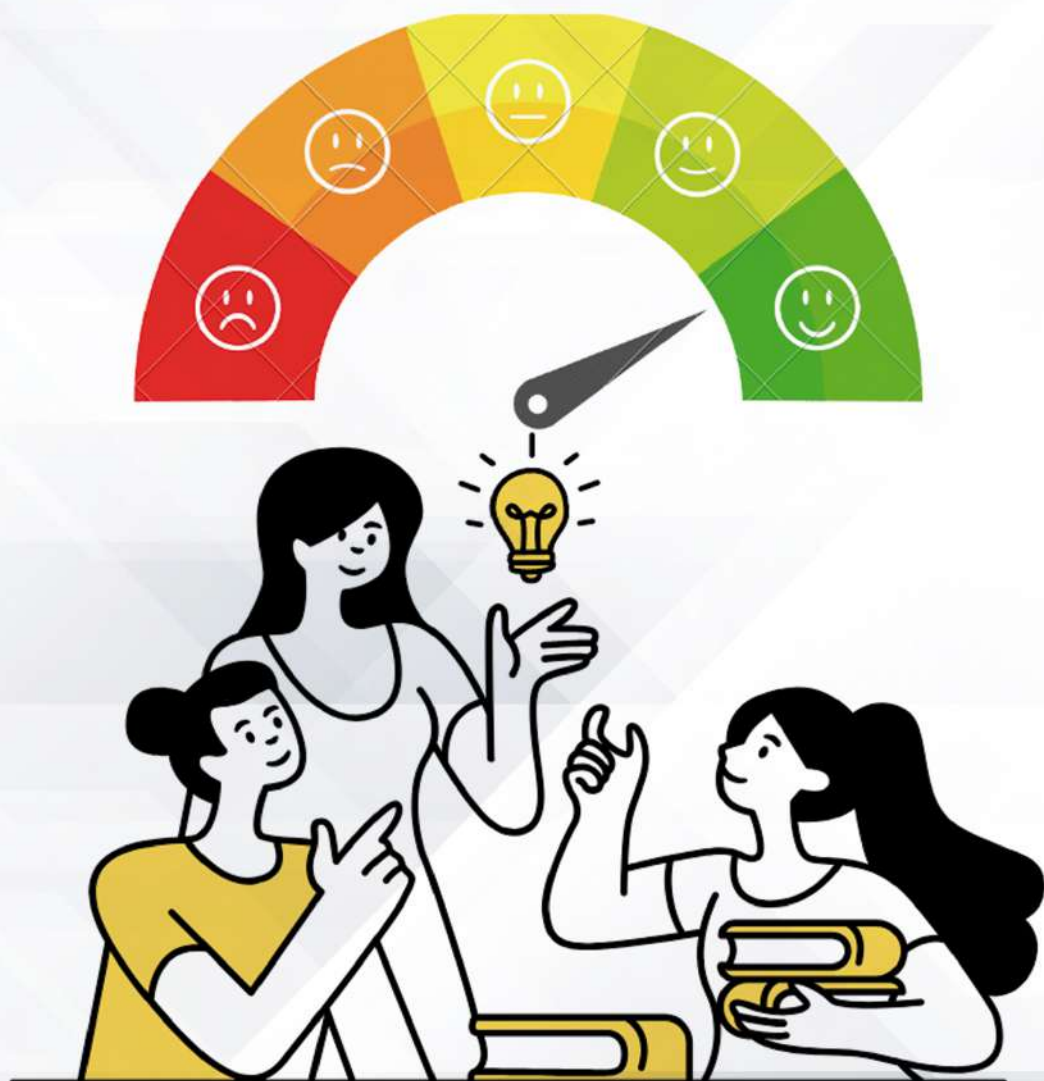


Lenir Moreira Valério

**METODOLOGIA ATIVA PARA  
O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES  
SOCIOEMOCIONAIS:**  
uma análise com estudantes do Ensino Médio



**METODOLOGIA ATIVA PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES  
SOCIOEMOCIONAIS:  
UMA ANÁLISE COM ESTUDANTES  
DO ENSINO MÉDIO**



**Pedro & João**  
editores



**LENIR MOREIRA VALÉRIO**

**METODOLOGIA ATIVA PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES  
SOCIOEMOCIONAIS:  
UMA ANÁLISE COM ESTUDANTES  
DO ENSINO MÉDIO**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Lenir Moreira Valério**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

---

Lenir Moreira Valério

**Metodologia ativa para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais: uma análise com estudantes do Ensino Médio.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 126p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1149-7 [Impresso]**

**978-65-625-1150-3 [Digital]**

1. Metodologias ativas. 2. Resolução de situações-problema. 3. Ensino Médio. 4. Habilidades socioemocionais. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## AGRADECIMENTOS

O processo de investigação acadêmica não é solitário. O pesquisador conta com a colaboração de instituições, pessoas e contextos. Deste modo, agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de viver e de desenvolver a inteligência emocional, social e espiritual e pelas competências e habilidades desenvolvidas.

Gratidão à professora do mestrado, orientadora Deysi Emilia García Rodríguez, pelas orientações rumo ao cumprimento dos objetivos propostos.

Gratidão à minha família, amigos, ao Daniel, à instituição educativa em que trabalho pelo apoio, receptividade e cooperação na realização das Práticas Presenciais Supervisionadas e na pesquisa de campo. De maneira especial aos meus alunos do Ensino Médio pela seriedade na pesquisa-ação.



# SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>9</b>  |
| <b>MARCO TEÓRICO</b>   | <b>13</b> |
| <b>CAPÍTULO 1: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO MÉDIO</b>  | <b>15</b> |
| 1.1 Processos cognitivos da aprendizagem socioemocional  | 15        |
| 1.2 Competências e habilidades socioemocionais   | 19        |
| 1.3 Diferenciação entre sentimento x emoção x paixão   | 24        |
| 1.4 Importância da Inteligência emocional para o desenvolvimento integral do adolescente   | 25        |
| 1.5 Práticas de metodologias de intervenção para o desenvolvimento socioemocional e cultura de paz na escola   | 28        |
| <b>CAPÍTULO 2: INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA COM RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA</b>   | <b>39</b> |
| 2.1 Intervenção psicológica na educação  | 39        |
| 2.2 Desenvolvimento psicológico durante a adolescência   | 43        |
| 2.3 Metodologia ativa de resolução de situação-problema como modelo de intervenção psicológica para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais | 46        |
| 2.4 Gestão da emoção para uma cultura de paz na escola   | 48        |
| 2.5 Resolução de situações-problemas: caminho para a saúde mental dos adolescentes   | 51        |



## **MARCO PRÁTICO**

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS</b>                  | <b>59</b>  |
| 3.1. Projeto de pesquisa   | 60         |
| 3.2. População e amostra   | 67         |
| 3.3. Variáveis   | 68         |
| 3.4. Instrumentos de medição e técnicas  | 69         |
| 3.5. Procedimentos   | 70         |
| 3.6. Análise estatística descritiva-comparativa dos dois grupos  | 73         |
| <b>CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DA PESQUISA-AÇÃO ANTES E DEPOIS DA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA DE RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA</b> | <b>75</b>  |
| 4.1 Primeira etapa - caracterização dos participantes e diagnóstico  | 76         |
| 4.2 Segunda etapa - questionário de autoavaliação  | 85         |
| 4.3 Terceira etapa – aplicação da oficina sobre competências e habilidades socioemocionais                                       | 96         |
| 4.4 Quarta etapa - após a oficina e metodologia de resolução de situações-problema   | 102        |
| 4.5 Discussão e avaliação das etapas   | 109        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>115</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>119</b> |

## INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo tem se mostrado cada dia mais dinâmico, exigindo muitas habilidades para resolução de situações-problema reais na vida cotidiana. Isso repercute em todos os contextos, inclusive na sala de aula. Diante dessa percepção, o interesse por estudar essa temática, deve-se à experiência empírica enquanto professora de Filosofia e Ensino Religioso na Educação Básica desde o ano 2001.

A prática educativa com os educandos ao longo dos anos de docência permitiu-me perceber a falta de habilidades socioemocionais para a resolução de situações-problemas, causando pensamentos e comportamentos melancólicos, de descrença pessoal, autopunição, falta do desejo de viver de alguns desses estudantes adolescentes.

Este estudo será, de certa forma, uma contribuição acadêmica para a área de intervenção psicológica em instituições escolares, pois a pesquisa explorou em bancos de dados como livros, teses, dissertações, plataformas digitais, como Scientific Electronic Library Online - SciELO, Google Acadêmico, World Wide Science, Portal de periódicos (CAPES), Dialnet, entre outros e encontram-se incipientes trabalhos que se ocupam em investigar sobre a metodologia ativa de resolução de situações-problema, visando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes do Ensino Médio.

Diante dessa lacuna de pesquisa exploratória emergiu-se a problemática: Qual a contribuição da metodologia ativa na resolução de situações-problema no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de

relacionamentos e tomada de decisão responsável de estudantes da 2ª Série do Ensino Médio?

Nossa hipótese é que a intervenção psicológica via metodologia ativa de resolução de situações-problema contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável dos estudantes, em prol de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

Socialmente, esta pesquisa poderá subsidiar para que as escolas, pais e a sociedade reconheçam a importância do estímulo de habilidades socioemocionais, isto é, conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde mental e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Deste modo poderá promover o autocuidado e a prevenção de suicídios.

Para responder à questão problematizadora, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o efeito da aplicação de uma metodologia ativa de resolução de situação-problema no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais de estudantes da 2ª Série do Ensino Médio, numa escola da rede particular de ensino, localizada na Asa Norte, no Distrito Federal, Brasil.

Para dar cumprimento a este objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: descrever os fundamentos teóricos referente ao desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais e sua importância para a convivência saudável; Debater teoricamente a metodologia ativa de resolução de situação-problema como modelo de intervenção psicológica para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes.

Buscou-se também caracterizar aspectos socioeconômicos e de conhecimentos prévios sobre as competências socioemocionais dos estudantes participantes da pesquisa; Estimular a mobilização das competências e habilidades socioemocionais por meio da metodologia ativa de resolução de situação-problema junto aos estudantes da 2ª Série do Ensino Médio.

Por último, identificar elementos de habilidades socioemocionais mobilizados pelos estudantes da 2ª Série do Ensino Médio, a partir das aplicações das resoluções das situações-problema mencionadas anteriormente.

Para cumprir esses objetivos, apropriou-se da pesquisa-ação com abordagem quanti-qualitativa (mista) de concepção hermenêutica-interpretativa-comparativa na produção e análise estatística descritiva-comparativa de dados e operacionalizados pelo procedimento bibliográfico e de coleta de dados em campo, com duas turmas de estudantes da 2ª série do Ensino Médio, A e B.

Referentes aos instrumentos, aplicar-se-á questionários para medir os conhecimentos prévios sobre as competências e habilidades socioemocionais; depois realizar-se-á uma oficina sobre a temática e aplicar-se-á a metodologia ativa de resolução de situações-problemas com estudo de caso fictício; e por último reaplicar-se-á os questionários iniciais para realizar a comparação entre o antes e o depois da oficina pedagógica e desenvolvimento da metodologia ativa.

Em termos estruturais, o trabalho está organizado em quatro capítulos a saber: no Capítulo um consta as **Competências e Habilidades Socioemocionais no Ensino Médio em quatro seções**: Processos cognitivos da aprendizagem socioemocional; Competências e habilidades socioemocionais; Importância da Inteligência emocional para o desenvolvimento integral do adolescente, e por último Metodologias ativas para o desenvolvimento socioemocional.

Já o Capítulo dois tem como tema **Intervenção Psicológica com Resolução de Situações-Problema em quatro seções**: Conceituação de intervenção psicológica na educação; Metodologia ativa de resolução de situação-problema como modelo de intervenção psicológica para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais; Gestão da emoção e dos sentimentos para uma cultura de paz na escola; Resolução de problemas: caminho para a saúde mental dos adolescentes.

No Capítulo três consta o **Percurso metodológico para o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais** em seis seções: Projeto de pesquisa; População e amostra; Variáveis; Instrumentos de medição e técnicas; Procedimentos e Análise estatística.

No Capítulo quatro apresenta-se a **Análise e aplicação da metodologia ativa de resolução de situações-problema para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais** e infere-se a discussão dos resultados e as conclusões.

A pesquisa-ação revela que a oficina sobre as competências e habilidades socioemocionais, e a metodologia de resolução de situações-problemas mobilizam e fortalecem o desenvolvimento da autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável.

E que a metodologia ativa com resolução de situação-problema com estudo de caso fictício colabora para que os adolescentes, ao identificarem os problemas e proporem soluções, desenvolvam as funções psíquicas superiores, concebidas por Vygotsky.

Percebe-se, na discussão dos estudantes, a mobilização da autoconsciência e consciência social mediante a autoidentificação e identificação de colegas com o caso fictício. E, ao proporem resoluções para o caso em análise, propõem também soluções aos problemas pessoais, e isto é autoconsciência e tomada de decisão responsável.

Evidencia-se também as habilidades de relacionamentos e empatia pelo adolescente do caso em estudo e, ao tentarem solucionar o caso, alguns estavam tentando solucionar alguma situação pessoal com propostas para a autogestão, fortalecendo assim o desenvolvimento da consciência social.

Compreende-se que, toda intervenção psicológica no contexto escolar deve basear-se numa análise global dos fatores presentes na interação do estudante com suas características pessoais, culturais, familiares, o ambiente educacional, bem como o contexto social. Deste modo, faz-se necessário buscar os fundamentos teóricos.

## MARCO TEÓRICO

O marco teórico da presente pesquisa sobre a contribuição da metodologia ativa de resolução de situações-problema para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, no Ensino Médio, está dividido em dois capítulos, a saber:

O capítulo 1 tem como tema Competências e Habilidades Socioemocionais no Ensino Médio e traz como seções: processos cognitivos da aprendizagem socioemocional, competências e habilidades socioemocionais, importância da Inteligência Emocional para o desenvolvimento integral do adolescente e práticas de metodologias de intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento socioemocional.

Já o Capítulo 2 desenvolve a temática Intervenção Psicológica com Resolução de Situações-Problema, trazendo as seguintes seções: Conceituação de intervenção psicológica na educação, desenvolvimento da adolescência, metodologia ativa de resolução de situação-problema como modelo de intervenção psicológica para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, gestão da emoção e dos sentimentos para uma cultura de paz na escola e por último a resolução de problemas: caminho para a saúde mental dos adolescentes.



# **CAPÍTULO 1: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO MÉDIO**

Este primeiro capítulo tem como objetivo descrever os fundamentos teóricos referentes ao desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais em estudantes do Ensino Médio.

Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica em livros, teses, dissertações, plataformas digitais, como Scientific Electronic Library Online - SciELO, Google Acadêmico, World Wide Science, Portal de periódicos (CAPES), Dialnet, entre outros.

Este capítulo está organizado em quatro seções: Processos cognitivos da aprendizagem socioemocional; Conceituação de competências e habilidades socioemocionais; Importância da Inteligência emocional para o desenvolvimento integral do adolescente e, por último, uma aplicação prática de metodologias ativas de intervenção para o desenvolvimento socioemocional.

## **1.1 Processos cognitivos da aprendizagem socioemocional**

A aprendizagem socioemocional está vinculada aos processos cognitivos. Deste modo, faz-se necessário recordar as teorias do desenvolvimento a partir das perspectivas atuais em psicologia do desenvolvimento que estudam o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, espiritual, afetivo-emocional e social, desde o nascimento até a idade adulta.

Por conta disso, efetuou-se levantamento bibliográfico de autores com o intuito de não classificar ou dar um ponto final à



discussão, mas de contribuir academicamente para os processos cognitivos da aprendizagem socioemocional na Educação Básica. Sendo assim, discute-se com Vygotsky (2021); Berger (2007); Batista *et al.* (2022); Vygotsky (1997), Rogers (2003); Medina (2008) e Goleman (1995).

Berger (2007) sintetiza as contribuições das teorias do desenvolvimento em grandes teorias e teorias emergentes. As grandes teorias abrangem a psicanálise, o behaviorismo e a cognitiva. Já as teorias emergentes abrangem a sociocultural e a epigenética.

Ainda conforme Berger (2007), para a teoria biogenética, o desenvolvimento e maturação do organismo e do cérebro é hereditário e congênito; isto pode explicar, por exemplo, o motivo de casos em que, num casal de gêmeos adotados por famílias diferentes, um pode ter habilidade para a matemática e outro não. Porém, caso o desenvolvimento fosse apenas congênito, os dois deveriam ser bons na matemática, não apenas um.

Já para a teoria sócio-histórica-cultural, representada por Vygotsky (1997), os processos psicológicos são dinâmicos e complexos, construídos na interação social. No exemplo citado sobre os gêmeos, há indicadores de que a família que adotou um dos gêmeos tenha estimulado a matemática e a família que adotou o outro gêmeo não estimulou. Isto é, há uma interdependência entre os processos psicológicos e contextuais, num processo constante de maturação.

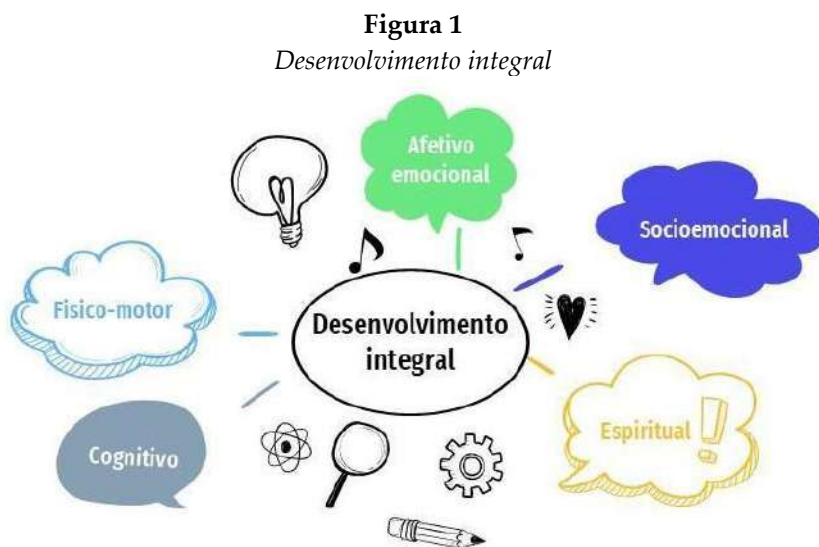
Para Vygotsky (1997), citado por Batista *et al.* (2022), a maturação se refere às transformações filogenéticas que capacitam o organismo a alcançar novos níveis de funcionamento. Com a maturação, a cada dia que passa, o adolescente está mais preparado para executar novas tarefas.

Deste modo, para os autores supracitados, o conhecimento dos princípios, leis e fatores que intervêm no desenvolvimento psicológico, permite o planejamento de ações educativas a fim de promover uma evolução ideal ou resolver possíveis desajustes.

Necessita-se da participação ativa e efetiva da família, da escola, do profissional em psicologia e da área sociopolítica.

Batista *et al.* (2022) cita a teoria histórico-cultural de Vygotsky referente ao desenvolvimento em que o ser humano se apropria da cultura a partir da atividade social que desenvolve. Nesse processo, as funções psíquicas se desenvolvem e se requalificam, adquirindo novas estruturas, instituindo-se como funções psíquicas superiores e desenvolvidas.

A figura 1 ilustra que o desenvolvimento integral depende do contexto histórico-cultural em que o adolescente vive, e acontece em todas as dimensões humanas, isto é: físico-motor, cognitivo-intelectual, afetivo-emocional, social e espiritual. E acredita-se que o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais se processa e evolui na interdependência destas dimensões humanas.



Fonte: elaborada pela autora.

Nota-se que o psiquismo se desenvolve na relação ativa com a realidade, isto é, na base da atividade que condiciona e provoca sua

complexificação estrutural. Deste modo, Batista *et al.* (2022, s/p), confirma que:

A explicação histórico-cultural do psiquismo humano focaliza o desenvolvimento cultural que se processa no interior das relações sociais concretas da vida em sociedade, pois são as relações sociais que provocam o desenvolvimento das capacidades propriamente humanas. A compreensão da natureza histórica e social do psiquismo humano reside, para essa teoria, nas transformações qualitativas dos processos naturais (marcados por uma relação imediata e fusional do ser com o meio) em processos artificiais, mediados por signos, que ao retroagirem sobre as funções psíquicas possibilitam o desenvolvimento da conduta volitiva e, em última instância, da atividade consciente.

Deste modo, pensadores como Vygotski (1997), Rogers (2003) e Medina (2008) defendem a conexão entre o cognitivo e a afetividade para que a aprendizagem seja significativa. Em vista disso, Rogers (2003), autor humanista, na década de 1940 propôs a aprendizagem significativa em que os afetos, as motivações, os valores e a cognição são igualmente importantes. Em Psicopedagogia seu modelo teórico é conhecido como modelo centrado na pessoa, e fortalece o conceito de comunidade educativa que inclui em sua definição o educador, que por sua vez implica nexos físicos, afetivos e cognitivos.

Nesta compreensão, Medina (2008) defende o ensino-aprendizagem com base na unidade afetivo-cognitiva, em que deve-se levar em consideração os seguintes processos: atenção e seleção de informação, percepção e representação, codificação, memória-armazenamento e recuperação de informação, assimilação, entendimento e análise da informação, aplicação de conhecimentos, habilidades e estratégias, linguagem, tomada de decisão, elaboração de expectativas, imaginação, criatividade, inovação e raciocínios.

