ISSN: 2358-8829

# EDUCAÇÃO EMOCIONAL COMO PRÁTICA DE CUIDADO E TRANSFORMAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE, SAÚDE E EMPODERAMENTO EM CONTEXTOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

Marcella Nani de Oliveira Machado [1]

## INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido atravessada por desafios que ultrapassam a transmissão de conteúdos acadêmicos. As relações estabelecidas no cotidiano escolar, os conflitos interpessoais, as experiências de pertencimento, as situações de frustração e as diferentes condições sociais nas quais estudantes e profissionais da educação estão inseridos evidenciam que os processos educativos envolvem, de maneira indissociável, dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, a Educação Emocional ganha relevância como possibilidade de favorecer processos de autoconhecimento, autorregulação, empatia, convivência, autonomia e participação social.

A discussão sobre emoção e desenvolvimento humano encontra importante fundamento nos estudos sobre inteligência emocional. Salovey e Mayer (1990) compreendem a inteligência emocional como um conjunto de capacidades relacionadas à percepção, compreensão e utilização das informações emocionais. A contribuição desses autores permite superar a compreensão das emoções como elementos necessariamente opostos à racionalidade, reconhecendo sua participação nos processos cognitivos, comportamentais e relacionais. Goleman (1995), por sua vez, ampliou a circulação do conceito ao enfatizar aspectos como autoconhecimento, manejo das emoções, motivação, reconhecimento das emoções dos outros e relacionamentos.

A partir dessas contribuições, a educação emocional passa a ser compreendida como uma possibilidade de intervenção educativa intencional. Bisquerra (2000) caracteriza a educação emocional como processo educativo contínuo e permanente,

[1] Especialista em Gestão em Saúde da FIOCRUZ - RJ, mnanigestao.rh@gmail.com.

relacionado ao desenvolvimento de competências emocionais e ao bem-estar pessoal e social. Essa perspectiva é particularmente relevante para o campo educacional porque desloca a dimensão emocional de uma posição periférica para compreendê-la como parte constitutiva da formação humana.

A regulação emocional também ocupa lugar central nessa discussão. Gross (1999) demonstra a complexidade dos processos envolvidos na maneira como as pessoas influenciam suas próprias respostas emocionais. No contexto educativo, compreender a regulação emocional não significa ensinar o estudante a não sentir ou a silenciar emoções consideradas inadequadas, mas favorecer a ampliação de repertórios para reconhecer experiências emocionais, refletir sobre elas e escolher respostas mais adequadas às diferentes situações.

A perspectiva da aprendizagem social e emocional amplia esse debate ao compreender o desenvolvimento socioemocional de maneira sistêmica. O modelo da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) organiza esse processo em cinco grandes dimensões: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada responsável de decisões. Tais dimensões evidenciam que o desenvolvimento emocional não ocorre isoladamente, mas nas relações estabelecidas entre sujeitos, escola, família e comunidade.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) estabelece competências gerais relacionadas ao autoconhecimento e autocuidado, à empatia e cooperação, à responsabilidade e à cidadania. A presença dessas dimensões reforça a necessidade de considerar a formação emocional como parte da formação integral dos estudantes. Entretanto, sua presença em documentos normativos não garante, por si só, sua concretização no cotidiano escolar.

A Educação Emocional não deve, portanto, ser reduzida à realização de atividades pontuais, dinâmicas ou campanhas sobre sentimentos. Ela pode estar presente na forma como professores mediam conflitos, oferecem feedback, acolhem manifestações emocionais, lidam com erros e frustrações, constroem regras de convivência e favorecem a participação dos estudantes. Nesse sentido, o desenvolvimento emocional pode ocorrer de forma transversal, integrado às relações e às práticas pedagógicas cotidianas.

Outro aspecto fundamental refere-se à formação docente. Não é coerente atribuir ao professor a responsabilidade de desenvolver competências emocionais nos estudantes sem proporcionar a esse profissional formação, instrumentos e espaços de reflexão sobre suas próprias experiências emocionais e relacionais. A formação em Educação Emocional precisa contemplar, portanto, não apenas os estudantes, mas também os adultos que compõem a comunidade escolar.

