



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ALYCE LIBERATO VERISSIMO DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO EMOCIONAL: UM NOVO
OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL DA FUNAD

JOÃO PESSOA – PB

2026

ALYCE LIBERATO VERISSIMO DA SILVA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO EMOCIONAL: UM NOVO
OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL DA FUNAD**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba como requisito à
obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Taísa Caldas Dantas.

JOÃO PESSOA - PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586f Silva, Alyce Liberato Verissimo da.

Formação de professores em educação emocional: um novo olhar sobre as práticas pedagógicas dos profissionais da educação especial da FUNAD / Alyce Liberato Verissimo da Silva. - João Pessoa, 2026.
76 f. : il.

Orientação: Taísa Caldas Dantas.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Formação de professores. 2. Educação emocional.
3. Educação especial. I. Dantas, Taísa Caldas. II. Título.

UFPB/CE

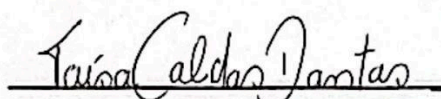
CDU 37-051(043.2)

ALYCE LIBERATO VERISSIMO DA SILVA

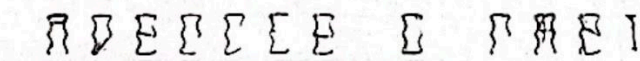
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO EMOCIONAL: UM NOVO OLHAR
SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL DA FUNAD

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia
da Universidade Federal da Paraíba como requisito à obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia

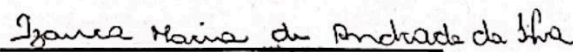
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Taísa Caldas Dantas
UFPB/DHP/CE
(Orientadora)



Prof. Dr. Adenize Queiroz de Farias
UFPB/DHP/CE
(Membro da Banca Examinadora)



Prof. Dr. Izaura Maria de Andrade da Silva
UFPB/DHP/CE
(Membro da Banca Examinadora)

João Pessoa, 7 de abril de 2026

Dedico esse trabalho às minhas professoras da vida. A minha mãe, Claudenise Liberato, pelo seu esforço e perseverança, que empenhou anos de sua vida ao trabalho transformando suas renúncias em oportunidades para que eu pudesse ter uma vida digna. A minha avó, Maria do Rosário Liberato, que cuidou de mim enquanto minha mãe trabalhava. Tudo o que sou hoje devo a vocês. Essa conquista carrega a nossa história, uma vitória que é, e sempre será, nossa.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo à minha mãe que, com muito esforço, me auxiliou a chegar até aqui, e que alegria é saber que logo a senhora irá se formar também, você é meu orgulho e exemplo de força, obrigada por sempre estar ao meu lado. À minha avó, que sempre me levou à escola e leu histórias para mim antes de dormir, agradeço pelo companheirismo e por todo cuidado que tem comigo.

Ao meu padrasto Sebastião, por me estimular a entrar no curso e por sempre me presentear com livros, saiba que boa parte deles hoje fazem parte desse trabalho, obrigada por sempre se fazer presente. À Joana, a melhor irmã do mundo, por todos os abraços, beijinhos e desenhos, minha vida se tornou muito mais alegre depois que você chegou.

A Michel, meu companheiro, agradeço pelas vezes que, mesmo sendo tarde da noite, veio me buscar na faculdade para que eu chegasse segura em casa. Obrigada por acreditar em mim e me motivar a seguir meus sonhos. Também expresso minha gratidão à minha tia Claudinery, meu tio Eder e meu primo Deyvison, por todo o carinho que tem por mim e pelas oportunidades que me dão.

Agradeço aos estudantes, mães, professores e demais profissionais com quem tive contato durante esses 3 anos de projeto na FUNAD, nunca esquecerei tudo o que aprendi com vocês. Agradeço às meninas integrantes do projeto por todos os momentos de reflexão, estudo e risadas. À Vitória Monteiro, que conheci através do projeto e hoje já está formada e cursando o mestrado, agradeço por todo o apoio, ajuda e momentos divertidos, você é inspiração.

Às minhas colegas que a graduação me deu, Valdicélia e Fabíola, agradeço pela companhia, pelos momentos bons e risadas, estar com vocês deixou o processo mais leve.

À Taísa Caldas Dantas, minha orientadora, por ter me dado a oportunidade de participar do projeto, o seu "sim" me levou a lugares que eu nem imaginava que poderia estar. Agradeço por me acolher, me guiar e ensinar. Obrigada por caminhar comigo nesse processo. Ao professor Gerson Ribeiro pela paciência e por todo o auxílio.

Agradeço às professoras Adenize Queiroz e Izaura Silva por aceitarem o convite para fazerem parte da minha banca. Obrigada por todas as aulas, ensinamentos e discussões que contribuíram muito para minha formação acadêmica.

A Deus por permitir que todas essas coisas boas acontecessem na minha vida.

“Se alguém não puder ver e compreender o mundo emocional de maneira experiencial em si mesmo, dificilmente poderá ver e compreender o mundo emocional dos outros” (Casassus, 2009, p. 133).

RESUMO

Historicamente, as instituições educacionais perpetuaram um modelo de instrução pautado no racionalismo, desconsiderando a influência das emoções nos processos de ensino-aprendizagem. As implicações desse modelo ainda assolam a contemporaneidade por meio de práticas que não valorizam os indivíduos em sua integridade, contribuindo para processos de exclusão e estigmatização, principalmente dentro do contexto da Educação Especial. Sob essa ótica, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar os possíveis benefícios de uma formação em Educação Emocional para a melhoria da prática pedagógica dos profissionais da Educação Especial da FUNAD, respondendo a seguinte questão: de que maneira a formação docente em Educação Emocional pode colaborar para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Especial? A pesquisa é caracterizada como qualitativa com estudo de campo. Para a coleta de dados foram utilizados dois roteiros de entrevistas semiestruturados aplicados em momentos distintos, um antes e outro após as formações. As participantes da pesquisa são sete professoras atuantes da EJA e do AEE. Os achados dessa pesquisa revelam a importância da formação continuada para o aprimoramento das ações pedagógicas tendo em vista as lacunas deixadas pela formação inicial. Os resultados também indicam que as formações em Educação Emocional proporcionaram a ampliação do repertório conceitual acerca do capacitismo, acentuando a atuação docente como meio para o rompimento com ações discriminatórias no ambiente educacional. Ademais, a capacitação também proporcionou a socialização de práticas em Educação Emocional contribuindo para a promoção de uma educação mais sensível às necessidades dos educandos e educadores.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Emocional; Educação Especial.

ABSTRACT

Historically, educational institutions have perpetuated a model of instruction rooted in rationalism, disregarding the influence of emotions on teaching and learning processes. The implications of this model continue to plague contemporary society through practices that fail to value individuals in their entirety, contributing to processes of exclusion and stigmatization, particularly within the context of Special Education. From this perspective, the overall objective of this study is to analyze the potential benefits of training in Emotional Education for improving the pedagogical practices of Special Education professionals at FUNAD, addressing the following question: How can teacher training in Emotional Education contribute to the improvement of the pedagogical practices of Special Education professionals? The research is characterized as qualitative with a field study. For data collection, two semi-structured interview guides were used at different times, the first before the training and the second after; the research participants are seven active teachers from Adult and Youth Education and Specialized Educational Assistance. The findings of this study highlight the importance of continuing education for improving teaching practices, given the gaps left by initial teacher training. The results also indicate that training in Emotional Education broadened the conceptual repertoire regarding ableism, emphasizing the role of teachers as agents for ending discriminatory practices in the educational environment. Furthermore, the training also facilitated the dissemination of practices in Emotional Education, contributing to the promotion of an education system that is more responsive to the needs of students and educators.

Keywords: Teacher Training; Emotional Education; Special Education.

LISTA DE SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
DI	Deficiência Intelectual
EE	Educação Emocional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENIC	Encontro de Iniciação Científica
FUNAD	Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEEMOC	Núcleo de Educação Emocional
PEE	Público da Educação Especial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIVIC	Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	29
Quadro 2: Experiências de Cecília.....	30
Quadro 3: Experiências de Elisa.....	30
Quadro 4: Experiências de Fernanda.....	30
Quadro 5: Experiências de Júlia.....	30
Quadro 6: Experiências de Laura.....	31
Quadro 7: Experiências de Maria.....	31
Quadro 8: Experiências de Renata.....	31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 Panorama histórico sobre o processo de escolarização das pessoas com deficiência...	14
2.2 A formação do profissional da Educação Especial.....	19
2.3 A Educação Emocional.....	21
2.4 Competências socioemocionais, o que fala a Base Nacional Comum Curricular?.....	25
3 METODOLOGIA.....	28
3.1 Campo de pesquisa.....	29
3.2 Participantes da Pesquisa.....	29
3.3 Descrição das formações.....	31
3.4 Coleta de dados e considerações éticas da pesquisa.....	33
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	34
4.1 Concepções iniciais: formação inicial, formação continuada e desafios da prática docente.....	34
4.2 O capacitismo no ambiente educacional, percepções anteriores e posteriores a formação em Educação Emocional.....	39
4.3 Práticas em Educação Emocional: frutos da formação.....	47
4.4 As emoções docentes e o autocuidado.....	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	59
APÊNDICES.....	64

1 INTRODUÇÃO

Durante um longo período na história da educação, as emoções foram negadas como parte constituinte da formação humana. As pesquisas de Casassus (2009) apontam que esse fato pode ser explicado pela escola ter sido originalmente concebida dentro de um modelo antiemocional, onde os aspectos da subjetividade humana eram menosprezados. Os professores dentro desse modelo valorizavam vertentes cognitivas e valorativas, desconsiderando a dimensão emocional no processo de ensino-aprendizagem. As implicações desse modelo excludente não recaiam apenas sobre os estudantes, que eram estimulados a reprimir suas emoções e agirem de acordo com o padrão estabelecido, mas afetavam também os professores que, para além de se verem presos em práticas pedagógicas rígidas, muitas vezes nesse processo ainda deixavam de lado o seu bem-estar.

Os vestígios deixados por esse modelo continuam assolando a escola de forma geral. Hoje em dia, ainda é comum escutarmos frases como “controle as suas emoções”, “chorar não vai resolver” e “seja racional”. Dentro do contexto da Educação Especial, é possível notar de forma mais incisiva que muitos profissionais tendem a tratar o estudante com deficiência ora como alguém destituído de emoções ora como alguém emocionalmente descontrolado, reforçando estigmas, práticas excludentes e reducionistas. Nessa conjuntura, compreende-se a urgência de preparar os profissionais da Educação Especial para o despertar da sensibilidade emocional, para que compreendam o papel das emoções na sala de aula e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em vista disso, a Educação Emocional (EE) irrompe como um caminho mediador para a melhoria das relações neste ambiente, estimulando a escuta ativa e o olhar sensível para as necessidades dos educandos. Através da implementação da EE no ambiente escolar e institucional, mudanças notáveis são promovidas e estas reverberam para além desse espaço (Possebon, 2018).

O interesse pela temática surgiu a partir da minha participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no projeto intitulado “Educação Emocional e Inclusão: estudo sobre uma proposta de formação para os/as profissionais da Educação Especial da FUNAD”¹ em 2024 e no projeto do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) “Educação Emocional e Inclusão: análise de uma proposta de formação para os/as profissionais do Atendimento Educacional

¹ A participação no projeto, proporcionou a apresentação do trabalho “Olhares sobre uma proposta de formação em Educação Emocional para os/as docentes do Atendimento Educacional Especializado” no Encontro de Iniciação Científica (ENIC) na UFPB, campus 1, ganhando o prêmio Jovem Pesquisador 2024.

Especializado da FUNAD” realizado no ano de 2025. Os dois projetos estão vinculados ao Núcleo de Educação Emocional (NEEMOC)² da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A partir dos projetos, pude compreender a importância de pensar em práticas pedagógicas que contemplem a diversidade e que sejam propostas a partir da realidade dos estudantes.

Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa almeja contribuir para ampliar o debate sobre a temática da Educação Emocional e suas contribuições na área da Educação Especial, mostrando que a formação de professores nessa área auxilia no encontro de respostas para demandas pedagógicas atuais, dando subsídio para práticas mais conscientes e que valorizem os indivíduos como seres integrais. Cabe mencionar a relevância social desse tema na contemporaneidade, pois vivemos em uma sociedade que carece do fortalecimento das relações interpessoais e esta demanda pode ser observada em nossas instituições escolares, onde, de forma recorrente, presenciamos as mais variadas interações alternando entre manifestações de respeito e empatia ao total contrário dessas ações, como a hostilidade, o desprezo e a indiferença. A relevância pedagógica desse estudo se encontra no entendimento de que devemos repensar determinadas práticas pedagógicas, visando a criação de um ambiente mais acolhedor através do respeito às diferenças e da visão do estudante como um ser integral, assim como propõe a Educação Emocional.

Sob essa ótica, esse trabalho tem como objetivo geral: analisar os possíveis benefícios de uma formação em Educação Emocional para a melhoria da prática pedagógica dos profissionais da Educação Especial da FUNAD. Para alcançar o objetivo traçado optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa com estudo de campo.

A partir do exposto, o estudo almeja responder à seguinte questão: De que maneira a formação docente em Educação Emocional pode colaborar para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos profissionais da Educação Especial? Diante disso, foi levantada a seguinte hipótese: A formação de professores em Educação Emocional expressa os seus benefícios tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional desses docentes, a partir do momento em que estes possuem mais tempo para olhar para si, competências emocionais de leitura e escuta de si mesmo e de seus estudantes são desenvolvidas, o que transforma a prática pedagógica.

Objetivando uma melhor compreensão dos fenômenos aqui apresentados o estudo foi organizado em 3 capítulos, sendo o primeiro o referencial teórico onde foi abordado um breve recorte da história do processo de escolarização das pessoas com deficiência e a

² Coordenadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilene Salgueiro. Vice-coordenadora: Prof^ª. Dr^ª. Taísa Caldas Dantas.

formação do profissional da Educação Especial, sendo seguidos pelo tema da Educação Emocional e as competências socioemocionais contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O segundo capítulo diz respeito aos procedimentos metodológicos onde foi explicitado o tipo de estudo, local da pesquisa, número de participantes bem como informações complementares pertinentes à pesquisa, também foi apresentado a coleta de dados e procedimentos éticos. O terceiro capítulo diz respeito aos resultados obtidos a partir do estudo, sendo seguido pelas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Panorama histórico sobre o processo de escolarização das pessoas com deficiência

A história da humanidade revela que, durante um longo período em nossa civilização, as pessoas com deficiência constituíram um grupo amplamente marginalizado, sendo marcadas por paradigmas opressores. Na Antiguidade, as chamadas civilizações primitivas possuíam um modo de vida fortemente marcado por condições adversas, que iam desde a necessidade de deslocamento constante até à dependência direta dos recursos naturais. Dentro dessa organização, era comum a eliminação dos membros considerados mais fracos, como idosos, doentes, feridos, pessoas com deficiência e todos aqueles que por alguma razão não conseguiam participar das atividades coletivas voltadas para a sobrevivência (Martins, 2011). Esse período é marcado pelo paradigma da exclusão.

Na civilização grega, acreditava-se que o cultivo de virtudes “heróicas” seria responsável pela criação de um elevado modelo de homem, logo, para chegar a esse patamar seria necessário trabalhar o corpo, para que desenvolvesse força, vigor e saúde, e desenvolver a mente para que alcançasse sutileza e acuidade de espírito, dentro desse ideal, a pessoa com deficiência contrariava a norma e, por esse motivo, não era considerada digna de aspirar à vida (Martins, 1999). A mesma autora argumenta que a ascensão da crença no homem perfeito trouxe consequências à criação de um modelo eugênico amplamente difundido na literatura filosófica antiga.

O paradigma da segregação tem início na Idade Média e tem como característica o surgimento de instituições de cunho assistencialista. Influídos pelo cristianismo, as pessoas com deficiência passam a ser categorizadas a partir da sua classe social, aquelas que pertenciam às classes mais altas eram tidas como divindades, enquanto as pertencentes às

classes mais desvalidas eram vistas como fruto da ira do divino. Sob essa ótica, as pessoas com deficiência pertencentes aos grupos mais abastados possuíam mais chances de sobrevivência, acesso à educação e, conseqüentemente inserção social, no entanto, o mesmo não acontecia para os mais desprotegidos economicamente (Santiago, 2011). Os estudos de Martins (1999, p. 131) revelam que “de uma maneira geral, essas pessoas começaram a ser recolhidas em asilos, igrejas, conventos e até em suntuosos hospícios criados pela nobreza”, contudo, esses locais serviam como um esconderijo para que essas pessoas não fossem vistas em sociedade, não proporcionando nenhum tipo de qualidade de vida.

Com a ascendência da burguesia no período da modernidade, o teocentrismo vai abrindo espaço para o antropocentrismo, fazendo com que homens e mulheres comecem a ter mais poder de decisão sobre suas existências, nessa realidade, diferente do período anterior, a deficiência não é associada ao pecado, mas sim a uma disfunção orgânica (Martins, 1999). Ou seja, durante a modernidade também ocorre o surgimento e consolidação do modelo médico patológico. A partir dessa concepção, a pessoa com deficiência passa a ser vista pela ótica das suas limitações, como se a deficiência fosse sinônimo de doença, necessitando assim de uma cura, para que a pessoa fosse “corrigida”.

Mesmo com todo o avanço científico alcançado nos tempos modernos, nada conseguiu pôr fim ao fenômeno da exclusão das pessoas com deficiência, mesmo estando no contexto das mudanças sociais, práticas segregatórias ainda continuaram sendo propagadas (Santiago, 2011). A mesma autora também argumenta que as designações

idiota, imbecil, demente, anormal são expressões mais utilizadas para se referir às pessoas com deficiência durante os séculos XVIII e XIX e são reflexos deste tipo de enfoque que vê a deficiência como um problema do indivíduo, e por isso o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou normalização (Santiago, 2011, p. 192).

Essa concepção abriu espaço para crenças que respaldaram ações de discriminação, moldando a organização da oferta de ensino a esse público. Conforme a legislação, o direito à educação para as pessoas com deficiência é contemplado pela primeira vez de forma implícita na Constituição Brasileira de 1824, no artigo 179º, inciso XXXII, onde garante “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824). A Constituição não realiza distinções, entretanto carece de orientações específicas para este grupo. O direito vem aparecer de forma mais explícita na Constituição de 1934, artigo 138º onde assegura “amparo aos desvalidos, creando serviços especializados e animando os serviços sociaes, cuja orientação procurarão coordenar” (Brasil, 1934).

