



AS AÇÕES PEDAGÓGICAS E A AFETIVIDADE
COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO-
VIVENCIAL DA PRÁTICA DOCENTE:

UM OLHAR PSICOLÓGICO-ESCOLAR

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

**AS AÇÕES PEDAGÓGICAS E A
AFETIVIDADE COMO
DISPOSITIVO
METODOLÓGICO-VIVENCIAL
DA PRÁTICA DOCENTE: UM
OLHAR PSICOLÓGICO-
ESCOLAR**

Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos autores

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial:

Dr Leonardo da Silva Alves
Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplício
Es Michelly Rayane Romualdo Branco
Ms Alan Douglas Santiago
Dr Magno Alexon Bezerra Seabra
Esp. Marcos Vitor Costa Castelhana
Ms Maria José Bezerra da Silva
Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves
Ms José Fabio Bezerra da Silva.
Dr Lucas Gomes de Medeiros
Dr Hamilton José Werneck Mouta.
Dra. Lauriceia Galdino dos Santos
Dr. José de Sousa Campos Júnior
Esp. Damiana dos Santos Junqueira
Dr. Iure Coutre Gurgel

Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.

Equipe da CTP

Marcos Vitor Costa Castelhana

**AS AÇÕES PEDAGÓGICAS E A
AFETIVIDADE COMO DISPOSITIVO
METODOLÓGICO-VIVENCIAL DA
PRÁTICA DOCENTE: UM OLHAR
PSICOLÓGICO-ESCOLAR**

1ª Edição

São Bento-PB
CTP Editora 2024

2024 Edição Brasileira by CTP by
Autores Todos os direitos
reservados
Contemporânea: Agência
Educativa – CTP - Editora
CNPJ: 46.679.708/0001-11
E-mail: contemporaneasartigos23@outlook.com
Contato: (83) 998400598
São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana
Diagramação: José Fábio Bezerra da Silva
Revisão de texto: Autor
Capa: Gabriela Gomes Maranhão
Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Castelhana, Marcos Vitor Costa

As ações pedagógicas e a afetividade como
dispositivo metodológico-vivencial da prática docente
[livro eletrônico] : um olhar psicológico-escolar /
Marcos Vitor Costa Castelhana. -- 1. ed. -- São
Bento, PB : CTP - Editora, 2024.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-83034-13-7

1. Afetividade 2. Educação 3. Educação
socioemocional 4. Pedagogia 5. Pesquisas educacionais
6. Psicologia educacional I. Título.

24-230927

CDD-370.153

Índices para catálogo sistemático:

1. Afetividade e práticas pedagógicas : Psicologia
educacional 370.153

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.18378/gvaa-978-65-83034-13-7

Dedico este livro ao meu filho, Marcos Dimitri; à minha esposa, Gabriela; à minha mãe, Gerlane; e aos meus grandes amigos, Helber e Délis.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
INTRODUÇÃO.....	9
TRILHAR METODOLÓGICO DO ESTUDO.....	15
ABORDAGEM DE PESQUISA.....	15
TIPO DE PESQUISA.....	16
CONHECENDO O LÓCUS E O SUJEITO DA PESQUISA.....	16
OBJETIVO GERAL.....	19
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	19
CAPÍTULO 1- HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO NOS PERCURSOS CIVILIZATÓRIOS: SUPERVALORIZAÇÃO DO INTELECTO E O AFETO ENQUANTO DISPOSITIVO EDUCATIVO.....	21
CAPÍTULO 2- O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA AFETIVIDADE: AS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS E OS (DES)ENCONTROS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA.....	39
CAPÍTULO 3- ÓTICAS PSICOLÓGICAS-ESCOLARES E OS ÂMBITOS SOCIOAFETIVOS: PASSAGENS HISTÓRICAS, ATUAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS E AS COMPETÊNCIAS AFETIVAS.....	51
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	97
SOBRE O AUTOR.....	109

APRESENTAÇÃO

O presente estudo apresenta como problema investigativo a pertinência dos campos afetivos em meio das variâncias acerca dos direcionamentos das ações pedagógicas na educação contemporânea, discorrendo sobre a significância dos fatores e disposições afetivas nas entrelinhas da subjetividade nos panoramas das execuções docentes, valendo-se das visualizações perspectivas do viés psicológico-escolar como fundamento interpretativo das lapidações referenciais. Nessa direção, como objetivo geral traçado buscou-se investigar sobre a relação entre as caracterizações das ações pedagógicas e os apontamentos dos fatores afetivos-emocionais na dinâmica educacional intrincados na prática docente à luz da Psicologia Escolar, esboçando a pertinência dos vetores afetivos nas contingências atreladas aos ambientes educativos diante do acolhimento do sujeito nos alinhamentos subjetivos, históricos e sociais. O referencial teórico que norteou a presente dissertação foi construído a partir dos estudos de: Piletti (1974), Ruwer e Azevedo (2006), Amorim e Navarro (2012), Leite e Tagliaferro (2020), Castelhamo e colaboradores (2020; 2022), entre outros. No campo metodológico de pesquisa, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa de campo, onde operou-se a entrevista semiestruturada enquanto fomento captador de informações avaliativas, valendo-se da análise semântica de palavras, assim como das investigações multidimensionais de texto discursivos através de procedimentos qualitativos dispostos pelo IRaMunQT, a exemplo da formação de nuvem de palavras e a análise de similitude. Em essência, o trabalho aqui disposto pontua que as interações entre as ações pedagógicas docentes e a afetividade, apesar de remontar uma discussão ampla nos âmbitos contemporâneos, abrigam conotações variáveis ao longo da história da educação, ganhando novas facetas dinâmicas e metodológicas-vivenciais por meio dos novos contextos socioeducativos, conhecimentos e práticas pedagógicas e óticas científicas-compreensivas, atravessando-se, entre as suas potencialidades, pelos segmentos psicológicos-escolares. Por fim, os resultados evidenciados nessa pesquisa partindo das investigações teórico-referenciais e,

principalmente, das análises qualitativas e conclusivas, fica claro que o trabalho em questão conseguiu de forma sucinta e significativa refletir, discutir e responder de forma ampla a objetivação geral e os alinhamentos específicos de pesquisa, servindo de base para outros estudos com linhas de pesquisa semelhantes nos variados campos das ciências da educação, sobretudo nas esquemáticas pedagógicas e psicológicas voltadas a compreensão das ações pedagógicas docentes em vista das dimensões socioafetivas na contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

A educação caracteriza-se como uma prática humana que traz consigo variadas contingências e transformações diante do contexto da prática socializadora, envolvendo disposições históricas e metodológicas na formação do indivíduo enquanto sujeito participativo do meio sociocultural, levando em consideração os possíveis diálogos entre os panoramas pedagógicos e as edificações sócio-históricas-culturais em face das conjunturas societárias que estão em constante permutação (Antunes, 2008).

Desse modo, as ações pedagógicas permeiam os campos vivenciais e técnicos defronte das caracterizações da vida escolar, tanto que Piletti (1984) comenta que a sala de aula abarca sujeitos e elementos heterogêneos nas inúmeras esquematizações das experiências educativas, expondo a necessidade de valorizar e acolher o sujeito a partir das conjunturas plurais, partindo de uma possível dialética individual-coletiva.

No âmbito do desenvolvimento metodológico-pedagógico, observa-se que o espectro educacional passa por diversas modificações ao longo das histórias socioculturais, sendo inspirado pelas vertentes e suposições filosóficas, gerando reflexões sobre as potências do ensinar e do aprender dentro e fora dos liames estruturantes-escolares, assim como mencionam Piletti (1974), Fonseca (1997) e Tomazetti e Azanha (2000).

Com isso, Cotrim (2007) expõe que as proposições filosóficas, construídas ao decorrer dos contextos históricos, conservam esquematizações pertinentes na elucidação das características atuais dos seguimentos educativos, influenciando também sobre como os domínios científicos contemporâneos manejam e visualizam as vicissitudes intrincadas nos enquadramentos instrutivos-formativos na educação. Em que, os novos paradigmas educacionais se difundem a partir da tendência crítica em frente das óticas imobilistas em meio dos avanços tecnológicos, enfatizando a exigência da democratização do saber (Godotti, 2000).

Dentro das conjunturas do ensino-aprendizagem, o professor conserva consigo uma posição essencial nos direcionamentos escolares e extra-escolares, uma vez que, segundo Castelhana e colaboradores (2021), permeia

a coexistência de uma aura libertadora no berço civilizatório, tendo em mente que apresenta entre os seus papéis o acolhimento do indivíduo em suas idiossincrasias, indo além das tendências atreladas ao intelecto como ponto absoluto.

Entretanto, Freire (1996) expõe que a cultura da supervalorização do saber influi sobre a posição do professor enquanto alienador de sua própria ignorância, promovendo o desequilíbrio na dialética educativa frente da consolidação de medidas hierárquicas na padronização dos contextos do ensino-aprendizagem, gerando o distanciamento relacional em face do desenvolvimento do alunato em sua formação intrínseca.

Nesse sentido, alguns autores, como Freud, Wallon e Rogers, esboçam a necessidade da compreensão e ênfase dos aspectos afetivos e emocionais associados a constituição subjetiva dos participantes da vida educacional, evidenciando a afetividade como um dos pilares de uma educação ampla e significativa em suas diretrizes (Piletti; Rosato, 2014).

Ainda no campo da afetividade, convém destacar os estudos desenvolvidos por Piletti (1974) ao elencar que as primeiras concepções educativas abrangiam tendências unilaterais em face dos domínios e faculdades intelectivas, expondo a pertinência da hegemonia racional sobre os elementos corpóreos por meio de um viés punitivo, sendo diretamente influenciado pelos pensadores racionalistas, a exemplo de Platão, e seus discípulos, de Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino, na matriz teológica medieval, entre outros.

Além disso, na tradição sofista, oriunda na Grécia Antiga, era comum a utilização da oratória e da apreensão do conhecimento adquirido para formação do sujeito ante os parâmetros da vida política na prática democrática, fomentando as noções do autocontrole das paixões na defesa da verdade relativa no âmbito individualizado, revelando que os ideias sofistas, considerados um dos primeiros esboços educativos, conservam características pedagógicas usadas na contemporaneidade (Amorim, 2016).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1974) elucida sobre os aspectos tradicionalistas na educação se fazem presentes nas formatações estratégicas das escolas no período contemporâneo, dado que defendem, de forma direta ou indireta, alusões pedagógicas bancárias no sentido de visualizar o alunato como

um depósito de saberes, limitando a amplitude dos contextos socioculturais, políticos e subjetivos perante dos membros constituintes da vida escolar.

Adentrando os estudos psicológicos, Antunes (2008) comenta que os pressupostos da Psicologia Educacional e Escolar são essenciais para pensar a educação contemporânea e as possíveis atuações no âmbito educativo, direcionando as práticas psicológicas em um panorama socialmente comprometido com as demandas da população em geral, enfatizando que a análise da realidade psicológica-pedagógica deve ser visualizada em seus propensos encontros e desencontros, almejando, sobretudo, as suas contradições intrínsecas.

Partindo dessa afirmativa, Lima (2005) complementa que o percurso histórico da Psicologia Escolar passou por modificações severas desde das suas primeiras implementações, começando com proposições de natureza psicométrica, pautadas na divisão setorial das instituições educacionais, chegando, *a posteriori*, a um olhar crítico fomentado nas edificações das relações interpessoais e da inclusão social.

Dessa maneira, desenvolveu-se de forma gradual a concepção de que a sala de aula contém a representação de saberes plurais-subjetivos, servindo de base para a reformulação das relações entre docentes e alunos, relativizando a produção dos conhecimentos por via da construção das capacidades críticas e interpessoais. Isto é, os atos de aprender e de ensinar passam a serem vistos para além da mera difusão de saberes historicamente construídos, refletindo sobre o papel da instituição escolar no movimento de exclusão de seus participantes e de suas expressões singulares (Ribeiro, 2006).

No enquadramento teórico-prático citado, a perspectiva da Saúde Mental na Escola foi, e ainda é, necessária na lapidação de medidas de valorização dos fatores psicológicos e emocionais nos setores educacionais, tanto que Vieira e colaboradores (2014) propõem que as estratégias de prevenção e promoção de saúde no cotidiano educativo são aliadas na dinâmica intersetorial escolar, consolidando as modalidades multi e interdisciplinares.

Seguindo o raciocínio acima, avista-se que as abordagens socioemocionais permitem a redefinição das propostas de ensino-aprendizagem localizadas na noção de apreensão dos saberes enquanto papel educativo central, valorizando as constantes emocionais e as suas habilidades associadas

na edificação das práticas visadas nas relações intersubjetivas no panorama escolar (Tacla et al., 2014).

Segundo Almeida e Naffah Neto (2019), seguindo as elaborações ferenczianas, faz-se essencial a consolidação da ética do cuidado em frente das ações pedagógicas e das relações interpessoais na escola, solidificando as conduções do ensino através dos domínios afetivos, conservando elementos como a empatia, capacidade de criação, liberdade de ação e expressão e a autorreflexão docente.

Através das colocações supracitadas, o presente estudo discute sobre a relação entre as caracterizações das ações pedagógicas e os apontamentos dos fatores afetivos-emocionais na dinâmica educacional intrincados na prática docente à luz da Psicologia Escolar, esboçando a pertinência dos vetores afetivos nas contingências atreladas aos ambientes educativos diante do acolhimento do sujeito nos alinhamentos subjetivos, históricos e sociais.

Para tanto, utilizou-se a metodologia de abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa de campo, tendo como instrumento para a produção de dados a realização de uma entrevista semiestruturada, uma vez que, segundo Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023), tal direcionamento abarca consigo possibilidades estratégicas-técnicas dinâmicas, flexíveis e versáteis para a investigação sucinta dos fenômenos educacionais, mantendo os papéis ativos entre o pesquisador e os entrevistados defronte da necessidade compreensiva do objeto de estudo descritivo.

Nesse contexto, os segmentos da entrevista semiestruturada objetivaram o contato comunicativo-dialógico com os professores entrevistados a partir da temática descrita, promovendo possíveis atravessamentos indicativos de como os docentes visualizam as dinâmicas afetivas intrincadas nas ações pedagógicas, aludindo outras questões relacionais, a exemplo da importância da ótica psicológica-escolar nas atuações interdisciplinares e a pertinência das habilidades intra e interpessoais nas amplitudes educativas.

Para a elaboração do referencial teórico, buscaram-se artigos, livros, capítulos de livros e outras produções acadêmicas associadas a temática aqui estudada, permitindo sistematizar e organizar os conhecimentos científicos defronte da constante educativa-emocional a partir dos dados colhidos, tendo as

plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo, PePSIC e do Portal Capes como principais fontes de pesquisa.

Sendo assim, em meio das variâncias acerca dos direcionamentos das ações pedagógicas na educação contemporânea, o trabalho aqui exposto discorre sobre a significância dos fatores e disposições afetivas nas entrelinhas da subjetividade nos panoramas das execuções docentes, valendo-se das visualizações perspectivas do viés psicológico-escolar como fundamento interpretativo das lapidações referenciais e das informações qualitativas constadas ao longo das entrevistas com os professores.

