profissionais relevantes e enriquecedoras.</li><li>- Desenvolvimento de portfólio e currículo.</li><li>- Aprendizado prático e aplicação dos conhecimentos adquiridos.</li><li>- Possibilidade de <i>networking</i> com profissionais da área.</li></ul>
Empresas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Acesso a um pool diversificado de talentos em crescimento.</li><li>- Agilidade no processo de seleção e contratação.</li><li>- Contribuição para a formação acadêmica e profissional dos egressos.</li><li>- Potencial para identificar futuros colaboradores de alto desempenho.</li></ul>

Fonte: Elaboração própria, (2025).

O Programa de Trainee da Rede São Camilo, por sua vez, oferece uma oportunidade diferenciada para profissionais recém-formados que desejam adquirir experiência prática em ambientes de cuidado e alta complexidade. O programa contempla treinamentos, acompanhamento por especialistas renomados da instituição e vivências estruturadas em diferentes unidades e setores da rede hospitalar, favorecendo a aprendizagem e a transição para o mundo do trabalho.

## Quadro 2. Benefícios do Programa Trainee São Camilo

Público	Benefícios
Egressos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Experiência prática valiosa em um ambiente hospitalar ou em área de saúde correlata.</li><li>- Desenvolvimento de habilidades técnicas e de liderança.</li><li>- Oportunidades de crescimento profissional em uma carreira de longo prazo no setor de saúde.</li></ul>
Hospitais	<ul style="list-style-type: none"><li>- Acesso a talentos jovens e promissores.</li><li>- Renovação e rejuvenescimento da força de trabalho.</li><li>- Redução da dependência de recrutamento externo para funções críticas.</li></ul>

Fonte: Elaboração própria, (2025).

Para garantir a efetividade das ações propostas, a metodologia do projeto Conexão Carreiras foi estruturada em quatro etapas interdependentes, que orientam o planejamento e a execução das iniciativas. O esquema a seguir ilustra de maneira sintética e visual cada uma dessas etapas, evidenciando o percurso adotado para promover o desenvolvimento das competências socioemocionais e a inserção dos estudantes no mundo do trabalho:

### Imagem 2. Etapas interdependentes da metodologia do projeto Conexão Carreiras



Fonte: Elaboração própria, (2025).

- 1. Mapeamento de necessidades:** Realiza-se um diagnóstico contínuo das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, a partir de demandas identificadas em relatórios internos, dados de empregabilidade, indicadores do MEC e informações das empresas parceiras. Esse mapeamento orienta a construção das ações formativas do projeto.
- 2. Alinhamento com gestores:** O projeto mantém um canal de escuta ativa com gestores acadêmicos e com lideranças das organizações parceiras, buscando integrar as atividades ao currículo e garantir que as ações estejam ajustadas às demandas do mercado.
- 3. Implantação da plataforma digital “Conexão Carreiras – Symplicity”:** Lançada em fevereiro de 2024, é uma plataforma digital exclusiva, que atende alunos da graduação, pós-graduação e colégio técnico, atua como um dos pilares do Conexão Carreiras, oferecendo um espaço de desenvolvimento e autonomia para alunos e egressos. Ela possui conteúdos exclusivos, curadoria de vagas de emprego, apoio na elaboração de currículos, área de autoconhecimento e ferramentas de mentoria e empregabilidade, funcionando como um espaço virtual de preparação para o mercado, a plataforma tem se consolidado como ferramenta estratégica de apoio ao desenvolvimento profissional e pessoal. O crescimento expressivo no número de acessos sendo de 104 em 2022 para mais de 16 mil em 2024, evidencia o engajamento da comunidade acadêmica com a proposta do setor. Esse dado não apenas reflete a relevância da iniciativa, como também revela a internalização das competências estimuladas, como autogestão da carreira, proatividade e disciplina.
- 4. Marketing e divulgação:** O projeto utiliza estratégias digitais para ampliar seu alcance e engajamento, com destaque para o perfil no Instagram (@conexaocarreirasaocamilo), que funciona como canal de divulgação de eventos, vagas e histórias de sucesso. A plataforma também é promovida por meio de eventos institucionais e parcerias com os núcleos acadêmicos e de comunicação da instituição.

A atuação do setor contempla uma série de ações práticas, como a curadoria de vagas exclusivas, eventos presenciais e online, mentorias e apoio na elaboração de currículo, e estratégias voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, de forma que, através de oficinas como simulação de entrevista, reputação online e offline, narrabilidade e *soft skills*, são trabalhadas diretamente habilidades e competências como empatia, escuta ativa, autocontrole, adaptabilidade e comunicação assertiva, fundamentais para o sucesso em processos seletivos e na construção de relações profissionais saudáveis.