As primeiras iniciativas educacionais voltadas ao ensino de pessoas com deficiência

no Brasil tiveram início no século XIX, mais especificamente no período imperial a partir do segundo reinado. Em 1854, D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A instauração do instituto se deu em grande parte, em razão da atuação de José Álvares de Azevedo, um homem cego, brasileiro que estudou no Instituto dos Cegos de Paris, e ao retornar ao Brasil obteve êxito ao educar a filha do médico da família imperial, despertando o interesse do ministro do império, conselheiro Couto Ferraz (Mazzotta, 2011). Mais tarde, em 1891, a instituição passou a ser chamada de Instituto Benjamin Constant (IBC), hoje reconhecida como referência na educação de pessoas com deficiência visual.

Não obstante, na mesma cidade, em 1857, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, reconhecido atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Cabe salientar que a referida instituição era caracterizada como um local voltado para a “educação literária e ensino profissionalizante” para meninos com idades entre 7 e 14 anos (Mazzotta, 2011).

A partir dessas novas referências, lançou-se luz sobre as possibilidades de escolarização para crianças com deficiência física e intelectual nas escolas da época, à medida que já sinalizava a nova Constituição de 1946 (Neves, 2024). De acordo com a Constituição supracitada, artigo 16 “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.”(Brasil, 1946). No entanto, embora a Constituição federal delibere a educação como um direito de todos e gratuita, anterior à década de 1960 as classes especiais possuíam caráter privado, dificultando o acesso igualitário (Neves, 2024).

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência tornou-se respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 4.024 de 20 de dezembro, onde para além de instituir as questões legais para a disposição do sistema educacional brasileiro também explicitou a visão acerca da educação para as pessoas com deficiência, conforme transparece o artigo 88º “ A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). A utilização do termo “excepcional” revela o como as pessoas com deficiência eram vistas como inferiores por se afastarem do padrão considerado “normal” (Dantas, 2021).

Na década de 1970, duas mudanças relevantes ocorreram na forma de se pensar a educação para as pessoas com deficiência no Brasil, a primeira diz respeito à nova LDB, lei

n. 5.692/71, que define o Atendimento Educacional Especializado como “tratamento especial” destinado aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais³, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados (Dantas, 2021). A referida lei reforça paradigmas segregatórios ainda muito influenciada pelo modelo médico. A segunda mudança ocorreu no ano de 1973, quando o Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a ser o órgão responsável pela gerência da Educação Especial no país, impulsionando ações educacionais voltadas a educação de pessoas com deficiência e superdotação (Dantas, 2021). As ações desenvolvidas durante essa década possuíam cunho assistencialistas.

O paradigma da integração tem início na década de 1980, como resultado da discussão sobre o lugar que deveria ser ocupado pelas pessoas com deficiência dentro dos sistemas de ensino. Neste período os estudantes com deficiência passam, gradativamente a ter acesso às classes regulares, contudo, sua permanência estava condicionada a capacidade de adaptação ao modelo educacional vigente, pois nenhuma mudança curricular ou didática era proposta (Martins, 2011) Ou seja, dentro desse modelo a responsabilização pelo sucesso ou fracasso do estudante decaía sobre ele próprio, e mesmo aos que conseguiam se adaptar às exigências do ensino regular não havia garantia de acesso aos recursos necessários para atender às suas demandas, por outro lado, a não adaptação resultava na transferência para outras instâncias como para a escola especial ou a classe especial que por sua vez detinham como objetivo a reabilitação não possuindo um compromisso maior com o processo educacional desses sujeitos.

O final da década de 1980 é marcado pela promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) a qual, em consonância com a Declaração dos direitos Humanos (ONU, 1948) e a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) com diretrizes internacionais, constituíram um grande avanço no que diz respeito a implementação de instrumentos jurídicos que respaldam que o direito à educação seja consolidado (Dantas, 2021) a Constituição também ressalta no artigo 208º inciso III a efetivação do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” sinalizando o reconhecimento do direito de escolarização na escola comum, iniciando o desvinculamento do viés clínico no processo educacional das pessoas com deficiência, (Machado; Böck; Mello, 2022, p. 61) argumentam:

O AEE, como um novo serviço da educação especial, contrapõe-se a uma prática muito consolidada, em que a deficiência é vista como ponto de partida e de

³ Terminologia utilizada na época.

chegada para o atendimento desse estudante, tampouco se baseia em um modelo assistencialista ou clínico de atendimento.

A década seguinte, 1990, é marcada pela vasta publicação de documentos no âmbito nacional e internacional na busca por uma educação mais abrangente, iniciando o paradigma da inclusão. Neste mesmo ano ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos, estruturada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) em Jomtien, na Tailândia. A conferência teve por objetivo garantir o direito à educação básica a todas as pessoas, o documento traça metas e rumos de ações. A conferência, juntamente com o movimento ativista pelos direitos das pessoas com deficiência, deu respaldo à Declaração de Salamanca que ocorreu no ano de 1994 na cidade espanhola. “Participaram da conferência representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, que concordaram em assumir o compromisso de estabelecer meios para assegurar o ensino a todos os educandos, sem restrição” (Morais, 2024, p. 16).

O documento reafirma a educação como um direito de todos, trazendo como inovação o termo “necessidades educativas especiais”, Menezes e Santos (2001) argumentam que a utilização dessa nomenclatura inclui todas as crianças que, por algum motivo, não estejam conseguindo se beneficiar da escola, sejam elas com deficiência, dificuldades temporárias, trabalho infantil, as que vivem em pobreza extrema, vítimas de violência e entre outras que estejam fora da escola. O referido documento dispõe de diretrizes para a construção de um sistema educacional inclusivo, orientando o acolhimento de todos, independentemente de suas diferenças, empregando a escola o dever de prover os recursos necessários para atender às demandas do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. A Declaração de Salamanca se constitui como um marco mundial para a amplificação de políticas de inclusão.

Impulsionado pelo discurso da inclusão, em 1996 é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro, que regulamenta a educação básica em nosso país. A referida lei dispõe de um capítulo específico para legislar sobre a Educação Especial, definida como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, Art. 58º). A LDB traz como eixo orientador a flexibilidade, que pode ser vista como uma característica de um ensino que caminha na direção da inclusão, a flexibilidade curricular permite a ampliação dos métodos e recursos, possibilitando um maior amparo didático.

No ano de 2008, ocorre a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atualmente instituída pelo decreto 12.686 de 20 de outubro de 2025, que reforça o compromisso com a criação de um sistema de ensino inclusivo ao dissertar acerca da elucidação do direito à educação no ensino regular para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, a partir da definição da Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Não obstante, no ano de 2015 foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei 13.146 de 6 de julho, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que institui em seu artigo 27º de forma explícita a educação como um direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo a todos os níveis e aprendizagem ao longo da vida “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015). Dez anos depois, é publicado o decreto 12.686 de 20 de outubro de 2025 e suas alterações, assegurando que o sistema educacional inclusivo será dado a partir da “organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são Público da Educação Especial (PEE) tenham o direito a ser incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem” (Brasil, 2025).

A implementação de políticas que reconhecem o direito à educação para as pessoas com deficiência constitui-se como um avanço para a inserção social deste público. Contudo, embora respaldados por todas as questões legislativas, as pessoas com deficiência ainda encontram barreiras à sua participação nos mais variados âmbitos da sociedade, em decorrência do capacitismo estrutural e da ignorância. Dentro do sistema escolar, ainda persistem desafios a serem superados, entretanto esses que perpassam desde o âmbito relacional entre a gestão, professores, estudantes e demais profissionais que compõem a escola a questões estruturais e didático-metodológicas.

2.2 A formação do profissional da Educação Especial

Em meio ao atual paradigma da inclusão, não é raro encontrar professores que afirmam não se sentirem totalmente preparados para atuar com os/as estudantes com deficiência. Muitos acreditam que a formação inicial não lhes ofereceu o suporte

teórico-prático necessário para a sustentação de sua atuação junto a esse público. Como resultado, é comum a presença de práticas desconexas em relação ao discurso da inclusão. As reflexões de Oliveira (2022) revelam que, ao longo dos últimos anos, no contexto educacional, um dos maiores desafios que persiste até a atualidade é o de formar professores que atuem sob uma perspectiva inclusiva. A superação desse entrave pressupõe o rompimento com práticas tradicionais e excludentes que ainda permeiam os processos formativos.

Como elucida Nóvoa em entrevista às pesquisadoras Lomba e Filho (2022), a formação inicial docente segue impregnada a modelos tradicionais, orientados por um currículo de três segmentos: conteúdos, disciplinas pedagógicas e prática docente. Nesse contexto, o distanciamento entre a formação profissional e o espaço de atuação gera lacunas formativas que se expressam em forma de insegurança, fragilizando a ação docente, especialmente no que se refere à atuação do professor da Educação Especial com os educandos público dessa modalidade.

Conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que versa sobre a educação para as pessoas com deficiência em seu artigo 1º, declara que as instituições de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular em classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado oferecido em salas de recursos multifuncionais. Cabe destacar o artigo 5º desta mesma resolução, que enfatiza que o AEE não substitui a escolarização em sala regular, devendo ser realizado no turno inverso. A lei supracitada segue em consonância com a LDB n.º 9.394/96, art. 59º inciso III, que assegura aos estudantes PEE “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). Com relação a formação desses profissionais, a mesma lei, em seu art. 62º, parágrafo primeiro, delega à União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, de forma colaborativa, a função de proporcionar a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

Nesse sentido, reconhece-se o profissional da Educação Especial como sendo o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), contudo não se isenta a responsabilidade do professor da sala regular de atuar de forma equitativa com esses educandos e de forma colaborativa com o professor do AEE. De acordo com as autoras Capellini e Zerbato (2019), o ensino colaborativo corresponde a um trabalho em que o

professor da sala regular atua em parceria com o professor da Educação Especial, onde ambos os docentes participam plenamente do processo de ensino-aprendizagem, mesmo que por meio de ações diferentes.

Com relação à formação do docente atuante no AEE, a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 instituiu na época que este deveria possuir uma formação inicial que o habilitasse à docência juntamente a uma especialização na área da Educação Especial. Logo, profissionais cujo tenham concluído qualquer licenciatura e possuam uma pós graduação na área da Educação Especial estariam aptos a ocuparem as SRM (Oliveira, 2022). Sobre isso, o decreto 12.686, artigo 13º, inciso II, impôs a carga horária mínima de oitenta horas de formação continuada para esses profissionais, contudo, compreendeu-se que o pouco tempo exigido comprometeria a atuação docente, resultando na revogação deste inciso e na publicação do decreto 12.773, que instituiu o mínimo de trezentas e sessenta horas para que esse profissional possa atuar na SRM. Cabe destacar que esse processo caracteriza-se como primordial para a capacitação desses profissionais, objetivando uma atuação coerente e responsável.

Hoje, com muita facilidade, encontramos a oferta de cursos que se propõem a discutir sobre inclusão, Educação Especial e sobre as especificidades das deficiências de forma mais aprofundada. Todavia, muitos desses cursos não apresentam um conteúdo apropriado, focalizando sua estrutura no ensino de métodos e técnicas genéricas, partindo de estereótipos que contribuem para a estigmatização das pessoas com deficiência. Esses cursos fazem parte de um mercado da inclusão, onde a certificação é assegurada, contudo a qualidade da formação fica em segundo plano.

Nesse sentido, reforça-se a importância do olhar crítico em meio ao processo formativo. Cabe enfatizar a importância da formação conjunta entre o professor da Educação Especial, o professor da sala regular e o professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação não frequentaram apenas as salas de recursos. A formação integrada desses profissionais beneficia o ensino colaborativo e reforça a transversalidade da Educação Especial, resultando em práticas mais equitativas.

2.3 A Educação Emocional

A Educação Emocional é um campo da educação que busca auxiliar os indivíduos no

processo de autoconhecimento, a partir da construção de saberes relacionados ao universo emocional, facilitando o desenvolvimento de habilidades que podem ser utilizadas no campo intrapessoal e interpessoal (Possebon; Possebon, 2024). Ou seja, desdobrando-se em destrezas que facilitam a percepção, reconhecimento e regulação emocional própria e na aptidão para perceber e auxiliar outros nesse processo.

As pesquisas na área da EE partem do estudo das emoções e de como estas se expressam em nosso corpo. A palavra emoção tem ascendência do latim *movere* (mover) que significa mover para fora, revelar o que está por dentro, transparecer o que está em si (*ex-movere*) (Gonsalves, 2015). A raiz latina da palavra também remete para *affectus* (o que é afetado, mexido), *animi motus* (movimento do ânimo), *perturbatio* (perturbação) e *passio* (paixão) (Possebon; Possebon, 2024). Logo, é possível compreender a emoção como um movimento interior que impulsiona o indivíduo para uma ação. As pesquisas realizadas por Darwin (2009, p. 298) em seu livro “A expressão das emoções nos homens e nos animais” revelam que “os principais movimentos expressivos de homens e animais inferiores são inatos ou hereditários, isto é, não foram aprendidos pelos indivíduos” o que destaca a naturalidade das emoções. Nesse estudo, concebemos as emoções como neutras, distanciando-nos de classificá-las como positivas ou negativas por partirmos da compreensão que cada emoção possui uma função (Casassus, 2009).

As emoções são reações ativadas mediante a um estímulo emocional competente, ou seja, um acontecimento competente o suficiente para afetar o indivíduo, podendo ser interno ou externo; presente, passado ou futuro; real ou imaginário; consciente ou inconsciente (Possebon; Possebon, 2024). As emoções possuem a capacidade de afetar o indivíduo como um todo a partir da mobilização de três componentes: o neurofisiológico, o cognitivo e o comportamental. O componente neurofisiológico quando afetado, pode se manifestar através de rubor, alterações na respiração, taquicardia, sudorese, vasoconstrição, entre outros, podendo causar sérios danos à saúde, o componente cognitivo é responsável pela sensação consciente e o componente comportamental concerne às expressões faciais, expressões corporais e a linguagem não verbal. (Possebon, 2017). Nesse sentido, quando uma emoção é ativada ela pode provocar um conjunto de reações específicas.

As emoções são divididas em dois conjuntos, sendo: as emoções básicas e as emoções sociais, este último grupo é subdividido em três blocos: as emoções disruptivas, emoções autoconscientes e emoções transcendentais. As emoções básicas recebem esta nomenclatura por serem inatas e estarem presente em todas as culturas, são elas: alegria,

medo, nojo, raiva, surpresa e tristeza. Darwin (2009, p. 116) foi o pioneiro a propor a existência de emoções básicas, onde em seus estudos pode perceber que “diferentes raças humanas exprimem suas emoções e sensações de maneira notavelmente uniforme ao redor do mundo”.

As emoções sociais recebem esta nomenclatura pois são tecidas no âmbito das relações e do convívio em sociedade. Fazem parte do grupo das emoções disruptivas: a hostilidade, aversão, ódio, egoísmo, ciúmes e inveja, esse conjunto recebe essa denominação por interferirem significativamente na vivência saudável das emoções provocando comportamentos nocivos, são denominadas emoções autoconscientes: culpa, vergonha, orgulho e hybris, que surgem a partir de um auto julgamento positivo ou negativo de si mesmo e suas ações, por fim as emoções transcendentais: empatia, altruísmo, gratidão e esperança, que desencadeiam bem-estar e promovem conexões (Possebon; Possebon 2024).

As pesquisas de Casassus (2009) revelam que durante o início do século XX a crença de que os seres humanos se comportam de forma racional prevalecia dominando o pensamento dos indivíduos, o que influenciou diretamente a estruturação dos sistemas educacionais modernos que passaram a ter como propósito a perpetuação desse conceito de ser humano, que estaria constantemente enclausurado a regra do custo-benefício. O mesmo autor argumenta que a regra do custo-benefício parte do pressuposto que diante de uma situação que carece de uma decisão o indivíduo deve colocar em uma balança o custo que isso lhe implicará e o benefício que pode ser alcançado, para que assim possa agir em benevolência própria.

A compreensão do ser racional como sendo superior resultou na criação de um modelo educacional inspirado nos hospitais e nas prisões denominado de escola antiemocional, que se baseava no controle do tempo, dos corpos, das ações, da mente e na tentativa de controlar as emoções dos educandos, se configurando como uma escola de submissão e dominação (Casassus, 2009). Dentro desse modelo institucional, o que se pretendia era a padronização, pois existia a crença de que a aprendizagem cognitiva apenas aconteceria a partir do controle evitando distrações. Casassus (2009) também argumenta que dentro desse sistema os educandos que não se ajustavam ao molde imposto eram rapidamente taxados de “problemáticos” e “emocionalmente instáveis”.

Compreende-se assim, o ser racional como autocentrado e egoísta que constantemente se move em prol de seu benefício próprio, contudo, é possível perceber que o ser racional não é tão livre quanto suposto, pois a sua própria regra não abre espaço para

seus aspectos subjetivos (Casassus, 2009). Os acontecimentos mundiais, sobretudo as duas grandes guerras, acabaram por expor como o modelo racionalista do ser humano era limitado e não dava conta de explicar a conduta das pessoas, logo criou-se uma nova hipótese, que o ser humano não seria apenas guiado pela razão e que as emoções possuiriam uma grande influência nesse processo (Casassus, 2009).

Nesse contexto, emerge a escola emocional, voltada para o aspecto relacional, que reconhece a influência das emoções no processo de ensino-aprendizagem, tendo como base o desenvolvimento de competências emocionais. Sob essa ótica, Casassus (2009) argumenta que a aprendizagem estaria submetida ao tipo de relação estabelecida no ambiente escolar e na sala de aula, nomeado de clima emocional, o que justificaria as diferenças de aprendizagem, o autor expõe 3 fatores determinantes para explicar esse fenômeno, o primeiro está vinculado ao tipo de vínculo estabelecido entre o professor e os estudantes, o segundo parte dos vínculos estabelecidos entre os próprios estudantes, e o terceiro diz respeito ao clima que surge a partir das duas primeiras variantes.

Embora grandes avanços nas concepções teóricas sobre as emoções tenham sido alcançados, pouco somos estimulados a refletir sobre as nossas emoções e suas nuances, marcas de uma herança que afastava a dimensão emocional da nossa cultura e dos nossos processos de formação (Casassus, 2009). A incorporação do discurso da valorização das emoções nos processos educativos e de formação é bastante atual, principalmente quando partimos da compreensão que a escola é um local de formação integral.

Nesse sentido, a Educação Emocional mostra-se relevante pois valoriza o indivíduo como um ser tanto cognitivo quanto emocional, partindo da crença que a educação é um processo realizado na esfera interpessoal, e por esse motivo está dotado de fenômenos emocionais (Possebon, 2017). A Educação Emocional é o campo da educação que atenta para a aprendizagem emocional, ou seja, a partir dele, aprendemos mais sobre as emoções, suas características, desencadeadores, reações que estas podem nos causar e desenvolvemos habilidades que nos auxiliam a vivenciar as nossas próprias emoções de uma forma que nos traga qualidade de vida, a vivência emocional se inicia em um processo intrapessoal, onde o indivíduo tem a oportunidade de olhar para si e perceber-se como um ser emocional, concomitantemente a aprendizagem de si mesmo facilita a interação e a compreensão do outro, dessa forma, a Educação Emocional também age como um facilitador para o desenvolvimento de competências interpessoais. Sob essa ótica, a vivência da Educação Emocional no ambiente escolar gera benefícios que vão além do processo de

ensino-aprendizagem, modificando os elementos que permeiam as relações estabelecidas nesse espaço.