Essa perspectiva exige, ainda, compreender a relação entre Educação Emocional e saúde. A promoção do bem-estar, o desenvolvimento de habilidades de convivência, o reconhecimento das emoções e a construção de relações mais saudáveis podem constituir dimensões preventivas e educativas importantes. Isso não significa transformar a escola em espaço de atendimento clínico ou atribuir aos professores funções próprias de profissionais especializados. Educação emocional e psicoterapia constituem campos distintos, sendo necessário reconhecer os limites da atuação pedagógica e os momentos em que demandas específicas requerem acompanhamento profissional.

A discussão também pode ser ampliada para contextos não escolares. Família e comunidade participam dos processos de desenvolvimento emocional, uma vez que crianças, adolescentes e adultos constroem seus repertórios emocionais em diferentes relações sociais. Gottman e DeClaire (1997) destacam a importância das relações familiares na aprendizagem emocional, enquanto CASEL (2020) propõe uma compreensão que articula escola, família e comunidade.

Em contextos marcados por desigualdades e vulnerabilidades, a Educação Emocional pode ser compreendida como possibilidade de fortalecimento da autonomia, da capacidade de expressão, da participação e do reconhecimento de direitos. Nessa perspectiva, educar emocionalmente não significa responsabilizar individualmente o sujeito pelas condições que vivencia, mas ampliar recursos para que ele possa compreender suas experiências, construir relações, participar coletivamente e desenvolver estratégias de enfrentamento, considerando também os contextos sociais, históricos e culturais nos quais suas emoções são produzidas.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Educação Emocional como prática educativa de cuidado e transformação, considerando suas bases teórico-metodológicas e suas interfaces com a

formação docente, a promoção da saúde, as práticas educativas escolares e não escolares e o empoderamento de sujeitos e grupos em contextos de vulnerabilidade.

Parte-se do pressuposto de que a Educação Emocional, quando desenvolvida de forma sistemática, contextualizada e integrada às práticas educativas, pode contribuir não apenas para a autorregulação individual, mas também para a qualidade das relações interpessoais, a construção de ambientes mais cooperativos, a promoção do bem-estar e o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da responsabilidade social.

## METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida mediante análise e interlocução teórica entre produções relevantes para o campo da Educação Emocional, inteligência emocional, regulação emocional, habilidades sociais e competências socioemocionais.

A pesquisa bibliográfica possibilita compreender determinada problemática a partir dos conhecimentos anteriormente produzidos, permitindo identificar conceitos, aproximações, divergências e possibilidades de articulação entre diferentes perspectivas teóricas. Neste estudo, realizou-se uma análise temática e interpretativa das obras selecionadas, tendo como eixo central a Educação Emocional e suas possibilidades de inserção em contextos escolares e não escolares.

O corpus teórico contempla autores considerados relevantes para a constituição do campo. A discussão sobre inteligência emocional fundamenta-se principalmente em Salovey e Mayer (1990) e Goleman (1995). A regulação emocional é analisada a partir de Gross (1999), enquanto a Educação Emocional é discutida principalmente com base em Bisquerra (2000) e Valle e Mattos (2021).

Também são consideradas as contribuições da aprendizagem social e emocional apresentadas pela CASEL (2020), bem como as evidências sistematizadas por Durlak et al. (2011) sobre intervenções universais de aprendizagem social e emocional no contexto escolar. O estudo incorpora ainda produções relacionadas às competências socioemocionais e às habilidades sociais, como Marin et al. (2017), Gondim et al. (2020)

e Del Prette e Del Prette (2013), além das contribuições de Gottman e DeClaire (1997) acerca da educação emocional no contexto familiar.

No campo normativo brasileiro, utiliza-se a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), especialmente as competências gerais relacionadas ao autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania.

A análise foi organizada em quatro eixos temáticos interdependentes: a) fundamentos teórico-metodológicos da Educação Emocional; b) Educação Emocional, práticas educativas e formação docente; c) Educação Emocional, saúde e práticas de cuidado; e d) Educação Emocional, vulnerabilidade, participação e empoderamento.

A escolha desses eixos possibilitou estabelecer interlocuções entre perspectivas teóricas distintas, compreendendo a Educação Emocional como fenômeno multidimensional que envolve conhecimentos, habilidades, atitudes, relações e contextos. O estudo não pretende avaliar uma intervenção específica nem apresentar resultados empíricos de aplicação de programa de Educação Emocional, mas discutir, a partir da literatura selecionada, suas possibilidades, contribuições e desafios.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1 Da inteligência emocional à Educação Emocional: emoção como dimensão do desenvolvimento humano

A compreensão contemporânea da Educação Emocional encontra uma de suas bases no conceito de inteligência emocional. Salovey e Mayer (1990) propõem compreender as emoções como fontes de informação capazes de participar dos processos cognitivos, comportamentais e relacionais. Essa concepção representa uma mudança significativa na relação historicamente estabelecida entre emoção e razão, pois possibilita compreender que reconhecer e interpretar informações emocionais também constitui uma capacidade humana relevante.