Dentre as ações que compõem o escopo do Conexão Carreiras, que visam promover o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma integrada à trajetória acadêmica, destacam-se as principais ações realizadas entre os anos de 2023 e 2024:

- **Participação de egressos:** A atuação dos egressos como mentores e palestrantes contribui para o fortalecimento do vínculo com a instituição e oferece aos estudantes exemplos concretos de trajetórias profissionais. Em 2023, foram realizados 32 eventos com a participação de 1.435 alunos e egressos. Já no ano de 2024, foram realizados 25 eventos, com a participação de 2.445 alunos e egressos, refletindo um total de 72% a mais de participantes.
- **Oficinas de carreira:** São promovidas oficinas temáticas sobre elaboração de currículo, entrevistas de emprego, LinkedIn, apresentação profissional e *soft skills*. Docentes do Centro Universitário São Camilo são frequentemente convidados a contribuir com sua expertise nessas atividades, promovendo a integração entre teoria e prática.
- **Feira de Carreiras:** O evento anual tem como objetivo aproximar estudantes e empresas por meio de estandes, painéis, processos seletivos e oficinas. Realizada em 17 de outubro, a 3ª edição da Feira de Carreiras contou com 500 participantes. Empresas como Hospital São Camilo, Grupo Fleury, Rede Droga Raia Brasil, Espaço Laser, NUBE, Femme Laboratório da Mulher, CIEE, One Care, Sebrae, Sodexo e Pra Valer, marcaram presença nesse importante evento.
- **Podcast “Fala aí, Egresso!”:** Iniciativa que convida ex-alunos a compartilharem suas experiências profissionais e conselhos com os estudantes atuais. O podcast tem como objetivo ampliar o repertório dos discentes e aproximá-los das realidades do mercado de trabalho. Em 2024, a produção do podcast “Fala aí, Egresso” experimentou um crescimento significativo, tanto em volume de conteúdo quanto em visualizações. Foram publicados 17 episódios, que geraram um total de 2.044 visualizações, superando os resultados do ano anterior. Com o objetivo de trazer uma visão sobre o mercado de trabalho, o podcast buscou abordar temas sobre as carreiras na área da saúde.
- **Compartilhamento de vagas:** A plataforma Conexão Carreiras é responsável pela curadoria e divulgação de oportunidades de emprego e estágio. Em 2023, foram compartilhadas 2.345 vagas, muitas delas provenientes de parcerias exclusivas com empresas como Rede São Camilo, Danone, Colo Saúde e Amo Vacinas. Em 2024, o Conexão Carreiras compartilhou um total de 3.742 vagas, sendo vagas provenientes de parcerias estabelecidas com grandes empresas, como a MatchBox, Grupo Fleury, Rede São Camilo, Espaço Laser e Rede Droga Raia Brasil.

Além dessas ações, o Conexão Carreiras realiza pesquisas regulares com egressos e estudantes, coletando dados sobre empregabilidade, dificuldades enfrentadas e percepção sobre a formação recebida. Em 2023, por exemplo, 429 egressos participaram do levantamento institucional, o que direcionou algumas das ações de 2024.

Essa escuta ativa não apenas fortalece o vínculo entre instituição, estudantes e egressos, como estimula a autorreflexão, o pensamento crítico e o protagonismo dos estudantes. O uso sistemático dessas informações no planejamento pedagógico reflete uma cultura de melhoria contínua e compromisso com a formação integral.

De modo geral, fica evidenciado que por meio dessas ações, o projeto contribui não apenas para a inserção de profissionais em início de carreira no mercado de trabalho, mas também para o fortalecimento da comunidade acadêmica camiliana e da rede de apoio entre alunos egressos e empresas. Trata-se de uma experiência institucional que articula conhecimento, prática e valores humanos, alinhada aos princípios da hospitalidade e do cuidado que norteiam a missão da instituição.

O Conexão Carreiras é um exemplo concreto de como é possível, no âmbito da Educação Superior, integrar o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais de forma planejada, ética e transformadora. Ao fortalecer a empregabilidade e promover experiências de aprendizagem alinhadas ao mundo real, o setor reafirma o compromisso do Centro Universitário São Camilo com uma formação voltada não apenas para o mercado, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária.

### **Perspectivas futuras e recomendações**

O fortalecimento das competências socioemocionais na educação superior exige um compromisso contínuo com a inovação pedagógica, o diálogo com o mercado de trabalho e a escuta ativa dos estudantes. O projeto Conexão Carreiras, já consolidado como uma iniciativa estratégica para o desenvolvimento integral dos alunos e egressos do Centro Universitário São Camilo, apresenta grande potencial de expansão e aprimoramento em suas próximas etapas.

Entre as perspectivas futuras, destaca-se a ampliação do escopo de atuação do projeto, com o objetivo de alcançar um número ainda maior de estudantes e promover ações mais segmentadas, de acordo com os diferentes perfis acadêmicos e profissionais. Uma das metas é fortalecer a integração das atividades com o ambiente virtual da instituição, permitindo que alunos dos cursos EaD participem ativamente das iniciativas oferecidas, como oficinas, feiras de carreira e mentorias.

Além disso, busca-se ampliar o número de empresas parceiras, diversificando os setores representados e aumentando a oferta de vagas de estágio e emprego. Essa ampliação deve ser acompanhada da criação de um Programa de Mentoria e Desenvolvimento Profissional, voltado à construção do projeto de vida dos estudantes, com o apoio de egressos, professores e profissionais convidados. A proposta é oferecer orientação personalizada para o desenvolvimento de competências comportamentais e tomada de decisões mais conscientes sobre a trajetória profissional.