Portanto, compreender o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais são essenciais em todo o processo de cognição.

## 1.2 Competências e habilidades socioemocionais

Para compreender as competências e habilidades socioemocionais é necessário ter clareza dos seus conceitos. Assim, no dicionário Michaelis (2023), a palavra competência significa aptidão que um indivíduo tem de opinar sobre um assunto e sobre o qual é versado. Já habilidade denota um conjunto de qualificações para o exercício de uma atividade ou cargo. Deste modo, competências e habilidades são interconectadas.

Porém, é necessário olhar para as diretrizes educacionais no Brasil que tem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isto é, o documento normativo das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A primeira versão foi publicada em 2015 e em 2017 ocorreu a homologação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais, e no ano de 2018 foi aprovada a BNCC do Ensino Médio.

Assim, na BNCC, a palavra competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

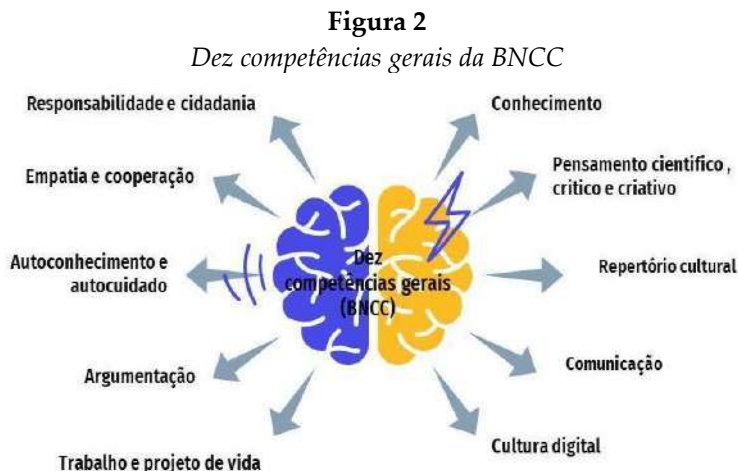
Ainda no dicionário Michaelis (2023), a palavra socioemocional diz respeito à contribuição da pessoa para a realização de um ato. Deste modo, para Marin *et al.* (2017), a palavra competência socioemocional é um conceito complexo, que apreende outros conceitos relacionados, como: habilidades, inteligência emocional e aperfeiçoamento socioemocional.

Acredita-se que devido à complexidade, as referências e fundamentações sobre as competências socioemocionais são um tanto superficiais na BNCC, como veremos a seguir.

## Competências socioemocionais na BNCC

A BNCC define as principais diretrizes da educação básica brasileira de modo a promover o desenvolvimento integral dos estudantes, possibilitando-os lidar com questões do âmbito emocional, cultural, tecnológico, socioambiental, responsabilidade, criatividade, entre outros.

A figura 2 apresenta as dez competências gerais da normativa do Brasil BNCC que constituem a formação geral na educação básica e dentre elas, destacam-se as competências ligadas a inteligência socioemocional, autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.



*Nota:* Figura criada a partir da BNCC. Brasil (2018). Base Nacional Comum Curricular: documento de caráter mandatório que orienta a formulação dos currículos escolares. Brasília, DF: Ministério da Educação. Retirado em 13 de fevereiro de 2023 de <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

Assim sendo, o Educa Mais Brasil (2020) apresenta as dez competências gerais da BNCC de forma resumida, sendo elas a saber: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.

E dentre as dez competências gerais, as três últimas, de número 8, 9 e 10, contemplam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, como afirma Brasil (2018, p. 10):

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.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Nota-se que as competências e habilidades socioemocionais são aprendizagens que integram os quatro pilares da educação tecnicista propostos por Jacques Delors em 1966, *aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer*. Estes são os conhecimentos básicos que o adolescente deve ter para o progresso pessoal, do país e do mundo.

Diaz *et al.* (2020) afirma que os pilares desenvolvidos no adolescente abrem a possibilidade de termos um mundo melhor onde reine o respeito, a consideração, a empatia, a solidariedade, a vontade, o desejo de melhorar, a consciência, entre outros, melhorando assim a qualidade humana.

Cavalcante (2023, p. 36), aponta cinco dimensões da educação socioemocional, como o cognitivo, práticas e habilidades, atitudes, afetivo-emocionais, comportamentais:

As competências e habilidades socioemocionais abarcam conhecimentos (o que sei), práticas e habilidades (o que sei fazer), e atitudes (o que quero fazer). Abrangem aspectos afetivo-emocionais (autoconhecimento, autoconceito e autocontrole), comportamentais (condutas pró-sociais e escolhas responsáveis) e cognitivos (empatia e criatividade).

Canettieri *et al.* (2021) pesquisaram os fundamentos e habilidades socioemocionais da BNCC e apresentam uma visão crítica, em que percebem fragilidades nas bases epistemológicas baseada em cinco aptidões socioemocionais.

Na BNCC não há fundamentação teórica referente às habilidades socioemocionais. Há um alicerce para as competências gerais, como aponta Brasil (2018 p. 8), que “define a palavra competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Desse jeito, os apontamentos para habilidades socioemocionais estão incorporadas a competências de um modo geral e não de modo específico.

E ainda, para as autoras Canettieri *et al.* (2021), na BNCC as habilidades socioemocionais são apresentadas como se fossem um receituário para a eficiência, desconsiderando as estruturas sociais, as desigualdades, injustiças no país, preconceitos e barreiras de ordem material que influenciam a performance do adolescente que está sendo preparado para o mercado de trabalho, bem como as próprias limitações pessoais.

Assim sendo, Lemos e Macedo (2019, p. 66) criticam a tentativa de imposição do “tipo ideal” para um mundo globalizado e

unívoco e recordam que “as condições socioemocionais serão sempre circunstanciais, portanto, imprevistas e implanejáveis”, pois cada adolescente é único e vive contextos particulares.

É relevante destacar que, semelhante a Vygotsky que defende o desenvolvimento humano a partir do contexto sócio-histórico, Brasil (2018) e Cury (2019), médico psiquiatra, psicoterapeuta, escritor e criador do programa Escola da Inteligência, argumentam que a aprendizagem socioemocional é baseada em cinco pilares, levando em consideração o contexto social em que o estudante está inserido: autoconhecimento, autorregulação, tomada de decisão responsável, habilidade de relacionamentos e consciência social.

O primeiro pilar é o do autoconhecimento, descrito por Cury (2019) como a capacidade de reconhecer as próprias emoções, valores e limitações, bem como compreender como é percebido pelos outros.

O segundo pilar é a autorregulação, isto é a habilidade de identificar e lidar com os sentimentos, gerenciando as emoções e comportamentos, o que permite trabalhar com as metas e objetivos. Percebe-se que a inteligência emocional é exercitada quando o adolescente gerencia as emoções e os sentimentos, como aponta Cury: “Para ser autor da própria história, líder de si mesmo, construtor e reconstrutor de seus sonhos, exemplo de perseverança, é necessário aprender a gerenciar a emoção, confrontar, criticar, impugnar desejos e ideias perturbadoras no silêncio da mente!” (Cury, 2017, p. 41).

O terceiro pilar é o da tomada de decisão responsável, a habilidade de fazer escolhas e atitudes responsáveis e éticas, baseadas em conceitos construtivos.

Já o quarto pilar é a habilidade de relacionamentos, que se concatena com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao bullying, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.



Por último, o quinto pilar é a consciência social e entendimento sobre o meio onde está inserido a partir do desenvolvimento de empatia com o outro.

Reforça-se a relevância em desenvolver a dimensão emocional para além do mundo do trabalho. Deste modo, é importante diferenciar sentimento, emoção e paixão para compreender melhor o estudante adolescente.

### **1.3 Diferenciação entre sentimento x emoção x paixão**

É importante diferenciar os termos sentimento, emoção e paixão. Para Damásio (2000), os sentimentos são experiências subjetivas, duradouras, acessíveis apenas à própria pessoa. Já as emoções, por outro lado, conforme Bock *et al.* (2008), são expressões de afeto momentâneas, acompanhadas de reações do organismo, em resposta a um acontecimento, isto é, são observáveis pelos outros.

No dicionário Michaelis (2023), a palavra paixão significa sentimento, entusiasmo, predileção ou amor tão intensos que ofuscam a razão. Também para Sales & Santos (2021), um adolescente ‘desequilibradamente’ apaixonado está em constante angústia, e pode traçar trilhas sinuosas deixando de lado atividades importantes para o seu crescimento intelectual, a saber, o aprendizado acadêmico.

Portanto, a paixão, os sentimentos e as emoções como medo, raiva, nojo, tristeza, alegria fazem parte do desenvolvimento humano e contribuem para a sobrevivência, pois faz a pessoa recuar e de certa maneira tomar consciência. E isto contribui para impulsionar e proteger a pessoa de situações traiçoeiras do dia a dia.

Sales & Santos (2021, p. 1) fortalecem a ideia de que paralelo à cognição é necessário enfatizar o desenvolvimento das emoções:

compreende-se que as práticas pedagógicas concernentes à educação emocional já vêm sendo desenhadas há algum tempo, porém, as emoções relacionadas ao enamoramento não são enfatizadas. Infere-se que diante de um momento tão célere em que tudo se transforma

constantemente, inclusive os desafios emocionais, é forçoso um olhar cuidadoso para as emoções, paralelo à cognição, em sala de aula, para assim, compreender as subjetividades dos educandos, principalmente na transição da fase da infância para a pré-adolescência, em que há uma mudança brusca física e na experiência de novos sentimentos como o fato de se apaixonar.

Ainda para Marin *et al.* (2017), a competência socioemocional pode ser compreendida como o resultado entre o desempenho socioemocional e as habilidades intrínsecas a ele para operar de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto.

Portanto, para que o adolescente se desenvolva na integralidade é relevante aprofundar o conhecimento da inteligência emocional.

#### **1.4 Importância da Inteligência emocional para o desenvolvimento integral do adolescente**

A inteligência emocional faz parte do desenvolvimento integral do adolescente. Veremos que a construção do conceito é compartilhada no decorrer do tempo. Assim, esta seção está fundamentada em Marin *et al.* (2017), Goleman (1995) e Cury (2017).

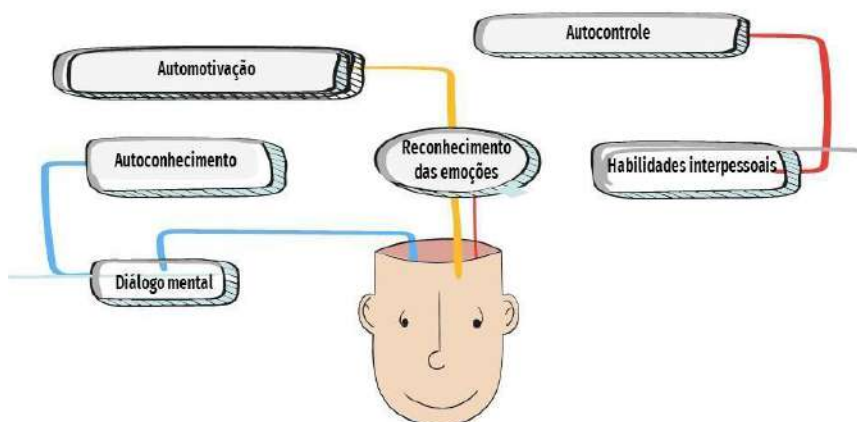
Marin *et al.* (2017) cita Mayer & Salovey (2007) ao afirmar que a construção do conceito de inteligência emocional foi desenvolvida por Salovey e Mayer na década de 1990, a partir dos estudos de Gardner em 1983; eles elaboraram um modelo teórico, que define a Inteligência Emocional como o modo de aliar a emoção à cognição, almejando o encontro de soluções para problemas.

E Goleman (1995), um jornalista, fundamentado nos estudos de Salovey e Mayer, definiu a Inteligência Emocional em cinco grupos básicos: autoconhecimento, autocontrole, automotivação, reconhecimento das emoções nos outros e habilidade em relacionamentos interpessoais.

A figura 3 mostra que, para Goleman (1995), acontece o diálogo na mente do adolescente, simultâneo ou não, que favorece

o autoconhecimento, o autocontrole, a automotivação, o reconhecimento das emoções em si e nos outros e desenvolvendo as habilidades de relacionamentos interpessoais.

**Figura 3**  
*Inteligência emocional para Goleman*  
**Inteligência emocional**  
(Goleman)



Fonte: elaborada pela autora.

Segundo Cury (2017, p. 40) a inteligência emocional “trata da emoção como fenômeno que influencia o intelecto e determina comportamentos.” Assim, para este autor, a inteligência emocional é a espinha dorsal das demais inteligências, visando o equilíbrio interior.

Sem a inteligência emocional, as inteligências múltiplas, descritas por Gardner (1995), permanecem na instabilidade.

Acredita-se que o desenvolvimento da inteligência socioemocional colabora para a expansão e reconhecimento das inteligências múltiplas, como veremos a seguir.

## *Inteligência socioemocional para a expansão de inteligências múltiplas*

A teoria das inteligências múltiplas é um modelo de compreensão da mente desenvolvido por Howard Gardner e publicado em 1983. Para ele, a inteligência não é um conjunto unitário que agrupa diferentes habilidades específicas, mas uma rede de conjuntos autônomos e relativamente inter-relacionados.

Gardner (1995), definiu as inteligências múltiplas em sete tipos, sendo elas a saber, Linguística: habilidades envolvidas na leitura e na escrita; Musical: habilidades inerentes a atividades de tocar um instrumento, cantar, compor; Lógico/matemática: habilidade de raciocínio, computação numérica, resolução de problemas, pensamento científico; Espacial: habilidade de representar e manipular configurações espaciais; além da corporal/cinestésica que é a habilidade de usar o corpo inteiro ou parte dele para a realização de tarefas; Interpessoal: habilidade de compreender outras pessoas e contextos sociais; Intrapessoal: capacidade de compreender a si mesmo, tanto sentimentos e emoções, quanto estilos cognitivos e inteligência; Naturalística: habilidade de perceber padrões complexos no ambiente natural.

O ser humano é capaz de desenvolver diferentes tipos de inteligência ao longo da vida e entender que o domínio de uma área do conhecimento não pode ser diminuído pela dificuldade em outra.

Compreender as inteligências múltiplas é o primeiro passo para construir uma educação mais humanizada, que esteja a favor do desenvolvimento de cada adolescente, e personalizar as trilhas de aprendizagem para estimular o melhor de cada estudante.

Assim, propõe-se algumas práticas de metodologias de intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento socioemocional e cultura de paz na escola, tão importante para o aprendizado e desenvolvimento saudável dos estudantes.

## **1.5 Práticas de metodologias de intervenção para o desenvolvimento socioemocional e cultura de paz na escola**

Esta seção de práticas de metodologias de intervenção para o desenvolvimento socioemocional e cultura de paz na escola está fundamentada em Filho (2011); Cavalcanti (2023); Castagnaro (2021); Júnior *et al.* (2023); Silva & Santos (2021) e Batista *et al.* (2022).

As práticas de metodologias para Filho (2011) e Cavalcanti (2023) são estratégias de intervenção diante da diversidade cultural e das necessidades educacionais especiais para a abordagem, assessoria e intervenção psicológica no contexto do projeto educacional institucional.

Cavalcanti (2023), defende as metodologias ativas como estratégias, abordagens e técnicas que oportunizam aos estudantes o protagonismo de seu processo de aprendizagem.

Deste modo, a escola tem um papel significativo no processo pedagógico de desenvolvimento das emoções e sentimentos dos adolescentes. Neste sentido, Batista *et al.* (2022) confirma que as intervenções psicopedagógicas mobilizam os aspectos emocionais e contribuem para seu desenvolvimento socioemocional.

Assim, as metodologias ativas, são meios que estimulam os estudantes a sentirem-se ativos no processo de ensino aprendizagem e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento socioemocional, além de potencializar a cultura de paz no âmbito escolar.

Portanto, propõe-se cinco metodologias ativas de intervenção, que foram testadas e realizadas em sala de aula pela pesquisadora, e que podem ser executadas em todas as turmas do Ensino Médio, sendo elas a saber: estudo de caso, anjo amigo, atividade cooperativa fanzine, ações cooperativas de apoio entre os pares e termômetro das emoções.

## *Metodologia de intervenção com estudo de caso*

Para Gerring (2019), o conceito de estudo de caso é ubíquo, embora seja um termo universal, não há unicidade. Varia de acordo com a área de conhecimento em que é produzido, da abordagem teórica do autor, do contexto histórico-cultural e espacial de sua produção.

Ainda para Gerring (2019 p. 20), o conceito de estudo de caso é um “estudo intensivo de um caso singular ou de um pequeno número de casos que se baseia em dados e promessas de elucidar uma população maior de casos”. Isto é, os casos podem ter uma diversidade de sentidos, provenientes do interesse do autor, de estados, nações, regiões, instituições, partidos políticos, escolas, grupos sociais, eventos, coletivos e ou individuais.

É bastante abrangente e comumente utilizado com muitos sinônimos, como história do caso, baseado em caso, registro do caso, trabalho de caso, caso clínico, caso policial etc. Por isso, ao trabalhar com casos na sala de aula é necessário ter clareza da localização de onde acontece o problema, como acontece, quem são os grupos envolvidos, fatos etc.

Nesta pesquisa, o estudo de caso é direcionado para a área educacional, mais especificamente a educação básica. A proposta não é analisar casos prontos, mas analisar um caso fictício elaborado pela pesquisadora.

Assim definido, a metodologia de intervenção com estudo de caso tem como objetivo identificar possíveis situações de conflitos e pensar em soluções para fortalecer a cultura de paz na escola. Deve ser realizada em quatro momentos interdependentes, conforme os eixos de Zabala (1998): conteúdos, fatos, conceitos, procedimentos e atitudes, isto é conscientização, elaboração do caso e como resolvê-lo, diálogo em duplas e debate na sala.

Pode-se realizar com os adolescentes uma conscientização sobre os tipos de conflitos, abusos e sentimentos tanto da vítima, quanto do agressor. Deve-se conversar sobre os vários problemas que afetam os adolescentes no âmbito escolar, como o bullying ou

o abuso como uma situação de exclusão social, as características do abuso escolar, pistas comportamentais e emocionais de alunos expostos a situações de abuso e priorizar a intervenção com enfoque ecológico ou humanístico com protocolo de prevenção anti-intimidação.

No canal Ciranda de disseminação do conhecimento, há um vídeo interessante, como o tema "Promoção da Cultura de Paz na Escola", disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=\\_hfaCm-OPFs&t=175s](https://www.youtube.com/watch?v=_hfaCm-OPFs&t=175s) que aborda a socialização, a solidariedade e cuidado dos pais com os filhos, princípios básicos que devem nortear a compreensão da paz e sua relação com a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e solidário.

O estudo de caso pode colaborar para que o adolescente, ao tomar consciência da cultura em que está imerso, desenvolva as funções psíquicas superiores, concebidas por Vygotsky, e citadas por Batista *et al.* (2022):

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano tem como premissa que o ser humano se apropria da cultura a partir da atividade social que realiza; nesse processo, as funções psíquicas se desenvolvem e se requalificam, adquirindo novas estruturas, instituindo-se como funções psíquicas superiores.

Pois para este autor, o psiquismo humano se processa e se desenvolve no interior das relações sociais concretas da vida em sociedade, isto é, são as relações sociais que provocam o desenvolvimento das habilidades humanas.

Assim, para ajudar a identificar os problemas, o estudante deve elaborar um caso fictício de conflitos de bullying e/ ou cyberbullying. O caso deve conter: nome fictício, localização, pensamentos e sentimentos tanto do agressor quanto da vítima, onde acontece o bullying e cyberbullying e propor uma solução para o caso.

É relevante o diálogo entre os estudantes que, de dois em dois, leiam o caso escrito pelo colega, indiquem outras possíveis soluções

para o caso, abrindo assim para o debate com a sala toda, visando o restabelecimento de relacionamentos danificados e de apoio às vítimas, oportunizando, assim, a mudança de comportamento para uma cultura de paz. A intervenção “anjo amigo” é uma forte aliada para uma cultura de paz.

### *Metodologia de intervenção “anjo amigo”*

Para Piaget, citado por Cavalcante (2023), a inteligência do adolescente está associada à afetividade e impacta nas amizades, nos comportamentos e na forma como ele aprende.

Deste modo, a metodologia de intervenção “anjo amigo” foi adaptada pela pesquisadora a partir da conhecida proposta de “amigo oculto”, e objetiva fortalecer os vínculos de aproximação, acolhida do diferente, amizade e respeito entre os alunos. Conforme Pereira (2023), entre as várias teorias sobre a origem da brincadeira amigo oculto, a primeira diz que ocorreu na Grécia antiga nas datas festivas, em que os gregos tinham o hábito de presentear pessoas influentes, que ocupavam cargos e funções importantes.

No entanto, Pereira (2023, p. 1) afirma que “os presentes eram entregues de forma aleatória, ou seja, faziam um tipo de sorteio para escolher quem receberia o presente” de modo oculto. Com o passar do tempo, a brincadeira foi sendo atualizada nas diferentes culturas.

Assim sendo, a metodologia de intervenção “anjo amigo” tem como objetivo fomentar relações de amizades, acolhida e empatia entre os estudantes, contribuindo assim com os aprendizados do adolescente. Como acontece em sala de aula? Bem, o primeiro passo é o diálogo sobre a importância das amizades e da valorização do outro para uma convivência saudável. Depois, realiza-se o sorteio dos nomes. Não pode escolher e nem trocar de nome, independente se gosta ou não da pessoa, pois todos merecem ser acolhidos e reconhecidos em suas habilidades. Pode trocar de papel apenas se tirou o próprio nome. A proposta é escrever para a mesma pessoa uma vez ao mês.