TRILHAR METODOLÓGICO DO ESTUDO

Os estudos dos fenômenos educacionais coadunam, em suas entrelinhas constituintes, um conjunto de faturações epistemológicas conceptivas, visto que uma mesma expressão ou temática fenômenica pode ser atravessada por variadas perspectivas direcionais, ultrapassando os nortes de natureza indubitável por via de potenciais dialógicos (Martins, 2004).

Nesse caso, a pesquisa em educação possibilita a construção de resultantes científicas-reflexivas por via da teorização e da transferibilidade expansiva frente das produções acadêmicas relacionais dentro e fora da comunidade científica, promovendo acepções metodológicas-experienciais nos panoramas micro e macrossociais (Alves-Mazotti, 2001).

Importante destacar nesse estudo que a pesquisa em educação passou ao longo dos anos por muitos avanços e transformações, sobretudo reconhecendo os sujeitos envolvidos nas ações como protagonistas desse processo e assim, construindo conhecimentos a partir de uma perspectiva dialógica em suas prerrogativas elucidativas.

Posto isto, entende-se que as divulgações acadêmicas, assim como os possíveis diálogos de matriz científica, fortificam a educação enquanto mediadora e participante ativa nas elaborações societárias atuais, tendo em mente que os mecanismos pedagógicos mediam concomitantemente com aspectos técnicos e experienciais extra e intereducativos (Gadotti, 2019).

ABORDAGEM DE PESQUISA

A modalidade de pesquisa utilizada na elaboração de tal trabalho gira em torno dos moldes teórico-práticos de matriz qualitativa, permeando, segundo Minayo e Costa (2018), potencialidades metodológicas voltadas aos fatores comunicacionais do discurso e/ou observação, permitindo a fortificação de olhares compromissados, éticos e críticos frente das análises sucintas dos objetos de estudo em seus procedimentos e objetivações determinadas.

Para Minayo e Costa (2018), as visualizações qualitativas representam um campo fértil para as pesquisas educacionais, dado que suas características aplicativas são capazes de elucidar e definir conhecimentos intersubjetivos na

compreensão dos direcionamentos interativos dos participantes do estudo, assim como na caracterização reflexiva na subsidiação de mudanças significantes nos eixos executórios.

TIPO DE PESQUISA

No campo tipológico de pesquisa, operou-se a entrevista semiestruturada enquanto fomento captador de informações avaliativas, considerada, por Batista, De Matos e Nascimento (2021), uma técnica direcional que reúne pontos subtemáticos envoltos em uma proposição circundante, permitindo que o entrevistador maneje o processo dialógico de maneira ativa, tendo em mente que não é necessário a unilateralização comunicacional mediante da pergunta exposta.

Associando a perspectiva acima defronte dos campos educacionais, destaca-se que as entrevistas semiestruturadas são considerados estratégias eficazes nas pesquisas de intenção educativa, uma vez que conservam movimentações flexíveis e versáteis para a análises e investigações compreensivas e elucidativas na díade sociabilidade-educação, servindo de força motriz nos estudos dos fenômenos educativos (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023).

À visto disso, as interações comunicacionais semiestruturadas conservam constantes metodológicas significativas entre o investigador e os investigados, gerando uma relação de mediania nas exposições das contingências dialógicas, distanciando-se uma abordagem livre, ao mesmo tempo que se distancia de possíveis excessos sistêmicos em seus níveis estruturais (Castelhano; Vieira; Fernandes, 2023).

CONHECENDO O LÓCUS E O SUJEITO DA PESQUISA

O professor, sobretudo na valorização de suas atuações pedagógicas-experienciais-profissionais, é visto aqui como o personagem principal da pesquisa elaborativa, pois a partir dos diálogos e expressões se tornou possível analisar e compreender de maneira cada vez mais aprofundada as suas

percepções sobre a relação de execução de natureza pedagógica-afetiva perante das múltiplas caracterizações vinculares dos processos educacionais.

Objetivando ampliar as possibilidades visualizativas, entrevistaram-se professores atuantes nos diferentes setores da educação básica, a exemplo dos anos iniciais, ensino fundamental e ensino médio, tendo em mente que, como aborda Bock, Furtado e Teixeira (2018), as exposições e formatações dos processos e dinâmicas afetivas-psicológicas ganham diferentes conotações ao longo do desenvolvimento humano, revelando que cada fase maturativa-social contém amplitudes e direcionamentos emocionais-subjetivos distintos.

No tocante as dinâmicas metodológicas, os professores solicitados, somando um total de 5 docentes, foram entrevistados, seguindo os moldes semiestruturados, de maneira presencial, após assinarem o termo de consentindo, edificando os nortes das perguntas dialógicas através de um roteiro formado por 7 questões de matriz semiestruturada, sendo elas:

- 1- O que é a afetividade e qual a sua importância nas dinâmicas da sala de aula?
- 2- Como a afetividade é trabalhada dentro da sala de aula?
- 3- Em sua opinião, quais são os principais desafios para trabalhar os aspectos emocionais na sala de aula?
- 4- Dentro da sua concepção, você acredita ser devidamente capacitado(a) para executar atividades relacionadas a afetividade em suas dinâmicas pedagógicas? Justifique-se.
- 5- Você acredita que as instituições educacionais-escolares atuais são/estão preparadas diante do manejo das habilidades socioemocionais?
- 6- Qual a importância dos olhares e atuações psicológicas nas elaborações afetivas no contexto escolar?

7- Como os psicólogos(as) poderiam atuar nas dinâmicas afetivas dentro dos contextos escolares, partindo da importância de sua atuação conjunta com os professores?

FONTE: Elaborado pelo autor (2024)

Na caracterização da amostra, vale ressaltar que a maioria dos participantes entrevistados declarou ser do sexo feminino (60%), deter pelo menos uma pós-graduação *latu sensu* voltada a área educação (60%), dispor de experiências nos ambientes públicos e privados (80%) e possuir no mínimo 5 anos de experiência na área da docência nos diferentes setores da educação básica (80%)

Após a coleta de dados, valeu-se da análise da repetição de palavras e dos acolhimentos comunicacionais-significantes como estratégia central nas diretrizes técnicas deste estudo educativo, levando em consideração que as abordagens investigativas-analíticas do conteúdo são possibilidades pertinentes nos contenciamentos da pesquisa qualitativa, assim como expõem De Sousa e Dos Santos (2020).

Finalizado a etapa acima, executaram-se as investigações qualitativas da formação de nuvem de palavras e a da análise de similitude, objetivando, respectivamente, a numeração e compreensão das palavras mais utilizadas ao longo dos discursos e a interligação simbólica entre duas ou mais expressões direcionadas nas falas apresentadas pela amostra constituinte, valendo-se do programa IRaMunQT como aparato técnico-textual para as análises multidimensionais dos textos coletados.

Além disso, menciona-se que os artigos científicos, capítulos de livro, livros especializados e outras produções acadêmicas relacionadas a temática aqui discutida, encontradas nas plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e Portal Capes, foram essenciais para a edificação dos tópicos referenciais-teóricos e discursivos, tendo os estudos e as abordagens psicológicas-escolares enquanto norte teórico-prático das investigações dos elementos conjuncionais abordados, preconizando estudos clássicos e publicações lançadas nos últimos 5 anos

Em resumo, define-se o presente trabalho como tentativa significativa de compreender como professores visualizam as relações entre as ações pedagógicas e a afetividade mediante de suas amplitudes metodológicas e experienciais, valendo-se da entrevista semiestruturada como fonte captativa de dados em uma modulação de natureza qualitativa, tendo os aportes psicológicos-escolares enquanto fomento investigativo-interpretativo.

OBJETIVO GERAL

Através das colocações supracitadas, o presente estudo discute sobre a relação entre as caracterizações das ações pedagógicas e os apontamentos dos fatores afetivos-emocionais na dinâmica educacional intrincados na prática docente à luz da Psicologia Escolar, esboçando a pertinência dos vetores afetivos nas contingências atreladas aos ambientes educativos diante do acolhimento do sujeito nos alinhamentos subjetivos, históricos e sociais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analisar com os professores relacionam as noções de ações pedagógicas e a afetividade nas práticas educativas
2. Discutir sobre como os professores visualizam a importância e influência da afetividade nas metodologias e experiências pedagógicas.
3. Discorrer sobre como a formação formal e/ou continuada e a experiência profissional influem nos manejos socioemocionais dos docentes em suas execuções pedagógicas.
4. Compreender como os professores trabalham as habilidades intra e interpessoais na sala de aula.
5. Apontar como os professores visualizam a pertinência participativa dos saberes e práticas psicológicas-escolares no contexto educacional.

CAPÍTULO 1- HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO NOS PERCURSOS CIVILIZATÓRIOS: SUPERVALORIZAÇÃO DO INTELLECTO E O AFETO COMO DISPOSITIVO EDUCATIVO

Desde os primórdios, os seres humanos expressaram a necessidade de compreender e dominar os elementos que compunham a sua realidade, fomentando, no primeiro momento, maneiras de garantir a sua sobrevivência e longevidade. Em que, tais investimentos permitiram a civilização consolidar diversos aspectos pertinentes para as formulações técnicas, culturais e propriamente educativas (Ribeiro, 2006).

Um exemplo seria a escrita mesopotâmica, considerada a primeira produção linguística-técnica da humanidade, trazendo à tona a construção da escrita de natureza cuneiforme, essencial para a substituição das formações rupestres, dividindo o mundo humano entre o momento pré-histórico e a história da humanidade posterior, possibilitando novas formas de expressão e datação dos aspectos históricos (Ribeiro, 2006).

Mais adiante, no período egípcio antigo, a educação começou a ganhar um espectro mais complexo e filosófico, desenvolvendo-se um protótipo de Paidéia pautada na formação do indivíduo, englobando fatores e denominações no panorama sociopolítico (Moraes, 2019). No qual, as elaborações herméticas foram essenciais para o imaginário filosófico dos pensadores gregos, influenciando sobre as visões ontológicas e vivências nas matrizes platônico-socráticas e aristotélicas (Nietzsche, 2009).

Com os adventos da Grécia Antiga, marcados pela ascensão política da democracia ateniense e a criação das primeiras noções filosóficas ocidentais, os direcionamentos educativos estavam associados a prática da oratória e das defesas argumentativas, abrindo espaço para o movimento sofista liderado por Protágoras (Cotrim, 2007).

Para o pensamento sofista, o sujeito é concebido a partir da noção do *homo mensura*, o homem como a medida de todas as coisas, dado que a verdade seria relativa ao campo individual-subjetivo, devendo ser defendida por cada um em suas singularidades, expressando as tendências sofistas como uma das primeiras elaborações educativas sistematizadas do Período Antigo (Amorim, 2016).

Através dos liames sofísticos, as preposições educativas giraram em torno da necessidade da compreensão do discurso oratório sob os cenários da retórica na vida política democrática, levando em consideração os trâmites das conjunturas socioculturais atenienses, revelando a pertinência do autocontrole e da apreensão de saberes operativos nas esquemáticas da expressão dos aspectos singulares, dado que aquele consegue supostamente defender a verdade relativa a si mesmo de forma pertinente se consolidaria dentro da participação representativa (Amorim, 2016).

Com a ascensão do pensamento socrático-platoniano, as perspectivas educativas se apresentam como parâmetro das capacidades e disposições racionais intrincadas na concepção de alma, ligada ao mundo das ideias, tanto que, para Platão (2004), os chamados Reis-filósofos deveriam governar no modelo sofocrático, considerado a administração política ideal, promovendo a edificação de uma sociedade justa e virtuosa, distanciando-se das aparências imperfeitas proferidas pelo mundo sensível.

Em *A República*, Platão (2004), em diversas partes de sua obra, deixa claro que a educação representaria um dos pilares das esquematizações societárias, visto que cada grupo populacional disporia funções específicas para o Estado, tendo os Reis-filósofos como líderes das demais classes sociais, sendo estes detentores da razão e da sabedoria.

Outro filósofo expoente nesse período foi Aristóteles (2008), esboçando as ligações do homem enquanto animal político através de um viés empirista, expondo a educação por via das contingências expressas por cada Estado, uma vez que cada modelo e sociedade deveria construir os pilares dos direcionamentos educativos, variando a partir do contexto em vigência, divergindo das suposições platônico-socráticas.

Em *Ética a Nicomâco*, Aristóteles (1987) elenca que os liames educativos estão atrelados a uma postura disciplinada e habitual sob o panorama ético, uma vez que as lapidações das virtudes são advindas das preposições da prática constante, seguindo, de forma indubitável, a lógica da mediania, ou seja, o indivíduo virtuoso segue as suas disposições entre a falta e o excesso valorativo, revelando a significância da constante individual-coletiva.

Ante os elementos citados, Nietzsche (2008) comenta que as acepções socráticas-platonianas-aristotélicas influenciaram a linguagem, o pensamento e

os valores ocidentais de forma categórica, ditando os caminhos a serem trilhados nos rumos civilizatórios contemporâneos, consolidando uma ótica sacerdotal e antinatural na contemplação do sujeito em seus caracteres instintivos.

Com o fim da hegemonia grega, ocasionada principalmente pela ascensão do Império Macedônico, os direcionamentos políticos, educativos e filosóficos, que cercavam o imaginário ateniense perdem espaço, surgindo as conhecidas as Escolas Helenísticas, a exemplo do epicurismo, estoicismo e cinismo, construindo reflexões acerca das condições da *atharaxia*, também entendida como felicidade e/ou paz interior (Cotrim, 2007).

Em contrapartida, a partir da trajetória dos governos e impérios associados a Roma Antiga, as ideias racionalista e políticos retornam a dirigir as concepções educacionais, tanto que Almeida (2021) elenca que a cultura românica conserva as diretrizes da educação egípcia e grega em suas aplicações, apontando as primeiras elucidações de medidas educacionais sob o prisma da universalidade, além de enfatizar a importância da família no desenvolvimento dos cidadãos.

Com isso, os pressupostos estoicos-romanos foram essenciais para esquematização educativa, pois, para Carvalho (1959), tais influências filosóficas propiciaram uma elaboração da educação em um sentido predatório, divergindo das noções cíclicas no corpo pedagógico, conservando uma abordagem eclética, considerada um dos marcos do pensamento romano antigo, aplicando-as diante das inúmeras caracterizações cotidianas.

Ante a queda do Império Romano, as modelagens do feudalismo dominaram toda o continente europeu, influenciando sobre os aspectos econômicos, sociais, políticos e religiosos, demarcando a aliança entre o Estado e a implementação do doutrinarismo cristão, difundindo-se em todos os setores socioculturais e vivenciais, sobretudo no que tange as experiências educativas e suas práticas (Nunes, 1979).

Nessa perspectiva, é importante destacar que no período medieval, as linhas da educação se concentram em grupos específicos que dominavam o poder em suas entrelinhas, ou seja, o acesso ao conhecimento era restrito, mesmo com certa disponibilidade para a população geral, apresentando-se em maior sistematização para os nobres e para o clero (Nunes, 1979).

Em face desse ponto, Costa (2002) enfatiza que a educação da Idade Média se fazia presente em um movimento formativo, uma vez que concebia a ontologia da apreensão e reavivamento de ideias, revelando que o período feudal trouxe importantes compreensões sobre o berço pedagógico, apesar de suas contradições intrínsecas.