A contribuição de Salovey e Mayer (1990) estabelece uma ponte importante com a educação. Se capacidades relacionadas à percepção e compreensão das emoções podem ser desenvolvidas, os processos educativos podem contribuir para essa aprendizagem. A

emoção, nessa perspectiva, deixa de ocupar posição periférica no desenvolvimento e passa a ser compreendida em articulação com cognição, comportamento e relações sociais.

Goleman (1995) contribuiu para ampliar a disseminação do conceito de inteligência emocional, enfatizando competências relacionadas ao reconhecimento das próprias emoções, manejo emocional, motivação, reconhecimento das emoções alheias e estabelecimento de relacionamentos. Embora os modelos de Salovey e Mayer (1990) e Goleman (1995) não sejam teoricamente equivalentes, ambos contribuem para sustentar a ideia de que o funcionamento emocional influencia a maneira como as pessoas percebem situações, estabelecem relações e enfrentam desafios.

A Educação Emocional representa um avanço dessa discussão ao deslocar o foco da identificação de capacidades para a possibilidade de sua aprendizagem intencional. Para Bisquerra (2000), trata-se de um processo educativo contínuo e permanente relacionado ao desenvolvimento de competências emocionais que favoreçam o bem-estar pessoal e social.

Essa concepção permite compreender a Educação Emocional não como um conjunto de técnicas destinadas a controlar comportamentos, mas como um processo de ampliação de repertórios. O sujeito pode aprender a identificar o que sente, compreender possíveis relações entre emoções, pensamentos e comportamentos, reconhecer as experiências emocionais dos outros e desenvolver diferentes formas de responder às situações vivenciadas.

### 3.2 Regulação emocional, competências socioemocionais e formação integral

A regulação emocional constitui dimensão importante para compreender como os sujeitos lidam com experiências internas e demandas relacionais. Gross (1999) demonstra que a regulação envolve diferentes processos e estratégias, não podendo ser reduzida à ideia de controle ou supressão das emoções.

No campo educacional, essa compreensão é particularmente importante. Ensinar regulação emocional não significa impedir que estudantes expressem raiva, tristeza, medo ou frustração. Significa favorecer condições para que possam reconhecer essas

experiências e desenvolver recursos para lidar com elas de maneira socialmente responsável.

As competências socioemocionais ampliam essa discussão ao integrar aspectos intrapessoais e interpessoais. Marin et al. (2017) destacam a multidimensionalidade do conceito de competência socioemocional, enquanto Del Prette e Del Prette (2013) contribuem para compreender a importância das habilidades sociais nas relações estabelecidas ao longo do desenvolvimento.

A CASEL (2020) apresenta uma estrutura composta por cinco dimensões: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada responsável de decisões. A organização dessas competências reforça a necessidade de uma abordagem sistêmica, na qual o desenvolvimento socioemocional não esteja limitado à sala de aula, mas envolva a cultura escolar, a família e a comunidade.

A BNCC (BRASIL, 2018), ao incluir entre suas competências gerais o autoconhecimento, o autocuidado, a empatia, a cooperação, a responsabilidade e a cidadania, estabelece importante aproximação com essas discussões. Entretanto, a existência de orientações normativas não assegura sua implementação efetiva.

É necessário transformar princípios gerais em práticas pedagógicas contextualizadas e continuadas. Atividades isoladas sobre emoções podem possuir valor pedagógico, mas não são suficientes para constituir uma cultura de Educação Emocional. Essa cultura se constrói na experiência cotidiana: na forma como os conflitos são mediados, na maneira como o erro é compreendido, no modo como o estudante recebe feedback, nas oportunidades de participação e na qualidade das relações estabelecidas.

### 3.3 Educação Emocional e formação docente

A formação docente constitui um dos elementos centrais para a consolidação de práticas de Educação Emocional. O professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas participa diretamente da construção do clima relacional da sala de aula e da instituição educativa.