No segundo momento, cada aluno pensará nas qualidades e habilidades da pessoa que tirou o nome, e deverá escrever uma mensagem de elogio e reconhecimento de habilidades que percebe na pessoa que tirou como anjo amigo. Deverá dobrar o papel ao meio e escrever o nome do recebedor do lado de fora do papel para facilitar na hora da entrega.

Após escrever a mensagem anonimamente, cada um coloca-a numa caixinha e em seguida o mediador inicia o processo de entrega das mensagens.

Para finalizar esta metodologia “anjo amigo”, no final do bimestre combinam-se para que todos os estudantes levem um chocolate para revelar o nome da pessoa que protegeu no bimestre. Assim, sentados em círculo, falam sobre as habilidades da pessoa “Anjo amigo” e entregam o chocolate com um abraço ou aperto de mão, como o estudante se sentir melhor.

Por último, é válido o mediador avaliar o momento junto aos estudantes, se melhorou o clima e o relacionamento em sala etc.

### *Metodologia de intervenção atividade colaborativa Fanzine*

Esta estratégia de intervenção atividade colaborativa Fanzine tem por finalidade proporcionar atividades cooperativas e fomentar a empatia entre os estudantes. O tempo médio para esta atividade é de três horas aulas de 50 min. De acordo com Filho (2011), fanzine é qualquer publicação feita por um fã. A origem da palavra decorre da fusão de “fã” mais “magazine” que significa revista.

Brasil (2018, p. 551), enfatiza o protagonismo dizendo que “a abordagem investigativa deve promover o protagonismo dos estudantes na aprendizagem e na aplicação de processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e tecnológico é produzido”.

Assim sendo, para favorecer o protagonismo juvenil, os estudantes são convidados a escolher uma das temáticas trabalhadas no semestre e elaborar a própria fanzine e trazerem os

materiais para a confecção como papel sulfite A4, jornais, revistas, tesouras, cola, imagens de acordo com o tema escolhido pela dupla.

Primeiramente, a dupla deve juntar três folhas de sulfite A4, dobrar e grampeá-las ao meio. Na sequência, organiza e elabora os seguintes elementos: nome, série, nome do colégio, nome do professor, tema, introdução, desenvolvimento, conclusão. Por último, faz-se a apresentação das fanzines produzidas, exposição no mural da sala e o feedback da atividade para ouvir as críticas, sugestões e elogios dos estudantes.

### *Metodologia de intervenção com ações cooperativas de apoio entre os pares*

A metodologia de intervenção com ações cooperativas entre os pares objetiva oportunizar aos alunos, representantes de turma, o exercício do protagonismo juvenil, da identificação e a mediação de conflitos entre os alunos, como afirma a BNCC em Brasil (2018, p. 465):

promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares e estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.

Em conformidade com o autor supracitado, os colégios de Ensino Médio propõem ações cooperativas entre os pares, estimulam o melhoramento de competências e habilidades que oportunizam ao estudante inserir-se de forma ativa, crítica e responsável no mundo do trabalho capitalista neoliberal e cada vez mais complexo e imprevisível.

Assim, viabiliza-se também pensar no projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas situações, além de cumprir com uma das finalidades do Ensino Médio, que é o aprimoramento do educando como pessoa humana, como afirma Brasil (2018, p. 466):

promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos; combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença; valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito.

Deste modo, esta metodologia de intervenção, com ações cooperativas entre os pares, instrumentaliza os alunos para a identificação e resolução de problemas. Isto é, em caso de conflito inicial em sala de aula, o aluno representante de sala, ao identificar o problema, poderá intermediar com as partes envolvidas com propostas de acordo de paz.

Além de despertar o protagonismo, favorece-se o clima amigável de harmonia na escola e cria-se lideranças positivas para a sociedade. E para ajudar a controlar os impulsos, faz-se necessário conhecer o termômetro das emoções.

### *Metodologia de intervenção termômetro das emoções*

A metodologia de intervenção psicopedagógica termômetro das emoções visa educar para a tomada de consciência dos sentimentos e emoções, bem como ensinar a controlar os impulsos, pois, como já foi citado por Damásio (2000), enquanto os sentimentos são experiências subjetivas, duradouras, as emoções, conforme já citado por Bock et al. (2008), são expressões de afeto momentâneas, acompanhadas de reações do organismo e são observáveis pelos outros.

A estratégia termômetro das emoções é uma escala de emoções que ajuda os alunos a reconhecer e gerenciar os sentimentos e emoções. Deste modo, educa para a tomada de consciência dos sentimentos e emoções, contribui para o controle dos impulsos, demonstração de empatia, estabelecimento de laços, aprimorando assim a inteligência emocional.

Para Cury (2019), o termômetro das emoções faz parte da aprendizagem socioemocional, pois proporciona o autoconhecimento, autorregulação, o entendimento sobre o meio onde está inserido e desenvolvimento de empatia, e ao mesmo tempo possibilita a construção de relações positivas, trabalho em equipe e solução de problemas.

Na figura 4, ilustra-se que aprender a identificar as emoções como medo, raiva, nojo, tristeza, alegria fazem parte do desenvolvimento do adolescente, pois ao tomar consciência que se sente com raiva, com medo, triste, preocupado, calmo e feliz promove-se o pensamento sobre os motivos destas emoções e proporciona-se o controle dos impulsos.

**Figura 4**

*Termômetro das emoções*



Fonte: Nota: Figura retirada da casa do educador.

<https://www.casadoeducador.com/produto.php?produto=13363>

Esta metodologia de intervenção, termômetro das emoções, pode ser desenvolvida em três momentos específicos. Primeiramente, deve-se dialogar com os alunos sobre a temática

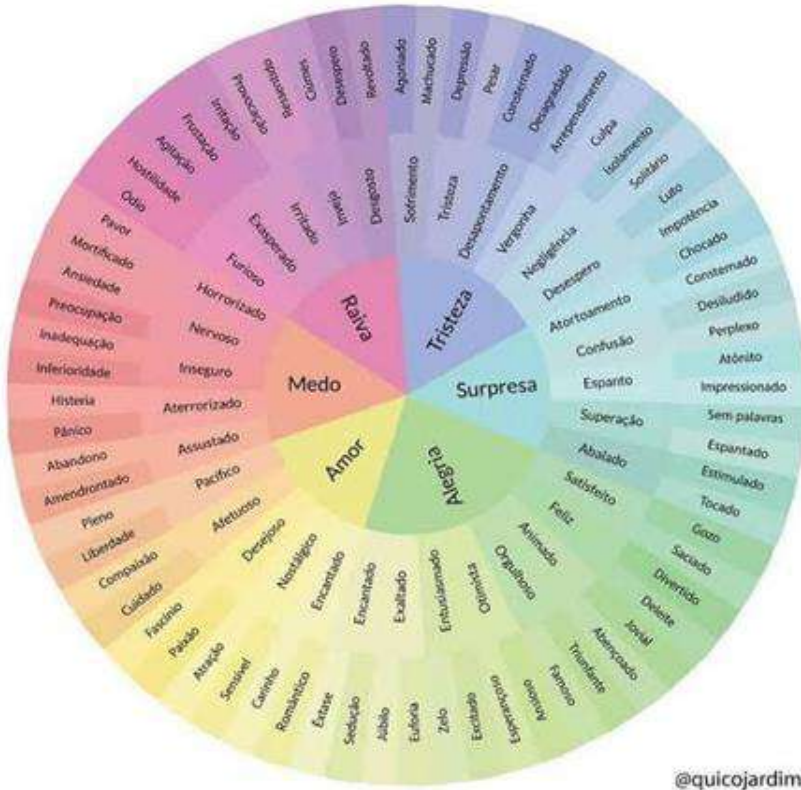
sentimentos e emoções e diferenciá-los. Depois, o mediador deve fixar o termômetro das emoções na parede da sala e convidar os adolescentes a olharem para si mesmos e identificarem qual a emoção que predomina no momento. Cada aluno recebe um mini grampo e fixa no termômetro, fazendo a marcação.

Como as emoções são passageiras, os alunos podem modificar a marcação quantas vezes desejarem no dia e na semana. Isto é, cada aluno é livre para alterar ou não. É recomendável deixar o termômetro na sala de aula por um mês para observar as alterações de emoções da turma.

Como parte desta metodologia, recomenda-se trabalhar em sala de aula sobre os sentimentos. A figura 5, roda dos sentimentos, ilustra as emoções primárias e momentâneas como raiva, medo, tristeza, amor, surpresa e alegria e os sentimentos duradouros que derivam delas como: honestidade, justiça, verdade, beleza, vigor, poder, ordem, inteligência, humor, e tristeza, pena, morbidez, feiura, falsidade, caos, engano, fraqueza etc.

Quando o adolescente toma consciência das emoções e sentimentos, poderá tentar identificar os motivos. Porém, sabe-se que não é um processo simples e rápido, mas complexo, e como qualquer outro conhecimento é um aprendizado que necessita de sentido e significado.

**Figura 5**  
*Roda dos sentimentos*



@quicojardim

Nota: Imagem retirada de: <https://www.mapadomeuceu.com.br/blog/expressar-sentimentos/>

Pode-se dizer que aplicar a metodologia termômetro das emoções é a primeira etapa para trabalhar as emoções e sentimentos. O professor deve estimular o diálogo entre os adolescentes para que eles sejam capazes de desenvolver a escuta atenta, o respeito e a expressar os sentimentos, pois isso pode auxiliá-los na aprendizagem cognitiva.



## **CAPÍTULO 2: INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA COM RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA**

Este segundo capítulo tem por objetivo debater teoricamente a intervenção psicológica, via metodologia ativa de resolução de situação-problema, como modelo de intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes do Ensino Médio.

Para fundamentar essa discussão, utilizaram-se as seguintes referências: Castagnaro (2021); Maisch (2019); Cavalcanti (2023); Freud (1974); Vygotski (2021); Cury (2019); Goleman (1995). Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica em livros, teses, dissertações, plataformas digitais, como Scientific Electronic Library Online - SciELO, Google Acadêmico, World Wide Science, Portal de periódicos (CAPES), Dialnet, entre outros.

O capítulo está organizado em quatro seções: Conceituação de intervenção psicológica na educação; Desenvolvimento psicológico na adolescência; Metodologia ativa de resolução de situação-problema como modelo de intervenção psicológica para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais; Gestão da emoção e dos sentimentos para uma cultura de paz na escola; e por último, a resolução de problemas: caminho para a saúde mental dos adolescentes.

### **2.1 Intervenção psicológica na educação**

Esta seção de intervenção psicológica na educação está fundamentada em Rogers (2003); Parras & Grañeras (2012); Delors *et al.* (2010); Brasil (2018); Santos & Silva (2023).



A intervenção psicológica na educação é uma das formas de interferência do psicólogo junto à orientação educacional visando a modificação de comportamentos, pensamentos e emoções dos estudantes, de forma a proporcionar melhor saúde e qualidade de vida.

Surge da teoria humanista, tendo como base as necessidades dos estudantes descritas por Maslow em 1991 e do modelo centrado na pessoa, de Rogers (2003), autor humanista que preconiza a aprendizagem significativa mediada na cognição, nos afetos, nas motivações, nos valores pessoais e culturais.

Neste sentido, o conceito de comunidade educativa inclui em sua definição o educador como mediador e implica nexos físicos, afetivos e cognitivos, pois há múltiplos fatores no processo de ensino-aprendizagem e a abordagem centrada na pessoa prioriza os aprendizes no foco de suas ações, redimensionando e fortalecendo a ação de mão dupla dos docentes.

Assim, parte-se do entendimento de que toda intervenção psicológica no contexto escolar deve basear-se numa análise global dos fatores presentes na interação entre o estudante, com suas características pessoais, culturais, familiares, o ambiente educacional, bem como o contexto social.

Deste modo, a avaliação e o diagnóstico dos problemas que dificultam a aprendizagem dos alunos são uma das principais funções do profissional da psicologia educacional.

Conforme Bisquerra e Gonzales, citado em Parras & Grañeras (2012), entre os vários modelos de intervenção psicológica, no contexto educacional, por ser um espaço diversificado, o que melhor se aplica é o misto, pois nele podemos integrar vários outros modelos em conformidade com as necessidades educacionais, como: psicopedagógico, sócio comunitário, ecológicos, micro e macroscópicos, compreensivos, holísticos, sistêmicos e sistemas de programas integrados.

A partir da proposta humanista, fundamentada em Rogers (2003), e da proposição por uma educação integral da BNCC

defendida em Brasil (2018), acredita-se que a intervenção psicopedagógica mista seja a mais adequada em sala de aula.

Na intervenção mista deve-se analisar com atenção e cautela as dificuldades de aprendizagens dos alunos, bem como elaborar a reformulação e adequação das práticas docentes para que se aproximem das necessidades dos alunos e colaborar para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A sociedade atual exige que as intervenções psicológicas na educação tenham um olhar ativo, progressista e inclusivo nas questões centrais do processo educativo, como aponta o pesquisador Delors *et al.* (2010) em relatório expedido pela UNESCO sobre a Educação para o século XXI, o qual cita quatro pilares para a aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Nesta pesquisa, destaca-se a preocupação com os dois últimos pilares voltados para o desenvolvimento e valorização da inteligência socioemocional, ainda na década de 1990, como afirma Delors *et al.* (2010, p. 31):

Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para se comunicar.

Embora Jacques Delors seja economista e político francês, deixou claro no relatório a relevância da educação dentro e fora da sala de aula. Isto é, os quatro pilares são conhecimentos que abrangem diversas áreas da vida e, que juntos, proporcionam a ampliação do conhecimento, a aquisição de experiências sociais e o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais

para que os adolescentes possam crescer e viver com autonomia diante dos desafios dos tempos atuais.

A intervenção psicológica focada na preocupação com a educação integral, enquanto documento normativo nacional, é também uma das competências fundamentais da educação básica no Brasil, como aponta Brasil (2018, p. 14):

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações.

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Deste modo, a BNCC reconhece que a Educação Básica deve formar o adolescente em sua totalidade, o que exige a compreensão da complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, não só voltado para o cognitivo, mas envolvendo a afetividade.

Evidencia ainda, o compromisso com uma visão plural, singular e integral do adolescente, considerando-os como sujeito de aprendizagem e é um dever promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Deste modo, a intervenção psicopedagógica pode ser entendida como estratégia que visa a recuperação não só de conteúdos escolares avaliados como deficitários nos educandos, mas avalia-se também os processos de desenvolvimento e os caminhos da aprendizagem, entendendo o aluno de forma individual e interdisciplinar, buscando apoio em diversas áreas do conhecimento, analisando a aprendizagem no contexto escolar, familiar e no aspecto afetivo, cognitivo e biológico.

Santos & Silva (2023, p. 45) ao investigar sobre as modalidades de intervenção afirma que a modalidade mista colabora para uma maior tomada de consciência por parte do participante: “Na modalidade interventiva mista, variáveis psicológicas e do desenvolvimento, como busca por novidade e superproteção materna, e maior realização existencial foram fatores preditores para maiores níveis de autocompaixão dos participantes da intervenção”.

Procedimentos de orientação são realizados na intervenção psicopedagógica mista por meio de testes, brincadeiras, jogos de regras e dramatizações, com o objetivo de promover a plena expressão dos afetos e o desenvolvimento da personalidade de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem.

Portanto, por meio da intervenção psicopedagógica mista, as lacunas dos conteúdos escolares podem ser preenchidas, o que pode ser muito útil para o educando, se a razão de seu mau desempenho for de natureza pedagógica.

Assim sendo, instrumentos de diagnóstico e intervenção psicopedagógica, como atividades e testes, tendem a ser muito eficazes e permitem uma abordagem mais ampla das necessidades particulares de cada sujeito.

A intervenção psicopedagógica deve ser planejada conforme as dificuldades identificadas na avaliação ou diagnóstico prévio e o psicopedagogo deverá programar atividades, jogos e brincadeiras, para trabalhar os aspectos deficitários apresentados pelos alunos. Assim, para uma intervenção eficaz é necessário conhecer o desenvolvimento psicológico dos estudantes.

## **2.2 Desenvolvimento psicológico durante a adolescência**

O desenvolvimento psicológico na adolescência é complexo e os processos de aprendizagem acontecem na interação de múltiplos fatores como biológicos, sociais e afetivos, pois para BBC News Brasil (2018) o período da adolescência, passou a ser

compreendido dos 12 aos 24 anos, período em que ocorrem mudanças importantes e implicam novos desafios na vida.

Alguns autores como Becker (2003), Bee (2009), Dias & Teixeira (2010), Carvajal (2001), afirmam que essa é uma fase compreendida como a transição da infância para a fase adulta, caracterizado por transformações biológicas, psíquicas e sociais que determinam para o adolescente uma nova posição social.

De acordo com Piaget (1977), na fase da adolescência, o indivíduo desenvolve o raciocínio formal: hipotético-dedutivo, reflexivo abstrato e cientista dedutivo. O adolescente pode resolver problemas verbais complexos com proposições, situações hipotéticas ou dirigidas ao futuro. Vejamos as características de cada um:

No raciocínio hipotético-dedutivo, o adolescente transcende a percepção e memória, compreende a dedução de conclusões a partir de hipótese, que permite refletir mentalmente sobre problemas simbólicos, hipotéticos, deduzindo conclusões lógicas.

No raciocínio reflexivo-abstrato ou abstração reflexiva, o adolescente transcende o observável e provoca uma reorganização mental que passa de uma abstração de nível inferior para uma abstração de nível superior. Isto permite a assimilação de valores sociais e morais e inicia-se a elaboração do projeto de vida.

Já no raciocínio científico-indutivo, o adolescente parte de fatos específicos às conclusões gerais e é capaz de avaliar diversas variáveis, permitindo o raciocínio combinatório, captando assim as múltiplas causalidades múltiplas.

Ainda conforme Piaget (1977), as estruturas cognitivas da fase da adolescência geram o desenvolvimento afetivo e o raciocínio moral chega ao auge. Na dimensão socioafetiva, a principal tarefa é a de enfrentar a crise de identidade.

De acordo com Costa & Fernandes (2012), na fase da adolescência são estabelecidas relações grupais amistosas, as quais cumprem as funções: informativa, afetiva e regulativa, que influenciam no desenvolvimento psicológico, auxiliando nas resoluções de conflitos internos ou externos.

Os adolescentes e jovens passam muito tempo com os grupos de pares, por isso suas normas e valores são determinados pelas relações estabelecidas nestes grupos. Comprovando assim, o desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1981), os quais são determinados mediante princípios e valores éticos universais.

Tais grupos de pares têm a função de satisfazer a necessidade de independência e autoafirmação, bem como favorecer espaço de reflexão, intercâmbio afetivo, provocando o surgimento de novas demandas, normas e valores.

Nota-se que o adolescente pretende inserir-se no meio adulto por meio de iniciativas, projetos de vida, de planos de reformas políticas ou sociais. Portanto, a adaptação à sociedade faz-se aos poucos quando o adolescente se transforma em realizador dos próprios ideais.

É nesta ocasião que a experiência, o empírico reconcilia o pensamento teórico-conceitual com a realidade das coisas, o trabalho concreto e constante, preparando-o para a fase adulta.

Todos os alunos possuem necessidades individuais, próprias das diferenças culturais, sociais, econômicas e étnicas, as quais possuem normas, valores, crenças e comportamentos diferentes, por isto, é relevante a todos que trabalham em escola adquirir conhecimentos e competências para a abordagem, assessoria e intervenção psicopedagógica diante da diversidade cultural, das necessidades educacionais especiais e as desigualdades no contexto do projeto educacional institucional.

Acredita-se que, para que haja o desenvolvimento de boas práticas profissionais inclusivas na educação, faz-se necessário conhecer e reconhecer as inteligências múltiplas como modelo para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Conclui-se que é muito importante a aquisição dos conhecimentos e competências para a abordagem, assessoria e intervenção psicopedagógica diante da diversidade cultural, das necessidades educacionais especiais e as desigualdades no contexto do projeto educacional institucional.

Para isto, sugere-se desenvolver a educação emocional/ psicologia positiva; trabalhar em sala de aula com a resolução de conflitos e mediação; realizar a intervenção colaborativa entre famílias, professores, escolas de pais; por último, utilizar-se da criatividade e inovação como ferramentas para o desenvolvimento de estratégias de intervenção educacional.

### **2.3 Metodologia ativa de resolução de situação-problema como modelo de intervenção psicológica para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais**

A presente seção referente à metodologia ativa de resolução de situação-problema está fundamentada nos autores Castagnaro (2021); Maisch (2019); Cavalcanti (2023); Júnior *et al.* (2023); Brasil (2018).

Cavalcanti (2023, p. 19), define as metodologias ativas como “estratégias, abordagens e técnicas que dão a estudantes e profissionais o protagonismo de seu processo de aprendizagem”, colaborando assim para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Nesta mesma direção, Bonwell e Eison (1991), citados por Júnior *et al.* (2023), afirmam que as metodologias ativas são estratégias de ensino que envolvem os estudantes de forma ativa, estimulando sua participação ativa na construção do conhecimento. Deste modo, o professor cumpre o papel de facilitador do aprendizado e não apenas transmissor de informações, oportunizando assim o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos.