Recomenda-se, também, o fortalecimento da avaliação sistemática do projeto, por meio da coleta e análise contínua de indicadores de impacto, como taxa de empregabilidade dos egressos, *feedbacks* qualitativos sobre as atividades realizadas e acompanhamento longitudinal das trajetórias profissionais. Esses dados podem ser usados para ajustar estratégias, aprimorar conteúdos e justificar investimentos institucionais.

Para outras instituições que desejam desenvolver programas semelhantes, é essencial considerar alguns fatores estruturantes:

- A articulação entre setores acadêmicos, administrativos e de comunicação para garantir a integração entre ações institucionais e os objetivos do projeto;
- A escuta ativa dos estudantes e egressos, para que suas expectativas, dúvidas e necessidades orientem o desenho das atividades;
- A valorização da formação humanizada, em que competências técnicas e socioemocionais são trabalhadas de maneira integrada e transversal.

A universidade do século XXI não pode mais se limitar à função de transmitir conteúdo. Seu papel precisa ser o de formadora de sujeitos críticos, éticos e preparados para atuar em contextos complexos e desafiadores. Programas como o Conexão Carreiras reforçam essa missão ao oferecerem vivências práticas, oportunidades de desenvolvimento e redes de apoio que ampliam a experiência universitária e fortalecem a inserção profissional.

Investir em ações que promovam a construção do projeto de vida dos estudantes, com base em competências técnicas e humanas, é um passo essencial para que o ensino superior cumpra seu papel social e responda às demandas de um mundo em constante transformação.

### **Considerações finais**

Diante de um mundo em constante transformação, onde a complexidade dos desafios sociais, ambientais e profissionais exige muito mais do que conhecimentos técnicos, torna-se imperativo que a educação superior se comprometa com

a formação de sujeitos integrais. Este capítulo buscou demonstrar que o desenvolvimento das competências socioemocionais é um dos pilares mais urgentes e estratégicos para preparar estudantes para essa nova realidade — uma realidade marcada pela incerteza, pela necessidade de cooperação e pela valorização do humano nas relações e nas decisões.

Ao longo da discussão, evidenciamos que habilidades como empatia, inteligência emocional, resiliência, comunicação e liderança não são atributos acessórios, mas centrais para o sucesso acadêmico, a construção da carreira e, sobretudo, para o exercício ético e comprometido da profissão. A universidade, nesse contexto, precisa ser mais do que uma formadora de diplomas: deve ser um espaço de experiências significativas, onde o estudante possa se ver, se desenvolver e se projetar no mundo de maneira consciente e transformadora.

O projeto Conexão Carreiras surge como uma resposta concreta e inovadora a esse desafio. Ao integrar ações que fortalecem o vínculo entre estudantes, egressos e o mercado de trabalho, a iniciativa demonstra que é possível alinhar excelência acadêmica com o cultivo de valores, habilidades humanas e autonomia profissional. Oficinas, feiras, mentorias, podcasts e uma plataforma digital que compartilha oportunidades reais — todas essas ações revelam uma proposta formativa que reconhece o estudante em sua totalidade, considerando não apenas seu desempenho acadêmico, mas também sua história, suas aspirações e suas competências em construção.

Mais do que preparar para o primeiro emprego, o projeto prepara para a vida profissional com propósito. E é nesse ponto que reside sua maior potência: contribuir para que o estudante compreenda sua trajetória como um processo contínuo de aprendizagem, em que o saber técnico se encontra com a escuta, o cuidado, a cooperação e a coragem de se reinventar.

Reafirmamos, portanto, que o investimento institucional no desenvolvimento de competências socioemocionais é uma decisão estratégica, ética e profundamente necessária. Ele fortalece não apenas a empregabilidade, mas também a dignidade, a autonomia e a responsabilidade social dos futuros profissionais. Que outras instituições possam se inspirar em práticas como o Conexão Carreiras, reconhecendo que a formação universitária plena se realiza quando conseguimos, de fato, educar para o mundo — e não apenas para o mercado.

---

## Referências

CASEL – **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning**. *Core SEL Competencies*. Disponível em: <https://casel.org>. Acesso em: 16 fev. 2025.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Competências socioemocionais na educação: pesquisas e práticas**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br>. Acesso em: 16 fev. 2025.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais de qualidade para a educação superior**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 11 fev. 2025.

OECD. **Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills**. Paris: OECD Publishing, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SCHLEICHER, Andreas. **Educating for the Future: The OECD Learning Compass 2030**. Paris: OECD Publishing, 2018.

SEMESP – SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO. **Educação e trabalho: uma análise da inserção dos egressos no mercado**. São Paulo: Semesp, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br>. Acesso em: 11 fev. 2025.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs Report 2020**. Geneva: WEF, 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports>. Acesso em: 12 fev. 2025.

# 7

## DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E IMPACTO NA APRENDIZAGEM EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

*Soraya Palazzo*

### Introdução

O avanço das ciências da saúde e a complexificação dos contextos assistenciais exigem dos profissionais de Enfermagem não apenas conhecimento técnico-científico, mas também habilidades interpessoais e emocionais que lhes permitam atuar de maneira ética, empática e colaborativa. No contexto da pós-graduação, onde o grau de exigência acadêmica e profissional é elevado, torna-se cada vez mais necessário considerar o papel das **competências socioemocionais** no processo de formação.