A maneira como o professor reage diante de conflitos, erros, frustrações e manifestações emocionais dos estudantes pode funcionar como experiência concreta de aprendizagem emocional. Quando um educador possibilita que um estudante diferencie

emoção de comportamento, por exemplo, cria oportunidade para trabalhar regulação emocional. Quando transforma um conflito em oportunidade de escuta de diferentes perspectivas, favorece consciência social e habilidades de relacionamento.

Por essa razão, não se pode exigir que professores desenvolvam competências socioemocionais nos estudantes sem considerar suas próprias necessidades formativas. A formação docente em Educação Emocional deve oferecer fundamentos teóricos, estratégias pedagógicas e espaços de reflexão sobre as experiências relacionais vivenciadas no cotidiano profissional.

Essa formação, entretanto, precisa respeitar os limites da atuação docente. Educação Emocional não significa transformar professores em psicólogos, tampouco transferir para a escola responsabilidades clínicas. O papel educativo situa-se especialmente na promoção de linguagem emocional, convivência, empatia, autorregulação, resolução de conflitos, participação e tomada responsável de decisões.

Demandas relacionadas a sofrimento psicológico intenso ou situações que ultrapassem o âmbito educativo podem exigir avaliação e acompanhamento de profissionais especializados. Reconhecer essa distinção é condição para que a Educação Emocional seja implementada de forma ética e responsável.

Uma proposta consistente deve, portanto, contemplar o professor como sujeito da Educação Emocional. O cuidado com quem educa constitui condição importante para a construção de ambientes educativos capazes de promover cuidado, respeito e desenvolvimento integral.

### 3.4 Educação Emocional, saúde e práticas de cuidado

A relação entre saúde e Educação Emocional pode ser compreendida a partir de uma perspectiva ampliada de cuidado. Saúde não se restringe à ausência de doenças, assim como Educação Emocional não pode ser reduzida à prevenção de problemas individuais. Ambas envolvem dimensões relacionais, sociais e contextuais.

A capacidade de reconhecer emoções, desenvolver estratégias de enfrentamento, estabelecer relações respeitosas, resolver conflitos e buscar apoio pode favorecer condições de maior bem-estar. Nesse sentido, práticas de Educação Emocional podem assumir caráter preventivo e educativo, contribuindo para ambientes nos quais as pessoas

tenham maior possibilidade de expressar necessidades, construir vínculos e participar das decisões que afetam sua vida cotidiana.

A escola constitui espaço privilegiado para esse processo porque nela diferentes sujeitos convivem diariamente. Entretanto, é necessário evitar uma compreensão individualizante, na qual todo sofrimento seja atribuído à incapacidade do estudante de regular suas emoções. As emoções são produzidas e expressas em contextos históricos, sociais, culturais e relacionais.

Assim, uma situação de ansiedade, medo, raiva ou tristeza não deve ser analisada exclusivamente como característica individual. É necessário considerar as relações, as condições de aprendizagem, as experiências de pertencimento, as situações de violência ou exclusão e as demais condições concretas nas quais o sujeito está inserido.

Nesse ponto, a Educação Emocional aproxima-se de uma perspectiva de cuidado que reconhece a pessoa em sua integralidade. O desenvolvimento emocional pode contribuir para o bem-estar, mas também depende da construção de ambientes que ofereçam segurança, respeito, participação e possibilidades concretas de apoio.

A interface com as Práticas Integrativas e Complementares pode ser compreendida como possibilidade de ampliação das estratégias de cuidado, desde que fundamentada em propostas adequadas ao contexto, formação dos profissionais e observância das normativas pertinentes. No âmbito deste estudo bibliográfico, essa relação é apresentada como campo de interlocução e possibilidade metodológica, e não como resultado de uma intervenção realizada pelos autores.

### 3.5 Educação Emocional em contextos escolares e não escolares

A Educação Emocional não começa nem termina na escola. O desenvolvimento emocional acontece em diferentes espaços de convivência, especialmente nas relações familiares, comunitárias e sociais.

Gottman e DeClaire (1997) destacam a importância da orientação emocional no contexto familiar. A criança participa de relações antes mesmo de ingressar na escola e, nessas relações, aprende modos de expressar sentimentos, interpretar acontecimentos, enfrentar conflitos e buscar apoio.

CASEL (2020), ao propor uma abordagem sistêmica da aprendizagem socioemocional, também enfatiza a articulação entre diferentes ambientes. Escola, família e comunidade podem construir linguagens complementares de reconhecimento emocional, diálogo, limites, cooperação e resolução de conflitos.