Fundamentada na teoria cognitiva e construtivista de Piaget e na psicologia histórico-cultural de Vygotsky defende-se que não é a metodologia em si que é ativa, mas o método faz com que o aluno permaneça ativo na aprendizagem, levando em consideração o contexto da aprendizagem.

A metodologia de resolução de situação-problema é uma abordagem investigativa que busca promover o protagonismo dos estudantes tanto na aprendizagem, quanto na aplicação de

processos, práticas e procedimentos, a partir dos quais o conhecimento científico e tecnológico é produzido.

O documento normativo da educação no Brasil, a BNCC, propõe a investigação e resolução de situações-problemas como elementos chaves para as competências específicas de ciências da natureza e suas tecnologias para o Ensino Médio, como afirma Brasil (2018, p. 553):

Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.

Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

A resolução de situações-problemas aproxima os estudantes dos procedimentos e instrumentos de investigação como afirma Brasil (2018, p. 550):

identificar problemas, formular questões, identificar informações ou variáveis relevantes, propor e testar hipóteses, elaborar argumentos e explicações, escolher e utilizar instrumentos de medida, planejar e realizar atividades experimentais e pesquisas de campo, relatar, avaliar e comunicar conclusões e desenvolver ações de intervenção, a partir da análise de dados e informações sobre as temáticas da área.

Há vários tipos de metodologias ativas, dentre elas, será destacado a resolução de situação-problema que, conforme Savery (2006), citado por Júnior *et al.* (2023), é uma das formas de aprendizagem baseada em problemas reais (problem based



learning), a fim de que os estudantes possam investigar, pesquisar e propor soluções.

Deste modo, esta metodologia possibilita o desenvolvimento da habilidade de resolução de situação-problema fortalecendo a autonomia na aprendizagem, o trabalho em equipe e a aplicação do conhecimento em contextos práticos.

Segundo Vygotsky (1978), citado por Júnior *et al.* (2023), a aprendizagem é um processo ativo que envolve a construção ativa de conhecimento pelo aluno. Nesse sentido, as metodologias ativas criam ambientes de aprendizagem nos quais os educandos possam explorar, investigar, refletir e construir seu próprio conhecimento, em contraposição a uma abordagem passiva de recepção de informações.

Castagnaro (2021) corrobora que além de permitir uma atuação docente mais criativa, crítica e consciente, ao mesmo tempo desenvolve as competências socioemocionais de como se relacionar com os outros e gerenciar suas emoções, resolver problemas de forma colaborativa, posicionando-se criticamente e de forma autônoma na sociedade atual.

Nesta época em que muitos estudantes encontram dificuldades para lidar com as dificuldades pessoais, o uso de estratégias educacionais envolvendo metodologias ativas pode colaborar para que, ao aprender a resolver problemas do cotidiano, consiga também pensar em soluções para os problemas internos e do seu entorno.

## **2.4 Gestão da emoção para uma cultura de paz na escola**

Esta seção referente à gestão da emoção e dos sentimentos para uma cultura de paz está fundamentada nos autores Cury (2017; 2019); Goleman (1995); Sales & Santos (2021); Silva *et al.* (2022); Brasil (2016); IBGE (2023).

A gestão da emoção ou autorregulação emocional é essencial para o adolescente aprender a lidar melhor com as inseguranças, frustrações, decepções etc. Também o torna mais resistente e

resiliente aos efeitos das suas emoções ou sentimentos, evitando a desmotivação e o desânimo. Isso é importante em diversos momentos do ambiente escolar.

Deste modo, para Silva *et al.* (2022), a autorregulação emocional é basilar, visto sua função de controle e administração das emoções, a fim de alcançar uma estabilidade e, por consequência, a promoção do seu bem-estar em diversos contextos em que o adolescente convive.

A gestão das emoções permite ao estudante identificar e compreender os sentimentos e emoções envolvidos nas diversas situações do dia a dia, a fim de pensar respostas mais eficazes, fazer escolhas mais sábias, tomar decisões responsáveis e interferir positivamente no ambiente escolar.

Ainda Silva *et al.* (2022), ao citar a Teoria Social Cognitiva, afirma que o homem é capaz de autorregular seu comportamento, motivações, emoções, dentre outros aspectos, a fim de viver em paz consigo e com os outros.

Goleman (1995 p. 295) fala de uma “alfabetização emocional como prevenção da violência; para isso, escolas de Nova York desenvolvem programas de solução criativa de conflitos”. Isto é, a gestão da emoção deve ser aprendida também na escola para desenvolver a cultura de paz. A ideia de desenvolver ações para a resolução de conflitos não é nova. No final dos anos de 1990, a Assembleia Geral das Nações Unidas definiu 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz (ONU, 1999). Assim, foram criados os pilares: respeito à vida, o fomento de escuta visando a compreensão, e a solidariedade.

A cultura de paz é um dos dezessete objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS) da agenda 2030 da ONU, expresso no objetivo 16 – Paz, justiça e instituições eficazes: “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (IBGE 2023, s/p).

A Constituição Federal (1988), no artigo 205 diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016, art. 205).

Partindo do pressuposto de que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, Cury (2019) concorda com a abordagem da escola pacífica, ao sugerir aos pais e educadores o exercício das estratégias de autocontrole, segurança, resiliência, habilidades para a solução pacífica de conflitos e capacidade de trabalhar em equipe.

### *Abordagem da escola pacífica*

A abordagem da escola pacífica integra a resolução de conflitos no funcionamento geral da escola, desde o aspecto curricular até o experiencial.

Assim, Chrispino (2011) aponta que os maiores conflitos criados pelos alunos em 1940 nas escolas americanas eram: falar em hora inapropriada, mascar chicletes, fazer barulho, correr pelos corredores, furar filas e fazer desordem. Em 1990, os problemas eram: o abuso de drogas, álcool, gravidez, suicídio, estupro, roubo e assalto. Já nos anos 2020 nota-se que os maiores problemas estão relacionados ao uso de equipamentos midiáticos como a internet, celular, bullying e cyberbullying.

Alzate & Merino (2010), afirmam que a sala de aula pacífica é resultado do exercício de cinco princípios básicos: Criar um clima saudável para a aprendizagem (ambiente respeitoso, cordial); criar um ambiente construtivo de aprendizagem (percepção do grau de aprendizado); melhorar a condução da aula (didática); estimular o desenvolvimento emocional e social dos estudantes; criar uma cultura de paz na sala de aula de maneira preventiva.

Assim sendo, aprender a resolver problemas é um caminho para a cultura de paz e a saúde mental dos adolescentes.

## 2.5 Resolução de situações-problemas: caminho para a saúde mental dos adolescentes

Nesta seção, desejou-se defender a metodologia de resolução de situações-problemas como caminho para a saúde mental, para isso, fez-se ampla pesquisa exploratória em plataformas digitais, como Scientific Electronic Library Online - SciELO, Google Acadêmico, Dialnet referente à resolução de problemas, porém, encontrou-se pouquíssimo material voltado para a área de humanas, e uma vasta bibliografia direcionada para a área de exatas e afins.

Acredita-se que a resolução de situações-problema é uma estratégia metodológica e psicológica. Neste sentido, Goi & Santos (2018) defendem que, enquanto metodologia de ensino, permite o trabalho pedagógico orientado por situações reais instigantes, estimula a construção de conceitos e o desenvolvimento de atitude científica nos contextos das aulas no Ensino Médio.

Deste modo, explorou-se em Silva (2022); Goi & Santos (2018), Silva *et al.* (2022). Priorizou-se a seção em Brasil (2018) que traz a fundamentação teórica da BNCC com foco na temática resolução de problemas, tentando perceber brechas de como a metodologia de resolução de situações-problema pode contribuir com o desenvolvimento da saúde mental dos estudantes do Ensino Médio.

Neste sentido, notou-se nas pesquisas da BNCC que há um fortíssimo elo da metodologia de resolução de situações-problema com a área de matemática e faz simples referência à geografia.

Assim sendo, ao pesquisar sobre resolução de situações-problema, aparece na área da matemática, e Brasil (2018) aponta como habilidades do Ensino Médio:

(EM13MAT507) Identificar e associar progressões aritméticas (PA) a funções afins de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas.

(EM13MAT508) Identificar e associar progressões geométricas (PG) a funções exponenciais de domínios discretos, para análise de

propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas

Compõe também os itinerários formativos, como descreve Brasil (2018, p. 477):

II – matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

Ainda em conformidade com Brasil (2018), consta que, para que as deliberações sejam executadas a partir da BNCC, na área de matemática, os adolescentes devem desenvolver habilidades de investigação, construção de modelos e de resolução de problemas. Para isso, eles devem mobilizar seu modo próprio de raciocinar, representar, comunicar, argumentar e, com base em discussões e validações colaborativas, aprender conceitos e desenvolver representações e procedimentos cada vez mais sofisticados.

A palavra resolução de problemas aparece na BNCC também como competência na área de geografia, como afirma Brasil (2018): Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.

Aparece também no item finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, como afirma Brasil (2018): viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural.

É evidente a fragilidade documental da BNCC em não constar fundamentação teórica voltada para a questão psicológica ligada à resolução de problemas. Mesmo assim, pensa-se que a metodologia de resolução de problemas focada para as áreas de exatas e afins pode corroborar para a resolução de situações-problema voltados para a área de humanas.

Brasil (2018, p. 548) reafirma o compromisso de a BNCC formar para o mundo do trabalho e não para o desenvolvimento humano:

Dessa forma, a BNCC da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe um aprofundamento nas temáticas Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. Os conhecimentos conceituais associados a essas temáticas constituem uma base que permite aos estudantes investigar, analisar e discutir situações-problema que emergem de diferentes contextos socioculturais, além de compreender e interpretar leis, teorias e modelos, aplicando-os na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais.

Dessa forma, os estudantes podem reelaborar seus próprios saberes relativos a essas temáticas, bem como reconhecer as potencialidades e limitações das Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Defende-se que ao exercitar a estratégia metodológica de resolução de problemas, em qualquer área, o estudante adolescente pode aprender a resolver os problemas da vida pessoal, adquirindo assim mais saúde mental.

Concorda-se com os pensadores Vygotsky (1997), Rogers (2003) e Medina (2008) que defendem a conexão entre o cognitivo e a afetividade para que a aprendizagem seja significativa, em que os afetos, as motivações, os valores e a cognição são igualmente importantes.

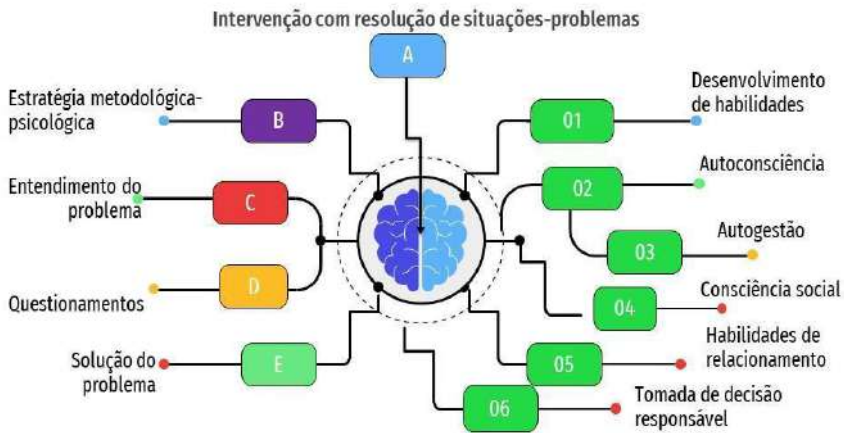
Defende-se que o foco da aprendizagem deve estar centrado na pessoa e não na preparação para o trabalho, pois ao aprender e exercitar a resolver as situações-problemas da vida pessoal e cotidiana, estará também sendo preparado para o mundo do trabalho.

Bruner (1969), citado por Goi & Santos (2018), afirma que, como estratégia psicológica, qualquer conceito pode ser ensinado com eficiência em qualquer fase do desenvolvimento humano, seja criança, adolescência ou fase adulta. Ainda Goi & Santos (2018) argumentam que o ensino-aprendizagem pode se constituir lado a lado na resolução de problemas e pode permitir a compreensão de que a intervenção psicológica no desenvolvimento e na educação é uma construção humana focada na resolução de problemas.

Assim sendo, Benetti *et al.* (2017), citado por Silva *et al.* (2022), consideram que as intervenções psicológicas na fase da adolescência são uma possibilidade para a elaboração do sofrimento psicoafetivo presente nessa fase da vida, contribuindo para o entendimento das demandas pessoais dos adolescentes e do seu desenvolvimento socioemocional.

A figura 6, mostra que a intervenção com resolução de situações-problemas é uma estratégia metodológica e psicológica que oportuniza o entendimento do problema a partir de questionamento e debate, a fim de buscar soluções. Defende-se que ao exercitar a resolução de problemas em qualquer área, o estudante adolescente pode aprender a resolver os problemas da vida pessoal, desenvolvendo as habilidades socioemocionais de autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento, tomada de decisão responsável, adquirindo assim mais saúde mental.

**Figura 6**  
*Intervenção com resolução de situações problemas*



Fonte: elaborado pela autora (2023)

Percebe-se que a mente saudável está relacionada com o gerenciamento da emoção, que por sua vez é desenvolvida mediante o exercício de situações-problemas do cotidiano: “Quem quer ver dias felizes e ter uma mente saudável deve aprender a gerenciar a emoção. Mas as milhões de escolas no mundo negligenciam essa ferramenta fundamental” (Cury, 2019, p. 67). Isto enaltece o trabalho com as competências e habilidades socioemocionais.

Acredita-se que ao exercitar a estratégia metodológica de resolução de problemas, o estudante adolescente pode aprender a resolver os problemas da vida pessoal, fortalecendo assim a saúde mental.





## MARCO PRÁTICO

O marco prático da presente pesquisa sobre a contribuição da metodologia ativa na resolução de situações-problema para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, no Ensino Médio, está dividido em dois capítulos, a saber: capítulo três e quatro.

No Capítulo três consta o **Percurso metodológico para o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais em seis seções**: Projeto de pesquisa; População e amostra; Variáveis; Instrumentos de medição e técnicas; Procedimentos e Análise estatística.

No Capítulo quatro apresenta-se a **Análise e aplicação da metodologia ativa de resolução de situações-problema para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais** e infere-se a discussão dos resultados e as conclusões.



### CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

A presente pesquisa científica visa analisar a contribuição do estímulo por resolução de situações-problema no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais de estudantes da 2ª Série do Ensino Médio.

Para tanto, seguiu o seguinte percurso metodológico, tendo como seções-chave: projeto de pesquisa, população e amostra, variáveis, instrumentos de medição e técnicas, procedimentos, e por último a análise estatística.

Como embasamentos teóricos deste capítulo metodológico, foram utilizados autores como Rodrigues *et al.* (2021); Luz Neto (2022); Thiollent M. (2022); Martins *et al.* (2020).

Esta pesquisa de campo tem como natureza a pesquisa-ação, via metodologia ativa de resolução de situações-problema e o procedimento de coleta de dados. Já para o delineamento, será realizada a abordagem quanti-qualitativa de concepção hermenêutica-interpretativa, em conformidade com Rodrigues *et al.* (2021), que afirma que a abordagem quali-quantitativa ou mista, combina os enfoques qualitativos e quantitativos, uma vez que usa da contextualização dos fenômenos e ainda a precisão de resultados.

Deste modo, ainda de acordo com Rodrigues *et al.* (2021), a combinação das duas abordagens - qualitativas e quantitativas, denomina-se método misto ou quali-quant, e pode ser muito importante para identificar os elementos indicadores de

habilidades socioemocionais mobilizados pelos estudantes da 2ª Série do Ensino Médio, a partir das aplicações das resoluções das situações-problema mencionadas anteriormente e, de certa maneira, compreender as demandas provindas da intervenção psicológica.

Em vista disso, o foco da pesquisa não é apenas quantificar dados gráficos numéricos, mas realizar a interpretação dos indicadores nas frases dos estudantes, isto é, se os participantes da pesquisa mobilizaram ou não as categorias-conceitos de competências e habilidades socioemocionais, como: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável.

Serão quantificados dados numéricos na amostra dos dois grupos, na hipótese, nas variáveis dependente e independente, nos instrumentos (autoavaliação) do diagnóstico da situação inicial, e para o diagnóstico da situação posterior ao estímulo-resultado, e que requerem análise numérico pelas suas particularidades e pela comparação final que necessita ser feita.

Além disso, será qualitativo o estímulo, ou seja, a metodologia ativa de resolução de situações-problema. A abordagem será qualitativa em virtude que se buscará a interpretação e a produção de significados sobre a coleta de dados, e não apenas quantificar tais dados numericamente.

### **3.1 Projeto de pesquisa**

O projeto de pesquisa teve como justificativa que o mundo contemporâneo tem se mostrado cada dia mais dinâmico, exigindo de todos nós muitas habilidades para resolução de situações reais na vida cotidiana. Isso repercute também na sala de aula. Diante dessa percepção, o interesse por estudar essa temática deve-se à experiência empírica enquanto professora de Filosofia e Ensino Religioso na Educação Básica desde o ano 2001.

A prática educativa com os educandos ao longo dos anos de docência permitiu-me perceber a falta de habilidades

socioemocionais para a resolução de situações-problemas, como por exemplo, pensamentos e comportamentos melancólicos, de descrença pessoal, autopunição, falta do desejo de viver de alguns desses estudantes adolescentes.

Este estudo, é uma contribuição acadêmica para a área de intervenção psicológica em instituições escolares, pois a pesquisa explorou em bancos de dados (Google acadêmico, Researchgate, Portal CAPES, SciELO, Academia.Edu., portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC) entre outros), e foram encontrados incipientes trabalhos que se ocupam em investigar sobre a metodologia ativa de resolução de situações-problema, visando o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais de estudantes do Ensino Médio.

Diante dessa lacuna de pesquisa exploratória emergiu a problemática: Qual a contribuição da metodologia ativa na resolução de situações-problema no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais de estudantes da 2ª Série do Ensino Médio?

Nossa hipótese é que a intervenção psicológica, via metodologia ativa de resolução de situações-problema, contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável dos estudantes, em prol de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

Socialmente, esta pesquisa poderá subsidiar para que as escolas, pais e a sociedade reconheçam a importância do estímulo de habilidades socioemocionais, isto é, conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde mental e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Deste modo poderá promover o autocuidado e a prevenção de suicídios.

## *Objetivo geral*

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o efeito da aplicação da metodologia ativa de resolução de situação-problema no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais de estudantes da 2ª Série do Ensino Médio, numa escola da rede particular de ensino, localizada na Asa Norte, no Distrito Federal, Brasil.

## *Objetivos específicos*

Para dar cumprimento a este objetivo geral, são definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever os fundamentos teóricos referentes ao desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais e sua importância para a convivência saudável.

2. Debater teoricamente a metodologia ativa de resolução de situação-problema como modelo de intervenção psicológica para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes.

3. Caracterizar aspectos socioeconômicos e de conhecimentos prévios sobre as competências socioemocionais dos estudantes participantes da pesquisa.

4. Estimular a mobilização das competências e habilidades socioemocionais por meio da metodologia ativa de resolução de situação-problema junto aos estudantes da 2ª Série do Ensino Médio.

5. Identificar elementos indicadores de habilidades socioemocionais mobilizados pelos estudantes da 2ª Série do Ensino Médio, a partir das aplicações das resoluções das situações-problema mencionadas anteriormente.

## *Metodologia*

O percurso metodológico desta pesquisa sobre a contribuição da metodologia ativa, via resolução de situações-problema para o

desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais no Ensino Médio, está fundamentado na abordagem quanti-qualitativa (mista) de concepção hermenêutica-interpretativa.

Já o delineamento decorrerá quase-experimental com a subcategoria de investigação-ação, isto é, com pesquisa-ação, via metodologia ativa de resolução de situação-problema a partir de estudo de caso fictício, e o procedimento de coleta de dados com questionários de perguntas abertas e fechadas.

Para Rodrigues *et al.* (2021, p. 43), “a abordagem é quali-quantitativa (mista), quando combina os enfoques qualitativos e quantitativos, uma vez que usa da contextualização dos fenômenos e ainda a precisão de resultados”.

O foco da pesquisa não é apenas quantificar dados gráficos numéricos, mas realizar a interpretação dos indicadores nas frases dos estudantes, isto é, se os estudantes mobilizaram ou não as categorias-conceitos de competências e habilidades socioemocionais, como: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável.

Na pesquisa qualitativa, a preocupação não é a representatividade numérica, mas o aprofundamento da compreensão dos alunos da 2ª. Série do Ensino Médio referente a metodologia ativa de resolução de situações-problema. Preocupa-se em explicar a dinâmica psicossocial, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados.

O brasileiro Paulo Freire é considerado um dos principais pensadores da abordagem de pesquisa-ação e Martins *et al.* (2020) afirma que este método é explicitado nas obras de Paulo Freire e direcionada para a intervenção social, em que está presente a interação educandos e educadores. Neste sentido, Thiollent (2022, p. 14) pontua a pesquisa-ação como:

um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes



representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Portanto, a pesquisa-ação é uma metodologia participativa, no contexto educacional, que busca envolver os estudantes na transformação da realidade pessoal e social e implica uma relação dialógica entre o pesquisador e os participantes, baseada na problematização da prática e na busca de soluções coletivas. Deste modo, baseia-se em um ciclo de planejamento, ação, observação e reflexão, que se repete até que se alcance o resultado desejado. A pesquisa-ação requer também uma postura ética e comprometida do pesquisador, que deve respeitar a autonomia, a diversidade e a singularidade dos participantes.