Para exemplificar as afirmativas acima, o Império Carolíngio, tendo como maior expoente o Rei Carlos Magno da França, desenvolveu a perspectiva de aprimoramento das formações dos colaboradores estatais, objetivando uma melhor formação dos seus consignados perante da eficiência das funções e ações políticas, tendo como base pedagógica as diretrizes do *Trivium* e do *Quadrivium* (Amorim, 2016).

Adentrando o campo filosófico medieval, os pensadores Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino foram essenciais para a consolidação das preposições teológicas-filósofas permeadas na Idade Média, influenciando a maneira do mundo feudal contemplar o homem e as suas possíveis realidades por via dos ideais cristãos, pautando-se nas ideias platonianas e aristotélicas, advindas dos tempos antigos (Cotrim; Fernandes, 2011).

No âmbito da educação em seus moldes direcionais, as elaborações agostinianas e tomistas promoveram reflexões e a potência teórico-prática no setor educacional, visto que trouxeram as acepções filosóficas gregas em uma contextualização histórica específica, partindo de suas entrelinhas, repensando sobre as possíveis formas e papéis do ensino-aprendizagem sob novas concepções ontológicas, fomentando as matrizes educativas de suas épocas (Piletti, 1974).

Por via das transformações socioculturais na primeira metade do século XV, o advento as movimentações renascentistas na Itália, observada também em outros países europeus, conservaram um retorno das preposições filosóficas dos pensadores gregos, promovendo variadas transmutações artísticas, políticas e econômicas em face da realidade e do pensamento no mundo ocidentalizado por meio dos segmentos humanistas (Cotrim, 2007).

A presença do Renascimento nas pautas educativas estaria atrelada ao ceticismo intelectual, partindo de preceitos da filosofia estoica na contemplação do homem enquanto ser moral em suas características executórias, levantando argumentações sobre o ato imperativo nos segmentos morais e éticos defronte

da edificação virtuosa no cumprimento do dever, aproximando as tendências filosóficas da época renascentista com a educação, assim como visto nas obras de Montaigne (Batista, 2016).

No percurso das transições paradigmáticas nas renascenças europeias, a Modernidade foi apresentando as suas faces em meio das transmutações do pensamento ocidental, abarcando novas maneiras de conceber o sujeito e os elementos que o rodeiam, transpondo a necessidade do método em face de uma perspectiva crítica no entendimento das construções de novos conhecimentos, tendo como os seu expoentes centrais René Descartes Blaise Pascal, considerados os fundadores e principais precursores dos ideais modernos (Amorim, 2016).

Para o enfoque cartesiano, todos os conhecimentos edificados, até então, na história da humanidade traziam consigo bases relativamente frágeis, principalmente aqueles localizados fora do âmbito ciências matemáticas, apresentando a pertinência de um viés crítico e metodológico em face da construção de novos saberes sob pilares confiáveis e sólidos, revelando, por via da dúvida hiperbólica, a significância da lapidação de um método capaz de refletir sobre conhecimentos indubitáveis, indo além de suposições mascaradas de verdades absolutas (Cotrim; Fernandes, 2011).

As influências cartesianas adentram diversos meios discursivos, estando entre eles os rumos educativos, visto que se distancia de maneira gradual das prerrogativas instrutivas feudais, considerando que um dos objetivos primordiais da educação seria a preservação da vontade de aprender, guiando-se em um sentido inspirador, assemelhando-se, nesse ponto, com o estado de ordem da razão defendido pelos escolásticos (Oliveira, 2006).

Seguindo a eficácia e a valorização metodológica, a chamada Revolução Científica, iniciada por Galileu Galilei, permeia o caminho técnico-científico a partir de análises concisas sobre a esquematização do saber, trazendo à tona contribuições relevantes diante dos rumos das ciências no período moderno, distanciando-se cada vez mais dos ditames religiosos na compreensão do conhecimento formativo (Henry, 1998).

A exemplificação clara desse movimento pode ser vista com as ideias defendidas por Bacon (1999), esboçando as tendências do método indutivo ante da noção do saber como forma de dominação e manejo dos aspectos naturais,

reafirmando as críticas diante dos pontos dedutivos e não sistemáticos expressos na edificação do conhecimento, promovendo as acepções empiristas em uma busca científica.

Seguindo a valorização técnico-científico, o pensamento baconiano se pautou na tentativa de implementação das preposições científicas e neofilosóficas para uma educação que superasse as chamadas falsas noções arraigadas nos movimentos escolásticos advindos no fim da Idade Média, reorganizando os novos conhecimentos em meio de uma constante educativa difusora, almejando a valorização e popularização das práticas e saberes indutivos (Galvão, 2007; Batista, 2010).

A partir das colocações afirmativas diante da racionalidade humana, o movimento iluminista, nascido em diversos países europeus, ganha força nas lapidações do pensamento ocidental, tendo como principal objetivo, segundo Kant (1990), retirar o homem do seu estado de menoridade, caracterizado pela ausência do pensar e do agir de acordo com seu próprio entendimento, para adentrar o estado de maioridade, definido como a capacidade de se guiar em frente do entendimento de sua razão.

Nesse sentido, Pacheco (2009) afirma que as elaborações do Iluminismo foram responsáveis pela compreensão do sujeito enquanto ser em sua racionalidade, imprimindo uma relação entre o contrato social e o homem racionalizado, influenciando os diferentes setores civilizatórios, a exemplo das produções filosóficas e científicas, das demarcações culturais e econômicas, além da própria educação.

No campo operacional, observa-se que as diretrizes iluministas foram essenciais para as formatações metodistas e racionalistas na educação inglesa do século XVIII, seguindo os esquemas pedagógicos de John Wesley, influenciando as discussões religiosas, filosóficas e socioculturais de sua época (Nascimento, 2016). No qual, na tradição kantiana, avista-se que os mesmos aspectos morais e racionais se fazem presentes nas pontuações pedagógicas direcionais de como a disciplina participa dos processos educativos, assim como afirma Wendt (2012).

Adentrando os contextos contemporâneos, observa-se que os elementos pedagógicos e educativos ao longo da história da humanidade influenciaram as bases da educação na atualidade, revelando que a compreensão dos pilares

contingenciais históricos permite elucidar as metodologias e conhecimentos técnicos acerca dos processos educativos anêmicos (Falcon, 2006; Saviani; Lombardi, 2018).

Nos avanços metodológicos da educação contemporânea, Piletti (1974) afirma que diversos autores, como Dewey, Engels, Gramsci, Montessori, entre outros, foram responsáveis elaborar concepções sistemáticas no berço pedagógico ocidental, promovendo visualizações críticas e aprofundadas em frente dos rumos pedagógicos e das metodologias de ensino-aprendizagem, discorrendo sobre a pertinência sociocultural e histórica dos processos educativos, além de expor novas formações nas relações educativas.

Dentro dos estudos sobre a aprendizagem, observou-se que os variados pensadores das áreas pedagógicas e/ou psicológicas, a exemplo de Skinner, Piaget, Wallon, Freud, Rogers, entre outros, consolidaram novas contemplações e práticas em frente da educação e de seus elementos constitutivos, visto que elaboraram modelos metodológicos, conceituações operacionais e um arcabouço científico extenso perante as realidades dos processos educativos, assim como apresenta Piletti e Rosato (2014).

Posto as afirmações supracitadas, deduz-se que a educação apresentou diferentes facetas ao longo das construções civilizatórias, propiciando formas de interação e percepção das realidades socioculturais, políticas e econômicas de cada época, afirmando-se em constante transformação defronte das caracterizações da atualidade.

Como visto nas acepções anteriores, as bases educacionais permeadas durante os períodos anteriores da humanidade influenciaram as metodologias das ações pedagógicas no panorama contemporâneo, explicitando que, apesar das inovações técnicas-concepcionistas nas intervenções e análises educativas, as diretrizes clássicas da educação se fazem presentes nas contextualizações pós-modernas.

Em vista disso, uma das características dos pensamentos clássicos constituintes nas modalidades educacionais contemporâneas é a noção da supervalorização do intelecto enquanto suplemento ontológico nas aplicações e visualizações diante do sujeito, promovendo o descarte do corpo como fator de aprofundamento nas disposições do ensino-aprendizagem (Ruwer; Azeredo, 2006).

Para Ruwer e Azeredo (2006), as conotações pejorativas sobre corpo, e das paixões nele envolvida, ganham uma força imensurável por via das suposições cartesianas, expondo o *cogito* (pensamento) enquanto ponto essencial para lapidação de conhecimentos indubitáveis, caracterizando os aspectos somáticos em frente das predisposições mecânicas.

Contudo, Piletti (1974) elenca que a magnanimidade do intelecto permeia o campo educativo desde da Antiguidade, tanto que o pensamento socrático-platônico define o homem enquanto ser racional, divergindo dos aparatos corpóreos, atingindo as ideias provindas do mundo inteligível através da alma, esboçando a pertinência dos estratagemas punitivos e do direcionamento racional como medida pedagógica.

Em A República, Platão (2004) traz que o Estado Ideal apresentaria as suas dinâmicas próprias nos sentidos da formação do sujeito, uma vez que cada grupo populacional teria a uma educação específica defronte das funções exercidas no âmbito comunitário, tendo os chamados Reis-filósofos como os diretores da organização sofocrática.

Desse modo, nas diretrizes platoninas, os filósofos, detentores da razão e da sabedoria, seriam os únicos capazes de governar um estado de forma ideal, redigindo através de suas capacidades intelectivas as funções e divisões necessárias para uma organização adequada, influenciando, sobretudo, na maneira em que cada indivíduo em sua desenvoltura individual-coletiva (Cotrim; Fernandes, 2011).

No mesmo período das prerrogativas platinianas-socráticas, a doutrina aristotélica promoveu novas acepções sobre as formas em que o valor educacional poderia ser empregado, atrelando as suposições educativas perante das formatações éticas e políticas, defendendo que a formação instrutiva do sujeito giraria em torno da habituação ética, pois o molde didático se pautaria na díade ética-virtude (Boto, 2006; Garcia, 2009; Alves, 2014; Soares, 2014).

Com o passar dos séculos, os ideais dos pensadores gregos continuaram influenciando sobre as metodologias pedagógicas ocidentais, algo que pode ser visto com Agostinho ao expor o aprendizado como o ato relembrar através da racionalidade ligado a alma, utilizando-se da interligação filosófica-teológica no seio cristão do período medieval patrístico (Souza; Pereira-Melo; Joaquim-Uem, 2009).

Nas obras de Tomás de Aquino tal influência também é retomada, ao afirmar que a ética e as virtudes cardeais ligadas ao estilo de vida cristão deveriam ser adotadas nas medidas educativas, trazendo à tona as relações entre as escolhas liberais e a responsabilidade do sujeito na vida social, demonstrando que o homem não agiria de maneira estritamente virtuosa por natureza, devendo existir um aparato instrutivo para a formação do sujeito (Cavalcante; Oliveira, 2009).

Partindo das afirmativas acima, Nietzsche (1999), em a Genealogia da Moral, afirma que a perspectiva platoniana-socrática-aristotélica domina o pensamento e a linguagem do mundo ocidentalizado, promovendo os pilares magnânimos das ações e crenças dos sujeitos no cotidiano e na própria prática científica e filosófica, gerando a inversão valorativa em frente da razão enquanto capacidade suprema no âmbito individual-coletivo, rechaçando os componentes instintivos e corporais.

‘ Mais adiante com o movimento iluminista, avista-se que a acepção do homem como ser livre e racional ganha ares cada vez mais operacionais, dado que o intelecto deveria fazer parte de todas as medidas societárias, pautando-se no panorama da consolidação do contrato social em frente das potencialidades intelectuais na vida privada e coletiva (Pacheco, 2009).

No contexto pedagógico, os ideais do Iluminismo também se presentificaram de forma significativa, desenvolvendo meios e propostas instrutivas atreladas as noções da racionalidade humano em um viés contratualista, algo que pode ser visto na educação portuguesa do século XVIII com a democratização da educação, como comenta Boto (1996), e nas alusões rousseauianas e kantianas no restante da Europa com a promoção da ideia de autonomia e formação racional do sujeito, assim como mostra Mendonça (2012).

Seguindo tal raciocínio, Ruwer e Azeredo (2006) mostram que, com a supremacia da razão na filosofia e ciência nas práticas didáticas, tudo que fugisse das preposições do intelecto deveriam ser menosprezados ou retirados nas elaborações pedagógicas, gerando, como já falado, a descentralização do corpo e das ditas paixões enquanto fatores essenciais na formação subjetiva, devendo ser controladas pela disciplina e pela práxis intelectuais.

Para Foucault (1987), as escolas, tais como as demais instituições sociais, apresentam uma estrutura rígida associada a domesticação e docilidade

dos corpos, controlando o tempo e os comportamentos dos indivíduos em vista da utilidade de seus resultados. Em que, alguns autores, a exemplo de Moreira (2004), Gallo (2004), Resende (2013) e Veiga-Neto (2019), a partir das obras foucaultianas, expõem a significância do ato de repensar as epistemologias das ciências pedagógicas, possibilitando novos encontros entre a ética e o poder nos ambientes educacionais.

Elucidando a colocação supracitada, Ribeiro (2006) aponta que as dinâmicas enraizadas nas atividades do sistema escolar participam de forma direta do próprio processo de exclusão de seus membros, enfatizando que a relativização das proposições do aprender e conviver no ambiente escolar são necessárias para a transformação das interações propostas nas medidas pedagógicas, indo além da centralização do armazenamento de saberes.

Para Freire (1974), as estratégias citadas solidificam a chamada educação bancária¹, voltada ao foco da apreensão de conhecimentos frente da jornada instrutiva do alunato, revelando que a imagem dos alunos se personifica em depósitos de aprendizagens conotadas na estrutura educacional atual, tornando as interações, neste meio, em uma linguagem superficial, focando-se nas qualidades do professor como mestre.

Em a Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) comenta que, além dos caracteres políticos, econômicos e socioculturais no sistema educacional, a prática do professor, em certos momentos, influencia no mantimento dessa unilateralidade no ensino-aprendizagem, gerando a alienação das ações pedagógicas e do saber em sua práxis perante a constituição do educador.

Ainda nessa formatação, aponta-se que o ato de alienar na prática pedagógica promove o distanciamento do professor diante de seu alunato, afetando na intersubjetividade intrínseca na sala aula, afastando-se também da construção do conhecimento de forma conjunta, prejudicando a formação do sujeito em sua autonomia de sentir, vivenciar e pensar para além das conjecturas dos panoramas didáticos (FREIRE, 1996).

No âmbito nacional, a modelagem descrita está atrelada a edificação histórica da sociedade e escolaridade defendidas pelas ideias teológicas

¹ Como trata Freire (1974), a educação bancária representa uma concepção estruturante-funcional que direciona as matrizes educacionais nos eixos da contemporaneidade, visualizando o alunato como um depósito de saberes que apreenderam todos os conhecimentos expressos pelos docentes.

portuguesas, sobretudo na tradição dos jesuítas difundidas em território nacional, produzindo uma metodologia instrutiva baseada em elementos como disciplina e controle das paixões, esboçando a necessidade da padronização e hierarquização na formação do indivíduo (Patto, 2003).