Essa perspectiva amplia o alcance da Educação Emocional. Em contextos não escolares, ações educativas podem contribuir para o fortalecimento de vínculos, desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação, autonomia e participação comunitária. Tais processos podem ser particularmente relevantes em grupos que vivenciam diferentes formas de vulnerabilidade social.

Entretanto, é necessário evitar uma compreensão que responsabilize exclusivamente os sujeitos pela superação das condições de vulnerabilidade. A Educação Emocional pode ampliar repertórios individuais e coletivos, mas não substitui políticas públicas, direitos sociais, condições adequadas de vida ou transformações estruturais.

Seu potencial de empoderamento encontra-se justamente na possibilidade de fortalecer sujeitos para reconhecerem seus sentimentos, desenvolverem habilidades de comunicação, estabelecerem redes de apoio e participarem de processos coletivos.

### 3.6 Educação Emocional e Práticas Integrativas e Complementares

A relação entre Educação Emocional e Práticas Integrativas e Complementares constitui uma possibilidade de diálogo no campo da promoção do cuidado. Em uma perspectiva ampliada, práticas voltadas ao bem-estar podem ser discutidas em articulação com processos educativos que favoreçam percepção corporal, atenção, autocuidado, manejo de estressores e construção de repertórios de cuidado.

Entretanto, a aproximação entre esses campos exige rigor conceitual e metodológico. Não se deve atribuir às práticas integrativas resultados terapêuticos ou educacionais que não tenham sido investigados no estudo. Neste artigo, a interface é apresentada como possibilidade de articulação e como agenda para novas pesquisas e experiências sistematizadas.

Para o contexto educacional, essa discussão precisa considerar as características dos sujeitos, a formação dos profissionais envolvidos, as normativas institucionais e os objetivos pedagógicos. A Educação Emocional pode dialogar com práticas de cuidado

sem perder seu caráter educativo e sem substituir intervenções clínicas quando estas forem necessárias.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura selecionada permitiu identificar quatro categorias principais relacionadas às possibilidades da Educação Emocional: desenvolvimento integral, formação docente, promoção da saúde e empoderamento em diferentes contextos.

### 4.1 Educação Emocional como processo de desenvolvimento integral

A primeira categoria evidencia a superação da ideia de que o desenvolvimento emocional constitui dimensão separada da aprendizagem. As contribuições de Salovey e Mayer (1990), Goleman (1995), Bisquerra (2000), Gross (1999) e CASEL (2020) convergem, ainda que a partir de modelos distintos, para a compreensão de que emoção, cognição e relações sociais estão profundamente articulados.

A Educação Emocional pode contribuir para que o estudante amplie sua capacidade de compreender experiências internas e sociais. Nesse processo, a autorregulação não deve ser confundida com obediência ou silenciamento emocional. Regular uma emoção significa desenvolver possibilidades de manejo, considerando as características da situação e suas consequências.

A aprendizagem emocional também pode favorecer a construção de relações mais cooperativas. A consciência das próprias emoções pode contribuir para a compreensão das emoções dos outros, enquanto habilidades de relacionamento podem ampliar possibilidades de diálogo e resolução de conflitos.

A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece interlocuções relevantes ao relacionar autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania. Contudo, a análise evidencia que a incorporação dessas dimensões exige práticas concretas e coerentes com os princípios que se pretende ensinar.

### 4.2 O professor como sujeito da Educação Emocional

A segunda categoria refere-se ao papel do professor. A literatura analisada indica que a efetivação de práticas socioemocionais depende das condições oferecidas aos

educadores para compreender os processos emocionais presentes nas relações pedagógicas.

O professor ocupa posição estratégica porque suas práticas constituem experiências de aprendizagem. A forma de corrigir um erro, conduzir uma discussão, acolher uma manifestação emocional ou mediar um conflito comunica, na prática, valores e formas de relacionamento.

Isso significa que a Educação Emocional não pode ser concebida apenas como conteúdo a ser transmitido. Ela precisa ser vivenciada nas relações. Uma escola que ensina empatia, mas não oferece espaço de escuta; que fala sobre cooperação, mas mantém práticas excessivamente individualizadas; ou que aborda respeito sem considerar diferentes perspectivas produz uma contradição entre discurso e experiência.