Serão explorados os motivos que levam os alunos a realizar alguma ação, pensar de uma certa maneira, acreditar em alguma coisa, entre outras análises subjetivas que só podem ser realizadas a partir da interação com os participantes.

Para identificar os respondentes da pesquisa-ação, após a coleta de dados, as respostas dos estudantes serão enumeradas, em conformidade com a ordem da chamada, e identificados por estudante um (E1), estudante dois (E2), e assim sucessivamente.

### *Subcategoria: quase experimental*

A subcategoria será quase-experimental, pois serão analisados os efeitos da aplicação da metodologia via resolução de situações-problema, visando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Na pesquisa-ação serão convidadas duas turmas de estudantes da 2ª série do EM A e B, o qual transcorrerá em quatro etapas, sendo elas:

1ª etapa: aplicação de um questionário via aplicativo Forms, da *Microsoft 365*, para caracterização de informações pessoais dos estudantes e diagnóstico sobre o conhecimento referentes às habilidades socioemocionais.

2ª etapa: aplicação do teste com um questionário via aplicativo Forms, da *Microsoft 365*, para autoavaliação referente à autoconsciência das habilidades socioemocionais.

3ª etapa: oficina sobre competências e habilidades socioemocionais e aplicação de teste via metodologia ativa de resolução de situações-problema com estudo de caso fictício.

4ª etapa: aplicação do teste final do questionário sobre o conhecimento referentes às habilidades socioemocionais e a autoavaliação referente às habilidades socioemocionais.

Após estas etapas, acontecerá a análise de resultados, a partir de comparação entre o antes e o depois da aplicação da metodologia de resolução de situações-problema.

Primeiramente, realizar-se-á o pré-teste das quatro primeiras etapas com a turma B, a fim de testar previamente a viabilidade e o aperfeiçoamento da técnica de pesquisa. Em seguida, aplicar-se-á o teste das quatro etapas com a turma A.

Quanto ao tempo da pesquisa será transversal. Estudos transversais descrevem a situação em um momento específico. Seria como tirar uma foto e descrever a imagem naquele momento.

Na pesquisa, foi observado e analisado um tempo específico de dois meses, isto é, outubro e novembro de 2023, para a aplicação dos instrumentos e coleta de dados. Após esse tempo, foi realizada a análise dos materiais coletados.

Deste modo, para que a pesquisa de campo pudesse ser concretizada, realizou-se primeiramente a pesquisa bibliográfica, que conforme Luz Neto (2022), deve ser sistematizada para que se tenha os resultados esperados, e um dos principais instrumentos é o fichamento bibliográfico.

A tabela 1 mostra os autores utilizados na pesquisa bibliográfica referentes a categorias, conceitos e eixos temáticos.

**Tabela 1**

*Autores utilizados na pesquisa bibliográfica  
e as categorias, conceitos e eixos temáticos*

| <b>CATEGORIAS /<br/>CONCEITOS/ EIXOS<br/>TEMÁTICOS</b> | <b>AUTORES</b>   |
|--|--|
| Processos cognitivos                                   | Vygotsky (2021); Berger (2007); Batista <i>et al.</i> (2022); Vigotski (1997); Carl Rogers (2003); Medina (2008).                    |
| Competências e habilidades                             | Brasil (2018); Marin <i>et al.</i> (2017); Castagnaro (2021); Maisch (2019).   |
| Inteligência emocional                                 | Goleman (1995); Woyciekoski & Hutz (2009); Mayer, & Salovey (2007).  |
| Habilidades socioemocionais                            | Canettieri <i>et al.</i> (2021); Cavalcante (2023); Marin <i>et al.</i> (2017); Maisch (2019); Brantes & Gondim (2022); Cury (2019). |
| Habilidade de autoconsciência                          | Goleman (1995); Lacan (1999).  |
| Habilidade de autogestão                               | Maisch (2019); Silva <i>et al.</i> (2022).   |
| Habilidade de consciência social                       | Goleman (1995); Damásio (2000).  |
| Habilidade de relacionamentos                          | Maisch (2019).   |
| Tomada de decisão responsável                          | Maisch (2019).   |
| Sentimentos e emoções                                  | Batista <i>et al.</i> (2022); Becker (2003); Damásio (2000); Bock <i>et al.</i> (2008); Michaelis (2023); Sales & Campos (2021).     |
| Intervenção psicológica                                | Rogers (2003); Parras & Grañeras (2012); Delors <i>et al.</i> (2010); Santos & Silva (2023).   |
| Metodologias ativas                                    | Filho (2011); Cavalcanti (2023); Castagnaro (2021); Maisch (2019); Júnior <i>et al.</i> (2023); Silva & Santos (2021).               |
| Resolução de situações-problema                        | Brasil (2018); Silva (2022); Goi & Santos (2018).  |

|   |   |
|---|---|
| Desenvolvimento psicológico na adolescência | Becker (2003); Bee (2009); Dias & Teixeira (2010); Carvajal (2001); Piaget (1977); Costa (2012).    |
| Gestão da emoção                            | Cury (2017); Cury (2019); Goleman (1995); Sales & Campos (2021); Silva <i>et al.</i> (2022).        |
| Cultura de paz na escola                    | Alzate & Merino (2010); Brasil (2016); IBGE (2023); Cury (2019).                                    |
| Saúde mental de adolescentes                | Cury (2019); Silva & Barros (2021); Silva & Gedrat (2022).  |
| Metodologia de pesquisa-ação                | Rodrigues <i>et al.</i> (2021); Luz Neto (2022); Thiollent M. (2022); Martins <i>et al.</i> (2020). |
| Análise de resultados                       | Bardin (2016); Hernández <i>et al.</i> (2014).  |

Fonte: elaborado pela autora baseando-se em Luz Neto (2022).

### 3.2 População e amostra

A intervenção psicológica aconteceu com os estudantes da 2ª Série do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino, localizada na Asa Norte, no Distrito Federal – Brasil, no período equivalente de dois meses, no segundo semestre do ano de 2023.

Foram convidadas duas turmas de estudantes, num total de quarenta e sete (47), para participarem da pesquisa e tiveram a liberdade de assinar o termo de aceite ou rejeitar a participação sem qualquer prejuízo à investigação.

A escolha destas duas turmas deu-se devido à percepção de vários desafios provenientes da fase da adolescência, dificuldades de relacionamentos, sobrecarga de afazeres escolares e pessoais, resultando em tensões. Assim, tentou-se mitigar essa problemática, possibilitando aos alunos a aquisição de conceitos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Assim sendo, foi uma amostra probabilística em que todos os indivíduos da população definidos pela pesquisadora tiveram a mesma possibilidade de participarem de todas as etapas da pesquisa de campo.

### 3.3 Variáveis

Variáveis são as propriedades que podem mudar e cujas variações podem ser medidas, como as informações pessoais, presença no dia da coleta de dados e outros.

As variáveis na presente investigação referem-se ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes da 2ª Série do Ensino Médio, por isto neste projeto haverá variável dependente e independente, podendo ser classificadas em quase quantitativas, pois será utilizado a escala Likert.

Conforme Hernández *et al.* (2014), a situação de controle do experimento será manipulada pelo pesquisador, de maneira intencional, e assim, uma ou mais variáveis são independentes e causam a análise das consequências de tal manipulação em uma ou mais variáveis dependentes, isto é, sofrem os efeitos.

Deste modo, as variáveis são independentes e dependentes, sendo elas:

- **Independente:** metodologia ativa de resolução de situação-problema.
- **Dependente:** mobilização e desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais.

Nesta pesquisa, deseja-se medir qual a contribuição da metodologia ativa na resolução de situações-problema para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais.

Nossa hipótese é que a intervenção psicológica via metodologia ativa de resolução de situações-problema contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais dos estudantes, visando a aquisição de atitudes procedimentais para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

Assim, será medido, na etapa do diagnóstico, o conhecimento dos estudantes referentes à autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável. Será medido também a quantidade de alunos

com habilidades socioemocionais muito baixa, baixa, média, alta e muito alta.

Após a realização da oficina sobre competências e habilidades socioemocionais e aplicação da metodologia de resolução de situação-problema, será medido se houve alteração dos indicadores de autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável. Novamente, será medido a quantidade de alunos com habilidades socioemocionais muito baixa, baixa, média, alta e muito alta.

### **3.4 Instrumentos de medição e técnicas**

Para analisar a contribuição da metodologia ativa de resolução de situações-problema para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes da 2ª Série do Ensino Médio, foram utilizados quatro instrumentos de medição e técnicas para a pesquisa-ação:

Instrumento 1: aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, via aplicativo do Forms da *Microsoft 365*; para caracterização de informações pessoais dos estudantes, nas turmas A e B do experimento, foi aplicado presencialmente, em sala de aula pela pesquisadora.

Instrumento 2: aplicação do pré-teste com a turma B. Foi um questionário de autoavaliação, via aplicativo do Forms, da *Microsoft 365* com perguntas fechadas, para o diagnóstico inicial, a fim de avaliar o estado inicial dos conhecimentos teóricos e práticos das competências e habilidades socioemocionais dos alunos. O questionário foi aplicado presencialmente, em sala de aula, pela pesquisadora.

Instrumento 3: aplicação de intervenção-ação com uma oficina sobre as competências e habilidades socioemocionais e o desenvolvimento da metodologia ativa de resolução de situações-problema a partir de um caso, para constatação das competências e habilidades mobilizadas durante a aplicação da metodologia, o

qual foi realizado presencialmente, em sala de aula, pela pesquisadora.

A metodologia de resolução de situações-problema é antiga. Luz Neto (2022) afirma que já aparecia em autores como John Dewey, na primeira metade do Século XX. Em conformidade com Luz Neto (2022, p. 67), esta estratégia

É um processo que estimula o aluno a ter um papel ativo na investigação por meio de solução de situações problematizadas para a apropriação de conceitos prévios ou a construção de novos, com o objetivo de promover a capacidade reflexiva de interpretação, bem como de atuação na sociedade.

Instrumento 4: aplicação final do pré-teste com as duas turmas A e B. O objetivo foi de aplicar o mesmo instrumento inicial, o qual permite avaliar o estado das competências e habilidades socioemocionais dos alunos, após a intervenção, isto é, foi repetido o questionário de autoavaliação via aplicativo do Forms, com perguntas abertas, e foi aplicado presencialmente, em sala de aula, pela pesquisadora.

Após a aplicação dos instrumentos, far-se-á a comparação dos resultados iniciais e finais para avaliar a contribuição do estímulo com estudo de caso em grupo, via metodologia de resolução de situações-problema, no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais dos estudantes.

### **3.5 Procedimentos**

Referente aos procedimentos, primeiramente ao perceber a escassez de habilidades socioemocionais nos estudantes do Ensino Médio, decidiu-se pesquisar a contribuição da metodologia ativa com estudo de caso em grupo, via resolução de situações-problema no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão

responsável. Deste modo, realizou-se a pesquisa bibliográfica em bancos de dados como livros, teses, dissertações, plataformas digitais, como Scientific Electronic Library Online - SciELO, Google Acadêmico, World Wide Science, Portal de periódicos (CAPES), Dialnet, entre outros.

Depois produziram-se os fichamentos, marco teórico e a pesquisa de campo em etapas, com instrumentos e técnicas de medição e, a partir dos resultados obtidos, fez-se a análise, discussão e conclusões.

A figura 7 mostra os procedimentos percorridos nesta investigação, iniciando com o desejo de solucionar as situações-problema em sala de aula, depois passou-se para a pesquisa bibliográfica, os fichamentos, o marco teórico e a pesquisa-ação em etapas com instrumentos e técnicas de medição. E, a partir dos resultados obtidos, realizou-se a análise dos dados, discussão e conclusões.

**Figura 7**  
*Procedimentos científicos*



Fonte: elaborada pela autora (2023)

Optou-se pela pesquisa-ação via metodologia ativa de resolução de situação-problema, a partir do estudo de caso em



grupo, e procedeu-se por amostragem em duas turmas do Ensino Médio. Fez-se uma enquete com os professores para investigar qual turma eles indicariam para participar, e 11 professores responderam a enquete.

Destes, 8 recomendaram a turma 2ª série A e 3 professores indicaram a turma da 1ª série. Assim, optou-se pelas duas turmas da 2ª série A e B para o experimento. Deste modo, transcorreu-se em quatro etapas, sendo elas:

1ª etapa: aplicação de um questionário via aplicativo Forms, da Microsoft 365, para caracterização de informações pessoais dos estudantes e diagnóstico sobre o conhecimento referentes às habilidades socioemocionais, nas turmas A e B, o qual foi aplicado presencialmente.

2ª etapa: aplicação do teste com um questionário via aplicativo Forms, da *Microsoft 365*, para autoavaliação referente à autoconsciência das habilidades socioemocionais, com as duas turmas A e B. Foi um questionário de autoavaliação com perguntas fechadas, via escala Likert (Muito frequentemente, Quase frequentemente, De vez em quando, Dificilmente, Nenhuma vez) para o diagnóstico inicial sobre os conhecimentos referentes às competências e habilidades socioemocionais, o qual foi aplicado presencialmente.

3ª etapa: oficina sobre as competências e habilidades socioemocionais e aplicação de teste, em grupos, via metodologia ativa de resolução de situações-problema, com as duas turmas A e B. O objetivo foi para constatação das competências e habilidades mobilizadas durante a aplicação da metodologia, o qual transcorreu-se presencialmente.

4ª etapa: aplicação do teste final do questionário de autoavaliação referente às habilidades socioemocionais, com as duas turmas A e B. Objetivou-se aplicar o mesmo instrumento inicial utilizado para o diagnóstico que permitisse avaliar o estado das competências e habilidades socioemocionais dos alunos, após a intervenção, isto é, aplicou-se o questionário de autoavaliação com perguntas fechadas, via escala Likert (Muito frequentemente,

Quase frequentemente, De vez em quando, Dificilmente, Nenhuma vez) para o diagnóstico final sobre os conhecimentos referentes às competências e habilidades socioemocionais, o qual foi aplicado presencialmente.

Após a realização destas etapas ocorreu a análise de resultados, a partir de comparação entre o antes e o depois da aplicação da metodologia de resolução de situações-problema, com o estudo de caso em grupo, bem como os indicadores das competências e habilidades socioemocionais mobilizadas, via análise de conteúdo baseado em Bardin (2016).

Com relação às etapas, antes de iniciar os testes, realizou-se o pré-teste das quatro etapas com a turma B a fim de testar previamente a viabilidade e o aperfeiçoamento da técnica de pesquisa. Em seguida, realizou-se o teste das quatro etapas com a turma A.

Quanto ao tempo da pesquisa, foi transversal. Estudos transversais descrevem a situação em um momento específico como tirar uma foto e descrever a imagem naquele momento. Deste modo, na pesquisa, foi observado e analisado um tempo específico de dois meses, isto é, outubro e novembro de 2023, para a aplicação dos instrumentos e coleta de dados. Após esse tempo, foi realizada a análise dos materiais coletados.

### **3.6 Análise estatística descritiva-comparativa dos dois grupos**

Esta seção está fundamentada em Bardin (2016) e Hernández *et al.* (2014). Após a coleta de dados, fez-se a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

Deste modo, optou-se pela análise estatística descritiva-comparativa dos dois grupos de estudantes participantes da pesquisa-ação, nas quatro etapas da pesquisa.

De acordo com Luz Neto (2002), a análise de conteúdo de Bardin é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução, a partir de inferências. Bardin (2016 p. 41) corrobora que “funciona

segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Para Hernández *et al.* (2014) as pesquisas descritivas buscam especificar as propriedades, características e perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise.

Deste modo, após a coleta de dados, as respostas dos estudantes participantes foram enumeradas em conformidade com a ordem da chamada, e foram identificados por estudante um E1, estudante dois E2, e assim sucessivamente.

Deste modo, serão apresentadas nuvens de palavras e gráficos com os dados obtidos a partir da coleta de dados dos questionários via aplicativo Forms do programa do Office 365 da Microsoft, e do estudo de caso em grupo, via resolução de situações-problema.

Os estudantes da 2ª série B serviram de base de comparação para o grupo que recebeu o tratamento neste teste. Já o grupo de estudantes da 2ª série A foram designados para tratamento nesta pesquisa-ação, visando analisar o efeito da aplicação de uma metodologia ativa de resolução de situações-problema com estudo de caso em grupo. Assim, analisa-se as quatro etapas da pesquisa-ação.

Primeiramente, realizou-se o pré-teste das quatro etapas na turma B, com 24 alunos, em quatro dias diferentes, a fim de testar previamente a viabilidade e o aperfeiçoamento da técnica de pesquisa. Em seguida, realizou-se a intervenção psicológica na turma A com 23 alunos.

## CAPÍTULO 4

# ANÁLISE DA PESQUISA-AÇÃO ANTES E DEPOIS DA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA ATIVA DE RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA

Esta pesquisa objetivou analisar o efeito da aplicação de uma metodologia ativa de resolução de situações-problema para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais de estudantes da 2ª Série do Ensino Médio, numa escola da rede particular de ensino, localizada na Asa Norte, Brasília, Distrito Federal - Brasil.

Assim sendo, retoma-se os objetivos desta investigação. O primeiro objetivo específico descreveu os fundamentos teóricos referentes ao desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais e sua importância para a convivência saudável.

Semelhante a Vygotsky (1978), que defende o desenvolvimento humano a partir do contexto sócio-histórico, Brasil (2018) e Cury (2019) argumentam que as habilidades socioemocionais são aprendizagens fundamentadas em cinco pilares: o autoconhecimento, a autorregulação, a tomada de decisão responsável, habilidade de relacionamentos e consciência social, levando em consideração o contexto social em que o estudante está inserido.

O segundo objetivo específico proposto debateu teoricamente a metodologia ativa de resolução de situação-problema como modelo de intervenção psicológica para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes.

Por conseguinte, conforme Vygotsky (1978), citado por Júnior *et al.* (2023), a aprendizagem é um processo que envolve a

construção ativa de conhecimento pelo aluno. Nesse sentido, as metodologias ativas criam ambientes de aprendizagem nos quais os educandos possam explorar, investigar, identificar e resolver as situações-problemas, refletir e construir seu próprio conhecimento, em contraposição a uma abordagem passiva de recepção de informações.


Já o terceiro objetivo, caracteriza os aspectos socioeconômicos e os conhecimentos prévios sobre as competências socioemocionais dos estudantes participantes da pesquisa-ação.

#### 4.1 Primeira etapa - caracterização dos participantes e diagnóstico

Na primeira etapa da pesquisa-ação, aplicou-se um questionário com dois eixos para caracterização de informações pessoais dos estudantes e para realizar o diagnóstico sobre o conhecimento referente às habilidades socioemocionais, como mostra a tabela a seguir:

**Tabela 2**

*1ª etapa da pesquisa-ação – caracterização dos estudantes*

|  |   |
|--|---|
| <p><b>ÁREA DE PSICOLOGIA</b><br/><b>Programa Mestrado em Intervenção Psicológica<br/>no Desenvolvimento e na Educação</b></p>  |  |
| <p><b>1ª etapa:</b> caracterização de informações pessoais dos estudantes da 2ª. Série do Ensino Médio, turmas A e B do experimento. O questionário será aplicado presencialmente, via aplicativo do Forms.</p> <p><b>Orientações:</b><br/>Prezado estudante, conforme orientação do comitê de ética, o seu nome não será coletado e nem divulgado. Será utilizado a nomenclatura estudante 1, estudante 2 e assim, sucessivamente.<br/>As perguntas deste questionário representam alguns aspectos socioeconômicos importantes na pesquisa de campo.<br/>Em cada questão, escolha uma das respostas.</p> <p><b>Objetivo do questionário:</b> Caracterizar o perfil socioeconômico dos alunos de duas turmas da 2ª série do Ensino Médio, participantes da</p> |   |

pesquisa, numa escola da Rede Privada de Ensino, em Brasília, Distrito Federal.

### **EIXO 1 - ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS**

1. Qual é a sua idade?

16 anos     17 anos     18 anos     Acima de 18 anos.

2. Qual é o seu sexo?

Masculino     Feminino     LGBTQI+     Prefiro não responder.

3- Qual é a sua cor/raça/etnia autodeclarada?

Preto(a)     Branco(a)     Indígena     Pardo(a)     Amarela

Outra:\_\_\_\_\_.

4- Mora em que tipo de residência?

Casa própria     Alugada     Cedida     outro tipo  
(especifique):\_\_\_\_\_.

5- Qual é a sua renda familiar per capita?

Até 1 salário-mínimo (R\$ 1.320,00).     De 1 a 4 salários-mínimos  
(R\$ 1.320,00 a 5.280,00)     De 5 a 9 salários-mínimos (R\$ 6.600,00  
a 11.880,00)

De 10 a 14 salários-mínimos (R\$ 13.200,00 a 18.480,00)

De 15 a 19 salários-mínimos (R\$ 19.800,00 a 25.080,00).

Acima de 15 salários-mínimos (R\$ 26.400,00).

### **EIXO 2 - CONHECIMENTOS PRÉVIOS REFERENTES A COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E SUA RELEVÂNCIA PARA O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO**

1- Conceitue as competências e habilidades socioemocionais.

2- Nomeie e descreva as cinco habilidades socioemocionais.