Essas competências, associadas à inteligência emocional, à comunicação eficaz, à empatia, ao autocontrole e à tomada de decisão responsável, são fundamentais para o enfrentamento dos desafios cotidianos no ensino e na prática da Enfermagem (DAMÁSIO; KOLLER, 2015). A ausência dessas habilidades pode comprometer tanto a saúde mental do estudante quanto a eficácia do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

No cenário contemporâneo da educação superior em saúde, particularmente nos cursos de pós-graduação em Enfermagem, evidencia-se a necessidade de uma formação que vá além do domínio técnico-científico. As competências socioemocionais — como a empatia, a autorregulação emocional, a resiliência, a comunicação eficaz e o pensamento crítico — são cada vez mais reconhecidas como fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes e futuros líderes da enfermagem (CASEL, 2020).

Diante dos desafios enfrentados em ambientes clínicos e acadêmicos, o desenvolvimento dessas competências torna-se essencial para promover uma aprendizagem significativa, colaborativa e alinhada aos princípios da humanização do cuidado.

Este capítulo tem como objetivo discutir a importância das competências socioemocionais no contexto da pós-graduação em Enfermagem, apresentar suas principais dimensões, explorar seu impacto direto no processo de aprendizagem e propor estratégias pedagógicas para sua promoção, com base em evidências científicas.

## **Desenvolvimento**

O processo formativo nos cursos de pós-graduação em Enfermagem vai muito além da aquisição de conhecimentos técnicos e científicos. Envolve o desenvolvimento de habilidades interpessoais, emocionais e sociais que favoreçam não apenas o desempenho acadêmico, mas também a qualidade do cuidado em saúde. Nesse contexto, as **competências socioemocionais** são essenciais para a formação de profissionais mais empáticos, resilientes, colaborativos e aptos a lidar com os desafios complexos da prática assistencial e da gestão em saúde.

Segundo a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), as competências socioemocionais podem ser organizadas em cinco grandes domínios: **autoconhecimento**, **autogestão**, **consciência social**, **habilidades de relacionamento** e **tomada de decisão responsável**. Essas habilidades são fundamentais em um ambiente de ensino como o da Enfermagem, que demanda sensibilidade diante do sofrimento humano, capacidade de comunicação clara e empática, bem como decisões éticas e rápidas sob pressão.

Durante a pós-graduação, os estudantes de Enfermagem estão expostos a situações de elevada carga emocional, como a vivência em ambientes hospitalares críticos, a conciliação entre trabalho e estudos e a pressão por desempenho em pesquisa. A ausência de habilidades de autorregulação emocional, por exemplo, pode levar ao estresse crônico e ao esgotamento mental, afetando diretamente a aprendizagem e a produtividade acadêmica (SOUSA *et al.*, 2021).

Em contrapartida, estudantes que demonstram competências como a **resiliência emocional**, a **empatia** e a **gestão de tempo** conseguem lidar melhor com as exigências do curso, apresentam maior engajamento acadêmico e melhores resultados em atividades práticas e teóricas (FERNANDES *et al.*, 2022). Além disso, essas habilidades fortalecem o trabalho em equipe, essencial na Enfermagem, que se estrutura como uma profissão coletiva e colaborativa.

Outro aspecto relevante é o impacto positivo das competências socioemocionais na qualidade da comunicação entre alunos e docentes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais participativo, acolhedor e motivador. A escuta ativa, o *feedback* construtivo e a capacidade de reconhecer e lidar com conflitos tornam-se fundamentais para um processo formativo que valorize a diversidade de experiências e perspectivas (OLIVEIRA *et al.*, 2022).

Programas de formação que integram intencionalmente o desenvolvimento dessas competências ao currículo têm mostrado resultados positivos em diferentes contextos da educação superior. Estratégias como **rodas de conversa, práticas reflexivas, atividades colaborativas, mentoria**, além da **capacitação docente para trabalhar aspectos emocionais em sala de aula**, têm se mostrado eficazes para promover a aprendizagem socioemocional (GASPARETTO *et al.*, 2020; DAMÁSIO; KOLLER, 2015).

Vale destacar que o desenvolvimento de competências socioemocionais não deve ser tratado como um conteúdo isolado ou complementar, mas como **um eixo transversal** da formação. A intencionalidade pedagógica em promover essas habilidades contribui para a formação de enfermeiros mais humanos, críticos e preparados para atuar em cenários de alta complexidade.

Em síntese, a presença de competências socioemocionais no processo educativo da pós-graduação em Enfermagem impacta significativamente a aprendizagem ao proporcionar melhor gestão emocional, maior engajamento acadêmico, desenvolvimento de habilidades interpessoais e fortalecimento do bem-estar psíquico do estudante. Trata-se, portanto, de uma dimensão indispensável para a excelência na formação de profissionais da saúde.