É fato que as emoções estão presentes na escola, onde constantemente vislumbramos expressões de carinho, afeto, admiração e até mesmo violência (Gonsalves, 2015). Essa conjuntura nos faz refletir sobre a importância da capacitação docente em Educação Emocional, onde os professores tenham a oportunidade de refletir e desenvolver práticas que atentem para a manutenção do clima emocional da sala de aula e que, sobretudo, despertem a capacidade de olhar para si mesmos como alguém que precisa ser visto nesse processo. É importante que esses profissionais considerem suas próprias emoções e realizem uma autoanálise sobre suas crenças em relação às pessoas com deficiência para que assim não contribuam para a reprodução de preconceitos contra esses indivíduos. Pois, como afirma Dantas *et al.*, (2025), o trabalho com a EE mostra-se indispensável para garantir o equilíbrio emocional e facilitar o rompimento com preconceitos que podem advir da falta de conhecimento.

2.4 Competências socioemocionais, o que fala a Base Nacional Comum Curricular?

Com o avanço dos estudos sobre as emoções e seus impactos na vida escolar, aprendizagem e relações, principalmente após o período da pandemia, percebeu-se que a escola não é apenas um espaço para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos voltados para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A educação também deve se preocupar em prepará-lo para a convivência em sociedade, para que assim, ele desenvolva habilidades que proporcionem uma melhor qualidade de vida, através de uma educação que tenha a capacidade de provocar nos indivíduos o movimento de olhar para si, refletir, transformar-se e modificar sua realidade.

No ano de 2022, o Ministério da Educação publicou o “Manual de Implementação Escolar: estratégia de desenvolvimento socioemocional” junto ao programa Brasil na Escola. Esse documento explica como é possível trabalhar as competências socioemocionais a partir da BNCC, apresentando estratégias, fundamentação teórica e recursos didáticos que favorecem a aprendizagem social e emocional, intencionando aumentar o impacto da inserção do programa em todo ecossistema escolar (Brasil, 2022). O documento traz à tona a discussão sobre as competências e habilidades consideradas desejáveis para a instrução integral dos cidadãos.

Botelho (2024) define competência como a habilidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos para o enfrentamento de situações variadas, empregando conhecimentos, aptidões e atitudes convergentes com os objetivos almejados. Dessa forma, as competências emocionais não dizem respeito apenas a questões cognitivas, elas incluem eixos subjetivos, éticos, culturais e sociais que se expressam no âmbito pessoal e coletivo, sendo o seu desenvolvimento essencial para a orientação de ações inclusivas e democráticas.

No manual citado, a educação socioemocional é considerada uma necessidade atual, que vem sendo discutida desde o século XX, tendo em vista a carência enfrentada por uma educação plena, alguns documentos que embasam essa afirmativa são o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento que “introduziu o conceito de Desenvolvimento Humano e colocou a educação como dimensão básica para o avanço na qualidade de vida da população” (Brasil, 2022, p. 13) e o Relatório Jacques Delors (2003), que ampliou o debate sobre a importância de uma educação integral para os indivíduos, o autor também propôs quatro pilares para a educação do século XXI, são eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Objetivando compreender o impacto causado pela educação socioemocional nos indivíduos, surge em 1994 o Grupo CASEL- *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*⁴, composto por uma rede multidisciplinar de pesquisadores, estudiosos, educadores e protetores da infância que buscam por uma educação equitativa baseando-se em evidências (CASEL, [s.d.]). Esse grupo foi o responsável pela definição dos cinco pilares da educação socioemocional, são eles: autoconhecimento, autogestão, tomada de decisão responsável, habilidades de relacionamento e consciência social.

O autoconhecimento pode ser definido como a habilidade de conhecer-se, ter consciência das suas potencialidades, dificuldades, gostos, comportamentos, saber nomear suas emoções, sentimentos e ter consciência da influência exercida pelo que sentimos sobre nossas ações (Brasil, 2022). Dessa forma, ao desenvolver o autoconhecimento, os indivíduos tornam-se mais seguros de si. Segundo o documento supracitado, a autogestão também é uma habilidade indispensável, a partir dela o indivíduo desenvolve a capacidade de gerenciar suas emoções, pensamentos e comportamentos diante dos mais variados contextos, modulando-se para reagir de forma coerente com as situações (Brasil, 2022). A autogestão não significa controlar ou reprimir o que está sendo sentido, mas sim ter a capacidade de regular-se, criando estratégias para lidar com as mais variadas situações.

⁴ Colaborativa para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional.

A tomada de decisão responsável está relacionada à habilidade de realizar escolhas e interações conscientes e construtivas em diversas circunstâncias, como por exemplo, avaliar benefícios e consequências que determinadas decisões podem causar no bem-estar coletivo, considerar os padrões sociais e éticos para determinar rumos de ações, e entre outros (Brasil, 2022). Essa aptidão estimula a reflexão constante, exercendo influência sobre o comportamento dos indivíduos e modificando a dinâmica das relações sociais. O documento também destaca as habilidades de relacionamento, que dizem respeito às interações interpessoais, envolvendo a disposição para ouvir o outro, agir com respeito, liderar um grupo, ser colaborativo e mediar conflitos.

Por fim, a consciência social diz respeito ao exercício da empatia, conseguindo observar o outro a partir da realidade na qual ele vive. Esta habilidade envolve o respeito à diversidade, a identificação de situações injustas e o posicionamento coerente diante delas. A consciência social transcende a compreensão individualista, auxiliando na compreensão de estruturas coletivas, étnicas e culturais que permeiam as relações humanas (Carneiro; Pinho, 2025).

Os autores fundamenta-se na crença de que as competências socioemocionais são tão primordiais quanto às competências cognitivas, partindo da compreensão de que a escola é um local ideal para que essa aprendizagem ocorra, tendo seus benefícios expressos no dia a dia, favorecendo não apenas o tempo presente, mas também a vida futura (Brasil, 2022). Nessa perspectiva, a aprendizagem socioemocional estimula a tomada de consciência em primeira pessoa, onde as pessoas trazem luz às suas potencialidades, reconhecendo suas fragilidades e tomando conhecimento sobre o impacto das suas ações na vida em sociedade e no mundo. Esse tipo de aprendizagem facilita a criação de relações mais harmônicas e plurais por partir do princípio do respeito às diferenças. Como reforçam as autoras Carneiro e Pinho (2025), as competências socioemocionais não se resumem à capacidade de lidar com as emoções, incluem também a compreensão do impacto causado pelas emoções e percepções no processo de interação social e construção de vínculos.

Diante do exposto, as mudanças na BNCC produzem impactos significativos para educadores e educandos, principalmente no cenário da Educação Especial. A incorporação das habilidades socioemocionais auxilia no reconhecimento e propagação da crença de que o ensino não deve ser centrado apenas em aspectos cognitivos e conteudistas, ele deve levar em consideração sobretudo as dimensões emocionais como parte constituinte de uma educação plena. Pois o processo de aprendizagem também é resultado das relações e

interações estabelecidas dentro do ambiente educacional, e estas, por definição, são relações emocionais (Casassus, 2009). Nesse sentido, a formação em Educação Emocional, além de possibilitar o trabalho com as emoções no contexto educacional, também facilita o trabalho com as competências socioemocionais, criando um ambiente que propicia o desenvolvimento integral dos sujeitos e o estabelecimento de vínculos respeitosos que valorizam a individualidade de cada sujeito.

3 METODOLOGIA

O presente estudo é fruto de um projeto de pesquisa desenvolvido no ano de 2025, intitulado “Educação Emocional e Inclusão: análise de uma proposta de formação para os/as profissionais do Atendimento Educacional Especializado da FUNAD”. O projeto é vinculado ao Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) e ao Núcleo de Educação Emocional da UFPB, com cadastro no CNPq.

Considerando o objetivo geral da pesquisa de analisar os possíveis benefícios de uma formação em Educação Emocional para a melhoria da prática pedagógica dos profissionais da Educação Especial da FUNAD, e os objetivos específicos de investigar como a formação em Educação Emocional auxilia na quebra com o capacitismo; examinar como os conhecimentos acerca da Educação Emocional podem proporcionar uma melhoria no bem-estar pessoal dos profissionais da Educação Especial; avaliar como a formação oferecida contribui ou não para os docentes trabalharem a Educação Emocional em sala de aula com os estudantes com deficiência; compreender como os conteúdos trabalhados na formação favorecem que o professor dê mais visibilidade ao estudante com deficiência, optou-se pela realização de uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2002), esse método proporciona maior familiaridade com o objeto estudado, possibilitando a formulação de hipóteses tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias.

O estudo também é classificado como qualitativo com pesquisa de campo, que, de acordo com Godoy (2005, p. 58), “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos”. A escolha pela realização da pesquisa qualitativa advém do entendimento de que ela possibilita o contato com dados subjetivos que não podem ser quantificados. De acordo com Creswell (2010) o método qualitativo emprega múltiplas concepções filosóficas, táticas de investigação, e métodos de coleta, revisão e apresentação dos dados.

3.1 Campo de pesquisa

O campo da pesquisa é a Escola Estadual de Educação Especial Ana Paula Ribeiro Barbosa Lira, que fica localizada dentro da Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência- FUNAD, localizada na cidade de João Pessoa- Paraíba. A instituição escolar funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo alunos da Educação de Jovens e Adultos e do Atendimento Educacional Especializado. A aproximação com o campo da pesquisa se deu a partir de projetos de extensão, que realizam vivências de Educação Emocional com estudantes e mães da instituição, e um projeto de pesquisa que realiza formações em Educação Emocional para professores, coordenados pela professora doutora Taísa Caldas Dantas.

3.2 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa são 7 professoras atuantes da EJA e do AEE. Objetivando preservar a identidade dos sujeitos participantes desse estudo utilizaremos a seguir nomes fictícios. As informações serão apresentadas na seguinte ordem: nome, idade, nível de formação, área de atuação e se é pessoa com deficiência ou não.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Nome	Idade	Nível de formação	Área de atuação	Pessoa com deficiência
Cecília	38 anos	Especialização	AEE e EJA	Não
Elisa	52 anos	Especialização	AEE	Sim
Fernanda	57 anos	Especialização	AEE e EJA	Não
Júlia	47 anos	Doutora	EJA	Não
Laura	49 anos	Especialização	AEE	Sim
Maria	55 anos	Especialização	AEE	Não
Renata	62 anos	Graduada	EJA	Não

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas.

A pesquisa teve como critério de participação a presença desses profissionais nas formações proporcionadas pelo projeto de pesquisa citado anteriormente, a assiduidade e o interesse em colaborar com o estudo também fizeram parte dos critérios. Para um melhor

entendimento sobre os sujeitos participantes da pesquisa, apresentaremos a seguir um quadro detalhado sobre suas experiências e atuações enquanto docentes.

Quadro 2: Experiências de Cecília

Cecília
Graduada em Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial, possui 19 anos de experiência na área educacional, dos quais 14 foram desenvolvidos na escola onde a pesquisa foi realizada. Atua na instituição durante dois turnos, e reside na cidade de João Pessoa.

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas.

Quadro 3: Experiências de Elisa

Elisa
Graduada em Letras e graduanda em Pedagogia, possui pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia, possui 15 anos de experiência na área educacional, dos quais 12 foram desenvolvidos na escola onde a pesquisa foi realizada. Atua na instituição em apenas um turno e exerce docência em outra escola da rede municipal durante os dois turnos restantes. É uma mulher com transtorno do espectro autista nível 1 de suporte e Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, reside na cidade de João Pessoa.

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas.

Quadro 4: Experiências de Fernanda

Fernanda
Graduada em Pedagogia com pós-graduação em Supervisão Escolar e Psicopedagogia Institucional e Clínica, possui 15 anos de experiência na área educacional, dos quais 5 foram desenvolvidos na escola onde a pesquisa foi realizada. Atua na instituição durante dois turnos e reside na cidade de João Pessoa.

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas.

Quadro 5: Experiências de Júlia

Júlia
Graduada em Ciências Biológicas, possui mestrado em Ecologia, Conservação e Manejo da Vida Silvestre, doutorado em Ciências de Alimentos e também graduada em Pedagogia com especialização em Atendimento Educacional Especializado, e Libras. Possui 3 anos de experiência na área educacional, tendo iniciado na escola onde a pesquisa foi realizada. Atua na instituição durante um turno e reside em João Pessoa.

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas.

Quadro 6: Experiências de Laura

Laura
Graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Especial, Educação Inclusiva e Docência em Libras, possui 24 anos de experiência na área educacional, tendo iniciado na escola onde a pesquisa foi realizada. Atua na instituição durante um turno. É uma mulher com deficiência auditiva e reside na cidade de João Pessoa.

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas.

Quadro 7: Experiências de Maria

Maria
Graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, reside em João Pessoa, atua no AEE, possui 25 anos de experiência na área educacional, dos quais 15 foram desenvolvidos na escola onde a pesquisa foi realizada. atua na instituição durante um turno e reside na cidade de João Pessoa.

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas.

Quadro 8: Experiências de Renata

Renata
Graduada em licenciatura plena em história, possui 32 anos de experiência na área educacional, dos quais 12 foram desenvolvidos na escola onde a pesquisa foi realizada na escola da pesquisa, atua na instituição durante um turno e reside na cidade de João Pessoa.

Fonte: Dados coletados a partir das entrevistas.

3.3 Descrição das formações

A construção das formações se deu a partir de uma série de ações. Inicialmente, foi efetuada uma revisão bibliográfica contemplando autores nacionais e internacionais que dialogam sobre Educação Emocional, Educação Especial, Inclusão e Formação de Professores. Foram contemplados autores como: Possebon (2017), Casassus (2009), Darwin (2009), Gonsalves (2015), Mantoan (2015), Oliveira (2022). O estudo das obras oportunizou o levantamento dos temas que fundamentaram a formação.

A primeira formação ocorreu no mês de setembro de 2025 e foi intitulada de “Educação Emocional em foco: um caminho para a inclusão”, onde foram apresentados, discutidos e vivenciados os temas:

1. Conceito de emoção;
2. Emoções básicas; Emoções secundárias;
3. Emoção, sentimento, afeto e humor;
4. Escola antiemocional;
5. Escola emocional;
6. Inteligência Emocional x Educação Emocional;
7. Educação Emocional, aprendizagem e relações;
8. O clima emocional na sala de aula;
9. Professores e Educação Emocional;
10. Os professores em relação a si mesmos;
11. Cuidar das próprias emoções;
12. Características da pessoa emocionalmente saudável;
13. A importância da escuta ativa;
14. Dinâmica: as emoções e os desafios da profissão docente⁵;
15. Educação Emocional e preconceitos;
16. Capacitismo;
17. Expressões do capacitismo;
18. A importância da escola anticapacitista e o empoderamento;
19. O que fala a BNCC?;
20. Vivências em Educação Emocional como fazer?;
21. Recursos pedagógicos em Educação Emocional.

A formação teve duração de 4 horas e foi realizada no turno matutino em uma das salas da instituição. Participaram desta formação um total de 16 profissionais, sendo 1 profissional de apoio, 1 coordenadora e 14 professoras.

A segunda formação ocorreu no mês de novembro de 2025 e teve como tema “Aplicações em Educação Emocional: Cuidando de si para educar outros”, onde foram tratados os temas:

1. Educação Emocional;
2. A importância da Educação Emocional em sala de aula;
3. A importância da escuta ativa;
4. Educação Emocional como um caminho para romper com preconceitos;

⁵ A dinâmica consiste na exposição oral de relatos sobre os desafios enfrentados em meio a atuação profissional, em uma caixa são colocados vários cartões com nomes de emoções, cada participante deve sortear uma emoção e iniciar o seu relato realizando a conexão entre a emoção sorteada e alguma das suas vivências.

5. Competências socioemocionais;
6. Estrutura das vivências em Educação Emocional;
7. Saber de si emocionalmente;
8. Alfabetização emocional;
9. Vivência de autocura;
10. celebração;
11. Proposta prática de elaboração de planos de vivências;
12. Desafios da profissão docente e a saúde mental dos professores;
13. O que é autocuidado?;
14. A importância de olhar para si.

A formação foi realizada tanto no horário matutino quanto no horário vespertino, tendo duração de 4 horas cada. No primeiro turno participaram o total de 14 profissionais, sendo 1 profissional de apoio e 13 professoras, no segundo turno estiveram presentes 8 professoras.

De modo a suplementar a formação, foram disponibilizados a partir de um *drive* artigos desenvolvidos pelo projeto e recursos pedagógicos com *design* criado a partir do Canva como mandalas, dado das emoções, semáforo das emoções, dominó das emoções de forma digital e óleos essenciais e o tabuleiro das emoções de forma física. O *drive* também continha uma seção de músicas para meditação e celebrações. Todos os participantes receberam certificado emitido via SigEventos da UFPB.

3.4 Coleta de dados e considerações éticas da pesquisa

Para realizar as formações e a coleta de dados, o projeto foi submetido e aprovado com o parecer de número 7.786.454 pela apreciação do Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde - UFPB, Campus I, através da plataforma Brasil, para ser validado conforme as resoluções 466/2012 e 510/2016, com isso a pesquisa se compromete em respeitar todas as questões éticas. Todas as participantes desse estudo foram informadas sobre os procedimentos metodológicos e sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento sem danos.

A coleta dos dados se deu a partir de entrevistas semiestruturadas, contando com perguntas abertas e fechadas. Conforme Nunes, Nascimento e Alencar (2016, p. 148), “A entrevista semiestruturada busca alcançar uma maior profundidade nos dados

coletados, bem como nos resultados obtidos”. Nesse sentido, a escolha dessa ferramenta objetiva compreender com maior profundidade a experiência individual de cada docente com a formação.

As entrevistas ocorreram em dois momentos, inicialmente sendo realizadas em agosto, dias antes da primeira formação, a fim de colher dados sobre o perfil das participantes e realizar um diagnóstico sobre seus saberes e necessidades, enquanto as últimas entrevistas ocorreram em dezembro após a segunda formação dada no mês anterior. As entrevistas tiveram como tempo médio de duração 20 minutos, sendo realizadas nos horários disponíveis das docentes. As entrevistas aconteceram nas salas de aula da instituição, tendo o áudio gravado, objetivando a posterior transcrição e análise dos dados obtidos.