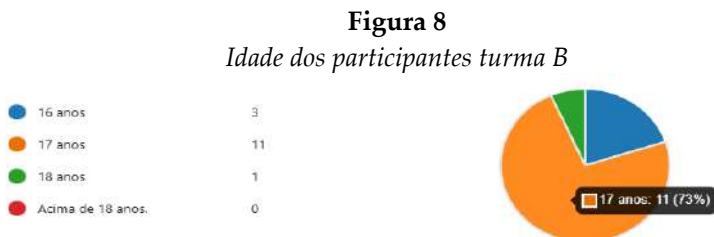
3- Explique a importância das habilidades socioemocionais para o estudante do ensino médio.

4- Cite um exemplo em que você utilizou as competências e habilidades socioemocionais.

### *Eixo um - aspectos socioeconômicos*

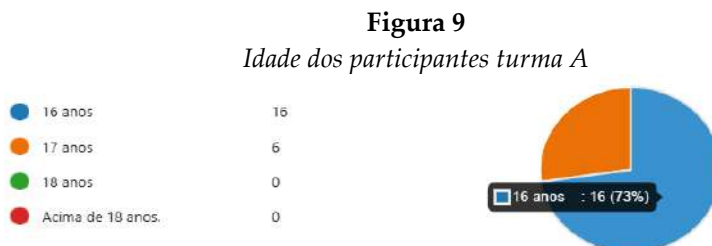
Para o diagnóstico na turma B, indicou-se no eixo um os aspectos socioeconômicos, e os dados apontaram que 14 estudantes participaram da pesquisa e possuem idades entre 16 e 18 anos, 7 são do sexo feminino e 7 são do sexo masculino, e 90% se autodeclararam de cor branca.

A figura 8 mostra que 14 estudantes responderam ao questionário sobre os aspectos socioeconômicos e os conhecimentos prévios sobre as competências e habilidades socioemocionais. Na figura aparecem 15, pois um aluno escolheu duas idades. Destes 73% possuem 17 anos de idade.



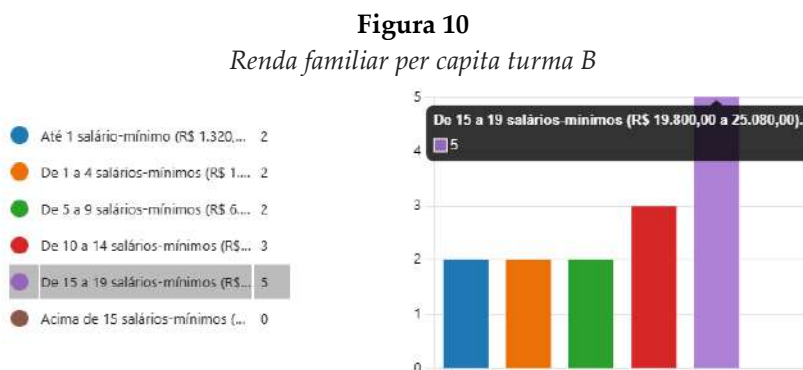
Já na turma A, os dados apontaram que 22 estudantes participaram da pesquisa e possuem idades entre 16 e 18 anos, 11 são do sexo feminino, 11 são do sexo masculino e 20 se autodeclararam de cor branca, dois pardos e 1 amarela.

A figura 09 mostra que 22 estudantes da turma A responderam ao questionário, e destes 73% possuem 16 anos de idade.

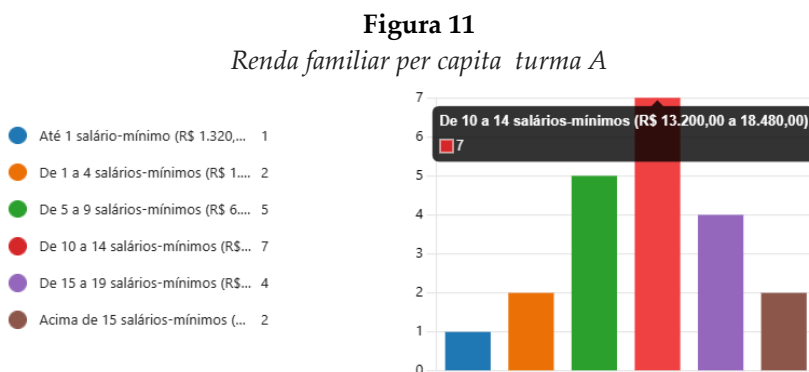


Sobre a pergunta “Tipo de residência”, na turma B 50% moram em residência própria (apartamento ou casa) e 50% moram em residência alugada (apartamento ou casa). Já na turma A 68% residem em casa própria, 23% em residência alugada e 9% moram em casa cedida.

A figura 10 mostra que dos respondentes da turma B, 5 tem renda familiar entre 15 a 19 salários-mínimos.



A figura 11 mostra que dos respondentes da turma A, 7 possuem renda familiar entre 10 a 14 salários-mínimos, 5 têm renda entre 5 a 9 salários-mínimos, 4 participantes possuem renda entre 15 a 19 salários-mínimos.





Os dados mostraram que na turma B, 73% dos respondentes têm a idade de 17 anos e já na turma A são mais novos, 73% tem 16 anos. E nos dois grupos 90% se autodeclararam brancos, têm residência própria e a maioria possui renda familiar entre 10 a 14 salários-mínimos.

Após a caracterização dos participantes da pesquisa, passou-se ao eixo dois para o diagnóstico dos conhecimentos sobre as competências e habilidades socioemocionais.

### *Eixo dois - conhecimentos prévios referentes a competências e habilidades socioemocionais e sua relevância para o estudante do Ensino Médio*

Ainda na etapa um, antes da oficina e do desenvolvimento da metodologia ativa de resolução de situações-problema, no eixo dois, foram testados os conhecimentos prévios dos estudantes referentes às competências e habilidades socioemocionais de autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável. E nota-se que os alunos já possuíam um certo conhecimento referente à temática.

Na figura 12, vê-se a nuvem de palavras da turma B antes da oficina, para a pergunta “Conceitue as competências e habilidades socioemocionais”, em que 27% responderam “Capacidade de conviver bem consigo mesmo e com os outros”. O estudante E6 disse: “Competência é [são] características emocionais como raiva e alegria, e habilidades são como lidar com esses sentimentos”. Já o E1 disse “Capacidade de conviver bem consigo mesmo e com os outros”.

**Figura 12**  
*Conceito de competências e habilidades socioemocionais da turma B antes da oficina*

3 respondentes (27%) responderam **capacidade** para esta pergunta.



Na figura 13, vê-se nas respostas da turma A, a conceituação para a pergunta “Conceitue as competências e habilidades socioemocionais”, em que 18% responderam a palavra emoções e 18% sentimentos. O estudante E2 demonstrou conhecimento ao dizer “Competência é aquilo que você é capaz de fazer, já habilidades socioemocionais eu acredito que seja aquilo que você consiga reconhecer nos seus sentimentos”.

**Figura 13**  
*Conceito de competências e habilidades socioemocionais da turma A antes da oficina*

3 respondentes (18%) responderam **emoções** para esta pergunta.



Na figura 14, mostra-se que na turma B, para a pergunta “nomeie e descreva as cinco habilidades socioemocionais”, 33% dos respondentes disseram a palavra comunicação. O estudante E1 disse: “Saber tomar decisões, comunicação, criatividade, argumentação”. Já o E18 escreveu: “organização, comunicação, paciência, disposição, responsabilidade”.

**Figura 14**

*Descrição das cinco principais habilidades socioemocionais na turma B antes da oficina*

4 respondentes (33%) responderam **comunicação** para esta pergunta.



Na figura 15, mostra-se que na turma A, para a pergunta “nomeie e descreva as cinco habilidades socioemocionais”, 11% dos respondentes disseram a palavra inteligência emocional, 11% sentimentos e 11% responsabilidade afetiva e 11% observação. O E3 disse: “Proatividade, competência, observação, compreensão e satisfação”, e o E13 afirmou: “responsabilidade, inteligência emocional”. Já outros alunos disseram palavras soltas como lidar com situações difíceis, emoção, projeção etc.

**Figura 15**

*Descrição das cinco principais habilidades socioemocionais na turma A antes da oficina*

2 respondentes (11%) responderam **Inteligência emocional** para esta pergunta.



Na figura 16, mostra-se a nuvem de palavras da turma B para a pergunta “Explique a importância das habilidades socioemocionais para o estudante do Ensino Médio”; dos 12 respondentes, 17% escreveram “Aprender a lidar e identificar emoções”. Interessante notar a importância quando o E21 disse: “conseguir se relacionar de forma saudável consigo e com os outros”.

**Figura 16**

*Importância das habilidades socioemocionais na turma B*

2 respondentes (17%) responderam **emoções** para esta pergunta.



Na figura 17, mostra-se a nuvem de palavras da turma A para a pergunta “Explique a importância das habilidades socioemocionais para o estudante do Ensino Médio”; dos 21 respondentes, 19% escreveram a palavra estudante, 14% Ensino Médio e 14% habilidades socioemocionais. O E13 afirmou que as habilidades socioemocionais “Contribuem para o estudante ter mais consciência de si e ajuda na tomada de decisões”, e o E21 disse que a importância “para um estudante do ensino médio, se dá por ele poder se entender melhor e melhorar suas relações com os outros ao desenvolver tais habilidades”.

**Figura 17**

*Importância das habilidades socioemocionais na turma A*

4 respondentes (19%) responderam **estudante** para esta pergunta.



Na figura 18, mostra-se a nuvem de palavras da turma B, para a pergunta “Cite um exemplo em que você utilizou as competências e habilidades socioemocionais”; 11 citaram situações corriqueiras, como exemplo, o E7 disse: “Quando mantive a calma diante de uma briga”. Interessante a consciência social do E21 ao afirmar “um dia vi um colega da escola com o olhar meio pra baixo

e se movimentando mais devagar, perguntei se ele estava ok e ele disse que não tinha dinheiro pro almoço, então eu paguei pra ele”.

**Figura 18**

*Exemplo em que os estudantes da turma B utilizaram as competências e habilidades socioemocionais*

3 respondentes (27%) responderam **prova** para esta pergunta.



Na figura 19, mostra-se a nuvem de palavras da turma A, para a pergunta “Cite um exemplo em que você utilizou as competências e habilidades socioemocionais”; 18% responderam a palavra escola. O E13 disse: “lidando com conflitos e situações inesperadas”, já o E8 disse: “Provas” e o E3 afirmou que “Durante a escola, viagens etc.”.

**Figura 19**

*Exemplo em que os estudantes da turma A utilizaram as competências e habilidades socioemocionais*

4 respondentes (18%) responderam **escola** para esta pergunta.



A figura 20 mostra a nuvem de palavras ditas pelos respondentes das duas turmas A e B, antes da oficina sobre competências e habilidades socioemocionais e aplicação de teste via metodologia ativa de resolução de situações-problema.

**Figura 20**  
*Palavras antes da oficina sobre competências e habilidades socioemocionais turmas A e B*



Isto demonstrou que antes da oficina os estudantes já possuíam um certo conhecimento referente às habilidades socioemocionais. Acredita-se que isto deve-se ao compromisso diário do colégio em desenvolver os conteúdos a partir das competências e habilidades propostas pelo documento da BNCC.

#### **4.2 Segunda etapa - questionário de autoavaliação**

Na segunda etapa aplicou-se um questionário para autoavaliação referente à autoconsciência das habilidades socioemocionais, como mostra a tabela a seguir:

**Tabela 3**

2ª Etapa - Teste questionário de Autoavaliação das competências e habilidades socioemocionais



**ÁREA DE PSICOLOGIA**  
**Programa Mestrado em Intervenção Psicológica no**  
**Desenvolvimento e na Educação**

**2ª etapa: aplicação do teste com as duas turmas da 2ª série A e B.** Será um questionário de autoavaliação com perguntas fechadas, via escala Likert (Muito frequentemente - Quase frequentemente - De vez em quando - Dificilmente - Nenhuma vez) para o diagnóstico inicial sobre os conhecimentos referentes às competências e habilidades socioemocionais. Será aplicado presencialmente, com material impresso.

**Objetivo do questionário:** diagnosticar o autoconhecimento referente às competências e habilidades socioemocionais.

**Descrição das competências e habilidades socioemocionais:**

Este teste questionário foi realizado pelo aplicativo Forms, da Plataforma Microsoft Teams.

Este teste de autoavaliação de inteligência socioemocional é uma adaptação do teste inteligência emocional de Carvalho (s.d.), e foi baseado nas cinco competências e habilidades socioemocionais propostas pela BNCC, (Brasil, 2018) como: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento, tomada de decisão responsável.

**Autoconsciência** - envolve o conhecimento de si mesmo, de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento.

**Autogestão** - relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas.

**Consciência social** – pauta-se no exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade.

**Habilidades de relacionamento** - relaciona-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao *bullying*, por exemplo),

solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.

**Tomada de decisão responsável** - preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.

**Orientações:**

1. Conforme orientação do comitê de ética, o seu nome não será divulgado. Será utilizado nomenclatura estudante 1, estudante 2 e assim, sucessivamente.
2. As perguntas deste teste representam alguns elementos pessoais da sua inteligência socioemocional do hoje, não significam elementos comportamentais do seu futuro.
3. Responda com serenidade, pois não há resposta correta ou incorreta ou melhor ou pior.
4. Ao finalizar o teste, cada estudante receberá a avaliação dos resultados, acompanhada de orientações da pesquisadora, visando um maior desenvolvimento das habilidades socioemocionais.
5. Responda de forma rápida, espontânea e direta. Assinale a primeira resposta que vier na sua mente. Não pense mais do que 5 segundos para responder cada item.
6. Consta de quatro etapas a saber:  
Etapa 1 - responder as perguntas do teste.  
Etapa 2 - preenchimento da tabela de pontuação.  
Etapa 3 - avaliação de resultados.  
Etapa 4 - reflexão e análise do diagnóstico.

**Etapa 1 - responder as perguntas do teste. Você deverá escolher uma resposta.**

**De 1 a 4 trata da autoconsciência** - envolve o conhecimento de si mesmo, de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento.

- 1) Tenho facilidade para tomar decisões e fazer escolhas.
  - a) Muito frequentemente
  - b) Quase frequentemente
  - c) De vez em quando
  - d) Dificilmente
  - e) Nenhuma vez



2) Sei reconhecer e identificar claramente os meus sentimentos e emoções.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

3) Mantenho um padrão de humor constante, sem grandes oscilações ao longo do dia.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

4) Participo de atividades coletivas, me sinto bem, por exemplo em grupo de colegas ou familiares.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

**De 5 a 8 sobre a autogestão** - relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas.

5) Tenho paciência com as pessoas com as quais convivo, controlo meus impulsos e aceito as limitações e erros dos outros.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

6) Em situações estressantes nas quais sou testado e desafiado, eu persisto, não desisto nas primeiras dificuldades.

- a) Muito frequentemente

- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

7) Consigo rir dos meus erros e falhas, isto é, levo numa boa, me oportunizando uma segunda chance.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

8) Os assuntos que surgem em meus pensamentos, como uma espécie de “diálogos mentais”, são positivos e me trazem bem-estar.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

**De 9 a 12 sobre consciência social** – pauta-se no exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade.

9) Exercito a compaixão e empatia, isto é, procuro me colocar no lugar das pessoas que convivo para compreender o momento que aquela pessoa está passando.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

10) Quando manifesto os meus sentimentos e emoções de raiva, ódio, medo, alegria, nojo entre outros, faço isso adequadamente, no local certo, no momento certo e com as pessoas certas.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente

- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

11) Busco conviver com pessoas positivas, proativas, equilibradas, com boa autoestima e bem-sucedidas no que fazem.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

12) Ao lembrar de momentos ruins do meu passado ou do passado de outras pessoas, mantenho o equilíbrio interior, não permito que isso me abale ou atrapalhe meu dia.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

**De 13 a 16 sobre habilidades de relacionamento** - relaciona-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao *bullying*, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.

13) Me sinto seguro, tranquilo diante de pessoas desconhecidas e consigo me relacionar e interagir normalmente, sem problemas.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

14) Tenho autocontrole sobre meus sentimentos e emoções, mantenho a calma e o equilíbrio diante de situações difíceis, indesejadas e pressões como *bullying*, por exemplo.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

15) Procuo dialogar e esclarecer diretamente com a pessoa envolvida qualquer mal-entendido, sem dar ouvido a fofocas a respeito do que ocorreu.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

16) As experiências que considero negativas servem de aprendizado para a vida, me ajudando a controlar as emoções e os sentimentos de frustração.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

**De 17 a 20 sobre tomada de decisão responsável** - preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.

17) Tenho autoconhecimento de quem sou, reconheço minhas habilidades, potencialidades e faço escolhas de acordo com os princípios éticos.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

18) Expresso claramente os meus sentimentos e emoções, e assim sou entendido e compreendido como sou por dentro.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

19) Nas situações que me causam mal-estar, eu prefiro encará-las com responsabilidade sem criar julgamentos falsos, desculpas ou escapatórias. Prefiro a verdade.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

20) Consigo passar por situações de tristeza, ansiedade ou medo e manter o equilíbrio emocional, sem descontar nas pessoas ao redor.

- a) Muito frequentemente
- b) Quase frequentemente
- c) De vez em quando
- d) Dificilmente
- e) Nenhuma vez

**Etapa 2 - preenchimento da tabela de pontuação.**

Cada resposta tem uma pontuação específica. Isto é:

Muito frequentemente= 5; Quase frequentemente= 4; De vez em quando=3; Dificilmente= 2; Nenhuma vez=1.

Após finalizar o teste, cada estudante deverá preencher a tabela abaixo, isto é, somará a quantidade de respostas iguais em cada categoria respondida no teste.

Depois de somada a quantidade de respostas iguais, multiplicará pela pontuação de cada resposta dada para obter a pontuação final.

| CATEGORIAS              | SOMATÓRIO<br>contagem das<br>respostas | MULTIPLICAÇÃO | RESULTADO |
|-------------------------|--|---------------|-----------|
| Muito<br>frequentemente |  | 5             |           |

|                      |  |                 |  |
|----------------------|--|-----------------|--|
| Quase frequentemente |  | 4               |  |
| De vez em quando     |  | 3               |  |
| Difícilmente         |  | 2               |  |
| Nenhuma vez          |  | 1               |  |
|                      |  | Pontuação total |  |

Com o resultado em mãos, passa-se a avaliação de resultados e por último a reflexão e análise do diagnóstico.

### **Etapa 3 – resultados do teste diagnóstico**

#### **91 a 100 pontos: Inteligência Socioemocional: MUITO ALTA**

Parabéns, você atingiu a pontuação máxima e isso demonstra que você é capaz de fazer amizades com facilidade, aceitar as diferenças e ter empatia com as pessoas.

Mostra também que possui autocontrole, consegue reconhecer os próprios erros e foca sempre na solução dos problemas. Isso é muito relevante. É também uma pessoa que sabe neutralizar influências tóxicas externas, sabe dizer não quando necessário e é um bom mediador de conflitos. Exerce liderança positiva com inteligência e bom senso. Não se deixa abater pelo medo, não alimenta emoções e sentimentos de tristeza ou raiva e sabe controlar seus impulsos.

#### **81 a 90 pontos: Inteligência Socioemocional: ALTA**

O teste mostrou que a sua inteligência socioemocional é bastante desenvolvida. Há alguns elementos a serem melhorados referente ao autocontrole e as influências de algumas pessoas que convivem diariamente com você que podem ser melhorados, como por exemplo saber dizer não quando for necessário. Diante de conflitos com outras pessoas o autogerenciamento das emoções e dos sentimentos te ajuda a evitar desgastes e brigas desnecessárias. Sua dedicação e foco nas metas se traduzem em resultados positivos.

#### **51 a 80 pontos: Inteligência Socioemocional: MÉDIA**

O teste demonstrou que você possui uma inteligência socioemocional que oscila de acordo com as situações do momento. Em determinadas circunstâncias você consegue exercitar e aplicar bem a inteligência

socioemocional, já em outras tem dificuldade de manter o autocontrole.

Algumas habilidades que te ajudariam a aumentar a inteligência socioemocional é exercitar no aspecto da empatia e compreensão dos estados emocionais das outras pessoas, ser mais verdadeiro e mais claro na sua comunicação, reconhecer as suas emoções e sentimentos; respirar fundo e contar até 10 ou até 100 podem te ajudar a passar pelas situações de estresse com mais serenidade.

Pesquise mais sobre a inteligência socioemocional; conheça mais técnicas para o seu desenvolvimento socioemocional.

### **31 a 50 pontos: Inteligência Socioemocional: BAIXA**

O teste demonstrou que você possui uma inteligência socioemocional que precisa ser desenvolvida. Procure ouvir mais seus sentimentos e emoções e criar mecanismos de autocontrole para ajudar a reduzir os conflitos internos ou nas suas relações pessoais, a fim de não desperdiçar as suas energias.

Exercite a empatia, procure compreender as suas limitações e as dificuldades das outras pessoas ao seu redor. Procure demonstrar com sinceridade os seus sentimentos e emoções, porém sempre de forma equilibrada. Procure pensar antes de falar e ou responder sem pensar. Isto poderá te ajudar a não se magoar tanto e nem magoar os outros.

### **20 a 30 pontos: Inteligência Socioemocional: MUITO BAIXA**

O teste apontou que você possui uma inteligência socioemocional muito baixa. Boa parte dos dramas e tristezas que você sente são devido a não consciência tanto dos seus sentimentos e emoções, quanto a falta de consciência dos sentimentos e emoções dos outros que fazem parte do seu convívio.

Parece que você é constantemente dominado por sentimentos e emoções tóxicas e muitas vezes age de acordo com a vontade dos outros e dos estados emocionais dos que convivem com você. Seu descontrole emocional está limitando os seus desejos e sonhos. Procure estudar mais sobre inteligência socioemocional ou procurar ajuda especializada, se for o caso.