## **1. Conceituando Competências Socioemocionais**

As **competências socioemocionais** referem-se a um conjunto de habilidades que envolvem o reconhecimento e o manejo das próprias emoções, a capacidade de estabelecer relações saudáveis e de tomar decisões responsáveis. São organizadas em cinco domínios principais, conforme a proposta da CASEL (2020):

### **AUTOCONHECIMENTO**

Uma das dimensões centrais das competências socioemocionais e representa a capacidade do indivíduo de **reconhecer suas emoções, valores, crenças, limitações e potenciais**. Em contextos de alta exigência como os cursos de pós-graduação em Enfermagem, o autoconhecimento torna-se um **recurso essencial para o equilíbrio emocional, a autorregulação e o desempenho acadêmico e profissional**.

Segundo a CASEL (2020), o autoconhecimento envolve a compreensão de aspectos internos como **autoestima, autoconfiança, consciência emocional e identidade pessoal**. Para o estudante de pós-graduação, isso significa ser capaz de identificar seus sentimentos diante de situações desafiadoras — como prazos apertados, críticas em bancas, frustrações na pesquisa ou conflitos em ambientes clínicos — e de refletir sobre o impacto dessas emoções no seu comportamento e aprendizagem.

A falta de autoconhecimento pode levar o aluno a **respostas automáticas** e desadaptativas, como procrastinação, autossabotagem, reatividade emocional ou desmotivação. Já o desenvolvimento dessa competência permite:

- **Reconhecer limites pessoais** e buscar ajuda quando necessário;
- **Avaliar com clareza seus estilos de aprendizagem e estratégias de estudo** mais eficazes;
- **Gerenciar expectativas** quanto ao próprio desempenho;
- **Tomar decisões mais conscientes** sobre sua trajetória acadêmica e profissional;
- **Cultivar a resiliência**, aceitando erros e aprendendo com eles.

Além disso, o autoconhecimento favorece o **relacionamento interpessoal** e a capacidade de liderança, aspectos muito valorizados na prática da Enfermagem, onde o profissional precisa compreender suas próprias emoções para lidar com as dos outros com empatia e ética (GASPARETTO *et al.*, 2020).

Iniciativas pedagógicas que promovem a autorreflexão, como **portfólios reflexivos, rodas de conversa, grupos de supervisão, atividades de feedback e apoio psicopedagógico**, são estratégias eficazes para estimular o autoconhecimento dos estudantes. Também é papel dos docentes atuar como mediadores nesse processo, encorajando os alunos a refletirem criticamente sobre sua formação.

Portanto, ao desenvolver o autoconhecimento como competência socioemocional, o estudante de Enfermagem amplia sua capacidade de aprender com autonomia, lidar com a complexidade emocional da formação e se preparar de forma integral para os desafios do cuidado e da pesquisa em saúde.

## **AUTOGESTÃO**

A **autogestão** é uma das dimensões fundamentais das competências socioemocionais e refere-se à capacidade de **regular as próprias emoções, comportamentos e impulsos**, com o objetivo de alcançar metas pessoais e profissionais. Essa competência é especialmente relevante no contexto da **pós-graduação em Enfermagem**, onde os estudantes enfrentam múltiplas demandas acadêmicas, profissionais e pessoais, que exigem equilíbrio emocional, organização e disciplina.

De acordo com o *framework* da CASEL (2020), a autogestão envolve habilidades como:

- **Controle emocional;**
- **Autodisciplina;**
- **Motivação intrínseca;**
- **Persistência diante de desafios;**
- **Gerenciamento do estresse e da ansiedade;**
- **Planejamento e definição de metas realistas.**

Na prática da pós-graduação, essas habilidades influenciam diretamente a **capacidade do estudante de organizar sua rotina de estudos, cumprir prazos, manter o foco em seus objetivos e lidar com a pressão de forma construtiva** (ALMEIDA *et al.*, 2022). A ausência dessas competências pode levar a comportamentos como procrastinação, abandono de tarefas, dificuldade em concluir projetos de pesquisa ou desequilíbrio emocional diante de críticas e fracassos.

Além disso, a autogestão contribui para a **formação de um profissional de Enfermagem mais preparado para lidar com as exigências da prática clínica**, onde o gerenciamento do tempo, a estabilidade emocional e a habilidade de trabalhar sob pressão são indispensáveis.

Entre as estratégias pedagógicas que podem favorecer o desenvolvimento da autogestão estão:

- **Estímulo à elaboração de planos de estudo e cronogramas pessoais;**
- **Projetos interdisciplinares com metas progressivas;**
- **Oficinas de mindfulness, técnicas de respiração e gerenciamento de estresse;**
- **Ambientes acadêmicos que valorizem o equilíbrio entre desempenho e bem-estar;**
- **Feedback contínuo e construtivo sobre atitudes, não apenas sobre resultados acadêmicos.**

Para os docentes e orientadores, é essencial atuar como **facilitadores do desenvolvimento emocional dos alunos**, incentivando atitudes autônomas, resiliência e hábitos saudáveis de aprendizagem.

Portanto, investir no fortalecimento da autogestão como competência socioemocional é uma estratégia indispensável para promover o sucesso acadêmico, a saúde mental e a formação integral dos estudantes de pós-graduação em Enfermagem.

## **CONSCIÊNCIA SOCIAL**

A **consciência social**, como uma das dimensões centrais das competências socioemocionais, refere-se à capacidade de se colocar no lugar do outro, perceber necessidades coletivas e atuar com respeito às diferenças sociais, culturais e emocionais dos indivíduos e grupos.