A formação continuada, portanto, aparece como condição relevante. Professores precisam de conhecimentos sobre desenvolvimento emocional, competências socioemocionais e estratégias pedagógicas, mas também de espaços institucionais de reflexão e cuidado.

4.3 Educação Emocional, saúde e cultura do cuidado

A terceira categoria aponta para a relação entre Educação Emocional e saúde. O desenvolvimento de habilidades emocionais pode contribuir para o bem-estar e para relações mais saudáveis, especialmente quando inserido em uma cultura institucional de cuidado.

Entretanto, a literatura analisada indica a necessidade de evitar abordagens reducionistas. Não é suficiente ensinar o indivíduo a controlar emoções se o ambiente no qual ele está inserido permanece marcado por violência, exclusão, ausência de diálogo ou falta de pertencimento.

Nesse sentido, a Educação Emocional precisa articular indivíduo e contexto. O desenvolvimento de competências pessoais deve caminhar juntamente com a transformação das relações e dos ambientes educativos.

A promoção da saúde, nessa perspectiva, envolve a construção de espaços que favoreçam acolhimento, participação, segurança, respeito e acesso a redes de apoio. A

Educação Emocional pode contribuir para essa construção, desde que integrada a políticas institucionais e ações interdisciplinares.

A interlocução com as Práticas Integrativas e Complementares apresenta possibilidades adicionais de reflexão sobre cuidado e promoção da saúde, mas requer aprofundamento específico em estudos posteriores, especialmente quanto às evidências, às formas de implementação e às condições éticas e institucionais para sua utilização no campo educacional.

4.4 Educação Emocional, vulnerabilidade e empoderamento

A quarta categoria refere-se ao potencial da Educação Emocional para fortalecer sujeitos e grupos em contextos de vulnerabilidade.

Compreendida de maneira crítica, a Educação Emocional não deve ser utilizada para ensinar pessoas vulnerabilizadas a simplesmente se adaptar a situações adversas. Seu potencial transformador está relacionado à ampliação da autonomia, da capacidade de expressão, do reconhecimento de necessidades, da construção de vínculos e da participação social.

Essa perspectiva também exige reconhecer que emoções são atravessadas pelas condições concretas de vida. Medo, insegurança, tristeza, raiva e esperança não podem ser interpretados apenas como fenômenos individuais, pois também se relacionam às experiências sociais e às relações de poder.

O empoderamento, nesse contexto, pode ser compreendido como processo de fortalecimento da capacidade de participação e decisão. A Educação Emocional pode colaborar para que sujeitos reconheçam seus sentimentos, desenvolvam habilidades de comunicação, estabeleçam redes de apoio e participem de processos coletivos.

A dimensão comunitária é especialmente relevante. A Educação Emocional não precisa estar restrita à relação professor-estudante, podendo envolver famílias, projetos sociais, espaços comunitários e outras experiências educativas.

Essa ampliação contribui para superar uma visão escolarizada e individualizante da educação emocional, reconhecendo-a como processo que acompanha diferentes momentos e espaços da vida.

ISSN: 2358-8829

### 4.5 Desafios para a implementação da Educação Emocional

Apesar de suas possibilidades, a implementação da Educação Emocional apresenta desafios importantes. O primeiro é evitar sua transformação em um conjunto de atividades descontextualizadas. O desenvolvimento emocional requer continuidade e coerência institucional.

O segundo desafio refere-se à formação dos profissionais. Não é suficiente inserir competências socioemocionais em documentos curriculares se professores não tiverem formação adequada para trabalhar essas dimensões.

O terceiro diz respeito ao risco de individualização. Uma abordagem que responsabiliza o estudante por sua capacidade de adaptação pode invisibilizar condições sociais, familiares e institucionais que interferem em seu desenvolvimento.

O quarto desafio está relacionado aos limites entre Educação Emocional e atuação clínica. A escola possui papel educativo e preventivo, mas determinadas situações exigem encaminhamento e acompanhamento especializado.

Por fim, existe o desafio de construir processos de avaliação que não reduzam o desenvolvimento emocional a indicadores simplificados. Competências emocionais envolvem dimensões complexas, contextuais e relacionais que não podem ser compreendidas apenas por meio de medidas quantitativas isoladas.