Com relação a entrevista realizada com a professora Laura, cabe destacar que a docente utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como forma de comunicação mas também oraliza e realiza leitura labial. Dessa forma a entrevista foi realizada de maneira oral e a partir da leitura das questões propostas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção, apresento a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas antes e após a formação em Educação Emocional, por meio das quatro categorias subsequentes.

4.1 Concepções iniciais: formação inicial, formação continuada e desafios da prática docente

Essa categoria emergiu a partir dos dados obtidos com a primeira parte das entrevistas inaugurais, onde buscou-se compreender as concepções das professoras sobre os processos de formação inicial e continuada, possibilitando a realização de uma avaliação diagnóstica do cenário apresentado na instituição. A princípio, quando indagadas sobre se a formação inicial proporcionou o embasamento necessário para o desenvolvimento do trabalho junto aos estudantes com deficiência, as participantes revelaram:

Não. Acho que o curso de pedagogia deveria ser mais direcionado para a prática. A gente fica muito tempo na teoria e, quando vamos para o chão da escola, a gente vê a realidade como é. Claro, você tem os filósofos e os pesquisadores de quem você vai beber na água da fonte, mas que contribuem pouco para a prática pedagógica (Júlia).

A inicial não, até porque na universidade, quando estudei, não se falava muito em inclusão e nem quando eu comecei a trabalhar na escola. Na primeira escola em que trabalhei, passei 18 anos, e a gente via pessoas com deficiência, que você notava que realmente tinham um comprometimento. Hoje a gente já pode identificar como transtorno de atenção e hiperatividade (TDAH) ou alguma coisa assim, naquela época não tinha (Renata).

Não, de certa maneira não, porque quando a gente passa a conviver, vemos que tem muita coisa que não é explorada dentro do campo da universidade. Tem aquele ditado que diz que é a prática leva a gente a perceber detalhes que a universidade não ensina. É no dia a dia mesmo que a gente consegue relacionar coisas que foram passadas na universidade no campo das disciplinas teóricas, enfim. De certa forma, sim, mas tem muita coisa que a gente aprende na vivência (Cecília).

Sim, acredito sim. Eu trabalho em formato de AEE, o pedagógico, atividades adaptadas em libras, acessível. Tudo o que eu faço aqui precisa ter acessibilidade, como sou professora surda, eu trabalho com eles também de uma forma mais agrupada (Laura).

Os relatos das docentes apresentam entendimentos variados sobre o auxílio proporcionado pela formação inicial, revelando em grande parte lapsos deixados pela dissociação entre teoria e prática. A fala de Júlia ressalta o anseio de que o curso de pedagogia possuisse um teor mais prático, evidenciando um processo dicotômico entre o estudado durante a graduação e a realidade encontrada na escola. Contudo, embora a professora reconheça as contribuições deixadas pelos teóricos, sua percepção ainda aponta a existência de um distanciamento da prática pedagógica cotidiana. Buscando diminuir essas lacunas, Nóvoa afirma ser necessário um novo pensar sobre a prática da formação de professores, realizando a conexão entre a formação e a profissão, os espaços formativos com os espaços profissionais, os saberes acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente (Lomba; Filho, 2022).

De modo similar, Renata destaca que, durante sua formação universitária e em seu primeiro emprego após a conclusão dos estudos, a inclusão não constituía um tema amplamente discutido, mesmo que os estudantes com deficiência já marcassem presença dentro do ambiente escolar. Parte disso, advém do desconhecimento sobre o que é a deficiência, sobre os transtornos e distúrbios de aprendizagem. Hoje, a docente afirma que a identificação dessas questões, como o TDAH, já pode ser melhor detectada, em decorrência do aprofundamento dos estudos. Segundo a pesquisadora Mantoan (2015), a inclusão pressupõe uma mudança na perspectiva educacional, pois não se refere apenas aos estudantes com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas também engloba todos os demais, para que assim possam desenvolver-se na corrente educativa.

A professora Cecília, por sua vez, compreende que a formação inicial contribuiu de

forma parcial. Ela ressalta que ainda existem muitas questões que não são abordadas no campo acadêmico e que emergem de forma recorrente no ambiente educacional, contudo, ainda assim é possível relacionar determinados aspectos aos ensinamentos desenvolvidos na graduação. Por outro lado, Laura expõe um entendimento distinto ao afirmar que acredita que sua formação lhe deu subsídios para desenvolver sua prática pedagógica no AEE. A docente destaca sua atuação enquanto professora surda, que compreende a importância da acessibilidade para o estudante com deficiência auditiva. Dessa forma, é possível compreender que o modo de atuação das professoras em suas turmas articula-se com a formação recebida na graduação (Barros *et al.*, 2020). Ou seja, as docentes conseguem realizar de certo modo a conexão entre o que foi vivenciado no âmbito acadêmico e a ação pedagógica.

Verifica-se, portanto, que o trabalho pedagógico nos cursos de formação inicial docente por vezes centralizam o “saber” desvinculado “do como” e “do que fazer”, promovendo um desarranjo na inter-relação teórico-prática das disciplinas e no processo de aprendizagem (Barros *et al.*, 2020). Tal conjuntura reforça a importância da formação continuada como um fator a estimular a renovação das práticas, a reflexão e o desenvolvimento de um olhar crítico. Quando indagadas sobre a frequência com que participam de formações continuadas e que tipo de conteúdos elas possuem acesso nessas formações, as docentes relatam:

Olha, pelo menos uma por semestre, mas normalmente eu faço mais, a minha meta é sempre uma por semestre para fazer bem direito e aproveitar. São basicamente sobre como trabalhar com a pessoa com deficiência (Júlia).

Quando ofertadas pela instituição onde trabalho, sempre participo. Além de outras formações virtuais que procuro por conta própria quando a temática me interessa (Maria).

Todos os anos a gente faz aqui curso de tudo que aparece na FUNAD, a gente vai fazer para se preparar porque a minha formação inicial não teve. Os assuntos são sobre todas as deficiências, a gente já fez cursos sobre pessoas com autismo, Síndrome de Down e vários transtornos, de como a gente conhecer um pouco para poder trabalhar com eles (Renata).

Eu faço sempre que tem, que a escola oferece, a instituição oferece, então estou sempre fazendo. Os assuntos são voltados mais para as pessoas com deficiência, como DI⁶, entre outras (Fernanda).

Geralmente, quando tem, a gente sempre participa, ou online ou presencial. A última capacitação que fiz foi esse ano e foi sobre matemática, o uso da matemática no dia a dia relacionada ao trabalho com a deficiência (Cecília).

⁶ Deficiência intelectual.

Sempre. Eu vejo muito a modulação, os manejos com relação aos comportamentos disruptivos e a neurociência. Estar na Educação Especial nos coloca sempre em constante movimento. Porque são pessoas distintas e individualizadas, nós não atendemos a deficiência nem o transtorno, nós atendemos a pessoa, então eu busco o conhecimento na área em que eu atuo, por isso eu to fazendo, voltei para fazer Pedagogia, hoje eu faço uma pós em ABA⁷ voltada para a deficiência intelectual e o autismo e olha quanto mais a gente estuda menos a gente sabe, né? O ser humano é uma complexidade (Elisa).

Os discursos das participantes revelam que o processo de formação continuada compõe uma prática frequente em suas trajetórias profissionais. Verifica-se que, em grande maioria, esses momentos formativos são concedidos pela instituição onde trabalham, o que demonstra o cumprimento do artigo 62º, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referenciada na fundamentação deste trabalho, ao qual versa sobre a formação continuada para os profissionais da educação. Cabe salientar que as políticas de formação continuada desempenham um papel central no processo de atualização docente, por buscarem assegurar que os professores estejam preparados para lidar com as diferentes realidades e desafios do espaço escolar (Silva, 2024). Nesse sentido, essas formações mostram-se fundamentais, ao proporcionarem momentos de capacitação no ambiente no qual o professor está inserido, facilitando sua participação, tendo em vista as demandas da profissão, estimulando a troca de experiências e fortalecendo a atuação pedagógica.

A fala da professora Elisa atenta para um aspecto importante ao salientar que o trabalho docente não está ligado ao atendimento da deficiência, mas sim do sujeito. Essa locução revela uma percepção alinhada ao modelo social de compreensão da deficiência. Diferentemente da concepção médico-patológica, o modelo social vislumbra uma maior autonomia e participação na sociedade para as pessoas com deficiência, partindo de um diálogo interseccional compreendendo a influência dos diferentes marcadores sociais na vida dos sujeitos (Mafra *et al.*, 2022). Ou seja, dentro desse modelo, a compreensão do ser está para além da deficiência, reconhecendo os sujeitos em sua integridade. Partir dessa perspectiva dentro do ambiente educacional colabora para a criação de práticas mais sensíveis que valorizam as potencialidades dos sujeitos.

Dentro dessa conjuntura, as reflexões acerca da formação de professores da Educação Especial permitem identificar a existência de uma consciência do descompasso entre os discursos oficiais e a realidade vivenciada nas escolas (Santos; Falcão, 2020). Fato este que faz com que as profissionais busquem com mais frequência a formação continuada. Ao serem questionadas sobre qual seria a importância da formação continuada para a prática

⁷ *Applied Behavior Analysis* (ABA), conhecido no Brasil como Análise do Comportamento Aplicada.

pedagógica, os seguintes relatos foram obtidos:

É o aperfeiçoamento do profissional porque a gente nunca cessa o aprendizado. A gente tem sempre que buscar algo a mais, até porque a gente trabalha com pessoas e uma nunca é igual à outra, então sempre vai ter um desafio novo, uma situação nova que eu não consiga avançar com o estudante. Porque acho que todos podem aprender, basta que eu saiba ensinar. Então esse “que eu saiba ensinar” às vezes eu não consigo, dentro do meu conhecimento, pegar aquele estalo, então, fazendo um curso, uma especialização, vem alguma luz de como direcionar o aprendizado daquele estudante (Júlia).

Ajuda muito os professores porque a gente não sabe tudo, nem tem uma carta na manga, a gente precisa sempre estar fazendo essas formações porque as turmas que a gente trabalha são muito desafiadoras, eles precisam muito do nosso apoio e para isso a gente precisa ter essas formações (Fernanda).

Eu acho super necessário porque, quando estamos na educação, temos que estar atualizados, temos que rever muita coisa que lá atrás mudou, então são leis, são detalhes, são práticas diferentes, então a gente tem que está sempre buscando porque a educação é transformação (Cecília).

É de suma importância, porque a educação ela é viva, então eu preciso, nós precisamos sermos pesquisadores é uma constância porque nós estamos em movimento e mudança contínua (Elisa).

Através do processo de formação contínua, os educadores têm a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos, desenvolvendo novas habilidades que contribuem para a manutenção da prática pedagógica, possibilitando acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea (Silva, 2024). Sob essa ótica, as professoras entrevistadas compreendem que a formação docente não se finda na formação inicial, sendo necessária a realização de estudos constantes. A fala de Júlia evidencia essa compreensão ao destacar a formação continuada como um espaço para o aperfeiçoamento profissional que auxilia o docente a lidar com os desafios cotidianos. Em seu relato, a professora também manifesta sua crença de que todos os educandos possuem potencialidades para aprender, desde que ela saiba como ensinar. Tal locução explicita a postura de uma professora que se dispõe a ensinar a turma toda, fugindo dos padrões tradicionais ao relegar o falar, o copiar e o ditar como o único recurso didático-pedagógico, buscando compreender a forma com que seus estudantes aprendem (Mantoan, 2015). Essa afirmativa dialoga com os estudos de Freire (1974, p. 116) ao discorrer que a educação genuína não se faz “de A para B ou de A sobre B, mas de A com B”. Nesse sentido, a prática docente vai se constituindo a partir de uma perspectiva dialógica, estimulada pela formação continuada, pela troca entre os pares e a troca entre o educador e o educando.

Semelhantemente, a professora Fernanda salienta que a formação continuada proporciona auxílio na superação de desafios, pois nem sempre o professor possui uma “carta na manga”. Por sua vez, as professoras Cecília e Elisa destacam que uma das características

da educação é o movimento de mudança constante, que reverbera na necessidade da busca por novos saberes. Diante dessa perspectiva, pode-se afirmar que a formação continuada faz-se importante não apenas para a melhoria da educação, mas sobretudo para que os docentes possam desenvolver uma práxis reflexiva, a partir do compartilhamento de saberes e experiências (Alonso *et al.*, 2022). Ao serem questionadas sobre os desafios que enfrentam atualmente em sua atuação enquanto docentes, as participantes destacaram:

Eu acho que seria o número de estudantes por turma. Aqui na EJA tenho 20 alunos matriculados. Hoje eu estava com 7, foi ótimo porque a aula rende mais e eu consigo dar uma atenção maior a cada um deles (Júlia).

O maior desafio é lidar realmente com as questões, porque cada ser tem sua essência, suas complexidades, então a gente tem que estar bem preparadas (Fernanda).

Eu acho que são recursos, porque em geral temos ideias, mas a gente nem pode a todo instante ficar repondo, então ainda bem que o professor é muito criativo, junta uma coisa, uma sucata e transforma. Mas os recursos eu acho que é um dos itens principais (Cecília).

É a falta de recursos, materiais, precisamos buscar outros recursos para melhorar, porque infelizmente a escola tem poucos recursos e materiais adaptados. Como eu sou professora, eu tenho a minha qualidade, eu sou surda, eu sei como trabalhar com eles, repassar, porque eu já passei por isso. Então eu trabalho com os meus próprios recursos, porque os que têm aqui é muito pouco (Laura).

Ainda hoje, muitas instituições educacionais brasileiras enfrentam problemas em relação à infraestrutura, como salas de aula superlotadas, escassez de materiais didáticos e falta de tecnologias educacionais. Essa realidade contribui para a limitação do desenvolvimento dos estudantes, afetando consequentemente a qualidade do ensino (Silva, 2024). Dentro desse contexto, os pontos principais destacados pelas professoras são: a quantidade de estudantes por turma, a dificuldade para lidar com as especificidades dos educandos e a falta de materiais adaptados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas para os estudantes com deficiência. Os relatos expostos revelam a variedade de desafios enfrentados pelas docentes em meio à realização de seu trabalho, lançando luz sobre a realidade concreta onde se materializa a ação pedagógica.

4.2 O capacitismo no ambiente educacional, percepções anteriores e posteriores a formação em Educação Emocional

Essa categoria foi delineada a partir dos dados colhidos com as entrevistas anteriores e posteriores à formação em Educação Emocional, onde buscou-se compreender o

entendimento das docentes sobre o capacitismo, seus impactos na vida dos estudantes com deficiência e qual deve ser a postura do professor frente aos preconceitos.

A princípio, cabe destacar que todo preconceito possui um nome, o preconceito contra a mulher se chama machismo, o preconceito contra a comunidade LGBTQIAPN+ denomina-se homofobia, o preconceito contra as pessoas negras se intitula racismo, e o preconceito contra a pessoa com deficiência é nomeado de capacitismo. Ao darmos nome aos preconceitos, tiramos eles da esfera de “opinião pessoal”, movendo-os para a categoria de direito, a do crime (Silva, 2018). As nomenclaturas possibilitam uma maior visibilidade social dos estigmas associados a determinados grupos, viabilizando a problematização de ações discriminatórias e a luta por uma sociedade mais justa e equitativa. Grande parte dos preconceitos surge a partir de uma concepção inicial equivocada e esvaziada de sentido. Os estudos de Lima (2023) apontam que o preconceito constitui atitudes que se expressam a partir de julgamentos antecipados, possuindo componentes cognitivos relacionados às nossas crenças e estereótipos; componentes afetivos envolvendo antipatia e aversão; e componentes disposicionais relacionados à tendência para a discriminação. Desse modo, o preconceito se caracteriza como um fenômeno complexo, podendo ser expresso mediante ações cotidianas e representações sociais.

Dentro dessa conjuntura, as impressões iniciais podem, à primeira vista, parecer algo muito impreciso e genérico, contudo elas influenciam significativamente as condutas adotadas pelos indivíduos, as quais podem ocasionar múltiplas repercussões principalmente dentro dos ambientes educacionais (Morales, 1998). Ao questionar as docentes se a escola Ana Paula Ribeiro Barbosa Lira foi o primeiro local onde tiveram contato com estudantes com deficiência enquanto professoras e acerca das suas primeiras impressões ao chegarem na escola, as docentes relataram:

Como docente, foi realmente aqui. Sobre as minhas primeiras impressões, eu acho que foi surpresa, porque são muitas possibilidades. Você acha que vai trabalhar com a deficiência intelectual, por exemplo, engessadinha como você estudou na teoria e vai sair um pouquinho fora daquele padrão, é muito mais amplo, a síndrome de down com a deficiência intelectual a mesma coisa, o aluno surdo, então essa percepção de chão da escola de realidade e de que principalmente cada estudante é único (Júlia).

Eu tive medo, eu não tinha preparo, eu trabalhava com criança, eu não sabia como era trabalhar com uma pessoa adulta e com deficiência. Eu não sabia como era, mas eu vim e trouxe o medo com tudo, mas quando eu cheguei aqui, que se passou uma semana, era interessante que eu não notava mais a deficiência. Eu olhei só para as pessoas e aí eu fui aprendendo o jeito, e fui entendendo como era a vida, aquele tem convulsão, essa aqui surta de outro jeito, mas eu fui aprendendo e eu gostei de ficar aqui (Renata).

O meu primeiro contato foi no sertão, com uma menina com síndrome de down. Eu tive insegurança, mas ela me cativou de uma maneira tão significativa. Ela se apegou tanto a mim que quando foi para passar de turma, eu tive que passar um tempo com ela para adaptar ela na outra sala, mas tive insegurança. Com o tempo, fui cativando e deu tudo certo e a gente vai procurando estratégias e métodos, aí você vai ficando um pouquinho mais confiante. Mas aqui também foi muito, porque lá eu só tive contato com uma, mas aqui foi aquele impacto, e aqui você percebe mesmo que a pessoa com deficiência está em todos os lugares, lá não (Cecília).

Não, na sala de aula regular já tinha atendido alunos especiais, mas foi aqui também na Ana Paula onde tudo aconteceu, porque o público que você lida é um público diferenciado e você tem que ter um olhar diferenciado com eles. No início, a gente acha desafiador, mas depois a gente vai se familiarizando com o estudante especial e acaba sendo uma troca muito grande de conhecimentos. Eles têm muito a acrescentar na nossa vida, questão de aprendizado, de emoções, de empatia, tudo (Fernanda).

A professora Júlia declarou ter sentido surpresa ao ter seu primeiro contato com a instituição, por perceber as inúmeras possibilidades trazidas pelos educandos, principalmente por suas especificidades serem mais amplas do que o estudado durante a graduação. Possebon e Possebon (2024) afirmam que a emoção surpresa pode ser desencadeada por estímulos que indicam a ausência de avisos prévios que possibilitariam a antecipação da situação, como, por exemplo, novidades, cenários imprevistos, mudanças abruptas e circunstâncias peculiares.