Essa competência é essencial para o profissional de enfermagem, cuja atuação exige compreensão profunda dos contextos em que os sujeitos estão inseridos. Desenvolver a consciência social favorece:

- **Empatia clínica:** capacidade de reconhecer o sofrimento do outro sem julgamentos.
- **Justiça e equidade no cuidado:** promoção de um atendimento sensível às vulnerabilidades.
- **Respeito à diversidade:** valorização de experiências e histórias distintas.
- **Trabalho em equipe interdisciplinar:** interação respeitosa com profissionais de outras áreas e pacientes de diferentes origens.

Na pós-graduação, o cultivo da consciência social deve estar presente em práticas pedagógicas como projetos integradores, atividades extensionistas, discussões de caso, rodas de conversa e vivências com populações em situação de vulnerabilidade.

## **Impacto das Competências Socioemocionais na Aprendizagem**

Estudos recentes apontam que estudantes que desenvolvem competências socioemocionais apresentam:

- Maior engajamento e persistência nos estudos;
- Redução do estresse acadêmico;
- Melhor capacidade de resolução de conflitos;
- Liderança positiva no ambiente de trabalho;
- Tomada de decisão ética e colaborativa.

Na pós-graduação em Enfermagem, o fortalecimento dessas competências amplia a qualidade da formação, ao favorecer o diálogo, o pensamento crítico,

a empatia e a responsabilidade social. Com isso, prepara-se um profissional não apenas tecnicamente habilidoso, mas verdadeiramente comprometido com o cuidado integral e humanizado.

O desenvolvimento de competências socioemocionais — com ênfase na consciência social — deve ser compreendido como parte estruturante da formação em Enfermagem na pós-graduação. A formação de enfermeiros mais conscientes de si e do outro é um passo essencial para transformar a educação, a prática profissional e o cuidado em saúde.

## **HABILIDADES DE RELACIONAMENTO**

A **habilidade de relacionamentos** é uma das dimensões centrais das competências socioemocionais e está relacionada à **capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis, construtivas e éticas com os outros**, em diferentes contextos sociais e profissionais. Para estudantes de **pós-graduação em Enfermagem**, essa competência é essencial não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento de um perfil profissional humanizado, colaborativo e ético.

Conforme a CASEL (2020), essa competência abrange:

- **Comunicação eficaz** (oral, escrita e não verbal);
- **Trabalho em equipe e colaboração**;
- **Escuta ativa e empatia nas interações**;
- **Resolução construtiva de conflitos**;
- **Apoio social e busca de ajuda quando necessário**.

Nos cursos de pós-graduação, os alunos enfrentam situações que exigem constante interação com professores, orientadores, colegas de pesquisa e equipes multiprofissionais. Ter boas habilidades de relacionamento favorece a **participação em grupos de estudo, projetos científicos, discussões acadêmicas e práticas clínicas interdisciplinares** (SANTOS *et al.*, 2021).

Além disso, a comunicação eficaz é indispensável no cuidado em Enfermagem, onde a escuta qualificada, o acolhimento e a transmissão clara de informações impactam diretamente a segurança e o bem-estar do paciente. No ambiente da pós-graduação, essas habilidades também são fundamentais para **apresentações em congressos, defesas de dissertações e redação de artigos científicos**.

A falta de habilidade para se relacionar pode gerar **isolamento acadêmico, conflitos interpessoais, falhas de comunicação e até evasão do curso**, especialmente em um ambiente de alta pressão como o da pós-graduação.

Entre as estratégias educacionais para desenvolver essa competência destacam-se:

- **Trabalhos em grupo com avaliação de desempenho colaborativo;**
- **Práticas de *feedback* entre pares e entre alunos e docentes;**
- **Simulações com situações de conflito e negociação;**
- **Atividades de escuta empática e *role-playing*;**
- **Dinâmicas de grupo e oficinas de comunicação não violenta.**

Portanto, desenvolver a habilidade de relacionamentos durante a pós-graduação em Enfermagem não apenas favorece a aprendizagem individual, mas também fortalece o senso de comunidade acadêmica e prepara os estudantes para o exercício profissional ético, empático e colaborativo.

### **TOMADA DE DECISÃO RESPONSÁVEL**

A **tomada de decisão responsável** é uma competência socioemocional que envolve a **capacidade de fazer escolhas éticas, seguras e construtivas**, considerando consequências de curto e longo prazo para si mesmo e para os outros. Nos  **cursos de pós-graduação em enfermagem**, essa habilidade é essencial tanto no contexto acadêmico quanto na atuação profissional, onde as decisões frequentemente envolvem implicações éticas, clínicas e humanas.

Segundo a Casel (2020), essa competência compreende:

- **Identificação e análise de problemas;**
- **Avaliação de riscos e benefícios;**
- **Consideração de normas sociais, valores éticos e profissionais;**
- **Reflexão crítica sobre consequências das ações;**
- **Capacidade de assumir responsabilidade pelas decisões tomadas.**

Para o estudante de pós-graduação em enfermagem, a tomada de decisão responsável se manifesta em diversos momentos do percurso formativo, como:

- A escolha de temas de pesquisa que respeitem princípios bioéticos;
- A gestão de dilemas morais em estágios e práticas clínicas;
- O posicionamento ético diante de conflitos acadêmicos e interpessoais;
- A seleção de fontes confiáveis e métodos científicos rigorosos;
- A priorização de tarefas e responsabilidades de maneira estratégica e equilibrada.