### **Etapa 4 - reflexão e análise do diagnóstico**

Diante do diagnóstico reflita:

- a) A partir da sua pontuação, em quais competências e habilidades socioemocionais você percebe que precisa melhorar?
- b) Quais consequências a falta de conhecimento sobre inteligência socioemocional está trazendo para sua vida pessoal e acadêmica?
- c) Você acha importante conhecer e exercitar-se nas competências e habilidades socioemocionais?

Na turma B, 20 estudantes responderam ao teste de autoavaliação, já na turma A, 21 responderam.

Na figura 21, ilustra-se que para a pergunta “Tenho autocontrole sobre meus sentimentos e emoções, mantenho a calma e o equilíbrio diante de situações difíceis, indesejadas e pressões como bullying etc.”, 30% da turma B responderam quase frequentemente, 25% responderam muito frequentemente e 20% disseram de vez em quando e outros 20% disseram dificilmente.

**Figura 21**

*Autocontrole sobre os sentimentos turma B*

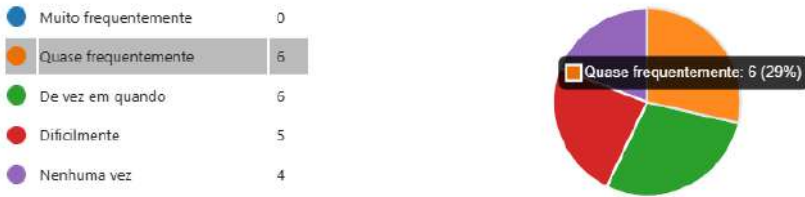


Na figura 22, ilustra-se que para a pergunta “Tenho autocontrole sobre meus sentimentos e emoções, mantenho a calma e o equilíbrio diante de situações difíceis, indesejadas e pressões como bullying etc.”, 29% da turma A responderam quase frequentemente, 29% disseram de vez em quando e outros 24% disseram dificilmente e 19% nenhuma vez.



**Figura 22**

*Autocontrole sobre os sentimentos - turma A*



Na turma B não foi possível medir a porcentagem de alunos com habilidades socioemocionais muito baixa, baixa, média, alta e muito alta, devido a organização do instrumento de coleta. Já na turma A foi possível realizar a medição.

Na figura 23, ilustra-se que, dos 21 respondentes da turma A sobre o resultado da medição das habilidades socioemocionais, 66,6% dos alunos possuem habilidades socioemocionais média, 28,5% baixa, 4,7% alta.

**Figura 23**

*Resultado da medição da turma A*




### 4.3 Terceira etapa – aplicação da oficina sobre competências e habilidades socioemocionais

Nesta seção, será analisado o quarto objetivo, que visou estimular a mobilização das competências e habilidades socioemocionais por meio da aplicação de teste via metodologia ativa de resolução de situações-problema para constatação das competências e habilidades mobilizadas durante a aplicação da metodologia. Deste modo, verifica-se os resultados obtidos nesta etapa.

Na terceira etapa realizou-se uma oficina sobre as competências e habilidades socioemocionais e aplicou-se a metodologia ativa de resolução de situações-problema com o estudo de caso em grupo. Para isso, trabalhou-se com um caso fictício elaborado pela pesquisadora, para constatação das competências e habilidades mobilizadas durante a aplicação da metodologia.

**Tabela 4**

*3ª etapa - Aplicação de teste com a metodologia ativa de resolução de situações-problema*

|  |
|--|
|  <p>Universidad<br/>Europea<br/>del Atlántico</p>   |
| <p style="text-align: center;"><b>ÁREA DE PSICOLOGIA</b><br/><b>Programa Mestrado em Intervenção Psicológica no</b><br/><b>Desenvolvimento e na Educação</b></p>   |
| <p><b>3ª etapa - aplicação de teste metodologia ativa de resolução de situações-problema com a turma A e B</b></p> <p>Será uma oficina sobre as competências e habilidades socioemocionais, via aplicação da metodologia ativa de resolução de situações-problema, em grupos colaborativos, para constatação das competências e habilidades mobilizadas durante a aplicação da metodologia e será realizado presencialmente.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Descrever a importância da inteligência socioemocional para os estudantes da 2ª. Série do Ensino Médio.</li><li>● Estimular o desenvolvimento socioemocional por meio de metodologia ativa para resolução de situação-problema.</li></ul> <p>O método da aprendizagem baseada em problemas é baseada em três grandes etapas, sendo elas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● <b>Entendimento do problema:</b> o entendimento do problema surge através da leitura e interação entre os alunos;</li><li>● <b>Debate cognitivo:</b> o debate cognitivo ou questionamento deve existir, pois é ele que estimula a aprendizagem;</li></ul> |

• **Resolução do problema:** o conhecimento ocorre com o reconhecimento e aceitação da interpretação de vários atores sobre o mesmo fenômeno.

A metodologia da aprendizagem baseada em problemas incentiva o trabalho em equipe e a interação entre os envolvidos ao simular situações do cotidiano.

### **CARTAS CONCEITUAIS DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS**

Estas cartas conceituais foram baseadas nas cinco competências e habilidades socioemocionais propostas pela BNCC (Brasil, 2018), como: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento, tomada de decisão responsável.

**Autoconsciência** - envolve o conhecimento de si mesmo, de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento.

**Autogestão** - relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas.

**Consciência social** – pauta-se no exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade.

**Habilidades de relacionamento** - relaciona-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao *bullying*, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.

**Tomada de decisão responsável** - preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.

### **CASO FICTÍCIO**

João Carlos é um estudante de 15 anos e cursa a 1ª Série do Ensino Médio numa escola localizada no Lago Norte, Distrito Federal. Pertence à classe média alta, tem dois irmãos, um com 19 anos e outro com 7 anos.

É uma pessoa exemplar, com princípios éticos, religiosos e morais, gosta de fazer a coisa certa sempre. Não causa transtornos na sala de

aula, nunca foi chamado na sala de orientação educacional para esclarecimentos de mal comportamento.

Participa de jogos online e ganhou premiações internacionais por suas habilidades em games, mas os seus colegas de sala desconhecem este fato, pois João Carlos é bastante calado dentro e fora de sala, não se sente bem falando de si mesmo, levantando a mão ou fazendo perguntas e participa pouco apenas quando é solicitado pelos professores. No intervalo, costuma lanchar sozinho e “aproveita” para jogar. Quando seus colegas o convidam para alguma atividade ele agradece e diz que está bem assim e rejeita-os.

Embora não verbalize, João demonstra pelo olhar triste e abatido, indícios de pensamentos e comportamentos melancólicos, de descrença pessoal, autopunição e falta do desejo de viver.

Certo dia, seu professor vendo-o no pátio, aproximou-se para dialogar e João Carlos, como sempre, disse que estava tudo bem, e abriu-se para o diálogo. Descobriu então que ele faz acompanhamento psicológico para superar a morte de seu pai, pois sente que o padrasto o rejeita, sua mãe dedica-se ao irmão mais novo e como ele tem dificuldade para falar, sua mãe pensa que ele está bem e repete regularmente a ele: “você não tem boca para nada, não sabe de nada, não dá conta de nada, deve ser como seus amigos”.

Mas no turbilhão de vozes internas e pensamentos melancólicos, misturados às mudanças da adolescência, João Carlos sente-se inadequado, como se não merecesse viver. (Fonte: elaborado pela pesquisadora Valério, 2023).

#### **Atividade em grupo colaborativo sobre o caso fictício:**

Diante do caso fictício, o grupo colaborativo poderá usar ou não as cartas conceituais que lhe foram oferecidas na atividade e, caso não utilize, escreva que não as usou.

- a) A partir do caso fictício, o grupo deverá identificar as situações-problemas apresentadas pelo adolescente João Carlos.
- b) Proponha possíveis resoluções do caso fictício, visando o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais para o adolescente João Carlos.
- c) A partir do caso, é possível perceber se João Carlos tem o conhecimento das competências e habilidades socioemocionais como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável? Explique.

d) O grupo considera relevante desenvolver e exercitar-se nas competências e habilidades socioemocionais como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável? Explique.

No quinto e último objetivo tentou-se identificar elementos indicadores de habilidades socioemocionais mobilizados pelos estudantes da 2ª Série do Ensino Médio, a partir da aplicação, em grupos, via metodologia de resolução de situações-problemas. Para isto, será realizado a análise da aplicação do teste metodologia ativa de resolução de situações-problema.

O teste foi aplicado em grupos de cinco componentes, nas quais deveriam identificar as situações-problemas do caso fictício e propor soluções a fim de desenvolver as competências e habilidades socioemocionais. Após finalizar a atividade, cada grupo apresentou as discussões e foram nomeados como grupo um, grupo dois etc.

Deste modo, na turma B, o grupo cinco identificou como situações problemas do caso fictício: “Ele é uma pessoa tímida, está sempre sozinho, possui pensamentos melancólicos (não tendo vontade de viver), é introvertido, sofre bastante com a perda do pai, com sua relação com o padrasto, e tem uma relação conturbada com a mãe”.

Já na turma A, semelhante à turma B, o grupo três identificou como situações-problemas: “O João Carlos tem problemas de fala, timidez, autoconfiança, comportamentos melancólicos, descrença pessoal, autopunição e falta do desejo de viver, sentido [sentindo-se] inadequado, como se não o merecesse”.

Deste modo, o grupo cinco da turma B, ao propor soluções, explicitaram as habilidades de relacionamento, a autoconsciência e a autogestão: “Viver mais no mundo “físico” [pois o garoto é gamer], deixando o virtual um pouco de lado, botar em prática as ajudas que o psicólogo lhe aconselha, melhorar suas habilidades de relacionamento com sua família, exercer a autoconsciência e a autogestão”.



cerca de 73% dos respondentes, como E20, E16, E22, E7, E14, E3, E13, E26 e E15, descreveram corretamente as competências e habilidades socioemocionais ou utilizaram sinônimos como afirmou o E24 “Autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento, tomada de decisão responsável”.

Foi medido também a quantidade de alunos com habilidades socioemocionais muito baixa, baixa, média, alta e muito alta.

Antes da oficina e metodologia de resolução de situações-problema, dos 21 respondentes das duas turmas, 66,6% apresentam habilidades socioemocionais média, 28,5% baixa, 4,7% alta. Já, após a oficina, dos dezenove respondentes das duas turmas, 64% possuem a inteligência socioemocional média e 36% possuem a inteligência socioemocional alta.

Assim, nossa hipótese foi comprovada, de que a intervenção psicológica via metodologia ativa de resolução de situações-problema, com estudo de caso, contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável dos estudantes, em prol de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

#### **4.4 Quarta etapa – teste final após a oficina e metodologia de resolução de situações-problema**

Na quarta etapa aplicou-se o teste final, isto é, reaplicou-se o teste utilizado na primeira e segunda etapa, a fim de analisar se houve alteração no conhecimento referentes às competências e habilidades socioemocionais.

Da turma B 12 estudantes responderam ao questionário, e na turma A também foram 12 respondentes.

Na figura 25, vê-se a nuvem de palavras das respostas da turma B para a pergunta “Conceitue as competências e habilidades socioemocionais”, em que os estudantes explicitaram maior conhecimento, como afirmou o estudante E18: “se conceituam na

ideia de conseguir administrar fatores individuais e coletivos que cooperam para o equilíbrio mental". Já o E2 pontuou que as "competências e habilidades socioemocionais se caracterizam pelas formas de reconhecer problemas e pensar em soluções dadas as situações mentais".

**Figura 25**

*Conceito de competências e habilidades socioemocionais da turma B após a oficina sobre competências e habilidades socioemocionais*

3 respondentes (25%) responderam **habilidades socioemocionais** para esta pergunta.



Na figura 26, vê-se as respostas da turma A, após a oficina para a pergunta "Conceitue as competências e habilidades socioemocionais", em que 33% escreveram habilidades socioemocionais. E o respondente E23 afirmou que as "Competências socioemocionais envolvem a capacidade de entender e gerenciar emoções, enquanto habilidades socioemocionais incluem aspectos como empatia e colaboração, essenciais para o sucesso pessoal e profissional". Assim, nota-se que os alunos evidenciaram maior conhecimento como afirma o estudante E3:

Competências socioemocionais referem-se à capacidade de uma pessoa compreender, expressar e gerenciar suas próprias emoções, bem como interagir eficazmente com os outros. Habilidades socioemocionais englobam características como empatia, colaboração, resolução de conflitos e autoconhecimento, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento pessoal e nas relações interpessoais. Essas habilidades são essenciais para o sucesso não apenas no âmbito pessoal, mas também no profissional, contribuindo para um ambiente saudável e produtivo.



**Figura 26**

*Conceito de competências e habilidades socioemocionais da turma A após a oficina e a aplicação da metodologia de resolução de situações-problema*

4 respondentes (33%) responderam **habilidades socioemocionais** para esta pergunta.



Na figura 27, mostra-se que na turma B, após a oficina sobre as competências e habilidades socioemocionais e do desenvolvimento da metodologia de resolução de situações-problemas, 42% dos respondentes disseram a palavra autoconhecimento. E vários estudantes como E13, E14, E15, E18, E20, E23 nomearam as cinco habilidades socioemocionais de autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável. Tal como aponta o E24 “Autogestão (saber gerir seus conhecimentos e emoções), Autoconhecimento (saber conhecer suas limitações e qualidades), tomada de decisão responsável (conseguir tomar decisões assertivas e responsáveis)”.

**Figura 27**

*Descrição das cinco principais habilidades socioemocionais na turma B depois da realização da oficina*

5 respondentes (42%) responderam **autoconhecimento** para esta pergunta.



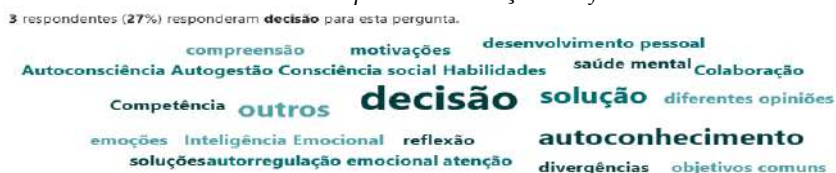
Na figura 28, mostra-se a nuvem de palavras da turma A para a pergunta “Nomeie e descreva as cinco habilidades

socioemocionais”; 27% dos respondentes disseram a palavra decisão; 73% dos respondentes, como E20, E16, E22, E7, E14, E3, E13, E26 e E15 descreveram corretamente ou utilizaram sinônimos, como afirmou o E24 “Autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento, tomada de decisão responsável”; e o E23 escreveu:

1. “Empatia”: Capacidade de compreender e se colocar no lugar dos outros, reconhecendo e respeitando suas emoções e perspectivas.
2. “Inteligência Emocional”: Habilidade para reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como interpretar e lidar eficazmente com as emoções dos outros.
3. “Colaboração”: Capacidade de trabalhar de forma eficaz em equipe, contribuindo ativamente, ouvindo os outros e respeitando diferentes opiniões para atingir objetivos comuns.
4. “Resolução de Conflitos”: Competência para lidar construtivamente com desentendimentos e divergências, buscando soluções que beneficiem todas as partes envolvidas.
5. “Autoconhecimento”: Consciência e compreensão de si mesmo, incluindo emoções, valores e motivações, promovendo o desenvolvimento pessoal e a autorregulação emocional.

**Figura 28**

*Descrição das cinco principais habilidades socioemocionais na turma A depois da realização da oficina*



Na figura 29, mostra-se que, para a pergunta “Explique a importância das habilidades socioemocionais para o estudante do Ensino Médio”, dos 12 respondentes da turma B, 25% escreveram a palavra Ensino Médio, outros 25% estudante, e 17% destacaram a palavra habilidades socioemocionais e o fator tempo. Assim disse E24 “É extremamente importante, visto que convivemos com muitas pessoas, experienciamos uma quantidade de cobrança

inédita, então é preciso ter habilidades socioemocionais”. O estudante E5 confirma ao dizer: “É muito importante para os estudantes do ensino médio saber lidar com as altas demandas escolares da melhor maneira possível”.

**Figura 29**

*Importância das habilidades socioemocionais turma B depois da oficina* ...

3 respondentes (25%) responderam **ensino médio** para esta pergunta.



Na figura 30, mostra-se a nuvem de palavras para a pergunta “Explique a importância das habilidades socioemocionais para o estudante do Ensino Médio”; dos 12 respondentes da turma A, 11 responderam que as habilidades socioemocionais poderão colaborar para uma boa convivência consigo mesmo, com a sociedade e podem promover a saúde mental, como declarou o respondente E23: “As habilidades socioemocionais são essenciais para estudantes do Ensino Médio, promovendo melhor desempenho acadêmico, colaboração eficaz, preparação para desafios futuros, construção de relacionamentos saudáveis e bem-estar mental. Elas são fundamentais para o desenvolvimento holístico e sucesso ao longo da vida”.

**Figura 30**

*Importância das habilidades socioemocionais turma A depois da oficina*

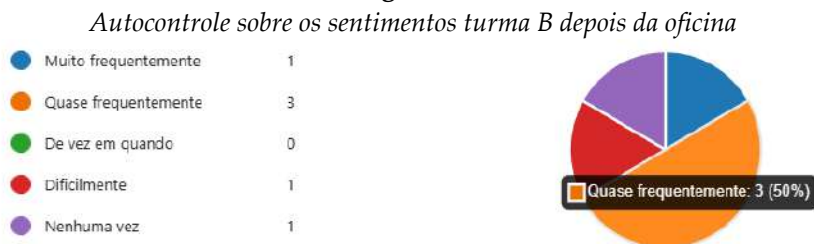
2 respondentes (18%) responderam **sociedade** para esta pergunta.



Também foi reaplicado o questionário para autoavaliação referente à autoconsciência das habilidades socioemocionais para avaliar o estado das competências e habilidades socioemocionais dos alunos, após a intervenção.

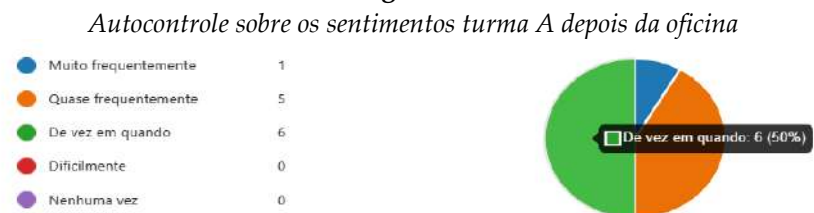
Na figura 31, ilustra-se que, na turma B, seis estudantes responderam a pergunta “Tenho autocontrole sobre meus sentimentos e emoções, mantenho a calma e o equilíbrio diante de situações difíceis, indesejadas e pressões como bullying etc.”. Desses, 50% responderam quase frequentemente, 17% responderam muito frequentemente e 17% disseram de vez em quando e outros 17% disseram dificilmente.

**Figura 31**



Na figura 32, ilustra-se que, na turma A, para a pergunta “Tenho autocontrole sobre meus sentimentos e emoções, mantenho a calma e o equilíbrio diante de situações difíceis, indesejadas e pressões como bullying, por exemplo”, 50% responderam de vez em quando, 42% quase frequentemente, 8% responderam muito frequentemente

**Figura 32**



Foi medido também a quantidade de alunos com habilidades socioemocionais muito baixa, baixa, média, alta e muito alta.

Na figura 33, ilustra-se que na turma B, dos seis respondentes, 83,3% possuem a inteligência socioemocional média e 16,6% possuem a inteligência socioemocional alta.

**Figura 33**

*Resultado da inteligência socioemocional turma B depois da oficina*



Na figura 34, ilustra-se que na turma A, dos doze respondentes, 50% possuem a inteligência socioemocional média e 50% possuem a inteligência socioemocional alta.

**Figura 34**

*Resultado da inteligência socioemocional turma A depois da oficina*



A pesquisa mostrou que após a realização da oficina sobre competências e habilidades socioemocionais e da aplicação do teste via metodologia ativa de resolução de situações-problema, os respondentes demonstraram conhecimento mais aprofundado sobre a temática.

As respostas evidenciaram os indicadores de autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável. Isto é, cerca de 73% dos respondentes como E20, E16, E22, E7, E14, E3, E13, E26 e E15

utilizaram sinônimos ou descreveram corretamente as competências e habilidades socioemocionais, como afirmou o E24 “Autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento, tomada de decisão responsável”.

Assim, constata-se que de fato a intervenção psicológica via metodologia ativa de resolução de situações-problema, com estudo de caso, potencializa o desenvolvimento de competências e habilidades, possibilitando assim o aprendizado para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

#### **4.5 Discussão e avaliação das etapas**

A discussão baseou-se na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) e Hernández *et al.* (2014), que orienta a sistematização e a operacionalização do procedimento de análise dos dados em momentos como: identificação dos códigos, produção de quadros analíticos e discussão dos dados.

Nesta discussão avaliar-se-á as amostras dos dois grupos da pesquisa-ação, turma A e turma B, bem como os questionários, metodologia aplicada e os contextos de cada um.

Assim sendo, nos dois grupos do experimento repassou-se os desafios relacionados ao tempo dedicado em sala junto aos estudantes para a coleta de dados, via aplicativo do Forms, os quais foram solucionados.

Ainda na turma B, notou-se inicialmente grande interesse pela temática, por parte dos gestores e dos estudantes, porém, nos dois grupos, a coleta aconteceu no final do quarto bimestre, em quatro dias diferentes, e então notou-se variação da quantidade de respondentes em cada etapa e a complexidade em cada procedimento.