Outra docente afirmou ter sentido medo em decorrência da inexperiência que possuía para ensinar adultos com deficiência. Todavia, ao aceitar a proposta, em pouco tempo teve sua visão ressignificada, passando a enxergar os educandos para além do seu diagnóstico. O relato de Renata nos convida a compreender a necessidade de que os docentes se aproximem dos seus estudantes com deficiência, mesmo que sintam-se inseguros ou com medo de errar. Pois apenas caminhando junto a eles aprenderão quais as melhores formas de conduzir o processo educativo, visto que não existe uma fórmula universal para a aprendizagem, cada um aprende de modo singular.

Por outro lado, a professora Cecília expõe já ter tido contato com uma estudante com trissomia do cromossomo 21⁸ antes de ingressar na escola onde a pesquisa foi realizada. A participante relatou a insegurança que sentiu no primeiro momento, que após um tempo abriu espaço para uma vivência marcada pelo afeto e pela confiança que foi adquirida para desenvolver práticas educativas junto a essa estudante. A profissional também elenca o impacto que sentiu ao iniciar os trabalhos na escola Ana Paula e perceber que todos os estudantes possuíam algum tipo de deficiência. Nessa perspectiva, a aproximação permite compreender que os educandos não são virtuais, abstratos ou categorizáveis, eles existem, são

⁸ Conhecida como Síndrome de Down

advindos dos mais variados contextos sociais, econômicos e culturais, são produtores e ampliadores de conhecimento, possuem desejos, valores, sentimentos e necessidades (Mantoan, 2015).

Ainda sob essa ótica, a professora Fernanda informou já ter possuído contato com estudantes “especiais” anteriormente, ressaltando a importância de ter um olhar diferenciado e aberto para aprender junto aos educandos. Cabe salientar que a nomenclatura “especiais” atualmente não é adequada para se referir às pessoas com deficiência, caracterizando-se como uma forma velada de expressão do capacitismo, o uso de eufemismos. Os estudos de Silva (2018) revelam que essa expressão se caracteriza pela utilização de palavras mais agradáveis para diminuir o impacto ruim de uma palavra tida como menos agradável, como por exemplo, utilizar palavras como excepcional, anjo e especial para se referir à pessoa com deficiência. Esses termos são reflexo do capacitismo estrutural que ainda se encontra enraizado em nossa sociedade.

De modo geral, os relatos demonstram o processo de ressignificação do olhar das docentes sobre seus estudantes com deficiência, evidenciando que concepções previamente marcadas por estigmas e reducionismo podem ser modificadas a partir da aproximação, convivência e abertura para conhecer melhor esses sujeitos.

Cabe salientar que o termo “capacitismo” é relativamente novo, tendo sido utilizado pela primeira vez no Brasil em 2013 pela pesquisadora Anahi Guedes de Mello em seu texto em colaboração com os pesquisadores Felipe Fernandes e Miriam Grossi (Mello; Fernandes; Grossi, 2013). Em pesquisas posteriores, a autora argumenta que o capacitismo se materializa por meio de atitudes preconceituosas “que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional” (Mello, 2016, p. 3266). Ao questionar as docentes antes da formação se elas possuíam conhecimento sobre o que significava o termo, foram obtidas as seguintes respostas:

Sim, o capacitismo é, por exemplo, quando eu tenho um aluno com deficiência física ou autista, ou com qualquer outro tipo de deficiência, e eu não acredito que ele pode avançar, que ele pode fazer alguma outra coisa. Isso seria o capacitismo. “Ah, ele tem deficiência, ele é surdo”, mas na verdade todos eles conseguem, conseguem trabalhar, conseguem estudar, conseguem ser sujeitos de sua própria história, basta que a gente dê condições para isso, adaptando (Júlia).

É quando você não percebe aquela pessoa como um sujeito de direitos e de deveres, independente das características que são individuais (Elisa).

Eu não sei o que é (Laura).

Já ouvi falar, eu sei o que é, mas não vou saber dizer a você (Renata).

O capacitismo pode ser compreendido como a visão que se tem sobre as pessoas com deficiência, assumindo que sua condição corporal é naturalmente algo que as define como incapazes (Vendramin, 2019). As respostas das docentes indicam diferentes níveis de familiaridade com o conceito. As professoras Júlia e Elisa demonstram uma compreensão mais aprofundada, conseguindo realizar relações entre o preconceito e a negação de direitos. Por outro lado, as docentes Laura e Renata apresentaram desconhecimento sobre a definição.

Todavia, após o processo de formação em Educação Emocional, as docentes expuseram uma maior compreensão sobre o tema, conseguindo realizar a descrição desse conceito nas entrevistas posteriores, como evidenciado nas seguintes locuções: “Quer dizer o preconceito com o deficiente” (Laura) e “É quando eu acho que você é uma pessoa de menor valor, isso é capacitismo, você achar que por ele ser deficiente ele não é uma pessoa igual a você” (Renata). As falas evidenciam que o processo formativo contribuiu para a ampliação de conceitos acerca do capacitismo, muito embora as docentes ainda apresentem dificuldade de se desvencilhar de termos como “deficiente”. Sobre isso, Oliveira (2022) afirma a necessidade de destacar o uso da expressão “pessoa com deficiência”, que atualmente é a terminologia mais apropriada para se reportar a pessoas com essa condição.

Ao indagar as participantes se elas já haviam presenciado situações de preconceito contra pessoas com deficiência dentro do ambiente escolar, todas afirmaram ter conhecimento de algum cenário, destacam-se relatos como:

Sim, às vezes entre eles mesmos. Tem alunos que não se reconhecem como uma pessoa com deficiência e aí começam a julgar os outros alunos, e a gente intervém de uma maneira muito respeitosa (Cecília).

Eu já presenciei em outras escolas, na Escola Especial nunca teve isso, na minha sala nunca teve (Laura).

Eles têm muito medo quando a gente fala assim: “Olha você tá avançando, ano que vem você vai para o ciclo 3 e a escola aqui não têm o ciclo 3”, eles tem pavor porque eles falam que sofrem bullying, então nas outras escolas eles são “os retardados”, eles são “os doidinhos”, então muitos até fingem que não aprenderam para poder continuar aqui (Júlia).

Eu acho tão injusto, tão cruel, tão sem noção a forma como a gente vê eles sendo tratados. A gente leva eles para lugares públicos, feiras de ciências, museus, estação ciências, então a gente leva já para que eles convivam com todo mundo, mas as pessoas na hora que veem que eles têm uma deficiência, quando a deficiência é, visível, eles se afastam logo, quando não é eles até ficam perto, mas quando eles notam que é um deficiente eles se afastam na hora (Renata).

As exposições demonstram que tais manifestações podem ser expressas das mais variadas formas, inclusive entre os próprios estudantes com deficiência, como informado por Cecília. Na perspectiva de Goffman (1988, p. 11) “A sociedade estabelece os meios de

categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Nesse sentido, os sujeitos passam a ser influenciados e rotulados a partir dessas classificações, o que resulta em processos estigmatizantes e na internalização desses discursos pelas próprias pessoas com deficiência. Como no caso citado anteriormente, onde ao não se reconhecerem como parte dos estigmatizados, por representarem uma categoria tida como depreciativa, contribuem para a estigmatização de seus pares.

A resposta da professora Laura apresenta sua visão sobre outras instituições de ensino regular, destacando nunca ter presenciado essas situações dentro das escolas especializadas. Já a docente Júlia partilha os relatos de seus alunos que discorrem acerca do bullying que já sofreram em outras escolas, e o mecanismo de defesa que desenvolveram para que não precisassem sair da escola atual. Essas questões reforçam a necessidade de combater o capacitismo em todos os âmbitos da sociedade, principalmente nas escolas regulares, para que os estudantes PEE usufruam do seu direito à educação em um sistema de ensino inclusivo conforme garante a lei 12.686, artigo primeiro (Brasil, 2025).

Outro aspecto importante emerge na fala de Renata, ao descrever experiências vividas em espaços públicos com os educandos com deficiência. De acordo com a docente, ao visitarem locais como feiras educativas e museus, é comum que exista um comportamento de afastamento das pessoas ao perceberem que se trata de um grupo de estudantes com deficiência. Infelizmente, esses episódios são frequentes e acontecem em diferentes graus na vida das pessoas com deficiência (Vendramin, 2019). Para além das experiências com os estudantes, outras participantes relataram suas vivências particulares com o capacitismo:

Eu sou casada com um cadeirante e assim as pessoas chegam: “Mas ela anda, ela é normal e é casada com um cadeirante”, quem disse que eu sou normal? (Fernanda).

Já sofri bastante, ainda sofro porque o preconceito nunca acaba, e isso é falta de humanidade, falta de seres humanos. Eu já sofri muito preconceito. Quando eu era menina, eu sofri preconceito porque meus colegas me caçoavam, porque eu não podia escutar direito, não entendia o professor, no quadro o professor escrevia de costas, eu já passei por tantos momentos (Laura).

A docente Fernanda frisa a visão capacitista e os comentários que expressam estranhamento advindo de algumas pessoas quando descobrem que ela é casada com uma pessoa cadeirante. Diante desse cenário, a profissional mantém uma postura questionadora sobre os discursos de “normal” e “anormal”, indo de encontro à crítica à corponormatividade contida na Teoria *Crip*⁹. Essa teoria é voltada para o estudo das deficiências e busca

⁹ Palavra advinda do inglês, sendo sua tradução para o português “aleijar”.

questionar a binariedade que define qual é o corpo comum e o incomum, qual é o corpo não deficiente e o deficiente, qual é o corpo capaz e o incapaz (Silva, 2018). Nesse contexto, a fala da profissional colabora para a problematização do discurso de normalidade que orienta a lógica capacitista.

Sob outra perspectiva, o relato da professora Laura expõe sua vivência com o capacitismo durante a infância, onde, para além das atitudes preconceituosas das outras crianças, ainda sofria com as ações dos professores que não reconheciam suas necessidades enquanto uma estudante surda. Nesse sentido, além do capacitismo se constituir como um obstáculo à participação social da pessoa com deficiência, ele ainda se configura como uma experiência que afeta negativamente a construção da autoimagem dos sujeitos (Farias; Soares; Dantas, 2021). Tais experiências são continuamente marcadas por emoções como tristeza, vergonha e sensação de inadequação, repercutindo significativamente no desenvolvimento dos sujeitos.

Após o processo de formação com as professoras, também foi questionado se elas acreditavam que a Educação Emocional poderia auxiliar na quebra com atitudes capacitistas, onde foram obtidas as seguintes respostas:

Sim, muito. Eu acho que principalmente trazendo as emoções que estão relacionadas com a empatia, com o respeito ao próximo, com amor ao próximo, porque as pessoas nem acreditam que o aluno com deficiência de forma geral possa ser uma pessoa, o termo que eu mais escuto inclusive é “ah, é um bichinho, né? Fica ali” e a própria família invalida as emoções e as possibilidades. (Júlia).

Sim, porque vocês chegam para as pessoas, até mesmo para nós, professores, que temos uma formação, especialização entre outros cursos. Vocês fazem quebrar o gelo, o tabu que ainda existe, porque existe o preconceito, não adianta a gente achar que acabou, não acabou, ainda tem por parte da sociedade, então a Educação Emocional vem ajudar bastante, mostra que existe um caminho, que existe uma saída. (Fernanda).

Com certeza, até a maneira de se portar, de falar principalmente, porque a gente se põe no lugar do outro, totalmente, “pera aí, o que é que eu estou fazendo?”, e você percebe que todos eles conseguem (Cecília).

A docente Júlia destaca que a Educação Emocional pode auxiliar na criação de valores a partir do trabalho com a empatia, o respeito e o amor, como meio de humanização, tendo em vista a opressão sofrida por esse grupo social que por vezes têm suas identidades invalidadas. Já Fernanda indica a importância do processo de formação em EE para a quebra de tabus e para o estímulo à reflexão sobre a forma como o preconceito se encontra enraizado na sociedade. Nessa conjuntura, as falas das docentes evidenciam que a Educação Emocional contribui para a superação da visão que desumaniza as pessoas com deficiência. Tal

pensamento dialoga com as pesquisas de Casassus (2009), onde ele afirma que a EE oportuniza a quebra dos preconceitos e estereótipos que nos impedem de ver verdadeiramente os outros.

Por sua vez, Cecília aponta que, a partir da incorporação da Educação Emocional, mudanças são provocadas na maneira de se portar e falar, a partir de um processo de autoconsciência de suas próprias ações e a repercussão delas na vida dos outros sujeitos. Possebon e Possebon (2024) afirmam que a EE configura-se como um processo de ação consciente, que envolve o conhecimento e o autoconhecimento de questões emocionais que auxiliem a sentir e agir visando o bem-estar pessoal e coletivo.

Ao questionar as docentes se elas acreditavam possuir algum papel importante na quebra do preconceito em relação às pessoas com deficiência, os seguintes relatos foram obtidos:

Sim, muito importante, não só aqui, mas da porta para fora também, porque acho que até a gente que vem a primeira vez e vê os estudantes, a gente quebra muitas concepções, muitos paradigmas e a gente leva isso para a vida, e vamos passando isso pra frente “ah, mas fulano é assim” não, primeiro que não se usa mais esse termo eu tenho alunos assim “ah mas como é que é?” olha, é dessa forma. Eu vejo isso, por exemplo, com a minha mãe, minha mãe fala “o que? Você tá numa sala com tantos alunos assim, com deficiência física, intelectual, minha filha, isso não é vida”, eu falei: “Mas porque não? Essas pessoas estudam sim, elas estão aí elas estão vivendo” (Júlia).

Tenho, porque acredito que a educação é a base de tudo, com a educação a gente consegue chegar para que esse tipo de situação não aconteça, apesar de que frequentemente a gente vê acontecendo, mas temos que conversar, esclarecer para evitar que aconteça (Fernanda).

Reconhecer a opressão capacitista exige o firmamento de um compromisso político defronte às pessoas com deficiência, de modo a instigar a sociedade ao reconhecimento que esse indivíduo é muito mais do que um corpo fisicamente impedido de se expressar, caminhar, ouvir, enxergar e entre outros, faz-se necessário desconstruir este imaginário social, disseminado por meio de ações discriminatórias que se constituem como as raízes das manifestações excludentes (Farias; Soares; Dantas, 2021). Dessa forma, ao manter uma postura aberta ao diálogo, a professora Júlia demonstra uma atitude comprometida com a desconstrução de estereótipos dentro e fora do ambiente educacional. Por seu turno, a docente Fernanda enfatiza a educação como o meio para o enfrentamento desse preconceito, destacando o papel do professor enquanto profissional que deve instigar o diálogo e a reflexão sobre práticas discriminatórias no espaço escolar.

Nesse sentido, as formações em Educação Emocional se mostraram proveitosas no que se refere à apropriação de novos conceitos como o capacitismo. Ademais, esse processo

também estimulou a reflexão crítica e um olhar atento às expressões desse preconceito estrutural em nosso dia a dia, salientando a importância de que os professores possuam uma atuação livre de intolerâncias que os impeçam de acessar verdadeiramente seus educandos. Também foi possível constatar que as formações contribuíram para o processo de sensibilização, possibilitando o questionamento de práticas e atitudes que criam barreiras à participação dos estudantes público da Educação Especial.

4.3 Práticas em Educação Emocional: frutos da formação

Essa categoria versa sobre as contribuições deixadas pela formação para o trabalho docente com a Educação Emocional no contexto da EJA e AEE, auxiliando na compreensão da importância da formação continuada em Educação Emocional para a promoção de práticas equitativas que visam o desenvolvimento integral dos educandos a partir de uma educação crítica e pautada no autoconhecimento.

Antes da formação as professoras destacaram a importância de trabalhar a EE junto aos estudantes com deficiência pois como afirma Renata “A gente nota neles a solidão, muitas vezes eles moram em casas cheia de pessoas mas que ninguém olha para ele como uma pessoa, aqui eles conversam conosco, em casa é diferente”. O destaque da docente citada anteriormente revela um processo de invisibilização do estudante com deficiência dentro do próprio lar, que acarreta sentimentos ligados a solidão e consequentemente emoções que causam sensações desagradáveis, entretanto, ao chegarem ao ambiente educacional esses educandos têm a possibilidade de serem ouvidos e legitimados no seu direito a fala. Sob esse viés, Freire (1974) reitera, a partir da palavra, o homem torna-se homem, pois ao expressar-se, este assume lucidamente sua essencial condição humana. Nesse contexto, as instituições educacionais assumem um papel primordial na elaboração e promoção de práticas que possibilitem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a valorização da voz desses estudantes, contribuindo para a formação da sua identidade e para o processo de empoderamento.

Ademais, constatou-se que grande parte das professoras já havia tido algum contato básico com a Educação Emocional por meio de redes sociais, cursos, aulas e por intermédio da atuação do próprio projeto em anos anteriores. Contudo, apenas após o processo formativo, as docentes conseguiram definir a Educação Emocional de modo objetivo, como observado nos seguintes relatos:

É um ato que nos leva a compreender, viver, experimentar as nossas emoções e as

dos outros (Maria).

Reconhecer as nossas emoções e saber trabalhar com cada uma delas, é uma forma da gente se entender melhor e crescer (Renata).

É conhecer os sentimentos, identificá-los, nomeando esses sentimentos que são naturais do ser humano e aprender um pouquinho de como lidar com cada um deles (Júlia).

Os autores Possebon e Possebon (2024) afirmam que a EE pode ser compreendida como um processo de formação humana que ocorre ao longo da vida, integralmente, aliando cognição e emoção, logo, ao estarmos vivos, aprendemos a todo instante com as situações que nos ocorrem, sendo essas agradáveis ou não. Nesse sentido, as descrições das profissionais apresentam claramente os aspectos vivenciais da Educação Emocional, elencando o conhecimento e reconhecimento das emoções, a aquisição de habilidades para lidar com elas de forma a gerar saúde, o autoconhecimento proporcionado pela EE e a natureza inata das emoções. Esse conjunto de destaques pode ser compreendido como a construção de competências emocionais. Para Casassus (2009), as competências emocionais não se resumem apenas à incorporação de habilidades, elas envolvem, sobretudo, um processo de transformação pessoal, no qual os indivíduos desenvolvem consciência sobre as suas emoções, bem como a compreensão sobre os estímulos que as desencadeiam.

Cabe destacar que, embora a professora Júlia se refira a sentimentos, a Educação Emocional focaliza suas pesquisas no âmbito das emoções, contudo a confusão entre esses conceitos é muito comum. A principal diferença entre uma emoção e um sentimento está no seu tempo de duração. Enquanto a primeira ocorre de forma breve e espontânea, a segunda ocorre demoradamente, sendo suscitada através do exercício do pensamento. De acordo com Possebon (2017), isso justifica-se pela emoção ser produzida na região somática e o sentimento por ser produzido na dimensão mental.