Além disso, esse tipo de competência é crucial para formar **profissionais capazes de agir com autonomia, ética e consciência social**, especialmente em um campo como a enfermagem, que lida com vidas humanas em situações muitas vezes críticas e vulneráveis (PEREIRA *et al.*, 2022).

O desenvolvimento dessa habilidade pode ser estimulado por meio de estratégias pedagógicas como:

- **Estudos de caso com dilemas éticos reais;**
- **Debates mediados sobre temas controversos na área da saúde;**
- **Simulações clínicas com necessidade de decisão rápida e fundamentada;**
- **Supervisões reflexivas em campo prático;**
- **Projetos de pesquisa com ênfase em ética e impacto social.**

Assim, promover a tomada de decisão responsável na pós-graduação em enfermagem é contribuir para a formação de profissionais conscientes de seu papel transformador na sociedade, capazes de decidir com empatia, responsabilidade e base científica.

Tais competências não são inatas, mas podem e devem ser desenvolvidas ao longo da vida, especialmente em contextos formativos como a pós-graduação em Enfermagem (ZINS *et al.*, 2004).

As competências socioemocionais referem-se a um conjunto de habilidades não cognitivas que envolvem o reconhecimento, o entendimento e a regulação das emoções próprias e alheias, além da capacidade de estabelecer relações sociais saudáveis e tomar decisões responsáveis (ZINS *et al.*, 2004). Tais competências são particularmente relevantes no contexto da Enfermagem, onde o trabalho em equipe, a comunicação interpessoal e a empatia são essenciais para a qualidade da assistência prestada.

Na pós-graduação, os estudantes enfrentam pressões acadêmicas, exigências profissionais e desafios emocionais que podem comprometer o rendimento e a permanência no curso. Pesquisas demonstram que o desenvolvimento de competências socioemocionais favorece a autorregulação emocional, melhora o desempenho acadêmico e fortalece a capacidade de enfrentar adversidades (GOLNARAGHI; RAVARI, 2021).

A aprendizagem socioemocional (ASE) contribui para o engajamento dos alunos e o fortalecimento de vínculos com colegas e professores, criando um ambiente propício ao desenvolvimento integral. Programas de ASE, quando implementados de forma estruturada, apresentam impacto positivo na motivação e no bem-estar dos estudantes (FERNANDES *et al.*, 2022).

## 2. Desafios Emocionais na Pós-Graduação em Enfermagem

Estudantes de pós-graduação em Enfermagem enfrentam desafios particulares: sobrecarga de atividades, exigência por produtividade científica, demandas emocionais da prática clínica e, muitas vezes, acúmulo de funções profissionais e pessoais. Esses fatores contribuem para níveis elevados de estresse, ansiedade e, em alguns casos, *Burnout* (SOUSA *et al.*, 2021).

Sem o devido suporte emocional e desenvolvimento de habilidades de autorregulação, esses desafios podem comprometer significativamente a aprendizagem e a permanência no curso. O cultivo de competências como resiliência, empatia e comunicação eficaz se torna essencial para manter o equilíbrio emocional e favorecer um desempenho acadêmico sustentável (GOLNARAGHI; RAVARI, 2021).

## 3. Impacto na Aprendizagem em Enfermagem

A aprendizagem em cursos de pós-graduação em Enfermagem exige mais do que apropriação de conteúdos teóricos e habilidades técnicas. O processo de aprendizagem é influenciado pelas dimensões emocionais do estudante, como a motivação, o autoconceito e a capacidade de lidar com frustrações e incertezas inerentes à prática clínica (DAMÁSIO; KOLLER, 2015).

As competências socioemocionais exercem influência direta na **qualidade da aprendizagem** em todos os níveis de ensino. No ensino superior, especialmente em áreas como Enfermagem, essas competências são essenciais para o desenvolvimento de habilidades clínicas, éticas e relacionais.

Estudantes com maior desenvolvimento emocional demonstram melhor desempenho em atividades práticas, maior disposição para o trabalho colaborativo, maior persistência frente a desafios e melhor capacidade de adaptação (FERNANDES *et al.*, 2022). Além disso, tendem a demonstrar maior engajamento acadêmico e autonomia nos estudos.

A empatia, por exemplo, favorece a qualidade do cuidado e melhora o relacionamento com pacientes e colegas; já a autorregulação emocional permite lidar com críticas e frustrações com maturidade, algo fundamental em ambientes de alta pressão (SALOVY; MAYER, 1990).

Nesse contexto, competências como empatia e escuta ativa não apenas aprimoram a prática assistencial, mas também contribuem para a construção de relações acadêmicas mais colaborativas. Estudos apontam que estudantes com maior inteligência emocional apresentam melhor desempenho em atividades práticas, maior envolvimento em discussões em grupo e maior capacidade de gerir conflitos (SALOVY; MAYER, 1990; GASPARETTO *et al.*, 2020).