Isto comprova a teoria sócio-histórica-cultural, construída por Vygotsky (1997), em que os processos psicológicos são dinâmicos e complexos, construídos na interação social. Deste modo, na turma B, 14 responderam aos questionários da etapa 1, 20 estudantes

responderam a etapa 2, 12 estudantes responderam a terceira etapa e 6 responderam a quarta etapa.

Já na turma A, notou-se os mesmos desafios expostos na turma B. Supõe-se que, alguns dos estudantes presentes, embora tenham respeitado todas as etapas, estavam ausentes ou optaram por não participar de todas as etapas, talvez por receio de transmitir alguns dados pessoais.

Outro motivo, pode ter sido o período turbulento do final do quarto bimestre, para a coleta de dados, em que os estudantes estavam preocupados com as provas finais, futuras recuperações, certames do PAS e ENEM. Porém, foi possível coletar os dados necessários.

O foco da pesquisa não foi quantificar dados numéricos, mas realizar a interpretação dos indicadores nas frases dos estudantes, isto é, se os estudantes mobilizaram ou não as categorias-conceitos de competências e habilidades socioemocionais.

Similar a Vygotsky (1997), que defende o desenvolvimento humano a partir do contexto sócio-histórico, Brasil (2018) e Cury (2019), argumentam que a aprendizagem socioemocional é baseada em cinco pilares: autoconhecimento, autorregulação, tomada de decisão, habilidade de relacionamentos e consciência social.

A pesquisa revelou que, após a oficina sobre as competências e habilidades socioemocionais e o desenvolvimento da metodologia de resolução de situações-problemas nos dois grupos, os estudantes mobilizaram com mais intensidade a autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável.

Isso corrobora que o desenvolvimento de metodologias ativas, para Filho (2011) e Cavalcanti (2023), são estratégias de intervenção diante da diversidade cultural do contexto educacional. Com base nisso, dentre os vários tipos de metodologias ativas, nesta pesquisa e discussão, priorizou-se a resolução de situação-problema que, conforme Savery (2006), citado por Júnior *et al.* (2023), é uma das formas de aprendizagem baseada em problemas reais (problem

based learning), a fim de que os estudantes possam investigar, pesquisar e propor soluções.

Deste modo, esta metodologia possibilitou o desenvolvimento da habilidade de resolução de situação-problema, fortalecendo a autonomia na aprendizagem, o trabalho em equipe e a aplicação do conhecimento em contextos práticos e da convivência entre os pares.

Comprova a afirmação de Cavalcanti (2023, p. 19), que define as metodologias ativas como “estratégias, abordagens e técnicas que dão a estudantes e profissionais o protagonismo de seu processo de aprendizagem”, cognitivo e afetivo, colaborando assim para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Deste modo, o estudo de caso colaborou para que os adolescentes, ao identificarem os problemas e proporem soluções, desenvolvessem as funções psíquicas superiores, concebidas por Vygotsky e citadas por Batista *et al.* (2022).

Assim, por meio da observação dos grupos, percebeu-se nos estudantes a autoconsciência e consciência social, mediante a autoidentificação e identificação de colegas com o caso fictício, ao expressar: “sou assim também”. Ou então, “fulano tem algumas dessas características”.

E, ao proporem resoluções para o caso, propuseram também a si mesmos. E isto é uma tomada de decisão responsável. Alguns grupos demonstraram habilidades de relacionamentos e empatia pelo adolescente do caso fictício e, ao tentarem solucionar o caso, estavam também tentando solucionar alguma situação pessoal com propostas para a autogestão, fortalecendo assim o desenvolvimento da consciência social.

Consequentemente, para Silva *et al.* (2022), a visão de Benetti *et al.* (2017) considera que as intervenções psicológicas com resolução de situações-problemas na fase da adolescência são contribuições significativas para a reelaboração do sofrimento psicoafetivo presente nessa fase da vida, favorecendo o entendimento das demandas pessoais dos adolescentes, do desenvolvimento socioemocional para uma cultura de paz na escola.



Confere-se que gestão da emoção é essencial para o adolescente aprender a lidar melhor com as inseguranças, frustrações, decepções, como nos apontam os autores Cury (2017; 2019); Goleman (1995); Sales & Santos (2021); Silva *et al.* (2022); Brasil (2016); IBGE (2023).

Silva *et al.* (2022) argumentam que a autorregulação emocional é basilar, devido a sua função de controle e administração das emoções, a fim de alcançar uma estabilidade e, por consequência, a promoção do bem-estar em diversos contextos em que o adolescente convive.

Também torna os adolescentes mais resistentes e resilientes aos efeitos das suas emoções ou sentimentos, evitando a desmotivação e o desânimo. Isso é relevante no ambiente escolar, pessoal e familiar.

Os estudantes consideram relevante desenvolver e exercitar-se nas competências e habilidades socioemocionais tal como corrobora o grupo cinco da turma B: “é extremamente necessário praticar tais competências, (...) a fim de melhorar a relação consigo mesmo e com os outros”. Já o grupo três da turma A ratifica ao dizer: “pois, podemos tomar decisões melhores para lidar [com] situações complicadas”.

Antes da oficina e metodologia de resolução de situações-problema, dos 21 respondentes das duas turmas, 28,5% apresentam baixa inteligência socioemocional, 66,6% média, 4,7% alta. Já, após a oficina, dos dezenove respondentes destas duas turmas, 64% possuem a inteligência socioemocional média e 36% possuem a inteligência socioemocional alta.

A pesquisa-ação evidenciou que o desenvolvimento psicológico na adolescência é complexo, tal como apontaram Becker (2003), Bee (2009), Dias & Teixeira (2010), Carvajal (2001), caracterizado por transformações biológicas, psíquicas e sociais, em que os processos de aprendizagem cognitiva ou afetiva acontecem na interação de múltiplos fatores, como biológicos, sociais e afetivos e, ao mesmo tempo, ocorrem mudanças importantes que implicam novos desafios na vida.

Salienta-se que, de acordo com Piaget (1977), na fase da adolescência, o indivíduo desenvolve o raciocínio formal: hipotético-dedutivo, reflexivo abstrato e cientista dedutivo. O adolescente aprende a resolver problemas verbais complexos com proposições, situações hipotéticas ou dirigidas ao futuro do adolescente.

Assim, comprovou-se a hipótese de que a intervenção psicológica via metodologia ativa de resolução de situações-problema contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais em estudantes do Ensino Médio.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa objetivou-se analisar a contribuição da aplicação da metodologia ativa de resolução de situações-problema para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável de estudantes da 2ª Série do Ensino Médio.

Deste modo, optou-se pelo método da pesquisa-ação na Instituição educativa em que a pesquisadora trabalha. E utilizou-se da coleta de dados e análise estatística descritiva-comparativa com duas turmas de estudantes da 2ª série do Ensino Médio.

Para isto, aplicou-se questionários para diagnosticar os conhecimentos prévios sobre as competências e habilidades socioemocionais; depois realizou-se uma oficina sobre a temática a fim de estimular o desenvolvimento das habilidades sociais dos estudantes e aplicou-se a metodologia ativa de resolução de situações-problemas com estudo de caso fictício com a intenção de estimular a mobilização das competências e habilidades; e por último reaplicou-se os questionários iniciais para realizar a comparação entre o antes e o depois da oficina e desenvolvimento da metodologia ativa.

Comparou-se os dados obtidos no diagnóstico inicial e no teste final e constatou-se que antes da oficina os estudantes já possuíam um certo conhecimento referentes às habilidades socioemocionais. Acredita-se que isto deve-se ao compromisso diário do colégio e dos professores em desenvolver os conteúdos a partir das competências e habilidades propostas pelo documento da BNCC.

A pesquisa-ação revelou que após a oficina sobre as competências e habilidades socioemocionais, nos dois grupos

experimentais, os estudantes mobilizaram com mais fluidez e convicção as competências e habilidades de autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamentos e tomada de decisão responsável.

A metodologia ativa com resolução de situação-problema com estudo de caso fictício colaborou para que os adolescentes, ao identificarem os problemas e proporem soluções, desenvolvessem as funções psíquicas superiores, concebidas por Vygotsky.

Assim, mediante a observação atenta dos grupos, percebeu-se que na discussão dos estudantes se deu a mobilização da autoconsciência e consciência social, mediante a autoidentificação e identificação de colegas com o caso fictício. E, ao proporem resoluções para o caso fictício, propuseram também soluções aos problemas pessoais, e isto é autoconsciência e uma tomada de decisão responsável.

Alguns grupos evidenciaram as habilidades de relacionamentos e empatia pelo adolescente do caso fictício e, ao tentarem solucionar o caso, estavam também tentando solucionar alguma situação pessoal com propostas para a autogestão, fortalecendo assim o desenvolvimento da consciência social.

Reforça-se que toda intervenção psicológica no contexto escolar deve basear-se numa análise global dos fatores presentes na interação entre o estudante e suas características pessoais, culturais, familiares, o ambiente educacional, bem como o contexto social. Desta forma, a avaliação e o diagnóstico dos problemas que dificultam a aprendizagem dos alunos são uma das principais funções do profissional da psicologia educacional.

Ratifica-se que a gestão da emoção ou autorregulação emocional é essencial para o adolescente aprender a lidar melhor com as inseguranças, frustrações, decepções. Isso ratifica que o desenvolvimento de metodologias ativas na resolução de situações-problemas são estratégias de intervenção eficiente diante da diversidade cultural do contexto educacional.

Constata-se que o desenvolvimento psicológico na adolescência é complexo, caracterizado por transformações

biológicas, psíquicas e sociais, em que os processos de aprendizagem cognitiva e afetiva acontecem na interação de múltiplos fatores, ao mesmo tempo em que ocorrem mudanças importantes que implicam novos desafios na vida do adolescente.

Inferre-se que na fase da adolescência, o indivíduo desenvolve o raciocínio formal: hipotético-dedutivo, reflexivo abstrato e cientista dedutivo. O adolescente aprende a resolver problemas verbais complexos com proposições, situações hipotéticas ou dirigidas ao futuro do adolescente.

Percebe-se que, na abstração reflexiva, o adolescente transcende o observável e provoca uma reorganização mental que passa de uma abstração de nível inferior para uma abstração de nível superior e isso colabora com a elaboração do projeto de vida.

Conclui-se que a aplicação de metodologia ativa via resolução de situações-problema contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais em estudantes do Ensino Médio.



## REFERÊNCIAS

Alzate Sáez de Heredia, R.; Merino Ortiz, C. Princípios éticos e código de conduta para mediadores e entidades. **Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho**, [S. l.], n. 33, p. 659-670, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.14198/DOXA2010.33.34>. Acesso em: 14 fev. 2024.

Bardin, Laurence. **A análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Neto, Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016.

Batista, Jéssica Bispo, Pasqualini, Juliana Campregher e Magalhães, Giselle Modé. **Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil**. Revista Educação & Realidade [online]., v. 47, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116927vs01>. Acesso em: 13/10/2023.

Berger K.S. **Psicología Del Desarrollo Infancia y Adolescencia**. (7ª. Edi.). Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2007.

Brasil, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 out. 2023.

Brasil. Ministério Da Educação. **Educação é a Base**, 2018. Disponível Em: <http://Basenacionalcomum.Mec.Gov.Br/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

*BBC News Brasil*. **Adolescência agora vai até os 24 anos de idade, e não só até os 19, defendem cientistas**. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-42747453>. Acesso em: 13 fev. 2023.

Becker, Daniel. **O que é adolescência** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2003.



- Bee, Helen; Boyd, Denise. **A Criança em Desenvolvimento**. (12), Artmed editora, 2009.
- Berger, Kathleen Stassen. **Psicologia do Desenvolvimento. Infância e adolescência**. Ed. Médica Pan-Americana, 2007.
- Brantes, C. dos A. A.; Gondim, S. M. G. SciELO Preprints, **Social and emotional competencies in elementary school: a systematic review**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4798> Acesso em: 13 fev. 2023.
- Bock, Ana Mercês Bahia; Teixeira, Maria De Lourdes T.; Furtado, Odair. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- Carvajal, G. **Tornar-se adolescente - A aventura de uma metamorfose** (C. Berliner, Trans.). São Paulo: Cortez, 2001.
- Costa, Vanuzia; Fernandes, Sheyla Christine Santos. O que pensam os adolescentes sobre o amor e o sexo? Um estudo na perspectiva das representações sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 391-401, 2012.
- Canettieri, M. K.; Paranaíba, J. de C. B.; Santos, S. V. **Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula**. Educ. Form., [S. l.], v. 6, n. 2, p. e4406, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i2.4406. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- Castagnaro, Thaís Janaína. **Metodologias Ativas e o Desenvolvimento de Habilidades e Competências: estratégias para um ensino contextualizado**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru/SP, 2021.
- Cavalcanti, Carolina. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas**. 1.ed., 2022. Saraiva Educação SA, 2022.
- Chrispino, Alvaro Chrispino, Raquel S. P. **A mediação do conflito escolar**. Editora Biruta. 2.ed., 2011. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=PxW8EAAAQBAJ&lpg=PA4&dq>

=Abordagem%20da%20escola%20pac%C3%ADfica&lr&hl=pt-BR&pg=PA6#v=onepage&q&f=false Acesso em: 15 mar. 2023.

Cury, Augusto. **Ansiiedade:** como enfrentar o mal do século. Saraiva Educação AS, 2017.

Cury, Augusto. **Inteligência Socioemocional:** ferramentas para pais inspiradores e professores encantadores. Sextante, 2019.

Damáσιο, António. **O mistério da consciência.** Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

Delors, Jacques et al. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Educação um tesouro a descobrir. Paris: UNESCO, 2010.

Dias, Ana Cristina Garcia; Teixeira, Marco Antônio Pereira. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, p. 123-131, 2010.

Diaz Dumont, Jorge Rafael e outros. Os quatro saberes da educação como formação continuada nas empresas. **Fides Et Ratio**, La Paz, v. 19, n. 19, p. 17-48, Março de 2020. Disponível em: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2071-081X2020000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2020000100003&lng=es&tlng=es) Acesso em: 15 mar. 2023.

Educa Mais Brasil (2020). **BNCC:** conheça as 10 competências gerais da educação básica. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/bncc-conheca-as-10-competencias-gerais-da-educacao-basica> Acesso em: 15 mar. 2023.

Filho, José G. **Ensino e Prática de Textos: Fanzine na escola.** Blog, 2011. Disponível em: <http://ensinopraticadetextos.blogspot.com/search/label/produ%C3%A7%C3%A3o%20textual> Acesso em: 15 mar. 2023.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freud, Sigmund. **A história do movimento psicanalítico** – artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Freud, volume XIV, traduzido

do alemão e do inglês, sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

Gardner, Howard; Veronese, Maria Adriana Veríssimo. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** 1995.

Gerring, John. **Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas.** Editora Vozes, 2019.

Parras Laguna, A.; Grañeras Pastrana, M. **Orientação educacional: fundamentos teóricos, modelos institucionais e novas perspectivas.** [sl]: CIDE, 2012.

Goleman, Daniel. **Inteligência emocional.** A teoria revolucionária que redefine o que é o ser inteligente. Tradução de Marcos Santarrita. Editora Objetiva Ltda, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 1995.

Goi, M. E. J.; Santos, F. M. T. dos. Contribuições de Jerome Bruner: aspectos psicológicos relacionados à resolução de problemas na formação de professores de ciências da natureza. **Ciências & Cognição**, v. 23, n. 2, 30 dez. 2018. Disponível em: <https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1477> Acesso em: 15 mar. 2023.

Hernández, R. Fernández C. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P.(2010). **Metodología de la investigación.** Quinta edición, México DF, México, McGraw-Hill, 2014.

IBGE (2023). Agenda da ONU 2030. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=16> Acesso em: 15 mar. 2023.

Júnior, João Fernando Costa et al. **Metodologias ativas de aprendizagem e a promoção da autonomia do aluno.** Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55470/rechso.00092> Acesso em: 15 mar. 2023.

Kohlberg, Laurence. **The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice (Ensaio sobre Desenvolvimento Moral, Volume 1).** San Francisco, CA: Harper & Row Pubs, 1981.

Lemos, G. & Macedo, EFD. **A incalibrável competência socioemocional**. *Linhas Críticas*, 25, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24582> Acesso em: 15 mar. 2023.

Lima, Priscila da Silva Neves et al. **Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]. V. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077201900010006>. Acesso em: 15 mar. 2023.

Luz Neto, D. R. S. **Mobilização do pensamento geográfico na interpretação de práticas espaciais por alunos do ensino médio**. [Tese de doutorado] Universidade de Brasília, 2022.

Marin, Angela Helena et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014> Acesso em: 15 mar. 2023.

Martins, Maria Audenôra das Neves Silva; de Abreu, Tereza Cristina Diniz; DE MOURA, Luciene Nascimento Silva. Práxis freireana: diálogo, pesquisa-ação e escola democrática. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16401.209209227954.0715> Acesso em: 15 mar. 2023.

Mayer, John D.; Caruso, David R.; Salovey, Pedro. **Inteligência emocional**. In: P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–34). New York, NY: Basic Books, 1997.

Mayer, John D.; Salovey, Peter; Caruso, David R. **Mayer-Salovey-Caruso. Emotional intelligence test**. 2002.

Maisch, Ricardo Nogueira. **Processos cognitivos e habilidades socioemocionais na resolução de situações-problema em matemática no Ensino Médio**. Tese de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39594> Acesso em: 15 mar. 2023.

Medina, Nicolás. **La ciencia cognitiva y el estudio de la mente**. Revista de investigación en psicología, v. 11, não. 1 pág. 183-198, 2008. Disponível em: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3890/3114> Acesso em: 15 mar. 2023.

Michaelis. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Online. Editora Melhoramentos Ltda, 2023. Disponível em: Dicionário | Michaelis On-line Acesso em: 15 mar. 2023.

ONU Organização das Nações Unidas. **Resoluções aprovadas pela Assembleia Geral**, 1999. Disponível em: <https://cpnn-world.org/resolutions/resA-53-243B.html> Acesso em: 15 mar. 2023.

Piaget, Jean. **O desenvolvimento do pensamento: Equilíbrio das estruturas cognitivas**. (Trans A. Rosin). Viking, 1997.

Pereira, Renata G. **Segredos do mundo**. Amigo secreto – Origem e tipos da popular brincadeira de fim de ano, 2023. Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/amigo-secreto-amigo-oculto-origem/> Acesso em: 15 mar. 2023.

ROGERS, Carls. **El proceso de convertirse en persona**. Argentina: Paidós, 2003.

Rodrigues, Tatiane Daby de Fatima Faria; de Oliveira, Guilherme Saramago; dos Santos, Josely Alves. **As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação**. Revista Prisma, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/article/view/49/41> Acesso em: 15 mar. 2023.

Santos, Karine David Andrade; da Silva, Joilson Pereira. Autocompaixão e sentido de vida: uma revisão integrativa. **Mudanças-Psicologia da Saúde**, v. 31, n. 1, p. 37-47, 2023.

Sales, Maria Veronica Santana *et al.* A influência das emoções no desenvolvimento escolar dos pré-adolescentes enamorados. **Scientia Generalis**, v. 2, n. 2, p. 47-59, 2021. Disponível em: <https://www.scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/168> Acesso em: 15 mar. 2023.

Silva, Jamille Gabriela Cunha; Garcia, Luciana Amaral; Ramos, Maély Ferreira Holanda. Autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva: uma revisão integrativa. **Comunicações**, v. 28, n. 2, p. 21-41, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v28n2p21-41> Acesso em: 15 mar. 2023.

Silva, Mariana Marques; da Silva Barros, Lucian. A contribuição da escola para a promoção da saúde mental de adolescentes no combate a depressão e ao suicídio. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 21078-21095, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n3-017> Acesso em: 15 mar. 2023.

Silva, D. S. da; Schröder, N. T. .; Gedrat, D. C. **Promotion of mental health: care for adolescents with depressive symptoms in a school clinic.** *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e50811225980, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i2.25980> Acesso em: 15 mar. 2023.

Silva Marcia B. & Santos Roseli J. (2021). **Estudo de caso: o que é?** Conedu VI Congresso Nacional de Educação. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA121\\_ID832\\_29042021222720.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID832_29042021222720.pdf) Acesso em: 15 mar. 2023.

Thiollent, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez editora, 2022.

Villanueva, I.; Ortiz, Cristina Merino. Desenvolvimento da cultura de paz e convivência a nível municipal: Mediação comunitária. **Política e Sociedade** , v. 50, não. 1 pág. 179-194, 2013.

Vigotski, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de LS Vigotski**. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Vygotsky, Lev Semionovitch. **Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico**. Tradução Marta Kohl De Oliveira. São Paulo: Scipione, 1997.

Woyciekoski, Carla; Hutz, Claudio Simon. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 22, p. 1-11, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100002>. Acesso em: 15 mar. 2023.

Zabala, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PvLnqroXfd4dvXcaS2pQLunm-tJoazw4/view?ts=64c6a8e1> Acesso em: 15/05/2023.

A presente obra é resultado da dissertação de mestrado na Uneaatlantico e visa analisar o efeito da aplicação da metodologia ativa de resolução de situação-problema no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais de estudantes da 2ª Série do Ensino Médio. Realizou-se a pesquisa-ação com questionários e estudo de caso e utilizou-se da abordagem quanti-qualitativa de concepção hermenêutica-interpretativa e análise de conteúdo fundamentado em Bardin (2016).