Ao questionarmos se os materiais disponibilizados na formação auxiliaram as professoras a trabalharem a Educação Emocional em suas salas, as profissionais pontuaram:

Sim, eu tenho utilizado todos os que vocês deixaram, inclusive o mais simples, que foi a questão da meditação, aquele momento semanal. Eu tenho Kátia¹⁰, que agora assumiu o compromisso de “eu sou a aluna que inicia a meditação”. Ai ela pede para os colegas respirarem super bonitinho, então isso ficou muito guardado com eles, e é um momento que funciona muito, porque eles chegam muito desorganizados. E aquele jogo que vocês deixaram, que é um tabuleiro, eu tenho usado com mais frequência (Júlia).

Ainda não tinha usado o tabuleiro das emoções. Além de divertido, houve uma boa participação dos estudantes (Maria).

¹⁰ Nome fictício para preservar a identidade da estudante.

Sim, nós utilizamos inclusive uma roleta das emoções, primeiro partindo de como eles estavam se sentindo naquele momento. E também o termômetro das emoções que eu pedia para eles colocarem uma estrelinha na emoção que eles estavam sentindo, foi maravilhoso, e foi daí que percebi a resistência deles de falar da tristeza e da raiva (Cecília).

A meditação citada por Júlia acontece a partir de um processo de respiração consciente, que, conforme Possebon (2024), configura-se como uma prática que nos permite alcançar estados de relaxamento, reduzindo a sensação de estresse e aumentando a consciência no tempo presente. Nessa realidade, a meditação é utilizada como uma estratégia de regulação emocional, o que, no contexto da sala de aula, auxilia os estudantes a ficarem mais calmos para seguirem com o processo educativo.

As professoras Júlia e Maria também mencionaram a utilização do tabuleiro das emoções desenvolvido pelo projeto. Sobre isso, a segunda docente destaca que a utilização do recurso estimulou a participação dos estudantes, resultando em um momento divertido e de trocas. Diante dessa conjuntura, Castoldi e Polinarski (2009) afirmam que os estudantes tendem a motivar-se e demonstrar interesse quando lhes é suscitado a vontade de querer aprender, parte disso advém da motivação que o professor estimula em seus educandos, estando diretamente ligado à utilização de recursos pedagógicos. Sobre essa ótica, a utilização do tabuleiro das emoções mostrou-se como uma estratégia relevante, promovendo um ambiente acolhedor onde cada um pode compartilhar as suas experiências. Essa vivência revela a importância da utilização de recursos variados para potencializar a aprendizagem e a participação ativa no ambiente educacional.

Por sua vez, Cecília informou que a formação deu subsídios para a criação de novos recursos pedagógicos em Educação Emocional, destacando o momento da prática como satisfatório, o que lhe proporcionou compreender que seus educandos possuíam dificuldades para falar sobre as emoções tristeza e raiva. Nesse contexto, Libâneo (2017) destaca que a organização do trabalho docente afeta diretamente as relações estabelecidas entre professores e alunos, os modos de comunicação, os elementos afetivos e emocionais, e a dinâmica das ações em sala de aula. Ou seja, a partir da utilização de novos recursos, aliada à intencionalidade pedagógica, a docente oportunizou a criação de um espaço seguro para a expressão emocional, facilitando o processo de compreensão sobre seus educandos.

As profissionais também comunicaram que, após a inclusão das práticas em EE na rotina, perceberam mudanças no comportamento dos estudantes, como explanado nos relatos a seguir:

Eu tenho alunos aqui que, quando sentem que estão num processo de desorganização

emocional, eles dizem “tia, eu não quero mais”. Isso é muito bom, é fruto exatamente desse trabalho de: quem sou eu? O que é que tem em mim? (Elisa).

Eles se abriram mais. Quando eu cheguei, com o decorrer do tempo, criamos vínculos, mas eles continuam muito fechados, aí depois dessas dinâmicas ajudou porque eles se abriram mais (Cecília).

Os relatos traduzem a construção de competências emocionais pelos estudantes a partir de vivências que proporcionam o autoconhecimento e abertura emocional. No caso da professora Elisa, os estudantes conseguem reconhecer quando se encontram em uma situação que pode provocar uma desregulação emocional, verbalizando esse entendimento, o qual é fruto de um trabalho que estimula a autopercepção do estudante. De acordo com as análises de Martins (2004, p. 215), “estamos sujeitos às nossas emoções e não podemos provocá-las ou eliminá-las de acordo com nossa vontade”, entretanto, ao adquirirmos competências emocionais, criamos estratégias que nos auxiliam a lidar com as emoções de maneira saudável. Além disso, a fala de Cecília revela que, embora ao receber a nova turma tenha criado laços com os estudantes, apenas após a implementação das práticas em EE conseguiu que os educandos apresentassem uma maior abertura para interação, aspecto fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Uma das docentes, para além de participar da formação em EE, teve a oportunidade de ter um contato maior com o projeto através da realização de vivências em Educação Emocional com sua turma durante os meses de março a outubro de 2025. Sobre essa experiência, a profissional informou:

Foi um processo muito interessante, porque essa turma era uma turma maior que foi distribuída em duas menores turmas e a gente tinha uma inquietação, uma desorganização, uma ansiedade muito grande entre eles, então com essa questão de toda semana ter o momento das emoções, a gente começou a lapidar isso, tinha sempre aquele momento da meditação, da calma, então se acontecia algum estresse na sala de aula, alguma questão, “Vamos parar, vamos ver o que é que está acontecendo?”. Então começou com essa questão da calma proporcionada pela meditação e eles nomeando e identificando os sentimentos ao longo das semanas (Júlia).

O relato demonstra que a incorporação das práticas em EE contribuiu para a mudança comportamental dos estudantes a partir dos momentos de meditação. A docente também destaca que os educandos passaram a conseguir identificar e nomear as emoções que sentiam ao longo da semana. Logo, constata-se que, por meio das vivências, foi criado um ambiente tranquilo onde os sujeitos passaram a desenvolver competências emocionais que os auxiliaram a agir de maneira autorregulatória, gerando bem-estar pessoal e coletivo. Nesse sentido, quando o estudante desenvolve consciência sobre as suas próprias emoções e

desenvolve estratégias que o auxiliam a lidar com elas, ele também passa a entender as emoções dos outros, permitindo a orientação de ações que possibilitam a criação de vínculos positivos com os outros através de ações conscientes (Dantas *et al.*, 2024).

Por fim, ao questionar as profissionais acerca das contribuições proporcionadas pelas formações oferecidas para a prática pedagógica cotidiana, as seguintes respostas foram obtidas:

Trouxe e apliquei também, justamente o clarear das emoções, que eu não conseguia trabalhar e eu já consegui agora depois da formação de vocês, em alguns momentos. Mas assim eu sei que eu ainda preciso muito melhorar, porque isso que eu disse que acho muito importante essa formação, ter sempre essa formação para a gente abrir olhares, trocar ideias, novas possibilidades (Cecília).

Trouxe, como eu disse a você do entendimento do ser humano, e de como vocês trouxeram as formas de a gente trabalhar, de a gente aprimorar, melhorar mais o nosso trabalho que a gente já tinha, e quando a gente se preocupa com o ser humano como a gente faz aqui, aí a gente consegue, com a ajuda de vocês, fazer um trabalho bem melhor, então é isso que eu gosto daqui, é que a gente vê, no final do ano, a mudança de atitude, a mudança do comportamento (Renata).

As locuções revelam que as formações em Educação Emocional contribuíram para ampliar os horizontes das práticas docentes, auxiliando a fundamentar ações concretas que visassem proporcionar bem-estar coletivo para que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse de forma acolhedora e respeitosa. A narração de Cecília evidencia a consciência sobre seu avanço após os processos de capacitação, ao mesmo tempo que demonstra sua autopercepção sobre a necessidade de aprimorar ainda mais seus conhecimentos em relação às práticas em EE, destacando em conclusão a importância do espaço formativo como um ambiente de trocas. Cabe destacar que, à medida que o educador apropria-se de novos saberes, acontece um processo de autotransformação que consequentemente reverbera na transformação do meio em que ele está inserido (Silva, 2018).

No que diz respeito à fala de Renata, percebe-se que a formação contribuiu para o aperfeiçoamento do seu pensamento em relação à valorização do ser humano, mostrando possibilidades para desenvolver determinados temas e novas estratégias que, ao final do ano, transparecem no comportamento dos educandos. Sobre essa afirmação, Casassus (2009, p. 134) explica que “Quando entramos no caminho dessa aprendizagem, sabemos onde estamos no início, mas não sabemos aonde ele nos levará, porque o final do caminho está dentro de nós e, ao final, teremos outras características”. Dessa forma, compreende-se que a vivência da EE na prática proporciona transformações profundas que impactam desde a atuação do professor até as relações estabelecidas dentro do espaço educacional.

Nessa perspectiva, os dados apontam que as formações em EE possibilitaram a

expansão do olhar docente sobre as dimensões emocionais dos educandos, viabilizando o delinear de novas práticas que valorizam os estudantes público da Educação Especial como seres integrais.

4.4 As emoções docentes e o autocuidado

Essa categoria disserta acerca dos desafios emocionais enfrentados pelas docentes e o impacto causado pela formação em Educação Emocional para o despertar da consciência emocional e da importância do autocuidado em meio ao cotidiano da profissão.

A saúde emocional possui importância significativa na vida de todas as pessoas, sobretudo na dos educadores, sendo um dos fatores principais para a garantia de um bom desempenho desses profissionais (Miranda *et al.*, 2025). A realidade enfrentada por muitos docentes perpassa questões como a desvalorização profissional, salas de aulas superlotadas, falta de recursos educacionais e entre outros que afetam diretamente a esfera emocional desses professores. As pesquisas de Dantas *et al.* (2025), revelam que esses fatores associados à falta de regulação emocional acarreta um grande desgaste nesses profissionais. Diante desse panorama, ao indagar as participantes antes da formação sobre as formas como lidam com as suas emoções, os seguintes relatos foram obtidos:

Com equilíbrio e buscando diariamente fortaleza em Deus (Maria).

Eu falo que eu tenho uma voz interior que conversa muito com essas emoções, mas ultimamente notei a necessidade de procurar um psicólogo, porque essa demanda dos estudantes estava muito grande e eu estava absorvendo muitas questões deles, e eu sei que não tem como mudar o mundo, mas eu posso mudar o meu interior, o meu pensamento e tentar ficar mais alinhada e estável (Júlia).

Eu sou muito calada, eu sou muito para mim, eu não externo. Um exemplo, às vezes eu estou muito brava, muito estressada, mas eu não externo, eu não sei externar, eu não consigo, o máximo que você vai me ver é mais calada ainda (Cecília).

Eu sou uma pessoa muito preocupada, me preocupo com tudo, fico pensando muito na vida, me preocupando com as coisas, é só preocupação (Laura).

As narrativas das docentes demonstram diferentes formas de realizarem o manejo das próprias emoções, revelando estratégias e dificuldades nesse processo. A fala de Maria indica recorrer à espiritualidade como uma forma de regulação emocional. As pesquisas de Teixeira (2016) demonstram que os estudos acerca da espiritualidade e das emoções criaram uma forma de compreender esse primeiro conceito como uma atividade humana interligada à vida diária através das relações sentidas pelos indivíduos com outros sujeitos, com a natureza e com o sagrado ao qual são devotos. Ou seja, a espiritualidade pode configurar-se como um

auxílio para o processo de regulação emocional, onde, ao recorrer a práticas espirituais, são mobilizadas estratégias que favorecem o bem-estar.

Por sua vez, a locução de Júlia indica autoconsciência sobre as situações que lhe ocorrem e o modo como é afetada por elas, apontando outrora um elevado nível de sobrecarga emocional por possuir tendência a absorver as questões trazidas por seus educandos. O discurso da profissional evidencia que os desafios da profissão docente estão para além do processo de ensino, envolvendo também a abertura para lidar com a diversidade e as necessidades específicas dos estudantes, cumprir currículos rigorosos e adaptar-se continuamente às transformações no campo educacional (Miranda *et al.*, 2025). Nesse cenário, embora Júlia apresente uma postura empática, nota-se que essas situações estão contribuindo para o seu desgaste emocional.

Mais adiante, o relato de Cecília revela uma certa dificuldade no processo de externalização das emoções, dando luz à tendência de reprimir o que sente, reforçando comportamentos de isolamento. Entretanto, essa prática pode acarretar sérios danos à saúde, uma vez que as emoções podem manter-se hospedadas indefinidamente em nosso corpo e mente, deixando consequências imensuráveis (Gonsalves, 2015). Essa circunstância destaca a importância do autocuidado como um fator de prevenção a desgastes emocionais que podem afetar os sujeitos nas múltiplas áreas de suas vidas.

No caso da professora Laura, é manifestada uma preocupação excessiva, demonstrando estados de ansiedade. Segundo Miranda *et al.* (2025), já existem pesquisas que comprovam altos índices de *burnout*¹¹ e ansiedade em professores, sobretudo nos da rede pública, o sofrimento enfrentado por esses profissionais pode ser considerado estrutural, revelando a necessidade de políticas públicas que reconheçam a significância desse desafio. Diante disso, torna-se evidente a necessidade da promoção de ações que visem beneficiar o âmbito pessoal e profissional desses professores, a partir de estratégias desenvolvidas no espaço institucional. Sob essa ótica, salienta-se a importância de formações continuadas que levam a caminhos para o enfrentamento dessas dificuldades, tendo como objetivo melhorar as circunstâncias do trabalho docente. Nesse contexto, ao indagar as professoras sobre suas percepções acerca da interferência do campo emocional no seu trabalho, foram alcançadas as seguintes respostas:

Interfere, embora eu segure muito. Eu já vim trabalhar quando o meu esposo morreu, tem um ano que ele morreu. Então eu tive dias muito difíceis que, para chegar aqui, meu Deus do céu, eu não sei como eu chegava, mas eu chegava e eu ia

¹¹ caracterizado como um estado de exaustão extrema se manifestando através de sintomas físicos e psíquicos.

fazendo meu trabalho e eu ia escutando o que um fala, o que o outro fala e isso ia me ajudando. Eu tô aprendendo ainda com essa vida diferente da que eu tinha, eu passei 40 anos casada, então agora eu estou criando outra vida para mim (Renata).

A gente consegue trabalhar, mas com certeza muda totalmente, até o jeito de falar fica mais retido, mais sério. Quando você está muito alegre, todo mundo percebe, não tem como a gente mascarar uma emoção, mesmo que você não fale, vão perceber, principalmente as pessoas que estão diariamente com você (Cecília).

Quando eu estou triste, quando eu estou com problema pessoal, eu não posso trazer pra cá, não, porque atrapalha o trabalho, eu tenho que trabalhar com a cabeça fria, cabeça quente eu não posso, cabeça quente fica lá em casa (Laura).

Eu não acredito naquele adágio popular que diz assim “ah, quando eu adentro o meu espaço de trabalho eu deixo meus problemas lá fora” isso não existe, eu não acredito nisso, entretanto, tem um adágio que diz assim “Mesmo em cacos eu não posso ferir o outro” então eu faço modulações porque acima de tudo eu tenho uma responsabilidade a ser cumprida, mas é um dia em que eu atuo mais prudentemente, eu tenho um planejamento na semana, mas se naquele dia eu estou muito sensível eu uso estratégias com os alunos que possibilitem também que traga uma serenidade a mim (Elisa).

Em grande maioria, os relatos evidenciam que as emoções influenciam significativamente a atuação das docentes, mesmo quando existe a tentativa de reprimi-las. A fala de Renata revela a vivência do luto em meio à sua atuação pedagógica, mostrando que os acontecimentos da vida pessoal também influenciam todas as outras áreas do sujeito. A exposição da docente demonstra que, mesmo passando por um momento de dor extrema, manteve-se em exercício profissional, revelando como muitas vezes as docentes não possuem tempo ou condições para digerir os acontecimentos da vida, seja por demandas institucionais ou pela autocobrança que as levam a seguir atuando. Essa situação destaca a importância do autocuidado docente como algo que não diz respeito apenas à esfera pessoal desse profissional, devendo fazer parte da cultura institucional do ambiente em que ele está inserido (Miranda *et al.*, 2025).

De modo semelhante, Cecília destacou acreditar que as emoções interferem na sua atuação, expressando mudanças comportamentais advindas da emoção sentida, ressaltando a impossibilidade de escondê-las. Possebon e Possebon (2024) argumentam que a emoção envolve o indivíduo como um todo, afetando elementos físicos, psíquicos, neurais, hormonais e imunológicos. Nesse contexto, cabe destacar que não conseguimos controlar o surgimento das emoções, apenas as nossas atitudes diante das sensações que elas provocam.

No caso das professoras Laura e Elisa, são apresentados olhares divergentes. Enquanto a primeira salienta a tentativa de separar totalmente a vida pessoal da atuação profissional, a segunda destaca não acreditar na possibilidade de dissociação, apresentando a flexibilização como uma estratégia para conseguir realizar o seu trabalho nos dias em que não se sente

totalmente bem. A fala de Elisa vai de encontro ao pensamento de Martins (2004) que destaca que ao aceitarmos nossas emoções compreendendo os princípios que as regem, em vez de reprimi-las ou fingir que elas não existem, evitamos que estas se tornem nossos algozes interiores. Dessa forma, a flexibilização se mostra como uma forma de auxiliar o processo de regulação emocional, fazendo com que a docente continue seu trabalho e busque pelo seu bem-estar. Mais adiante, ao questionar as professoras se elas possuem tempo para realizar atividades relacionadas ao autocuidado, foi informado:

Sim, eu faço academia. É uma coisa que me ajuda muito porque eu sou ansiosa e, com as questões do trabalho, isso acaba ficando mais intenso. A academia tem me ajudado muito, então eu vou pelo menos três vezes na semana (Júlia).

Não, eu trabalho dois horários e à noite eu dou um suporte em casa para a minha família, mas no final de semana sim, eu me dou essa oportunidade. Durante a semana é realmente complicado devido aos serviços, nós temos as atividades diárias, mas final de semana pronto é o meu dia (Cecília).

Olha, a vida urge com relação às questões socioeconômicas do nosso país vigente, me faz trabalhar muito. Hoje eu trabalho hoje os três expedientes, o que me ajuda hoje é a área espiritual, e aí nela eu busco refrescar essas questões internas (Elisa).

As exposições das participantes revelam disparidades no tocante ao tempo que possuem para realizar atividades que promovam bem-estar. A docente Júlia destacou frequentar a academia, elencando o exercício físico como um método que a auxilia a lidar com a ansiedade. Por outro lado, as professoras Cecília e Elisa relatam que, por possuírem uma carga horária de trabalho extensa, dispõem de pouco tempo para dedicar a elas mesmas. Essa realidade apresenta o cotidiano de diversos trabalhadores brasileiros da área da educação, dando notoriedade a entraves que apresentam desafios socioemocionais impactando diretamente a saúde do docente, sua atuação e a relação estabelecida com os estudantes (Silva, 2024).