Trazendo as raízes pedagógicas do Brasil para a atualidade escolar, Oliveira (2014) comenta que a dependência técnica permeia o cotidiano dos educadores, tendo como grande exemplo a utilização excessiva dos materiais didáticos dentro e fora das salas de aula, tornando-os ineficientes na medida que impossibilita a flexibilização de novas estratégias descentralizadas do panorama instrumental, afetando negativamente as dinâmicas do ensino-aprendizagem em suas idiossincrasias setoriais.

No âmbito da administração educacional brasileira, o estudo de Gomes e contribuidores (2007), através dos livros técnicos sobre a econômica e educação no Brasil, revela que as dificuldades centrais da educação nacional ultrapassam as ausências e negligências de financiamentos significativos, expondo as falhas administrativas em face da organização dos investimentos setorializados das instituições e projetos educativos, elencando também que as discussões ideológicas também comprometeram os financiamentos da educação brasileira ao longo de sua lapidação.

Seguindo as exemplificações supracitadas, Lima (2011) expõe a constante falência ante das inovações e investimentos no desenvolvimento nas áreas da educação na perspectiva progressista, divergindo das possíveis renovações estruturantes na ampliação dos projetos e práticas educacionais na atualidade.

Demonstrando que, ao focar nas buscas pela ascensão de novas formas de apreender os conhecimentos científicos, os sistemas educacionais falham na contemplação do sujeito em sua formação, deixando de lado as suas entrelinhas singulares na intersubjetividade diante das experiências escolares, fomentando unilateralizações socioeconômicas.

Nessa perspectiva, através do pensamento nietzschiano, fica claro que quando as vivências e afetos são suprimidos em meio do controle proposta pela racionalidade, específica das denominações apolíneas, o sujeito diverge das potências libertas e possíveis do caminho educativo, arredando-se dos encontros e desencontros diante de si mesmo, perdendo-se nos domínios

idiossincráticos dos ideais antigos conservados na linguagem e no pensamento do mundo ocidental em suas raízes epistemológicas (CASTELHANO et al., 2020).

Ainda nesse raciocínio, Tiriba (2008) afirma que o fomento do homem centrado em sua racionalidade seria fruto da divisão entre o corpo e a mente em meio das elaborações filosóficas e científicas preconizadas dentro e fora dos ambientes escolares, presentificando-se nas estruturas da linguagem civilizatória em sua historicidade por via da máxima racionalista da extremada significação do pensamento.

Para Tiriba (2008), a supervalorização do intelecto na educação brasileira pode ser encontrada na maneira como os centros educacionais desenvolvem as rotinas e concepções pedagógicas-didáticas, instituindo de forma discreta o controle absoluto dos horários, movimentos e dos corpos singulares, defendendo formas de viver e atuar localizadas no lado contrário do enfoque afetivo-corporal que são pautados na importância do prazer, do brincar e da autonomia do sujeito através das vivências educativas.

Assim sendo, em um sistema educacional em que as ações pedagógicas giram em torno da supervalorização da racionalidade, os espaços escolares se encontram distantes do sujeito em suas idiossincrasias globais e experienciais, opondo-se ao manejo da afetividade e dos aspectos corpóreos como essenciais para a formação da subjetividade, propondo o ideal do controle ao invés da liberdade educativa.

Estudar sobre a afetividade implica, antes de tudo, acolher e compreender que os domínios afetivos representam uma das principais dimensões constitutivas do ser humano em suas amplitudes biológicas, socioculturais e experienciais, englobando emoções, sentimentos e representantes ideativos ligados aos processos cognitivos, servindo de força motriz para as demais instâncias e funções psicológicas-mediativas do sujeito em suas singularidades (Bock; Furtado; Teixeira, 2009).

A partir das expressões sobre o intelecto nas prerrogativas da educação contemporânea, principia-se que as amarras do intelecto nas diretrizes educacionais abrangem um conjunto de processos histórico-culturais, ramificando as suas raízes nos pilares pedagógicos atuais, distanciando-se,

ainda de forma persistente, do afeto enquanto dispositivo educacional nas ações sistêmicas dentro e fora da sala de aula.

Para Amorim e Navarro (2012), as preposições afetivas na educação não devem ser negligenciadas em suas possibilidades metodológicas, dado que os fatores emocionais influem sobre o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, englobando os contextos cognitivos, socioafetivos e culturais nos caminhos trilhados por meio da aprendizagem, avaliando os seus potenciais encontros e desencontros.

Ademais, Amorim e Navarro (2012) compreendem que a afetividade, em sua estrutura constituinte, ultrapassa as modulações instrutivas, encaixando-se também no panorama vivencial, influenciando como o aluno irá experienciar e conceber a sua realidade por via das relações interpessoais positivas defronte dos processos socializatórios, tendo em mente que a escola e a família são os primeiros círculos de convivência para a lapidação dos sentimentos de proteção e pertencimento da criança.

Dessa maneira, afetividade constitui um elemento facilitador nas dinâmicas de ensino-aprendizagem, propiciando as vinculações positivas entre professores e alunos na dialética psicossocial, gerando um espaço acolhedor e receptivo para edificação de novos saberes e práticas através da valorização das emoções nas vivências individuais e coletivas, visto que maneja de forma assertiva e empática com as realizações e obstáculos do alunato (Turatti; Pessolato; Silva, 2011).

Pensando nessa perspectiva, comungamos com Wallon (2010) quando destaca:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrario, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potencia, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico. (WALLON, 2010, p. 122.

Em virtude de tal perspectiva, o pensamento walloniano expõe que a dimensão afetiva não se apresenta apenas como uma parte constitutiva dos

processos desenvolvimentistas do infante, assim como do ser humano, mas sim como base estrutural fundamental para que as demais instâncias maturacionais-interativas inseridas nas elaborações subjetivas-coletivas, revelando que os fatores emocionais influem diretamente nas entrelinhas biológicas, sociais e culturais dos sujeitos.

Seguindo as afirmativas anteriores, Arantes (2002) defende que o pensar e o sentir são dois fatores indissociáveis em si mesmos, ou seja, os campos emocionais singulares participam de forma conjuntiva no desenvolvimento cognitivo, social e subjetivo dos indivíduos, quebrando com a dicotomia de que as instituições escolares devem divergir das abordagens afetivas, trazendo à tona que cada experiência e conhecimento englobam uma constante afetiva-cognitiva.

Em meio do corpo metodológico, evidencia-se que a utilização de aplicações pedagógicas enfocadas na afetividade promove a aproximação entre os professores e alunos perante das contingências didáticas e interpessoais, abarcando a ludicidade como instrumento necessário na relativização dos parâmetros instrutivos, permitindo mediar com as limitações voltadas a socialização e ao aprender em sua abrangência significativa (Nascimento; Oliveira; Oliveira, 2017).

Um exemplo disso pode ser observado no estudo Maria e colaboradores (2019), demonstrando que as dinâmicas afetivas, a exemplo dos jogos lúdicos, permitem que o aluno alie as suas emoções e produções psíquicas, como alegria e imaginação, em face da realização do aprender, estruturando interações sociais e simbólicas nas execuções propostas no cotidiano escolar, possibilitando a liberdade de se expressar em frente das elaborações subjetivas, revelando que as brincadeiras devem ir além do centramento instrumental, isto é, não servindo apenas para sistematização de saberes curriculares.

Segundo Almeida (2009), a ludicidade presente nos planejamentos didáticos ultrapassa o sentido de jogos unificados, abarcando diversas atividades, brinquedos e brincadeiras, sendo considerado uma das características principais do comportamento humano ao longo da historicidade formativa dos sujeitos, servindo de fomento para os instrumentos aplicados pelos educadores em frente do seu alunato.

Na esfera do afeto enquanto dispositivo pedagógico, Ferreira e Ribeiro (2019) deixam claro que a afetividade, considerada um dos estados psicológicos constituintes da subjetividade, promove a consolidação de vínculos interacionais no processo de escolarização, aplicando-se nas dinâmicas do ensino-aprendizagem frente as instituições educativas, somando as habilidades intelectivas e socioemocionais nas vivências idiossincráticas dos alunos e professores.

Corroborando com a ideia supracitada, Castelhana e colaboradores (2022) defendem que os rumos educacionais e didáticos se dirigem cada vez mais para a esquematização de realidades abrangentes e multidimensionais, distanciando-se de forma gradual das noções individualizadas sobre a sistematização instrutiva, expondo a necessidade de contemplar o sujeito em suas entrelinhas de globalidade.

Desse modo, a ressignificação das instâncias educacionais permite a lapidação de abordagens pedagógicas enfatizadas na interação entre as disposições afetivas e a área cognitiva em face do acolhimento do aluno em suas especificidades, manejando com a formação integrativa dos indivíduos, revelando que o contexto emocional converge diretamente com as discussões sobre a aprendizagem e a interpessoalidade (Spagolla, 2005).

Para Sant'ana, Loos e Cebulski (2010), tais elucidações são pertinentes em vista das contingências atreladas a constituição do ser humano e o sentido existencial nele exposto, pois as interligações dos fatores emocionais se pautam na tese da necessidade e vontade sobre o ato de apreender a si e ao seu mundo. Isto é, a educação racionalista foca em apenas em uma das características centrais do ser humano, deixando de lado a premissa de que as dimensões afetivas sustentam a forma como o sujeito percebe e introduz a realidade no meio prático e vivencial.

Destarte, as modelações associadas a transformação das concepções na educação representam a reintegração dos aspectos cognoscíveis e emocionais perante as práticas pedagógicas, introduzindo a relativização do saber como único dispositivo instrutivo, possibilitando o diálogo com as afirmativas contemporâneas sobre a subjetividade e estruturação do ser humano em suas demarcações constitucionais trazidas pelos panoramas racionalizados (Loos; Cebulski, 2010).

No enfoque walloniano, as tendências transformadoras na dialética entre o sujeito e o mundo abrangem um campo atravessado para além das noções dicotômicas, visto que existiria uma síntese fundamental para a compreensão mútua da constante afetividade-cognição, promovendo o desenvolvimento do entendimento humanista da individualidade da pessoa em face dos processos educacionais, denotando-se o conceito de circularidade fundamental (Ferreira; Acioly-Régnier, 2010).

Em outras perspectivas, como na tradição piagetiana, a afetividade e os elementos voltadas a composição da inteligência se distanciam das sínteses unificadas, abrindo espaço para a comunicação de correspondência, ou seja, os variados fatores constituintes da formação e desenvolvimento individual estariam intimamente interligados, gerando ligações cada vez mais complexas entre as categorias dispostas, partindo de ligações simples até chegar em composições complexas (Souza, 2011).

Trilhando os direcionamentos referidos, avista-se que coexistirem diversas metodologias e panoramas visionais sobre a relação entre a afetividade e os processos educativos, revelando que as disposições cognitivas e as expressões emocionais participam de forma conjunta das interações propostas nos ambientes escolares (Vasconcelos, 2004; Ribeiro, 2010; Tortella; Assis, 2010).

Corroborando com os estudos desenvolvidos por Goleman (2012), quando pontua que a relativização sobre o conceito de inteligência representa um dos marcos essenciais para a entrada do campo emocional nas ações e compressão do ser humano, definindo a inteligência emocional como um dos termos necessários para abarcar a amplitude dos caracteres cognitivos e situacionais diante das experiências singulares em suas potencialidades esquemáticas-formativas.

Levando tal visão para a vida educacional, Goleman (2012) comenta que a inteligência emocional compõe as vivências dentro e fora da sala aula, sendo uma ferramenta indissociável do percurso escolar, tendo em vista que a maneira como o indivíduo percebe e lida com as características e obstáculos dos ambientes pedagógicos está atrelada com as suas formatações afetivas, englobando os parâmetros intra e interpessoais.

Isto posto, faz-se necessário que a gestão escolar preserve e reconheça a pertinência da inteligência emocional como um dos pilares das ações pedagógicas, gerando a regulação efetiva das emoções no panorama intersubjetivo nas interações do ensino-aprendizagem, presentificando-se na díade professor-aluno (Nunes-Valente; Monteiro, 2016).

Destarte, Silva e Duarte (2012), através de seu estudo sobre a vida afetiva dos alunos e o desempenho escolar, constaram que o sucesso escolar e a inteligência emocional são dois elementos diretamente interligadas nas esquematizações instrutivas, pois influem de forma global os resultados escolares e como os alunos vivenciam e interpretam esses dados, enfatizando a eficácia das implementações dos projetos afetivos no cotidiano escolar.

Em outro estudo, desenvolvido por Tessaro e Lampert (2012), por via de intervenções lúdicas, reflexivas e experienciais, constatou-se que a esquematização de projetos de cunho emocional possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais e de dinâmicas afetivas nos ambientes escolares, atuando como formas de prevenção e promoção de saúde mental nos âmbitos individuais e coletivos.

Segundo Bonfatti et al. (2021), os projetos voltados as propostas de desenvolvimento emocionais nas instituições escolares promovem que os alunos participem das atividades educativas de forma assertiva, englobando estratégias de autorregulação das emoções atreladas a construção de habilidades socioemocionais e interpessoais, mediando com os comportamentos agressivos e as inseguranças do alunato.

Neste seguimento, os autores evidenciam que as intervenções permeadas pela valorização singular e emocional dos membros da escola permitem que os meios educacionais se tornem vetores primordiais no acolhimento e na integração socioafetiva, transpondo as dinâmicas afetivas para além dos contextos da sala de aula (Bonfatti et al., 2021).

Partindo para as vertentes da saúde mental na escola, Vieira et al. (2014) confirmam que a implementação de noções voltadas a promoção e prevenção da saúde nos meios educativos representa algumas das alternativas principais no ajustamento metodológico e formativo nas disposições intersetoriais na educação contemporânea, ultrapassando as perspectivas imobilistas e tradicionais nas medidas pedagógicas.

Nesse ponto, as prerrogativas da aprendizagem socioemocional consolidariam as tentativas emergentes da valorização do espectro afetivo ante dos participantes da vida escolar, propondo que as vivências do ensino-aprendizagem percorram caminhos dignificantes em uma abordagem estruturada, propondo noções da escola enquanto espaço experiencial direcionado às dinâmicas socioafetivas (TACLA et al., 2014).

Entretanto, mesmo com a significância dos estudos voltados a saúde mental escolar e as prerrogativas afetivas nos ambientes educacionais, Cid e Gasparani (2015) comentam que as pesquisas neste eixo temático ainda se fazem escassas na literatura científica nacional devido a recentidade das políticas públicas na saúde mental e dos enfoques socioafetivos em suas aplicações teórico-práticas.

Por consequência, os autores relatam que por causa das implementações recentes das estratégias citadas as abordagens atreladas a prevenção e a promoção em saúde mental na escola ocorrem de forma pontual e desarticulada, não considerando os fatores vivenciais e as demandas do público-alvo nos planejamentos propostos (Cid; Gasparini, 2015).

Em síntese, vislumbra-se que a afetividade representa um dos elementos centrais no acolhimento do sujeito em face das elaborações das ações pedagógicas, posto que as relações emocionais e interpessoais são fundamentos nos trilhos do desenvolvimento subjetivo e do ensino-aprendizagem, lembrando que existem variados obstáculos a serem superados, sobretudo no contexto nacional, como revelado ao longo do capítulo.