Além disso, o desenvolvimento de competências socioemocionais auxilia na gestão do estresse e na prevenção de transtornos emocionais comuns no ambiente acadêmico, como ansiedade e *burnout*, o que influencia diretamente a permanência e o sucesso nos cursos (SOUSA *et al.*, 2021).

#### **4. Estratégias de Promoção de Competências Socioemocionais**

Para promover o desenvolvimento dessas competências, é necessário que as instituições de ensino adotem práticas pedagógicas intencionais, como:

- **Oficinas de inteligência emocional e autocuidado;**
- Oficinas de comunicação interpessoal e resolução de conflitos;
- Rodas de conversa e grupos reflexivos sobre experiências emocionais na prática profissional;
- **Mentoria e tutoria com enfoque no apoio emocional e acadêmico;**
- **Inclusão de temas como empatia, escuta ativa, ética e cuidado humanizado nos planos de ensino;**
- **Grupos reflexivos sobre experiências clínicas e acadêmicas;**
- **Metodologias ativas de aprendizagem** que promovam trabalho em equipe, comunicação e empatia;
- **Capacitação de docentes para mediação emocional** e escuta ativa (OLIVEIRA *et al.*, 2022).

A integração das competências socioemocionais ao currículo deve ocorrer de forma transversal, permeando todas as disciplinas e práticas formativas, a fim de preparar o estudante para a complexidade do mundo do trabalho e das relações humanas no contexto da saúde.

A atuação dos docentes como mediadores e exemplos dessas competências também é fundamental para consolidar uma cultura institucional que valorize o desenvolvimento humano integral (OLIVEIRA *et al.*, 2022).

#### **Considerações Finais**

As competências socioemocionais desempenham um papel crucial na formação de profissionais da Enfermagem, especialmente na pós-graduação, etapa em que se exige alta performance intelectual e emocional. Investir no desenvolvimento dessas habilidades não só melhora o desempenho acadêmico, como também contribui para a formação de profissionais mais empáticos, resilientes e preparados para os desafios da saúde contemporânea.

O desenvolvimento de competências socioemocionais na pós-graduação em Enfermagem é um fator determinante para a qualidade da formação acadêmica, a saúde mental dos estudantes e a excelência na prática profissional. Investir em estratégias pedagógicas que promovam tais competências contribui para formar enfermeiros mais humanos, resilientes e preparados para liderar processos de cuidado, gestão e educação em saúde.

A integração dessas competências ao currículo da pós-graduação em Enfermagem é, portanto, um passo estratégico e necessário para garantir uma formação alinhada com as demandas da prática e os princípios da humanização do cuidado.

É papel das instituições de ensino criar ambientes acolhedores, colaborativos e emocionalmente seguros, onde as competências socioemocionais possam ser desenvolvidas e valorizadas tanto quanto os saberes técnicos. Assim, o processo educativo se torna mais significativo, completo e eficaz.

---

## Referências

CASEL – COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. **What is SEL?**. Chicago, 2020. Disponível em: <https://casel.org/what-is-sel/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

DAMÁSIO, Bruno F.; KOLLER, Silvia H. Desenvolvimento de competências socioemocionais: contribuições da psicologia positiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 187-195, 2015.

FERNANDES, Hellen A. *et al.* Competências socioemocionais na educação superior: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270078, 2022.

GASPARETTO, Tiago; AMORIM, Bruno; GUIMARÃES, Cintia R. Inteligência emocional em estudantes de enfermagem: revisão integrativa. **Revista Enfermagem Atual**, Curitiba, v. 94, n. 29, p. 1-7, 2020.

OLIVEIRA, Amanda M. de *et al.* A formação socioemocional no ensino superior: desafios e estratégias docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 473-488, 2022.

SOUSA, Juliana B. de *et al.* Estresse e saúde mental de estudantes da pós-graduação em enfermagem: um estudo qualitativo. **Revista de Enfermagem UFPE**, Recife, v. 15, n. 3, p. 1-8, 2021.

GOLNARAGHI, Fatemeh; RAVARI, Ali. The effect of emotional intelligence training on nursing students' academic achievement and stress management. **Nurse Education Today**, London, v. 102, p. 104937, 2021.

SALOVY, Peter; MAYER, John D. Emotional Intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, New York, v. 9, p. 185-211, 1990.

ZINS, Joseph E. *et al.* **Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?** New York: Teachers College Press, 2004.

ALMEIDA, Aline C. *et al.* Competências socioemocionais no ensino superior: a autogestão como promotora da aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 135-148, 2022.

CASEL – COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. *What is SEL?*. Chicago, 2020. Disponível em: <https://casel.org/what-is-sel/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SANTOS, Juliana R. *et al.* Comunicação e habilidades interpessoais no ensino da Enfermagem: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 74, supl. 5, e20210098, 2021. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0098>

PEREIRA, Camila S. *et al.* Tomada de decisão na enfermagem: desafios éticos e estratégias formativas no ensino superior. **Revista de Bioética**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 146-153, 2022. <https://doi.org/10.1590/1983-80422022301562>



SÃOCAMILO