Este quadro evidencia a importância de visibilizar o trabalho docente, conscientizando as profissionais sobre a primordialidade do autocuidado em meio à sua atuação, pois, como afirma Dantas *et al.* (2025), a profissão docente não exige apenas sensibilidade para perceber e validar as emoções dos educandos, ela também requer atenção para o âmbito intrapessoal. Perante o exposto, evidencia-se a relevância da promoção de formações que contemplem os aspectos subjetivos da vida dessas profissionais, a exemplo da formação em Educação Emocional.

Após o processo de capacitação docente em EE, as professoras apresentaram suas percepções acerca dos benefícios causados pelas formações para a promoção do bem-estar em meio à atuação pedagógica, como destacado na fala de Júlia “Ajudou muito, principalmente

nesses momentos de desequilíbrio dentro da sala de aula, muitas vezes sem perceber eu acabava entrando na onda, mas agora eu já sei que tem um limite, inclusive meu”. A fala da docente revela que o processo formativo favoreceu não apenas a construção e socialização de conhecimentos teóricos, mas também facilitou a internalização da percepção emocional, auxiliando Júlia a não se desregular em momentos desafiadores. Essa atitude revela um processo de interiorização, que segundo as pesquisas de Casassus (2009), pode ser compreendido como a capacidade de acessar a si mesmo, centrando-se em sua própria verticalidade, pois mesmo diante dos educandos, faz-se necessário que o professor mantenha o equilíbrio.

Ainda nessa conjuntura, a docente Cecília relatou “ontem à noite eu disse ‘eu vou passar a madrugada fazendo os relatórios’. Quando chegou às onze horas da noite, eu disse: ‘Não, eu vou dormir, porque eu preciso descansar e isso vai ficar, isso eu entrego outra hora, eu preciso do meu bem-estar’”. Tal narrativa reforça de maneira concreta a implementação das práticas em EE no cotidiano da profissão, demonstrando a sensibilidade desenvolvida para pensar a própria vitalidade e o lugar central que o autocuidado passou a ocupar em sua vida. Corroborando para a análise, Casassus (2009) destaca o desenvolvimento da autoempatia como um instrumento fundamental no processo de escutar-se, nutrir-se e fortalecer-se. Dessa forma, compreende-se que a formação em EE proporcionou o despertar de ações mais sustentáveis em meio ao exercício da docência. Por fim, as participantes destacaram a importância do autocuidado docente, como exposto nas seguintes colocações:

Os professores precisam se cuidar para evitar a sobrecarga das emoções, por conta da correria do trabalho, da preocupação de casa e da família. O professor precisa se cuidar (Laura).

Porque o professor tem uma carga bem atribulada, bem pesada mesmo. O professor é aquele sujeito que é carregado de emoções porque ele lida com muitas pessoas, com muitos estudantes, cada um com sua cabeça, cada um com sua complexidade, cada um com sua personalidade, cada um com seus problemas (Fernanda).

Se não a gente se acaba porque a carga é muito grande, eu trabalho os dois turnos, os dois horários então o que acontece nós somos professores mas nós somos além disso, então não é só o professor em si, é muita demanda para uma pessoa, e tem a vida pessoal, então se a gente não se cuidar aqui porque eu passo muito tempo aqui, então eu passo mais tempo dentro da escola do que em casa, tem que se cuidar não tem como, se não se cuidar você vai acabar, é o que eu sempre digo você vai acabar e pronto (cecília).

As locuções apresentam crenças compartilhadas acerca da relevância do cuidado consigo mesmas frente às múltiplas demandas que envolvem o seu ofício. As professoras, de forma unânime, destacam o peso da carga enfrentada em meio à execução de suas funções, demonstrando consciência sobre os impactos dessas atribuições na saúde emocional do

educador.

A fala de Cecília aponta para um aspecto importante ao destacar a importância de que o professor cuide de si dentro do próprio ambiente educacional, o que revela a necessidade de ações que priorizem o bem-estar docente dentro do ambiente de trabalho. Assim como afirma Miranda *et al.* (2025), diante dos numerosos desafios que permeiam o cotidiano educacional, faz-se necessário investir em políticas públicas que incentivem o autocuidado dos professores, objetivando a prevenção do adoecimento psicológico e a melhoria da prática pedagógica.

A partir dos relatos apresentados, identificou-se que as formações em Educação Emocional favoreceram o processo de conscientização das docentes acerca das próprias emoções, destacando o autocuidado como um fator estritamente ligado a uma prática pedagógica equilibrada. Nesse sentido, a capacitação docente em EE não é apenas uma chamada para o desenvolvimento de uma prática mais atenta às necessidades educacionais dos estudantes, mas sobretudo, um chamado para olhar para si e perceber-se enquanto pessoa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do apresentado, ao retomarmos o objetivo geral deste estudo que consiste em analisar os possíveis benefícios de uma formação em Educação Emocional para a melhoria da prática pedagógica dos profissionais da Educação Especial da FUNAD, é possível compreender que os resultados do trabalho evidenciam que as formações exerceram impactos significativos na vida pessoal e profissional das educadoras, proporcionando a criação de novas práticas que valorizam os educandos como seres integrais.

A partir dos relatos das professoras, verificou-se a existência de lacunas na formação inicial docente, especificamente no que se refere à articulação entre a teoria e a prática na Educação Especial. Essa realidade reitera a necessidade da formação continuada, pois, como afirma Gonsalves (2015), a educação é uma grande promotora de mudanças sociais e este movimento de transformação é por si só a essência do processo educativo. Acentua-se que, ao incorporar a Educação Emocional como eixo formativo, as possibilidades da ação docente são expandidas, levando em consideração aspectos subjetivos essenciais para o trabalho junto aos estudantes público da Educação Especial.

Os resultados também apontam que as formações em EE proporcionaram a ampliação do debate acerca do capacitismo, viabilizando a incorporação desse conceito em novas discussões. Ademais, a capacitação também propiciou a problematização de práticas e ações

discriminatórias, contribuindo para a ressignificação da atuação docente, por meio do despertar de um olhar crítico e questionador.

Outro aspecto relevante diz respeito à implementação das vivências em EE por parte das professoras com suas turmas, possibilitando que os estudantes desenvolvessem competências emocionais, auxiliando no processo de reconhecimento de si e na construção de sua identidade enquanto pessoa com deficiência. Ressalta-se, ainda, que alguns estudantes desenvolveram habilidades ligadas à autopercepção e autorregulação, beneficiando a manutenção do clima emocional em sala de aula. Além disso, as docentes explicitaram que os materiais disponibilizados contribuíram para a efetivação desta prática, dando inclusive subsídios para a criação de novos recursos.

O processo formativo também contribuiu de forma significativa para o despertar da consciência docente sobre a importância do autocuidado, proporcionando a conscientização acerca da influência das próprias emoções na saúde e na efetivação do trabalho educacional. Embora a pesquisa traga contribuições significativas para a área, cabe salientar suas limitações, pois os dados advêm de um contexto específico. A vista disso, recomenda-se que estudos futuros ampliem a pesquisa para outras regiões e espaços educacionais, objetivando observar e compreender as contribuições da Educação Emocional nos mais variados ambientes.

Por fim, saliento que, com a realização deste estudo, almejo contribuir para a ampliação das discussões acerca dos benefícios da formação docente em Educação Emocional dentro do contexto da Educação Especial, evidenciando que a capacitação docente constitui-se como um caminho para o fortalecimento da prática pedagógica e para o rompimento com ações discriminatórias.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Monserrat Alonso; SANTOS, Tarsio Paula dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas; ABREU, Sandra Elaine Aires de. A educação inclusiva e a formação continuada docente. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 13, p. 33–45, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7716>. Acesso em: 3 dez. 2025.

BARROS, Marta Silene Ferreira; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; VICENTINI, Dayanne Jacqueline; FRANÇA DE ALMEIDA, Daniele Ana; FERREIRA, Letícia; BARROS, Priscila Cordeiro Soares. A relação Teoria e Prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.15, p.305-318, 2020. Disponível em: <https://periodicos.> Acesso em: 29 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 4, 9 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de implementação escolar: estratégias de desenvolvimento socioemocional**. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 22 de set. 2024.

BOTELHO, Marinei Bispo da Paz. **AS FINALIDADES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA BNCC**. 2024.

Dissertação (Mestrado em Educação) - FACMAIS, Inhumas, 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?**. São Paulo: Edicon, 2019.

CARNEIRO, Teresa Magalhães de Araújo; PINHO, Alexandra Moreno. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 458–480, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i2.18039.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livros Editora, 2009.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). **About us**. Disponível em: <https://casel.org/about-us/>. Acesso em: 25 mar. 2026.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA**, 1., 2009. Anais [...]. Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 2009. p. 684–692. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2026.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: artmed, 2010.

DANTAS, Taísa Caldas; SILVA, Alyce Liberato Verissimo da; FRAZÃO, Jhoyce Vittoria Lima; ROCHA, Mohanna Assis da Silva; ARAÚJO, Rebeca Vitória dos Santos. Educação emocional e formação docente: um novo olhar para o atendimento educacional especializado. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 12, 2025. Disponível em: <https://ojs.studi>. Acesso em: 14 dez. 2025.

DANTAS, Taísa Caldas; SILVA, Alyce Liberato Verissimo da; BEZERRA, Maria Maysa Romão; MORAIS, Vitória Monteiro de. Educação emocional: um caminho de resignificação do olhar capacitista em relação às crianças com deficiência. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 8, p. e6951, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n8-177.

DANTAS, Taísa Caldas. Panorama histórico da educação da pessoa com deficiência no Brasil. In: QUEIROZ, Adenize Farias; MASSARO, Munique (orgs.). **Formação de professores e educação especial: o que é necessário saber?** João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 42–58.

DARWIN, Charles R. A expressão das emoções no homem e nos animais. [1872]. Tradução de Leon de Souza Lobo Garcia. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2 ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FARIAS, Adenize Queiroz de; SOARES, Alessandra Miranda Mendes; DANTAS, Taísa

Caldas. A Pessoa com Deficiência no Combate ao Capacitismo e a Corponormatividade: quais as contribuições da autoadvocacia?. In: QUEIROZ, Adenize Farias; MASSARO, Munique (orgs.). **Formação de professores e educação especial: o que é necessário saber?** João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 22-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.2, p. 57-63, mar/abr, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GONSALVES, Elisa pereira. **Educação e Emoções**. São Paulo: Editora Alínea, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Preconceito. In: TORRES, Ana Raquel Rosas; LIMA; Marcus Eugênio Oliveira; TECHIO Elza Maria; CAMINO Leoncio (orgs.). **Psicologia social: temas e teorias**. São Paulo: Blucher, 2023. p.405-444.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FILHO, Luciano Mendes Faria. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38, p. e88222, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw>. Acesso em: 11 fev. 2026.

MACHADO, Rosângela; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; Mello, Anahí Guedes de. A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: educação inclusiva e produção de sentidos. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalet; COSTA, Laureane Marília de Lima (orgs.). **Estudos da deficiência na educação: antipacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado**. Florianópolis: UDESC, 2022. p. 49-77.

MAFRA, Ana Luiza Moura; FELIPE, Ana Paula; ARROJO, Lenize Silva; LAMB, Valquíria Hillesheim. Educação Inclusiva e formação continuada: interligações estratégicas na rede municipal de ensino de Florianópolis. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalet; COSTA, Laureane Marília de Lima (orgs.). **Estudos da deficiência na educação: antipacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado**. Florianópolis: UDESC, 2022. p. 78-94.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, José Maria. **A lógica das emoções na ciência e na vida**. Editora Vozes, Petrópolis, 2004.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 126–141, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9953>. Acesso em: 19 nov. 2025.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Fundamentos em educação inclusiva**. Natal, RN: Editora da UFRN, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MELLO, Anahí Guedes de; FERNANDES, Felipe Bruno Martins.; GROSSI, Miriam Pillar. Entre Pesquisar e Militar: engajamento político e construção da teoria feminista no Brasil. **Revista Ártemis**, v. XX, n. 1, jan./jul. 2013. p. 10-29. Disponível em: https://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/01/Entre-Pesquisar-e-Militar_Mello-Fernandes-Grossi.pdf. Acesso em: 26 nov. 2025.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca>. Acesso em: jan. 2025.

MIRANDA, Jeanine Moscone de; GUIMARÃES, Beatriz Costa; RODRIGUES, Maria Eduarda Behr; SWINKA, Richelly. AUTOCUIDADO E SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. **Revista Contemporânea**, v. 5, n. 10, p. e9345, 2025. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea>. Acesso em: 16 jan. 2026.

MORAIS, Vitória Monteiro de. **Vivências de educação emocional para pessoas com deficiência: um caminho para o empoderamento**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia. João Pessoa, PB, 2024, p. 55.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1998.

NEVES, Ana Luzia Miranda dos Santos. A educação especial no Brasil: um estudo cronológico. Curitiba: **Revista Foco**, v.17, n.3, p.01-12, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n3-069.

NUNES, Ginete Cavalcante; NASCIMENTO, Maria Cristina Delmondes; ALENCAR, Maria Aparecida Carvalho de. Pesquisa científica: conceitos básicos. ID on line. **Revista de psicologia**, [S. l.], v. 10, n. 29, p. 144–151, 2016. DOI: 10.14295/online.v10i1.390.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York: ONU, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. **Educação Emocional: aplicações**. João Pessoa: Libellus, 2018.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. **O Universo das Emoções: uma introdução**. João Pessoa: Libellus, 2017.

POSSEBON, Elisa Gonsalves; POSSEBON, Fabricio. **Vivência Emocional: Teoria e prática da educação emocional**. João Pessoa: Libellus Editorial, 2024.

POSSEBON, Elisa Gonsalves. **Sete exercícios de respiração para harmonizar as emoções do seu grupo**. João Pessoa: Libellus Editorial, 2024.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **A história da exclusão da pessoa com deficiência: aspectos socioeconômicos, religiosos e educacionais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. *In*: SANTOS, Geandra Claudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém (orgs). **Educação Especial Inclusiva e Formação de Professores: contribuições teóricas e práticas**. Curitiba: Appris, 2020. p.13 -26.

SILVA, Luciano Ferreira. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: REALIDADES E NECESSIDADES. **REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, v. 2, n. 1, p. 212–224, 2024. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/a>. Acesso em: 18 fev. 2026.

SILVA, Luiz Carlos Loreto da. O Capacitismo e a necessidade de um novo olhar sobre as pessoas com deficiência. *In*: JUNIOR, Iramar (org.). **Agentes de inclusão: Reflexões sobre as especificidades das pessoas com deficiência**. Recife: Tarcísio Pereira Editor, 2018. p.57-67.

TEIXEIRA, Jeremias Armando D’Alva. **O impacto da espiritualidade nas emoções e na resiliência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2016.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o Capacitismo. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, 2019. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/simpac/www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389.html>. Acesso em: 12 out. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A - Parecer do comitê de ética

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Emocional e Inclusão: análise de uma proposta de formação para os/as profissionais do Atendimento Educacional Especializado da FUNAD.

Pesquisador: Taisa Caldas Dantas

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79662724.1.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.786.454

Apresentação do Projeto:

Projeto PIBIC - Departamento de Habilitação Pedagógica/DHPE - Curso de Pedagogia/CE/UFPB.

Este projeto se configura em uma pesquisa qualitativa, com investigação de campo. A pesquisa qualitativa é utilizada em diferentes campos do conhecimento (SHUEKE & LIMA, 2012). Godoy (2005, p. 58) afirma que esta envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, e ainda, que ela busca compreender os fenômenos segundo as perspectivas dos sujeitos. Por isso, opta por esta abordagem para a realização desta iniciação científica, uma vez que se busca compreender a ressignificação de processos emocionais, sociais e de empoderamento de profissionais da educação especial a partir de uma formação no campo da Educação Emocional.

O campo desta pesquisa será a Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência - FUNAD, um Órgão do Governo do Estado da Paraíba, vinculado a Secretaria de Estado da Educação, referência no Serviço de Habilitação e Reabilitação para o público-alvo da educação especial, em todo o Estado da Paraíba, onde as pessoas com deficiência são atendidas por uma equipe multidisciplinar. Dentro da FUNAD, será trabalhado especificamente com a Escola Estadual de Educação Especial Ana Paula Ribeiro Barbosa

Endereço: Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar		
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 58.051-900	
UF: PB	Município: JOAO PESSOA	
Telefone: (83)3216-7791	Fax: (83)3216-7791	E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR(A)

Educação Emocional e Inclusão: análise de uma proposta de formação para os/as profissionais do Atendimento Educacional Especializado da FUNAD

Responsável pela pesquisa: Prof^a Dr^a Taísa Caldas Dantas.

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que tem como base a resolução RESOLUÇÃO Nº 466/2012 e a RESOLUÇÃO Nº 510/2016, que considera respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via do mesmo. Antes de assinar faça perguntas sobre o que não tiver entendido bem.

O(a) responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com o(a) pesquisador(a). Meu nome é Taísa Caldas Dantas, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato pelos telefones: (83) _____ ou (83) _____. Durante a execução você também terá contato com outra pesquisadora que faz parte da pesquisa: Alyce Liberato Verissimo da Silva.

Esta pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do (CEP)/CCS/UFPB, o qual tem o objetivo de garantir a proteção dos participantes de pesquisas submetidas a este Comitê. Portanto, se você desejar maiores esclarecimentos sobre seus direitos como participante da pesquisa, ou ainda formular alguma reclamação ou

denúncia sobre procedimentos inadequados dos pesquisadores, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB, telefone: +55 (83) 3216-7791, e-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br, horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>.

Essa pesquisa tem como objetivo: Desenvolver momentos pedagógicos em educação emocional com os estudantes com deficiências da Escola Estadual de Educação Especial Ana Paula Ribeiro Barbosa Lira, localizada na Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (Funad) com o fim de colaborar com o empoderamento desses estudantes.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos:

Aplicação do Inventário de Educação Emocional Gonsalves - IEEG – com o fim de realizar o diagnóstico emocional dos profissionais da educação especial.
--

Aplicação do roteiro de entrevista semiestruturado sobre as emoções e os resultados práticos da formação em educação emocional para a ressignificação das práticas pedagógicas do atendimento educacional especializado.
--

Durante os encontros poderá lhe ser solicitado, se necessário, que responda a algum questionário e/ou preencha fichas com informações complementares. Todas as informações obtidas serão sigilosas. O material com as suas informações (gravações, entrevistas, questionários) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade do(a) pesquisador com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. A divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição à qual pertence seu familiar ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você está livre para desistir a qualquer momento.