CAPÍTULO 2- O PROFESSOR COMO MEDIADOR DA AFETIVIDADE: AS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS E OS (DES)ENCONTROS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

No tópico anterior, descortinou-se as entrelinhas significantes das pontuações emocionais nos dispositivos educacionais, elucidando os papéis da afetividade na formação e desenvolvimento subjetivo dos sujeitos, levando em consideração que tal proposta ainda se apresenta de forma gradual e embrionária no panorama nacional, apesar dos avanços metodológicos observados nas últimas décadas, como as políticas públicas educacionais atreladas a saúde mental nas instituições escolares.

Nessa discussão, um dos pontos notáveis seriam direcionados aos papéis do professor perante da mediação afetiva dos alunos na sala de aula, na medida que, para Souza e Coutinho (2020), os aspectos emocionais participam diretamente da dinâmica professor-aluno defronte dos trâmites experienciais e das bases metodológicas do ensino-aprendizagem.

No estudo de Leite e Tagliaferro (2005), por meio de entrevistas com ex-alunos de um professor defensor de práticas interpessoais, constatou-se que as propostas de interação ativa entre o professor e os alunos permitem a edificação de vínculos coesos nas vivências em sala de aula, gerando resultados positivos em relação a apreensão do conteúdo programático e no aditamento das habilidades sociais.

Principiando o trabalho informado, Medeiros (2017) abarca que a postura do professor, o ensino metodológico e a afetividade são fatores ligados dentro das interações educativas, propiciando o desenvolvimento da autonomia e dos caracteres globais dos alunos, haja vista que a ótica do acolhimento do outro em suas diferenças retrata os símbolos fundamentais das relações humanas, partindo de seus encontros e desencontros.

Ainda nessa pontuação, Pereira e Gonçalves (2010) enunciam que a aprendizagem, em suas especificidades formativas, segue as linhas caudadas nas interrelações emocionais, considerando-se que os laços vinculares são primordiais na lapidação dos saberes compartilhados nos âmbitos educacionais, aliando os dispositivos afetivos com as metodologias utilizadas pelos educadores.

Na pesquisa narrativa de Silva (2019), enfocou-se a ideia da responsabilidade do professor em suas caracterizações totais, recorrendo como as proposições positivas da confiança, da empatia e da afetividade agem nas trocas vivenciais entre os educadores e os alunos, apresentando-se como pilares principais nas sistematizações da aprendizagem e nas experiências dos participantes enquanto grupo elaborativo.

Centrando nas representações sociais dos professores sobre a afetividade, Ribeiro e Jutras (2006), por meio de entrevistas semiestruturadas, associações livres e coletas sucessivas de dados, apresentam que os professores acreditam que a afetividade conota propostas e direcionamentos importantes nas programações escolares, todavia a supervalorização dos aspectos cognitivos ainda é exposta de maneira centralizada, deixando as prerrogativas emocionais em um segundo plano.

Por esse ângulo, Castelhana e colaboradores (2021) abordam que a prática dignificante e acolhedora defronte das atuações do educador permeiam os campos executórios e cosmovisionais, pois a maneira como professor pensa e atua em vista dos parâmetros pedagógicos influi nas estruturações das dinâmicas interpessoais, consolidando as relações do grupo em consonância com as experiências instrutivas.

Na discussão sobre a mudança dos chamados “idiomas pedagógicos”, considerados nas formas de atuar e difundir os planejamentos dos educadores, Lelis (2001) elenca que, no contexto contemporâneo, o imaginário dos professores passam por um processo de ruptura gradativa ante da defesa das tarefas conteudistas que se apresentam de forma hegemônica na tradição escolar e acadêmica brasileira, atingindo conotações mais amplas e singulares sobre os papéis metodológicos.

Por consequência dessas transformações processuais, as conjecturas epistemológicas sob os vieses práticos ganham cada vez mais forças na realidade educativa na atualidade, representando tendências ainda embrionárias nas esquemáticas nacionais, conservando, de uma certa maneira, a idiomática arcaica e propriamente voltada a apreensão do conteúdo nas pontuações dos educadores (Lelis, 2001).

Exemplificando o pensamento supracitado, Fontana e Faveiro (2013) demarcam a necessidade crescente da condição do professor enquanto

profissional reflexivo, integrando meios concessivos entre a teoria e a execução de forma conjunta com o seu alunato, valorizando as discussões gerais e específicas nas possíveis direções dos alicerces pedagógicos diante das pontuações presentes nas idiossincrasias dos participantes das experiências da aprendizagem.

Nesse ponto, deduz-se que um dos obstáculos dos professores perante as mediações afetivas dos alunos giram em torno das bases acadêmicas e profissionais difundidas na tradição programática e intelectual, tanto que Moraes (1996) defende as emergências das implicações na formação dos professores, lidando com as lacunas e dificuldades experimentadas ao longo da história da educação brasileira, fomentando as inovações teórico-práticas e tecnológicas nos aperfeiçoamentos educacionais.

Segundo Clementi (2001), baseando-se nas ideias organizacionais-pedagógicas de alguns autores, a exemplo de Nóvoa, Torres e Schön, as movimentações paradigmáticas do professor nas construções escolares representariam as dissonâncias da participação dos educadores nos sentidos administrativos, principiando a significância das atividades docentes para além das aplicações metodológicas.

Nesse contexto, avista-se que os professores, assim como os demais membros do corpo pedagógico, constituem múltiplas funções em um contexto plural, indo além das suposições do ensinar e do aprender, tanto que Ruiz (2003) discorre que o professor desenvolve ações importantes nas relativizações e intervenções em face dos papéis sociais, mediando com as crises culturais e valorativas nos âmbitos contemporâneos.

Em meio das diversas características da escola, Gentile (2001), iniciado através dos estudos de Nóvoa, elenca que a edificação de estratégias e práticas edificantes na atualidade abrange algumas das principais dificuldades nos trâmites didáticos-instrutivos, seguindo a premissa de que o professor não se limita aos seus domínios teóricos, evidenciando as visualizações vivenciais na formação do educador.

Por isso, o professor, apesar dos obstáculos eventuais e estruturais, como a falta de tempo, a ausência de materiais específicos, o desânimo por causa da desvalorização profissional, conserva em suas atitudes a potência de mediação didática, abarcando as atividades docentes dentro das tentativas de

compreensão e envolvimento do alunato enquanto procedimento de matriz interativa (Libâneo, 2011).

Em visto do apresentado, Alves (2002) defende a existência de uma cosmovisão educativa no âmbito romântico, propondo que o empenho afetivo docente seria capaz de ressignificar os direcionamentos pedagógicos. Em que, mesmo com as dificuldades estruturais, políticos e culturais, a educação e alguns dos seus profissionais conservam a alusão romântica do ensinar e do aprender, ultrapassando a unilateralidade do ensino-aprendizagem como prática racionalizada.

Dessarte, o professor não se restringe apenas as denominações didáticas e teóricas, defendendo-se as proposições da presença dos educadores como seres totais em uma constante plural, mediando os aspectos raciocinais, pedagógicos e afetivos na relação professor-aluno, definindo a dimensão emocional como um dos pilares nas vinculações e experiências intrínsecas dos ambientes escolares (Silva, 2019).

Para Alves (2002), apesar do caos dos contextos educacionais nos âmbitos nacionais, a valorização das afeições e ímpetos dos professores em sua dedicação e paixão em ensinar significaria uma verdadeira movimentação em direção a ressignificação das mediações emocionais ante das práticas e condições da docência.

Destarte, Freire (2014) elenca que as transformações escolares convergiriam com as mudanças atreladas aos papéis e significações do professor nos planos vivenciais e pedagógicos, promovendo concepções educacionais atreladas a formação do pensamento crítico da sociedade em sua totalidade autônoma nas elaborações singulares.

No viés instrutivo e interacional, Alves (2013) abarca que o professor deve conservar uma abordagem metodológica pautada na curiosidade e encanamento do seu alunato em face das experiências em sala de aula, ultrapassando a centralidade do mero repasse dos conteúdos programáticos, tornando o meio escolar um ambiente de conexões através do chamado “encantamento de espantos”.

Partindo das falas de Alves (2013), o “encantamento de espantos” seria uma estratégia pedagógica que visa convidar, e ao mesmo tempo provocar de forma sadia, os alunos frente das discussões construídas durante as aulas,

pontuando possibilidades vivenciais nas edificações e consternações subjetivas, indo além da simples apreensão de conhecimentos previamente apresentados.

Trazendo tais alusões estratégicas nas mudanças das práticas docentes, deve-se diminuir as discrepâncias entre o dito e o realizado, conciliando os aspectos teóricos e práticos em uma mesma unidade constitucional, distanciando-se das percepções de que as metodologias pedagógicas seguem apenas os pressupostos da transmissão de conteúdos sistemáticos, consolidando de maneira gradual novas metas nas perspectivas educativas (Freire, 2005).

Desse modo, Gadotti (2000) revela a existência de uma crise paradigmática perante as óticas educativas, que ainda seguem, de uma certa maneira, tendências imobilistas voltadas as dificuldades da difusão e compartilhamento dos saberes em uma abordagem interativa, expondo que as metodologias instrutivas estão ramificadas em pilares engessados, afastando-se das caracterizações dinâmicas essenciais nas conexões integradas nos meios educacionais.

Na perspectiva sócio-histórica, acredita-se que o desenvolvimento de habilidades se presentifica de maneira gradual e mediativa, existindo a chamada a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) em que por meio de um indivíduo mais experiente, chamado de *scaffolding*, seria possível aprimorar determinadas capacidades ainda latentes (Piletti; Rossato, 2014).

Segundo Piletti e Rosato (2014), as perspectivas da ZDP dentro da sala de aula mediante das dinâmicas docentes englobam movimentações pertinentes na consolidação do ensino-aprendizagem, pois o professor, sendo o mediador mais experiente, conseguiria direcionar o alunato em face de suas dificuldades idiossincráticas, partilhando não apenas conhecimentos, mas também vivências essenciais para a construção do indivíduo enquanto sujeito sociocultural.

Pormenorizando a afirmativa acima, Freire (1996) comente que o educador em contato com os seus alunos deve priorizar elementos experienciais e localizadas para além da unilateralidade dos objetivos da aprendizagem, dado que os encontros vivenciais entre professores e estudantes não se limitam ao espaço metodológico escolar e/ou instrutivo, evitando a alienação do próprio saber nas práticas pedagógicas.

Partindo do princípio acima, percebe-se que a afetividade e a sua mediação por parte dos docentes podem ser inseridas dentro das metodologias pedagógicas quando aliadas com os interesses e/ou dificuldades intrínsecas do grupo escolar, tendo como exemplo dos estudos de Tassoni e colaboradores (2000), observando a utilização das propostas afetivas na produção da escrita, e a publicação de Negro (2001), enfatizada na mediação afetiva dos professores no incentivo à leitura.

Ademais, após revisar os levantamentos sincrônicos construídos, vale ressaltar que, como citado por Castelhana e colaboradores (2021), os professores, em suas auras libertadoras e dignificantes, trazem consigo a potencialidade transformadora das entrelinhas e amplitudes educacionais, remontando as amarras intelectivas nas dialéticas de si e do outro para atingir os berços relacionais, isto é, os berços da afetividade

Sendo assim, a afetividade adentra os campos das práticas docentes de variadas maneiras, abrangendo as dimensões da interessoalidade, os direcionamentos metodológicos, os estratagemas diante dos obstáculos do ensino-aprendizagem, entre outros. Revelando que os liames emocionais mediados pelos professores, em seus encontros e desencontros, ultrapassam as tentativas de padronização pedagógica, visto que integra as necessidades exigências escolares em face das possibilidades de experienciar a educação com espontaneidade e interligação afetiva.

Nessa pontuação, será enfatizado os aspectos vivenciais dentro das salas de aula, levando em consideração as suas contingências e características através dos estudos presentes na literatura voltada a educação nos sistemas nacionais, objetivando as perspectivas vivências, tendo em vista que os aspectos panorâmicos, históricos e metodológicos foram evocados nos tópicos anteriores.

Para Piletti (1987), a sala de aula representa um espaço que ultrapassa as metas sistemáticas do ensino-aprendizagem, abarcando experiências, vínculos e interações abarcadas para além das metodologias pedagógicas, preservando em sua estrutura idiossincrática variados sujeitos, emoções e histórias de vida em um mesmo território geográfico e simbólico.

Dessa forma, tendo em vista as diferenças da historicidade e subjetividade intrincadas pelos sujeitos nos ambientes escolares, Piletti (1987)

deixa claro que as vivências educativas tem como uma das principais características a heterogeneidade, dado que as particularidades de cada indivíduo compõem uma parte das relações globais nas contextualizações pedagógicas, lembrando que cada lugar ramificará as suas entrelinhas e identidades próprias.

Partindo da colocação acima, retoma-se a concepção de educação romântica lapidada por Alves (2002), pois a interatividade nos âmbitos educativos deve preservar em sua essência as tendências “apaixonantes” do ensinar e do aprender, englobando os professores, alunos, corpo pedagógico e toda a comunidade nesse processo transformativo.

Ainda nesse raciocínio, Bordenave (1983) explícita que os atos participativos integram todos os sujeitos, mesmo de realidades diferentes, em um contexto unificado e intrínseco em suas contingências específicas, promovendo não apenas as interações entre os presentes, mas também o significado de cidadania dentro e fora das atuações escolares.

Em Temas de Psicologia, Bleger (2012) comenta que as distorções ideológicas nos meios educacionais influem sobre as experiências vivenciais da aprendizagem, distanciando o ser humano de suas raízes interativas em nome de uma pretensa objetividade encontrada nos diversos procedimentos correntes de matriz intelectual, expondo as dinâmicas educativas em uma setorização bilateral em que os processos do apreender estão envolvidos apenas nos olhares contemplativos.

Nessa reflexão, Bleger (2012) defende que o ser humano está em tudo aquilo que ele intervém, abrangendo contextos potenciais, ao mesmo tempo que abriga possíveis tendências de conflitos psíquicos em suas execuções, evitando qualquer caracterização do sujeito através de conceituações limitantes e estereotipadas, preservando os ideais do grupo enquanto espaço e lugar psicológico de interação e trocas subjetivadas, levando em consideração os seus encontros e desencontros.

Na ótica sociocultural, as interações coletivas ganham uma perspectiva mais densa em um dinamismo estrutural nas bases de cada cultura, dado que o cotidiano, sempre preservado como parte de uma história constante e passível mudanças, revela as facetas dos variados sujeitos históricos presentes

nos processos transformativos na trama institucional e socializadora do ambiente escolar (Dayrell, 1996).

Deste modo, a escola, em suas inúmeras constituições, é um lugar de multiplicidade, visto que conserva experiências, afetos, aprendizagens, valores, crenças e relações sociais, redefinindo o cotidiano educativo em um emaranhado de complexas movimentações e características entre os sujeitos que a constroem, permeando uma vasta heterogeneidade de vínculos, panoramas e personalidades (Panizzi, 2004).

Todavia, Panizzi (2004) expõe que, apesar das possibilidades multifatoriais nos espaços escolares, a escola conserva constantes conflitos sociais e subjetivos, uma vez que a heterogeneidade tende a ser suprimida, de maneira gradual e cotidiana, através de um conjunto de ideias padronizantes sobre os seus deveres e coesões institucionais, alimentando descrenças e inseguranças diante das representações dos ambientes educativos como construções pautadas no acolhimento das vivências, da afetividade e da formação colaborativa.