Dessa forma, a Educação Emocional precisa ser concebida como política e prática institucional, envolvendo currículo, formação docente, relações escolares, família, comunidade e redes de cuidado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite compreender a Educação Emocional como uma dimensão relevante da formação humana e não apenas como recurso complementar ao desenvolvimento acadêmico. As diferentes perspectivas teóricas analisadas evidenciam que emoção, cognição, comportamento e relações sociais estão continuamente articulados na experiência educativa.

A partir de Salovey e Mayer (1990), Goleman (1995), Gross (1999), Bisquerra (2000), CASEL (2020), Durlak et al. (2011) e dos estudos brasileiros sobre competências socioemocionais e habilidades sociais, observa-se que capacidades emocionais podem ser desenvolvidas por meio de processos educativos intencionais, sistemáticos e contextualizados.

No contexto escolar, a Educação Emocional pode contribuir para o desenvolvimento de autoconhecimento, autorregulação, empatia, habilidades de relacionamento e tomada responsável de decisões. Contudo, sua efetividade depende da construção de uma cultura institucional coerente. Não basta falar sobre emoções; é necessário que diálogo, escuta, respeito, cooperação e participação sejam efetivamente experimentados nas relações cotidianas.

A formação docente aparece como condição indispensável nesse processo. Professores precisam ser reconhecidos também como sujeitos da Educação Emocional, tendo acesso a conhecimentos, estratégias e espaços de reflexão sobre suas próprias experiências profissionais. Ao mesmo tempo, é necessário respeitar os limites da atuação pedagógica, diferenciando Educação Emocional de intervenção psicoterapêutica.

A relação entre Educação Emocional e saúde também se mostra relevante, especialmente quando compreendida a partir de uma perspectiva ampliada de cuidado. A promoção do bem-estar não depende exclusivamente da capacidade individual de regular emoções, mas das condições relacionais e institucionais que possibilitam pertencimento, segurança, participação e acesso a redes de apoio.

A discussão sobre contextos não escolares amplia ainda mais esse campo. Família e comunidade participam do desenvolvimento emocional e podem constituir espaços importantes de aprendizagem e cuidado. Em situações de vulnerabilidade, a Educação Emocional pode contribuir para fortalecer autonomia, expressão, vínculos, participação e tomada de decisões, desde que não seja utilizada para responsabilizar individualmente os sujeitos pelas condições sociais que enfrentam.

Quanto à relação com as Práticas Integrativas e Complementares, identifica-se um campo potencial de interlocução com a promoção do cuidado e da saúde. Entretanto, considerando o caráter bibliográfico deste estudo, essa interface deve ser compreendida como possibilidade de investigação e articulação teórico-metodológica, demandando

estudos específicos que analisem experiências concretas, evidências, formação profissional e condições de implementação.

Conclui-se, portanto, que a Educação Emocional apresenta potencial para constituir uma prática de cuidado e transformação quando compreendida para além do treinamento de habilidades individuais. Seu caráter educativo pode favorecer o desenvolvimento integral, a qualidade das relações, a promoção do bem-estar e o fortalecimento da participação social.

Educar emocionalmente, nessa perspectiva, significa criar condições para que sujeitos possam compreender a si mesmos, reconhecer o outro, estabelecer relações mais saudáveis, enfrentar desafios e participar de forma ética e responsável dos espaços sociais dos quais fazem parte.

Recomenda-se, para pesquisas futuras, a realização de estudos empíricos sobre experiências de Educação Emocional em diferentes etapas da Educação Básica e em contextos não escolares, investigações sobre formação docente, estudos acerca da participação familiar e comunitária, bem como pesquisas que examinem de forma sistemática a interface entre Educação Emocional, promoção da saúde e Práticas Integrativas e Complementares.

**Palavras-chave:** Educação Emocional; Formação docente; Saúde emocional; Competências socioemocionais; Empoderamento.

## REFERÊNCIAS

BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.

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

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. **CASEL's SEL framework: what are the core competence areas and where are they promoted?** Chicago: CASEL, 2020.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P.; DYMNICKI, Allison B.; TAYLOR, Rebecca D.; SCHELLINGER, Kriston B. The impact of enhancing students' social and

emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONDIM, Sônia Maria Guedes et al. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho,** Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406, 2014.

GOTTMAN, John; DeCLAIRE, Joan. **Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

GROSS, James J. Emotion regulation: past, present, future. **Cognition and Emotion**, v. 13, n. 5, p. 551-573, 1999.

MARIN, Angela Helena et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados**. Psico-USF**, v. 22, n. 2, 2017.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. **Educação emocional na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021