Riscos e Benefícios da Pesquisa. (Protocolo de minimização de Riscos)

Levando-se em conta que se trata de uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização, existem potenciais riscos de ocorrer ansiedade

e/ou constrangimento ao responder ao questionário, de modo que as providências e cautelas para minimizar ou evitar os eventuais riscos consistem em oferecer ao participante a opção de interromper o preenchimento do instrumento de coleta de dados a qualquer momento antes de concluir a pesquisa, sendo interrompido também mediante constatação, por meio das pesquisadoras, de qualquer dano aos participantes da pesquisa. A possibilidade dos participantes da pesquisa, no momento de suas narrativas se sentirem constrangidos por revelarem experiências pessoais, bem como se emocionarem ao falar de episódios do passado como alunos ou até mesmo como docentes. Caso isso aconteça, nos comprometeremos em ofertar uma escuta psicológica quando necessário, com a psicóloga Elisa Ellen Lima dos Santos CRP 13/5398. Salientamos que, em nenhum momento, ninguém saberá que ele(a) estará, está ou esteve participando desta pesquisa, ou que resolveu desistir durante o processo, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações, as quais ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora responsável.

Apresentando risco mínimo pois se trata de um estudo que emprega técnicas e métodos de pesquisa que não realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam no estudo.

Os benefícios com a realização da pesquisa está relacionado a mudança de uma nova maneira de viver, frente à problemática estudada, quando os participantes são questionados sobre suas emoções, eles são levados a refletir e ressignificar momentos que talvez eles não tivessem compreendido antes. Como pesquisador estou disponível para auxiliar e minimizar qualquer risco e aberto ao diálogo.

Taísa Caldas Dantas

Assinatura do pesquisador_____.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu,

RG/CPF

_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“Educação Emocional e Inclusão: análise de uma proposta de formação para os/as profissionais do Atendimento Educacional Especializado da FUNAD”**, como

sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) Taísa Caldas Dantas sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Como também já compreendo que não terei nenhum custo com a participação na pesquisa.

_____de_____de 2025.

Nome Assinatura participante:_____

Nome Assinatura pesquisador:_____

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o CEP e a CONEP:

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB - (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com. Horário de Funcionamento: 08:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00 horas.

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Bairro Asa Norte, Brasília-DF – CEP: 70.719-040 – Fone: (61) 3315-5877 – E-mail: conep@saude.gov.br

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde - CNS, criada através da Resolução 196/96 e com constituição designada pela Resolução 246/97, com a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo Conselho. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com “múnus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa.

OBSERVAÇÃO: Todas as laudas devem ser rubricadas. O participante receberá junto com o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, uma via da

CARTILHA DO PARTICIPANTE EM PESQUISA disponível no site da Plataforma Brasil.

Apêndice C - Roteiro de Entrevista Pré-formação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PRÉ-FORMAÇÃO

Perfil:

Nome: _____

Gênero: _____

Idade: _____

Formação acadêmica: _____

Se formou em instituição: () Pública () Privada

Tem alguma pós graduação? Se sim qual? _____

Realizou a pós em instituição: () Pública () Privada

Reside em qual cidade? _____

Atua em escola: () Privada () Estadual () Municipal () Instituição

Atua na: EJA () AEE () Sala comum ()

Caso atue na EJA, qual o ciclo? _____

Caso atue em sala comum qual a série? _____

Possui algum tipo de deficiência ou necessidade específica? Se sim qual?

A quanto tempo atua na área da educação? _____

A quanto tempo atua nesta instituição? _____

Formação Inicial e atuação profissional

1- Você acredita que a sua formação inicial te ofereceu recursos para trabalhar com estudantes com deficiência em sua prática pedagógica?

2- Com que frequência você participa de Capacitações/formações continuadas? Quais tipos de assuntos você já teve acesso nessas formações? Essas formações são propostas pelo

estado/município, pela instituição onde você trabalha ou você procura elas por conta própria (Ex: formações pela internet/ virtual)?

3- Em seu ponto de vista, qual a importância de formações continuadas para sua prática pedagógica?

4- Qual é o maior desafio que você enfrenta atualmente na sua atuação enquanto docente?

5- Em sua visão, existe algum desafio para a inclusão dos estudantes com deficiência na sala de aula ou nessa instituição?

6- Quais as suas expectativas para a formação em Educação Emocional?

7- O que você espera aprender na formação em Educação Emocional?

Capacitismo

1- Você sabe o que é capacitismo?

2- Você já presenciou situações de preconceito a alunos/pessoas com deficiência dentro do ambiente escolar? Como foi? Como você agiu?

3- Você já sofreu capacitismo? Como se sentiu? (Questão para professores com deficiência)

4- Quais impactos do capacitismo na sua vida pessoal e enquanto docente? (Questão para professores com deficiência)

5- Você vivenciou discriminações durante sua formação acadêmica? (Questão para professores com deficiência)

6- Você acredita que o preconceito colabora para o fracasso/evasão escolar dos estudantes com deficiência?

7. Enquanto educador/a, você acredita que tem algum papel importante na quebra do preconceito em relação às pessoas com deficiência?

Vida emocional

1- O que você entende por emoção? Como você costuma lidar com as suas próprias emoções?

2- Você possui tempo para realizar atividades que te ajudam a cuidar da sua saúde emocional? Se sim, quais? Ex: meditação, esporte.

3- Você acredita que as suas emoções interferem no seu trabalho? Porque? (ex: Você consegue trabalhar quando está triste ou com raiva?)

Educação Emocional

1- Você conhece ou já ouviu falar em Educação Emocional?

- 2- Com que frequência você trabalha as emoções dos seus alunos/as? Como você faz isso?
- 3- Você acha importante trabalhar as emoções dos estudantes com deficiência? Porque?
- 4- Você acha importante trabalhar as emoções dos professores? Porque?

Apêndice D - Roteiro de Entrevista Pós-formação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PRÉ-FORMAÇÃO

Formação em Educação Emocional e atuação profissional

- 1- O que é Educação Emocional?
- 2- O que você achou das formações em Educação Emocional?
- 3- As formações e os materiais disponibilizados te auxiliaram a pensar em como trabalhar a Educação Emocional em sala de aula? Como?
- 4- Você chegou a realizar alguma prática de Educação Emocional em sua sala de aula? Como foi?
- 5- Após a introdução das práticas em Educação Emocional você notou alguma diferença no comportamento dos estudantes?
- 6- A formação em Educação Emocional te auxiliou a pensar em como trabalhar as competências socioemocionais contidas na BNCC?
- 7- O que poderia ser acrescentado aos cursos de licenciatura para preparar melhor os professores para lidar com a realidade da escola?
- 8- Enquanto educador/a, você acredita que tem algum papel importante na quebra do preconceito em relação às pessoas com deficiência?

Capacitismo

- 1- A Escola Ana Paula foi onde você teve o seu primeiro contato com estudantes com deficiência? Quais foram suas primeiras impressões?

- 2- Você acredita que a formação em Educação Emocional pode ajudar os professores a lidar com a diversidade existente em sala de aula? como?
- 3- Você sabe o que é capacitismo?
- 4- Você acredita que a Educação Emocional pode auxiliar no processo de quebra com atitudes capacitistas/preconceituosas? Como?
- 5- A formação em Educação Emocional te auxiliou a pensar em como agir diante de uma situação capacitista?

Impacto da formação em Educação Emocional no âmbito intrapessoal

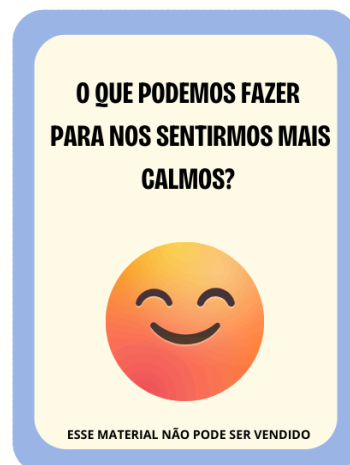
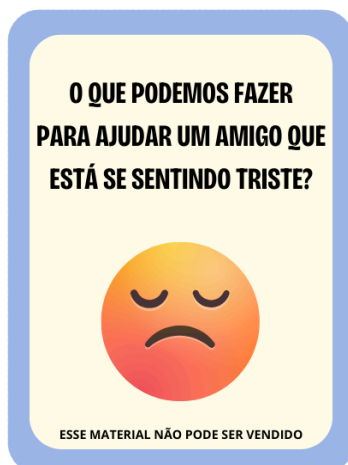
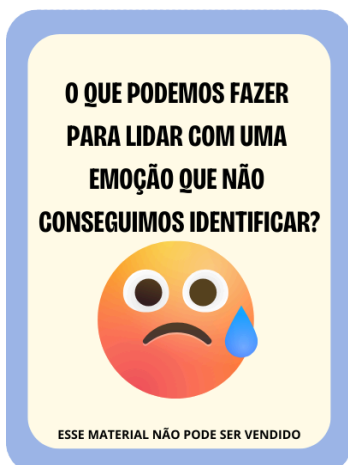
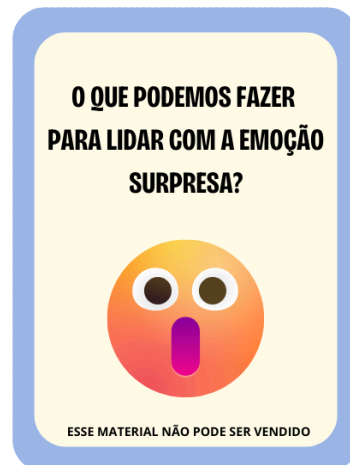
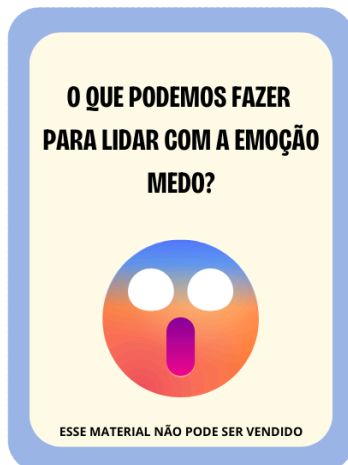
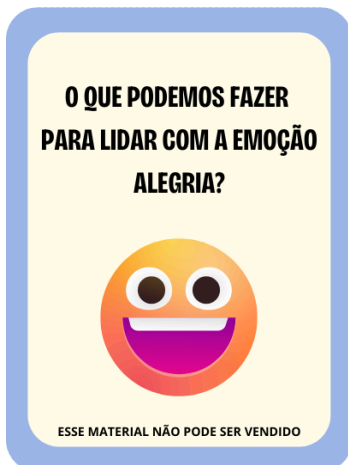
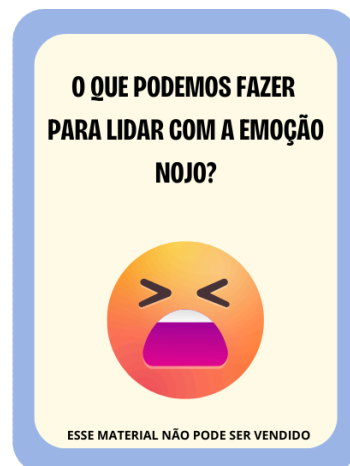
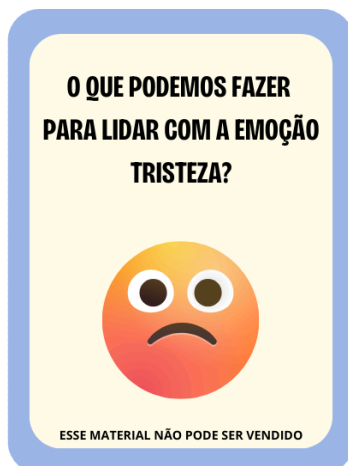
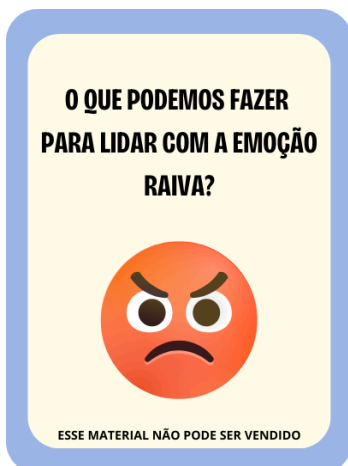
- 1- Como você definiria o autoconhecimento?
- 2- Você acredita que a Educação Emocional colabora para o autoconhecimento?
- 3- As formações em Educação Emocional contribuíram para o seu bem estar? como?
- 4- O que te ajuda a regular suas emoções?
- 5- Porque é importante que os professores cuidem de si?

Educação Emocional e relações interpessoais

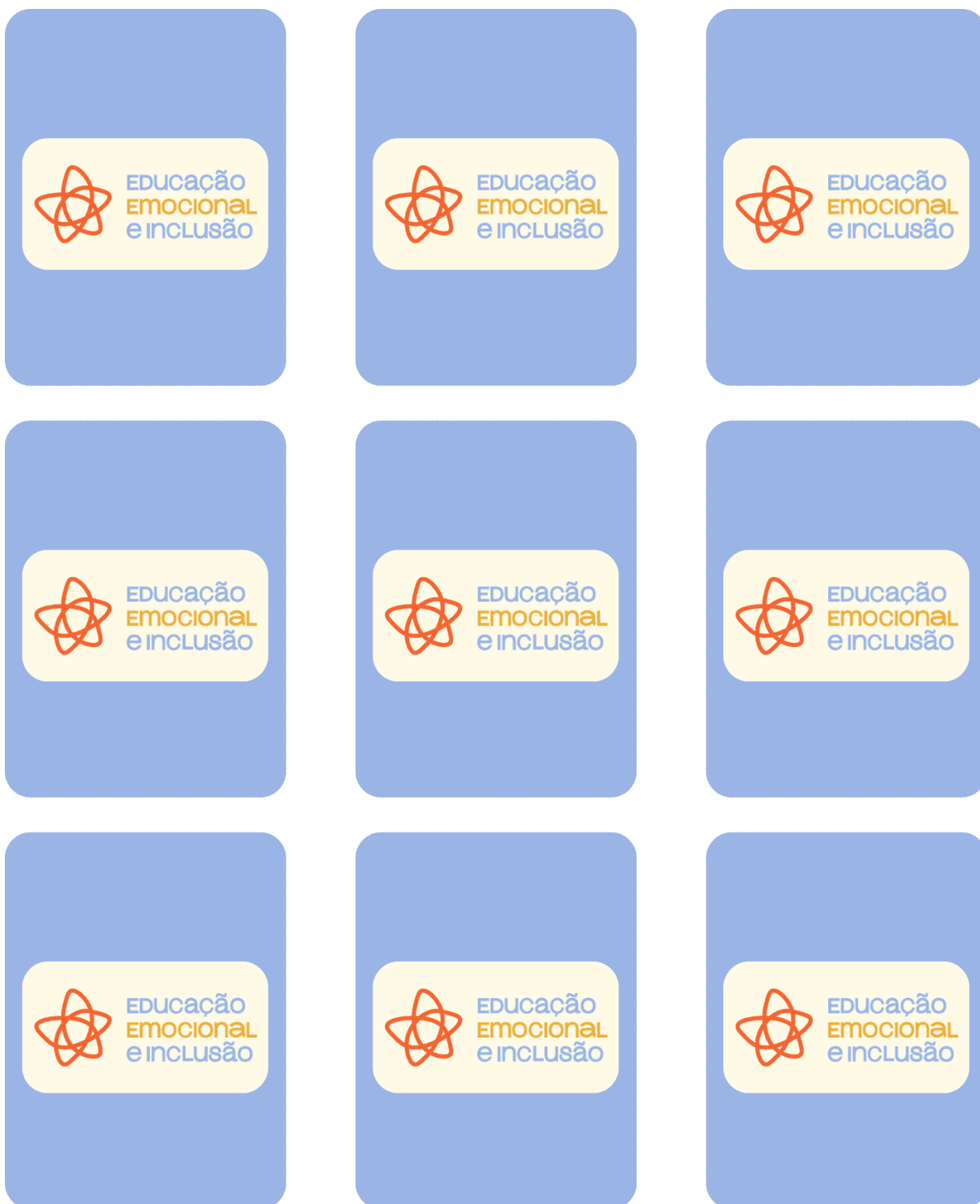
- 1- Você acredita que a compreensão acerca das nossas próprias emoções pode nos ajudar a sermos mais respeitosos com as outras pessoas?
- 2- Para você, o que é escuta ativa? Você realiza a escuta ativa em sua sala de aula?
- 3 - Você considera as emoções dos seus educandos durante o planejamento?
- 4- Qual a importância de um planejamento flexível?
- 5- Quais práticas você utiliza para auxiliar os estudantes no processo de regulação emocional?

[illegible]

Apêndice F - Cartas do tabuleiro das emoções



ESSE MATERIAL NÃO PODE SER VENDIDO



ESSE MATERIAL NÃO PODE SER VENDIDO

COMO VOCÊ SE SENTIRIA SE...

**RECEBESSE UM PRESENTE
DE ALGUÉM QUERIDO**



ESSE MATERIAL NÃO PODE SER VENDIDO

COMO VOCÊ SE SENTIRIA SE...

**ALGUÉM TRATASSE
VOCÊ COM GROSSERIA
SEM MOTIVO ALGUM**



ESSE MATERIAL NÃO PODE SER VENDIDO

COMO VOCÊ SE SENTIRIA SE...

**TIRASSE UMA NOTA BAIXA
EM UMA PROVA**



ESSE MATERIAL NÃO PODE SER VENDIDO

COMO VOCÊ SE SENTIRIA SE...

**PRECISASSE CAMINHAR
À NOITE EM UMA RUA
DESERTA**



ESSE MATERIAL NÃO PODE SER VENDIDO

COMO VOCÊ SE SENTIRIA SE...

**SENTISSE O ODOR DE UMA
COMIDA ESTRAGADA**



ESSE MATERIAL NÃO PODE SER VENDIDO

COMO VOCÊ SE SENTIRIA SE...

**ENCONTRASSE COM
ALGUM AMIGO/A QUE VOCÊ
NÃO VÊ A MUITO TEMPO**



ESSE MATERIAL NÃO PODE SER VENDIDO

COMO VOCÊ SE SENTIRIA SE...

**ALGUÉM MENTISSE PARA
VOCÊ**



ESSE MATERIAL NÃO PODE SER VENDIDO

COMO VOCÊ SE SENTIRIA SE...

**ENCONTRASSE UM INSETO
DENTRO DA SUA COMIDA**



ESSE MATERIAL NÃO PODE SER VENDIDO

COMO VOCÊ SE SENTIRIA SE...

**FICASSE PRESO/A EM UM
ELEVADOR**



ESSE MATERIAL NÃO PODE SER VENDIDO

ESSE MATERIAL NÃO PODE SER VENDIDO



ESSE MATERIAL NÃO PODE SER VENDIDO