Para manejar com as contingências citadas, Libâneo (2006) explica que o espectro escolar é formado por inúmeros elementos em constante interação, tendo entre os seus pilares as políticas educacionais e curriculares e as ações pedagógicas em suas diretrizes experienciais e didáticas, abrangendo caracteres sociopolíticos, culturais e situacionais presentes em cada instituição formativa.

Segundo tal raciocínio, o autor reitera que a complexidade presentes nas conjunturas interligadas das escolas, dos sistemas de ensino e das disposições em sala de aula são visualizadas através das chamadas análises internas e externas, observando os elementos generalizados e específicos presentes nas composições do cotidiano pedagógico, englobando as realidades e percepções dos professores e alunos.

No panorama vivencial da sala de aula, Fonseca (2010), em sua pesquisa de campo, propõe que as relações entre os sujeitos, os saberes e as práticas, intrincadas na sala de aula, influem diretamente nas exposições letivas do trabalho do professor, promovendo integrações localizadas para além da aprendizagem como fator unificado, tendo em mente que o lugar pedagógico e

as experiências interativas nos meios educacionais compõem uma estrutura idiossincrática, ultrapassando os vieses sistemáticos-padronizados.

Com isso, Piletti (1996) aborda que as diferentes subjetividades e histórias pessoais e coletivas presentes na heterogeneidade dos aglomerados escolares representam uma das facetas primordiais para a compreensão das instituições educativas em suas amplitudes contextuais, integrando as singularidades expositivas e as determinações sociais e históricos na formação e constituição da escola enquanto reflexo de suas abordagens metodológicas e visioanais diante do sujeito.

No enfoque marxiniiano, os principais conflitos envolvidos na educação contemporânea girariam em torno dos pressupostos pedagógicos pautados na solidificação da sociedade capitalista, ou seja, as edificações educativas na modernidade e o seu aporte ideológico participam das estruturações da educação atual, fazendo-se necessário o levante das abordagens críticas sobre os possíveis papéis da instituição escolar enquanto lugar sociocultural (Lombardi; Saviani, 2005).

Coadunando as diretrizes históricas ante da afetividade nas experiências escolares, Vasconcelos (2004) menciona que as discussões sobre a presença dos afetos nas produções educativas representam um campo que ainda está em emergência, sendo condicionado por visões e práticas dicotômicas em vista dos conflitos entre a razão e os sentimentos, explicando as supressões e repressões dos aspectos emocionais como execução recorrente nos ideais educacionais e pedagógicos.

Segundo Gomes e Mello (2011), sob a ótica da psicologia histórica-cultural, a experiência humana deve ser visualizada para além dos reducionismos ontológicos, partindo do princípio de que os aspectos afetivos, sociais e cognitivos também estão imersos nas lapidações culturais e históricas, integrando as emoções dentro da globalidade subjetiva e social do indivíduo em sua participação nos contextos educativos.

Destarte, as reflexões e as supostas evidenciais sobre a educação ultrapassam as afirmativas subjetivistas e organicistas, que separam a dimensão afetiva das demais funções biológicas e psicológicas dos sujeitos, demonstrando a importância da valorização da unidade afetiva-cognitiva nos aparatos instrutivos e pedagógicos, uma vez que o pensamento, os sentimentos e as

objetivações culturais fazem parte um mesmo processo conjuntamente estruturado e versátil (Gomes; Mello, 2011).

Em um viés vivencial, os autores deixam claro que a tríade cultura-cognição-afetividade permeia as experiências e elaborações metodológicas, uma vez que os olhares unitários sobre tais fatores promovem impedimentos potenciais nas direções expostas na aprendizagem e nas construções vinculares entre os membros participantes da vida educacional.

Nesse sentido, as aplicações pedagógicas, as metodologias e as novas tecnologias sozinhas não são capazes de mediar solitariamente defronte das idiossincrasias e dinamismos constituintes em sala de aula, revelando o papel da valorização da experiência nas interações enfocadas na formação do sujeito, enfatizando que através de medidas intrínsecas se é viável retomar a qualidade básica da educação (Puchi; Oliveira, 2007).

Baseando-se nas experiências do caso do professor inesquecível trazido por Leite e Tagliaferro (2020), percebe-se que as vivências tratadas como significantes através das interações e vínculos edificados em sala de aula compõem laços desenvolvidos em um berço afetivo e cotidiano, ultrapassando qualquer procedimento metodológico sistematizado enquanto medida unitária.

Em outras palavras, a afetividade, mesmo que inserida no panorama metodológico, abrange os segmentos nos percursos vivenciais e nas edificações de laços emocionais perante das interações grupais e coletivas, tanto que Alves (2002) comenta que o prazer em ensinar e a valorização dos vínculos aliados nas salas de aula são formas concisas de transformar as percepções e as atuações profissionais na educação, enfatizando que a escola constitui um espaço histórico, psíquico, social e cultural, indo além de uma mera estrutura física em aprimoramento.

Concordando com afirmativa acima, Leite (2012), por meio de dados colhidos em variados estudos educativos, constata que as decisões que promovem resultados positivos nas interações afetivas cotidianas tendem a consolidar os sucessos na aprendizagem e na qualidade do ensino, enfatizando a pertinência da aproximação emocional no processo instrutivo.

Ainda nesse corolário, infere-se que as experiências emocionais lapidadas no anfêmero dos berços educacionais permitem a aplicação de metodologias, intervenções e práticas centrais no desenvolvimento individual-

coletivo do alunato, valorizando os olhares globais sobre o sujeito em suas idiossincrasias, formando uma díade indissociável entre as metodologias do ensino-aprendizagem e a instância afetiva (Lorentz, 2020; Rengel, 2021).

Além disso, entende-se que o aproveitamento significativo das vivências emocionais não se resume as ações pedagógicas isoladas nas disposições de educadores e alunos, pois, como traz Ribeiro (2010), o equilíbrio entre as dimensões cognitivas e afetivas na educação depende de certos fatores estruturantes, a exemplo da formação dos professores e da própria base curricular de cada instituição.

Exemplificando a noção supracitada, Silva, Silva e Silva (2019) expõem, na realização do projeto de ensino no contexto escolar, que por meio do engajamento de alunos, professores e do corpo diretor foi possível direcionar o cotidiano e a convivência diante das perspectivas afetivas, integrando grande parte dos participantes em uma realidade participativa, gerando laços afetivos e dinâmicas de grupo de forma coesa e assertiva.

Por conseguinte, percebe-se que as experiências nos ambientes escolares propõem, muitas vezes de maneira indireta e implícita, as construções de dinâmicas e de identidades grupais intrínsecas por via das interações cotidianas, abrangendo diversos encontros e desencontros nas afecções e expressões afetivas, revelando a necessidade de constantes participativas e interacionais na dialética exposta entre as metodologias pedagógicas e os campos experiências dos integrantes das realidades educativas, preservando o olhar para as diferenças ao mesmo tempo que integra possíveis linhas de intercessão interpessoal.

CAPÍTULO 3- ÓTICAS PSICOLÓGICAS-ESCOLARES E OS ÂMBITOS SOCIOAFETIVOS: PASSAGENS HISTÓRICAS, ATUAÇÕES SOCIOEMOCIONAIS E AS COMPETÊNCIAS AFETIVAS

Após as exposições sobre os aspectos gerais das ações pedagógicas em vista dos pressupostos das abordagens afetivas, percorrendo acerca dos aspectos históricos, culturais, metodológicos e propriamente vivenciais perante dos panoramas educacionais que circundam a prática docente, os tópicos seguintes irão se aprofundar nessa temática por meio dos olhares da Psicologia Escolar e Educacional, tendo em conta as suas proposições e variações teórico-práticas nos âmbitos contemporâneos.

Para essa alínea em específico, esboça-se a trajetória histórica da Psicologia enquanto ciência nas entrelinhas da vida escolar e educacional, pormenorizando os detalhes significativos dessa jornada cheia de encontros e desencontros, permeando campos que ultrapassam os liames metodológicos, técnicos e interventivos, conversando, diretamente, com as políticas educativas, os conflitos socioculturais e a concepção do sujeito, como será exposto ao longo dos próximos tópicos.

Antes de se adentrar nas diretrizes históricas, deve-se ter em memória a diferença conceitual e híbrida entre a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional, uma vez que, apesar da semelhança sintática e das ligações acadêmicas e profissionais, representam duas ênfases e possibilidades diferentes nos berços teórico-práticos da Psicologia em suas áreas e propostas de atuação (Antunes, 2008).

Para Antunes (2008), existiram algumas especificados conceituais e situacionais entre a Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar em suas amplitudes, como pode ser visto a seguir:

- 1. Psicologia Educacional:** O panorama psicológico educacional faz referência a uma subárea da psicologia, pressupondo um conjunto de conhecimentos dispostos diante dos corpos sistemáticos e organizados nos esquemas metodológicos e contemplativos. Dessarte, a área citada complementa saberes e práticas ontológicas, interpretativas e epistemológicas em face dos fenômenos humanos na realidade e nos processos educativos.
- 2. Psicologia Escolar:** A Psicologia Escolar, por sua vez, abarca a práxis das potências profissionais e das ações determinadas nos processos de escolarização, tendo como objeto de estudo a instituição escolar e

as suas relações em estabelecimento, demarcando os variados conhecimentos elaborados pela psicologia da educação, e também por suas áreas associadas, no desenvolvimento da prática e atuação profissional.

Defronte do apresentado, percebe-se que a Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar, apesar da semelhança em referência da sistematização dos saberes contemplativos e das problematizações práticas, constituem dois campos diferentes em suas especificidades, abarcando, respectivamente, as subáreas psicológicas voltadas às investigações dos caracteres educacionais e as ações determinadas frente os processos e relações presentes nos fenômenos da escolarização, promovendo diálogos inter e multidisciplinares.

Em suma, a Psicologia Escolar e Educacional abrange um número finito de conceituações e terminologias que vão alterando os seus sentidos perante as contingências pré-postas, configurando, com o passar do tempo, modificações que espelham os segmentos epistemológicos, políticos, ideográficos e metodológicos em suas continuidades acadêmicas, profissionais e científicas, levando consideração as inúmeras variações contextuais (Barbosa; Souza, 2012).

Aprofundando-se nos aspectos históricos da Psicologia Escolar e Educacional, avista-se que os domínios psicológicos científicos, desde de sua fundação e difusão pelo ocidente, participaram das fundamentações teóricas e executórias dentro da educação escolar, ganhando variadas conotações através dos novos pensamentos, linguagens e contextualizações levantadas pelos estudos psicológicos em seus encontros e desencontros técnicos-aplicativos (Oliveira-Menegotto; Fontoura, 2015).

Com isso, levanta-se a necessidade de compreender historicamente como a Psicologia influenciou nos modelos educativos em épocas determinadas, compreendendo a maneira que ela foi se difundido nos âmbitos ocidentais até a sua chegada nos processos de escolarização em face da educação nacional, assim como afirma Barbosa e Marinho-Araújo (2010).

Nessa esquemática, Lima (2005) elenca cinco modelos psicológicos-escolares que foram inicialmente elaborados a partir dos estudos internacionais, influenciando, gradativamente, sobre as perspectivas e metodologias dos psicólogos

escolares no panorama nacional, enfatizando as suas principais características e limitações, como pode ser visualizado no quadro abaixo:

Quadro 1- Modelos psicológicos-escolares e a história da psicologia na educação

Modelo psicométrico	Com a ascensão das elaborações científicas iniciais da Psicologia, com Wundt e as edificações do laboratório de Leipzig, os processos e estruturas psicofísicas ganham a centralidade nas lapidações psicológicas, pondo a subjetividade enquanto fator secundário. Dessa maneira, quando inserida nos campos educativos, trazem à tona a tentativa de padronização dos sujeitos através de preceitos determinados ligados as noções de consciência e inteligência, segregando todos os indivíduos que se distanciassem dos parâmetros excelentes defronte dos meios educacionais.
Modelo clínico	As prerrogativas e conhecimentos clínicos dentro e fora da escola começaram a suas expansões por via da difusão das elaborações psicanalíticas de Sigmund Freud e das vertentes psicoterápicas, servindo de fomento, em um primeiro momento, para compreender as dificuldades de aprendizagem e as diferenciações entre o que seria normal ou patológico, em que tais cosmovisões ainda se fazem presentes nas metodologias psicológicas nos âmbitos educacionais, distanciando-se das modalidades grupais em suas possibilidades dinâmicas.
Modelo preventivo	As modalidades preventivas são diretamente influenciadas pelas contextualizações científicas e históricas predominantes na primeira metade do século XX, direcionando práticas psicológicas na educação pautadas na patologização dos comportamentos do alunato, abarcando uma ótica biologizante sobre o (des)ajustamento dos sujeitos presentes na vida escolar, conservando, assim como nos modelos anteriores, o viés padronizante nas práticas pedagógicas.
Modelo compensatório	As tendências compensatórias são frutos da popularização das ideias norte-americanas enfatizadas na Teoria da Carência Cultural. Segundo a perspectiva citada, os indivíduos que passaram por carências econômicas, sociais e/ou culturais tendiam a não-aprtdão das habilidades de adaptação e aprendizagem, sendo necessário elaborar programas sociais de natureza compensatória, utilizando-se da prática psicológica educacional como ferramenta passiva na transformação sociocultural.
Modelo crítico	As abordagens críticas, em face das aplicações psicológicas educacionais representam as tendências contemporâneas enfatizadas no olhar do sujeito dentro de suas matrizes históricas e culturais, valorizando o papel da

	escola para além dos fundamentos do ensino-aprendizagem, destacando os elementos interacionais, afetivos e formativos dos envolvidos na dinâmica escolar, abrindo espaços simbólicos-políticos das atuações ativas nas elaborações pedagógicas, dado que visualizam o sujeito enquanto ser formativo e interventivo nas modificações e construções escolares.
--	---

Fonte: Edificado através de Lima (2005).

Ante das informações citadas, observa-se que os domínios psicológicos presentes nas proposições e práticas escolares estão em constante transformação durante as passagens históricas e sob os olhares de novas abordagens científicas, atentando-se que, apesar das evoluções progressivas, as limitações e estereótipos ainda se fazem presentes no imaginário das aplicações psicológicas perante da educação, tendo o modelo crítico como uma das tentativas de ruptura dos imaginários padronizantes intrínsecos nas estruturas educacionais ao longo dos últimos séculos.

Entrando nas bases históricas da Psicologia Escolar no Brasil, Guzzo e colaboradores (2010) enfatizam que as práticas educacionais promovidas pelos campos psicológicos no âmbito nacional sofreram diversas influências diretas e indiretas das experiências das psicologias lapidadas nos contextos internacionais, gerando, em um primeiro momento, adaptações metodológicas e e teóricas imprecisas diante da realidade educativa brasileira, levando em consideração que cada espaço sociocultural detém as suas idiossincrasias históricas e especificações institucionais.

Partindo da colocação citada, deve-se ter em mente que a introdução dos conhecimentos psicológicos nas escolas brasileiras foi influenciada pelos moldes pré-existentes dos pilares pedagógicos e históricos nas entrelinhas das determinações metodológicas, passando por variadas transformações políticas, técnicas e propriamente estruturais (Oliveira-Menegotto; Fontoura, 2015).

Segundo Oliveira-Menegotto e Fontoura (2015), a Psicologia adentra o espaço escolar através de seus saberes e competências técnicas atreladas a infância e a adolescência, compartilhando ideais permeados na instauração de regras e disciplinas, valendo-se de ideologias comuns através da possibilidade de aplicação de instrumentos científicos como forma de edificação de instituições educativas em seus sentidos padronizantes.

Como visto em Lima (2005), apesar dos avanços contemplativos e teórico-práticos trazidos pela adoção das vertentes psicológicas na educação, a Psicologia, durante a sua consolidação, coadunou com ênfases segregarias e disciplinares intrincadas em vieses psicopatológicos e clínicos, representando uma das portas de entrada dos profissionais de psicologia nos panoramas escolares nacionais.

Com isso, aponta-se que as representações sociais voltadas à imagem do psicólogo escolar giram, histórico-cultural falando, através do viés clínico e psicopatologizante, tanto que Andrada (2005) aborda que quando o profissional de psicologia atua, partindo de seus saberes e práticas, nas instituições escolares, depara-se com variadas dificuldades com a equipe e os membros da realidade escolar por causa das cristalizações representativas defronte do que se espera de suas atuações laborais.

Ainda nesse rascunho, Andrada (2005) reitera a condição paradoxal da dita importância do psicólogo escolar no imaginário histórico-cultural nacional, dado que a significância atribuída ao psicólogo nos meios educacionais acaba desmoronando em frente das dificuldades e expectativas expostas pela falta de compreensão dos educadores e das crenças educacionais sobre as atuações psicológicas caracterizadas pelo viés cartesiano e linear de causalidade ramificada, mesmo que implicitamente, nas bases educativas locais.

Contudo, Souza (2009) exprime que, gradualmente, a Psicologia Escolar e Educacional vem desenvolvendo novas formatações e visões ante a práxis dos elementos constituintes da realidade educativa no Brasil, ressignificando o seu espaço histórico e sociocultural, transformando os referenciais teóricos e as metodologias laborais empregadas nas relações escolares, revelando que o desenvolvimento acadêmico e científico diverge das suposições estáticas e lineares.

Entre as principais mudanças paradigmáticas voltadas às atuações do psicólogo escolar e educacional, encontram-se o rompimento da noção de culpabilização das crianças e adolescentes e de suas famílias pelos obstáculos educativos, o planejamento de novos instrumentos técnicos, avaliações psicológicas e ampliação das ideias de demandas escolares e o fomento para a formação aprofundada e interdisciplinar com os profissionais das áreas da educação e da saúde foram pertinentes na tentativa de alterar tal imaginário

proposto, introduzindo parâmetros de pesquisa e de intervenção em meio das esquemáticas atuais (Souza, 2009).

Apoiando-se na colocação acima, percebe-se que a Psicologia Escolar na contemporaneidade adota posições e óticas mais críticas e incisivas nas articulações entre a Psicologia e a educação, não servindo mais aos aportes ideológicos comuns, consolidando as suas imagens interventivas singulares, ao mesmo tempo que se distancia dos modelos médicos e psicopatologizantes, reafirmando os lócus integrados em cada realidade, subjetividade e subcultura dos toldos da educação (Marinho-Araújo, 2010).

Outro ponto de suma importância para essa discussão, faz referência aos funcionamentos ideológicos presentes nos chamados capitalismo tardios, abrigando as abordagens racionais cínicas diante da contemplação e interpretação da realidade simbólica, indo além da alienação de si, dificultando as lapidações críticas das metodologias e teorias envoltas na Psicologia Escolar (Brasil, 2012).

Dessarte, uma das principais dificuldades históricas e culturais relacionadas a Psicologia Escolar gira em torno dos obstáculos associadas ao desenvolvimento crítico dos olhares psicológicos na educação, associando-se com as abordagens fragmentadas e a formação contínua dos profissionais psicólogos, revelando que o cinismo racional significaria um dos expoentes essenciais nas discussões do fomento psicológico escolar-crítico em frente das contingências contemporâneas (Brasil, 2012).

No âmbito da formação do psicólogo escolar, Araujo (2005) expõe que, apesar dos avanços significativos nos aperfeiçoamentos profissionais e técnicos, existem elementos em constante lapidação positiva, enfatizando a importância do desenvolvimento de competências e formações assistidas na mobilização de recursos e meios vivenciais no planejamento de critérios cada vez mais abrangentes e complexos.

Seguindo as noções críticas, Martins (1996), em sua exposição acadêmica sobre a observação participante mediante da Psicologia Escolar, comenta que o psicólogo e os educadores, entre as suas variadas funções, deve compreender a maneira como as representações sociais estão inseridas nas disposições escolares e educativas, desvelando contradições e incongruências

em vista das dinâmicas estabelecidas durante o cotidiano educacional, mediando com os aspectos afetivos e socioculturais implícitos nesse processo.

Em resumo, entende-se que a Psicologia Escolar e Educacional se insere em inúmeras continuidades e descontinuidades que ultrapassam meramente as suposições teóricas-práticas intrínsecas nos ambientes profissionais e acadêmicos, estando influídas diante das contextualizações históricas, políticas e sociais perante da constante dialética conservadora-emancipatória (Barbosa, 2011).

Sendo assim, faz-se necessário movimentações críticas e transformadores sobre os olhares atravessados perante das matrizes profissionais e acadêmicas relacionadas a Psicologia Escolar, reformulando e trazendo novas entrelinhas nas discussões e práticas dessas ações determinadas no panorama nacional, edificando caracterizações relativas as bases subjetivas, econômicas, históricas e políticas em coerência com a realidade educacional brasileira, ultrapassando as tendências adaptacionistas enfocadas nos planos segregários (GUZZO et al., 2010).

Como afirmado nas pontuações anteriores, a Psicologia Escolar e Educacional segue um espectro de constante transformação de suas práticas e afirmativas teóricas, englobando novos campos que ultrapassam os domínios metodológicos, atingindo a necessidade das alusões e observações assertivas em meio dos aspectos sociais, culturais, políticos e afetivos da contemporaneidade, considerando as idiossincrasias de cada meio societário.

Como abarcado por Lima (2005), os psicólogos escolares, ao longo das diferentes perspectivas interventoras na educação, apresentaram variadas formas de atuação e visualização na medida correlata que as abordagens educativas passam por mudanças perante as composições metodológicas e históricos, perpassando as tendências médicas, exclusivas e psicométricas para atingir, *a posteriori*, a emergência dos enfoques críticos, embasando-se na concepção da escola para além de seus papéis instrutivos.

Quando falado da importância dos potenciais trabalhos do psicólogo escolar, deve-se ter em mente que todo e qualquer papel exercido pelos profissionais da psicologia na educação coaduna com o compromisso do acolhimento e transformação dos processos educativos, objetivando o aperfeiçoamento da qualidade educacional a partir da consolidação ou

mudanças dos caracteres específicos e/ou gerais nos olhares e direcionamentos estruturais (Martinez, 2009).

Para Andoló (1984), o entendimento e as difusões associadas as potencialidades práticas e laborais do psicólogo escolar se faz de forma essencial para a inserção dos paradigmas psicológicos nos ambientes educativos, uma vez que ainda existe o imaginário de que a Psicologia Escolar seria uma extensão ou um desmembramento dos domínios clínicos, descaracterizando os seus segmentos técnicos e profissionais, fortalecendo preconceitos e estereótipos ligados a desvalorização da classe profissional em sua amplitude.

Exemplificando a afirmativa supracitada, Pereira-Silva e colaboradores (2017), em sua pesquisa de campo, apresentaram que as representações sociais dos professores e gestores nas instituições educacionais em torno dos papéis do psicólogo estão associadas às noções auxiliares e/ou especializadas direcionadas exclusivamente ao atendimento de alunos em suas problemáticas, distanciando-se das interações administrativas e interdisciplinares localizadas no berço educacional, fortalecendo a crença de que a Psicologia Escolar seria uma extensão das formações clínicas.

Reconhecemos assim a potencialidade dos estudos desenvolvidos pelos autores supracitados sobretudo, destaca-se que as disposições subjetivas-societárias presentes nos campos educativos, sobretudo relacionados as ideias dos profissionais da área da educação, influem nas interpretações perante das atuações psicológicas e socioafetivas, gerando-se, como mostrado, possíveis direcionamentos unilaterais de matriz clínica, distanciando-se dos vieses psicossociais.

No âmbito da prática profissional, Martins (2003) deixa claro que as atuações do psicólogo escolar não se limitam aos parâmetros e aplicações metodológicas em uma práxis definida, visto que, além de atravessar os segmentos epistemológicos na construção e revisão dos conhecimentos especializados, englobam as vivências intersubjetivas, demonstrando a pertinência das abordagens multireferenciais e da escuta psicológica diante dos potenciais diálogos e intervenções dentro e fora do cotidiano escolar em suas contingências e idiosincrasias.

Partindo desse ponto, Martinez (2009) elenca que as atuações do psicólogo escolar na atualidade envolvem dois conjuntos moldais que estão constante transformação, sendo eles: as práticas tradicionais, representando os papéis e direcionamentos consolidados e amplamente difundidos, e as práticas emergentes, somando os variados sentidos profissionais em processo de consolidação e introdução

Para elucidar as diferenças entre as atividades tradicionais e emergentes do psicólogo escolar, segue o quadro contendo algumas das possibilidades práticas e setoriais que podem ser executadas e planejadas nos liames dos ambientes educativos:

Quadro 2- Possíveis atividades tradicionais e emergentes do psicólogo escolar

Práticas tradicionais	Práticas Emergentes
1-Avaliação, investigação, alusões diagnósticas e direcionamentos para alunos em suas dificuldades escolares e contextuais.	1-Investigação, interposições e análises dirigidas aos aspectos constituintes da escola, levando em consideração os seus variados níveis de institucionalização em frente dos seus processos subjetivos e educacionais.
2-Orientação e acolhimento especializado de pais e alunos.	2-Participação das edificações singulares e dos acompanhamentos e avaliações das medidas pedagógicas presentes no meio pedagógico.
3-Aplicação de medidas metodológicas para a compreensão das orientações profissionais dos alunos.	3-Elaboração de processos de recrutamento e seleção de novos membros para o corpo escola, integrando a avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais em suas funções setoriais.
4-Desenvolvimento de propostas, atividades, rodas de conversa voltadas a difusão de conhecimentos diante das questões afetivas e da orientação sexual	4-Contribuição nas medidas coesivas-grupais em torno das dinâmicas apresentadas no cotidiano educativo-pedagógico, fortalecendo os laços profissionais, organizacionais e vivenciais entre as medidas laborais e a formação técnica especializada.
5-Lapidação de propostas, projetos e eventos educativos singulares, tratando de temáticas recorrentes na	5-Atrelar os campos curriculares determinados com as possibilidades da organização do ensino personalizado, elucidando os pilares

contemporaneidade, a exemplo da violência, preconceito, inclusão social, entre outros.	subjetivos e de interesse da população estudantil em suas potencialidades e dificuldades intrínsecas.
--	---

Fonte: Construído por via de Martinez (2009).

A partir do apresentado, percebe-se que enquanto as práticas tradicionais estariam pautadas nas esquemáticas consolidadas em frente das dificuldades de aprendizagem dos alunos e das possibilidades de assistência dos pais e professores, as metodologias emergentes seguem as entrelinhas organizacionais e administrativas em meio das estruturas e disposições dos ambientes escolares, trazendo à tona novos moldes interventivos para as visualizações educacionais.

Para compreender as ramificações tradicionais e emergentes, deve-se ter em mente que as transmutações e as amplitudes referenciais compõem alguns dos caracteres primordiais das atuações do psicólogo escolar na contemporaneidade, dado que os papéis psicológicos nas instituições escolares convergem para novas concepções técnicas e metodológicas (Martins, 2003).

Destarte, Feitosa e Araujo (2018) afirmam que na medida que as práticas e cosmovisões críticas ganham espaço na difusão das perspectivas psicológicas escolares, as modelagens preliminares e interdisciplinares ante da prática do psicólogo na escola se aproximam cada vez mais de interações aprofundadas, indo além dos campos unitários, abrindo espaço para novas formas de intervenção.

Coadunando com o estudo supracitado, Goldberg (1975), em sua pesquisa de campo, confirma que a presença e frequência participativa do psicólogo nos meios escolares colaboram na mediação de crenças desproporcionais voltadas as possíveis atuações psicológicas, revelando que a noção do profissional de psicologia enquanto facilitador de problemas escolares, mesmo que represente a ideiação central da equipe pedagógica, pode ser relativizada com a presença de novas proposições teórico-práticas.

Segundo Valle (2003), o sucesso do desempenho dos adventos e consolidações do psicólogo escolar permeiam um duplo desafio em meio dos liames contingenciais arraigados nas relações educativas, sendo eles: a aceitação da escola dos papéis do psicólogo escolar em uma posição de

liberdade atuacional e o apoio organizacional nas atividades relacionados ao desenvolvimento humano em sua amplitude, englobando os seus fatores maturacionais, afetivos, sociais, cognitivos, entre outros.

Visando maximizar as habilidades do psicólogo escolar, Ulup e Barbosa (2012) afirmam que o fomento a preparação do profissional de psicologia nos intermédios da educação começa desde dos estágios básicos vivenciados na graduação, enfocando a importância dos fomentos inter e multidisciplinares nas experiências formativas do psicólogo ao longo de sua edificação identitária-profissional, integrando de maneira coesa e espontânea os advenços e práticas psicológicos nos ambientes escolares em suas referências cotidianas e institucionais.

No segmento das políticas públicas educacionais, a Psicologia Escolar se inteirou de forma aprofundada nos liames dos universos educativos, revendo-se enquanto ciência, prática profissional e esquema interventivo ante das consolidações das perspectivas democráticas e críticas nos ambientes pedagógicos-formativos, repercutindo sobre as visualizações na vida escolar (Souza, 2010).

Entrando nas mediações afetivas, compreende-se que as práticas do psicólogo diante dos campos emocionais englobam inúmeras possibilidades interventivas e diferentes enfoques teórico-práticos em suas execuções, promovendo aproximações concisas entre o corpo pedagógico e a realidade educacional, implementando projetos e seguimentos na formação docente, indo além acompanhamento do aluno de forma unitária e inflexível (Gaspar; Costa, 2011).

No estudo de Gaspar e Costa (2011), revela-se, por meio de suas análises qualitativas de três fases circunscritas, que a atuação do psicólogo nas dinâmicas escolares integra os setores individualizados e as prerrogativas grupais e coletivas, revelando que a base curricular, as ideias pedagógicas, os alunos em suas singularidades, entre outros elementos dispostos, interagem com as possibilidades laborais dos profissionais de psicologia nos panoramas instrutivos.

Seguindo a explanação citada, Sampaio e colaboradores (2018), no estudo sobre a relação professor-aluno em frente da mediação psicológica, esboçam que o manejo com os processos afetivos nas interações pedagógicas

vai além das faturações contemplativas, demonstrando que o psicólogo escolar pode intervir e participar das variadas vivências emocionais presentes no cotidiano escolar, observando as entrelinhas enquanto suporte experiencial e constituinte.

Além disso, a partir das noções de Sampaio e Colaboradores (2018), retifica-se que os resultados empíricos voltados a maneira como afetividade interage com as dimensões da vida coletiva escolar podem ser concebidas por meio de categorias, sendo elas: 1- a visão da afetividade e seus desdobramentos, 2- a importância do trabalho em equipe em um enfoque interdisciplinar, 3- possíveis estratégias interventivas na díade professor-aluno, 4- Observações dos desafios e resistências no âmbito prático e 5- a implicação afetiva e interativa do psicólogo na escola.

Dessa maneira, Oliveira e Marinho-Araújo (2009) alinham que o psicólogo escolar dirige a sua prática cada vez mais como uma referência operativa nas relações vinculares nas instituições educativas, aliando as disposições metodológicas e contextualizadas nas configurações subjetivas das dinâmicas interpessoais, atuando sobre as exigências da educação contemporânea, ao mesmo tempo que se distancia das tendências comparativas, classificatórias e de ajustamento.

Para os autores, a Psicologia Escolar e Educacional gera a interdependência dos conhecimentos, revelando que as diferentes áreas científicas devem participar conjuntamente dos planejamentos estratégicos nos meios educativos, valorizando os panoramas históricos e subjetivos nas atuações preventivas e relacionais na saúde psíquica dos professores e alunos (Oliveira; Marinho-Araújo, 2009).

No âmbito interdisciplinar, o psicólogo escolar e educacional atua como um dos vetores nas consolidações administrativas, experienciais e de ensino-aprendizagem diante das contingências educativas, enfatizando que as atuações conjuntas entre os diferentes profissionais se apresentam como fundamentais nas entrelinhas e contextualizações da educação (Dias; Patias; Abaid, 2014).

Através dessa perspectiva, torna-se possível acolher o sujeito histórico-cultural em suas necessidades e prerrogativas intrínsecas, redimensionando o processo dialético que integra a realidade objetiva e as movimentações

subjetivas defronte das identificações, singularidades e contradições da comunidade escolar, ultrapassando, como mencionado, as tendências unilaterais de natureza instrutiva (Alves; Silva, 2006).

Partindo das conjunturas entre a Psicologia Escolar e a Psicologia Social, Alves e Silva (2006) exprimem que a valorização das características psicossociais da instituição escolar permite que o psicólogo mantenha a postura comprometida com os acolhimentos emocionais e sociais dos integrantes do universo educativo, organizando propostas interventivas realistas e alternativas, indo além das diretrizes tradicionais.

Posto isto, conserva-se a perspectiva de que as interlocuções sociais, psicológicas e afetivas fazem parte de uma mesma estrutura conceitual-vivencial nas experiências educacionais, demonstrando que as atuações e perspectivas psicológicas escolares estão em constante transformação em torno desse meio teórico-prático.

Através dos elementos levantados, observa-se que os aspectos emocionais, assim como as dimensões psicossociais e coletivas, participam ativamente das relações e estruturas no âmbito escolar, fundamentando, sobretudo, as dinamizações presentes nas ações pedagógicas em suas entrelinhas contextualizadas.

No panorama conceitual, as competências socioemocionais permeiam construtos psicológicos caracterizados pela relação qualitativa entre o ajustamento social e afetivo de crianças, adolescentes e adultos, produzindo capacidades interpretativas e experienciais de natureza regulatória associadas a avaliação do nível de prazer, bem-estar e tomada de decisões lapidadas ao longo da vida do sujeito (Marin et al. 2017).

Para Tacla e colaboradores (2014), a aprendizagem socioemocional, também conhecida como modelo ASE, passou a ser entendida como o funcionamento da aquisição de habilidades socioemocionais em face das vivências e manejos intra e interpessoais, estando entre elas: a capacidade de lidar com as próprias questões, a habilidade significativa de se comunicar com outras pessoas, o manejo saudável na execução de suas tarefas e desafios, entre outros.

Abed (2016) afirma que os pressupostos da aprendizagem socioemocional, mesmo que essenciais para as elaborações metodológicas no

contexto educativo contemporâneo, começam pouco-a-pouco serem instituídas nas políticas públicas educacionais na atualidade, servindo como força motriz no desenvolvimento de habilidades emocionais-afetivas no cotidiano escolar.

Desse modo, a inserção dos domínios teórico-práticos das competências socioemocionais na escola influi diretamente na maneira com as atuações pedagógicas são aplicadas nos meios educativos, partindo da inversão focal do conteúdo programático em face do sujeito em suas amplitudes subjetivas e experienciais (Abed, 2016).

Segundo Motta e Romani (2019), a educação socioemocional vai de encontro com as prerrogativas científicas pautadas na mera difusão de saberes socialmente construídos de abordagem estática, enfatizando alguns processos fundamentais dentro e fora dos ambientes educacionais, como a regulação emocional, o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais, o cuidado com outro, entre outros.

Visando compreender as características centrais das competências socioemocionais, segue um quadro constando os agrupamentos emocionais de pensamentos, sentimentos e comportamentos em suas as peculiaridades centrais em face da lógico do modelo ASE:

Quadro 3- Aspectos e competências gerais do modelo ASE

Autoconhecimento	Os domínios do autoconhecimento giram em torno do reconhecimento e manejo das próprias disposições afetivas e valorativas, levando em consideração as inconstâncias entre autoeficácia e as limitações subjetivas.
Consciência social	A conscienciosidade interpessoal, mais conhecida como consciência social, permeia o conjunto de processos e funcionalidades voltados ao cuidado e preocupação com outras pessoas, ajudando o sujeito a perceber emoções e sentimentos diferentes das suas funções afetivas, apreciando a diversidade intersubjetiva diante do respeito do próximo.
Tomada de decisões responsáveis	A categoria em questão, refere-se a um conjunto de processos e funcionamentos executivos, a exemplo da identificação de problemáticas reais, a análise e reflexão de situações difíceis, a habilidade de resolução de problemas através de atitudes éticas, responsáveis e empáticas, entre outros.

Habilidade de relacionamento	As habilidades interpessoais voltadas as dinâmicas relacionais afetivas são essenciais nos âmbitos socioemocionais, fomentadas a partir de formações vinculares saudáveis e positivas, abarcando variados aspectos, como exemplo: o compromisso mútuo, a comunicação efetiva, a flexibilidade e aberturas de negociações simbólicas, entre outros.
Autocontrole	A capacidade de autogerenciamento representa um dos pilares das competências socioemocionais, permitindo que o sujeito maneje com os seus próprios comportamentos e emoções em face de seus objetivos instituídos.

Fonte: Baseado em Tacía et al. (2014).

Ante do apresentado, percebe-se que as competências socioemocionais englobam inúmeros aspectos socioculturais, afetivos e cognitivos dos sujeitos em suas amplitudes subjetivas e interacionais, revelando que os caracteres de mediação e autorregulação permeiam as dimensionalidades intra e interpessoais.

Coadunando as ideias acima, Abed (2016) comenta que as habilidades e competências socioemocionais integra as objetivações pedagógicas e os sentidos experienciais em vista do bem-estar e desenvolvimento contínuo do alunato, demonstrando que a sistematização técnica deve ser passível de relativização, pois as esquemáticas cognitivas se interrelacionam diretamente com as disposições de matriz emocional.

No estudo de Amorim e Andrade (2020), fica claro que as estratégias de natureza socioemocional compreendem que a aprendizagem afetiva é uma ferramenta didática central nos esboços cognitivos e vinculares dos indivíduos presentes nas interações educacionais, influenciando nas possíveis aprimorações de atitude e comportamentos dos alunos.

Nesse contexto, Silva e Ferreira (2020) exprimem que a educação socioemocional, enquanto modalidade participativa-afetiva, traz a importância do gerenciamento, expressão e fomento das noções emocionais no aperfeiçoamento colaborativo no ambiente escolar, integrando as metodologias tradicionais em frente das novas alusões teórico-práticas voltadas a valorização das estruturas da afetividade como esboço intrínseco das relações humanas.

Para Silva e Ferreira (2020), os resultados positivos atrelados as aplicações da aprendizagem e modalidades socioemocionais revelam que o estabelecimento de vínculos interpessoais saudáveis e a abertura para cooperação ambiental são elementos fundamentais para transformação das diretrizes escolares, utilizando as prerrogativas educativas-afetivas enquanto ferramentas úteis no âmbito educacional-instrutivo-formativo.

No contexto nacional, Colagrossi e Vassimon (2017), em suas explanações na educação infantil, enfatizam que as esquemáticas relacionais entre as habilidades sociais e as disposições afetivas são aportes significantes nas alterações positivas nos pilares institucionais e metodológicos ante do cenário brasileiro.

Exemplificando a afirmativa citada, Fonseca (2019), na análise de escolas da região metropolitana do Rio Grande do Norte, avistou que a aplicação de disciplinas e técnicas socioemocionais no cotidiano educativo trouxe resultantes positivas nas relações intra e interpessoais, além de influir de forma pertinente nas objetivações pedagógicas. Nesse estudo, Fonseca (2019, p. 1-2) comenta que:

Deste modo, chegamos à conclusão que o desafio envolvido na promoção das habilidades socioemocionais no espaço escolar, bem como na construção de uma escola voltada ao desenvolvimento integral do ser humano, deve ser ainda considerado como um estudo revolucionário em face do contexto histórico em que vivemos. A postura, a escuta, o olhar, a qualidade do vínculo que se estabelece com as situações de ensino e aprendizagem precisam abranger as diferentes dimensões constitutivas do ser humano, bem como os múltiplos aspectos do aprender.

Para Lima (2018), as competências socioemocionais vão além de um mero conjunto de habilidades e comportamentos valorativos no âmbito escolar em si mesmo, dado que tais elementos exprimem novas conjecturas vivenciais e de sociabilidade defronte das exposições vinculares atravessadas pelas diretrizes presentes na sociedade do século XXI.

No estudo comparativo entre escolas públicas e escolas particulares, Fernandes e colaboradores (2022) expõem que as habilidades afetivas compreendem os processos centrais preconizados pelas diretrizes educativas,

influindo positivamente nas relações da saúde mental, das construções interpessoais saudáveis e das resultantes do ensino-aprendizagem,

Nessa exposição, ficou claro que professores dos sistemas educacionais públicos e privados preconizaram os manejos afetivos e interacionais como medida estratégica em frente das contingências subjetivas e grupais do alunato, revelando que, apesar das diferenças estruturais de fomento, o contexto socioemocional é viável nas variadas esquemáticas educativas (Fernandes et al.; 2022).

Corroborando com a ideia citada, Marques, Tanaka e Fóz (2019), em sua elaboração sobre a prática docente, enfatizam que as perspectivas educativas atreladas aos âmbitos de avaliação da aprendizagem emocional confirmam que as intervenções socioemocionais aplicadas geram impactos positivos nas regulações do bem-estar e manejo afetivo.

No âmbito psicológico educacional, Canettieri e pesquisadores (2021), seguindo das prerrogativas críticas, reiteram que as conceituações restritivas das habilidades sociais e afetivas devem ser repensadas e dirigidas por via das singularidades dos educadores e educandos participantes do cotidiano escolar, considerando as condições sociopolíticas e materiais do ambiente institucional.

Todavia, Pfeilsticker (2020) e Santos e contribuintes (2018) postulam que, apesar dos avanços nos estudos socioemocionais e afetivos nos cenários nacionais e internacionais, as tendências da afetividade na educação ainda se apresentam enquanto temáticas relativamente recentes e crescentes nas elaborações científicas, reiterando a pertinência de explorações cada vez mais frequentes por via das vertentes psicológicas, psicopedagógicas e educacionais.

Assim sendo, visualiza-se que os panoramas socioemocionais abrigam variadas concepções, ferramentas e intervenções significativas acerca das possibilidades executórias na educação atual, expondo que as abordagens teórico-práticas da Psicologia Escolar participam dessas postulações e processos de caráter formativo e experiencial.

Partindo dos elementos mencionados, percebe-se que os campos socioemocionais na educação contemporânea, mesmo que emergentes em suas amplitudes teórico-práticos e propriamente interventivas, geram impactos positivos em vista dos desenvolvimentos intra e interpessoais dos sujeitos e

grupos envolvidos nesse processo formativo e interacional, servindo de fomento necessário perante das atuações pedagógicas.

Para Voltolini (2016), as ligações concisas e constantes entre os saberes psicológicos-emocionais e a educação em sua amplitude contextual permitiu variadas articulações nos meios educativos e socioculturais, estando entre eles a difusão da saúde mental enquanto medida executiva e teórico-prática em suas potencialidades transdisciplinares.

Dessa maneira, Vieira e colaboradores (2014) abordam que as discussões direcionadas a saúde mental na escola não se restringem, necessariamente, a uma nova modalidade alternativa diante das dinâmicas escolares, dado que o panorama da saúde educativa engloba as diversas problemáticas circunscritas nos liames sociais, tendo como exemplo: o advento da medicalização compulsória, o adoecimento psíquico e emocional dos sujeitos, o manejo pedagógico saudável, entre outros.

Ainda nesse raciocínio, considera-se que a saúde mental na escola abarca diferentes estratégias, perspectivas técnicas e instrumentos práticos perante das contingências intrínsecas do ambiente educacional, envolvendo medidas de promoção, prevenção e acolhimento dos sujeitos em suas singularidades individuais-coletivas (Vieira et al, 2014).

Segundo Kutcher, Wei e Estanislau (2014), a educação em saúde mental redefine as propostas elaborativas presentes nas esquemáticas escolares, trazendo consigo variadas contribuições organizacionais, panorâmicas e dispositivas ante das características da comunidade, tendo como exemplo: o fortalecimento da saúde mental através da comunidade, as lapidações plurais e integradas em face da saúde mental, o desenvolvimento da autonomia em meio dos conhecimentos promovidos e os encaminhamentos assertivos na descentralização das redes de cuidado.

Nessas pontuações, os autores apresentam que as estratégias da saúde mental na escola devem ser flexíveis e pautadas nas tendências da saúde coletiva, considerando que as instituições educativas são vetores centrais na difusão de saberes e hábitos por meio do cotidiano vivencial, desenvolvendo programas seguros, eficazes e de base científica evidenciada (Kutcher; Wei; Estanislau, 2014).

No sentido técnico, uma das perspectivas em saúde mental que vem crescendo no âmbito escolar seria a educação psicológica, direcionada com o objetivo da autoavaliação das condutas, pensamentos e sentimentos dos indivíduos em vista do bem-estar subjetivo, baseando-se nas prerrogativas dos conhecimentos de embasamento psicológico (Votolini, 2016).

Baseando na pesquisa de Abed (2016), seguem algumas das competências emocionais valorizadas nas esquemáticas educacionais, pontuando as tendências de mediação perante das habilidades individuais e sociais dos alunos:

1. **Intencionalidade recíproca:** Os aspectos intencionais voltados às relações recíprocas no sentido vivencial-metrológico enfatizam que os objetivos claros desenvolvidos pelos professores na sala de aula influem diretamente nas ações concretas dos educandos, consolidando o desejo de aprender nas entrelinhas integradas.
2. **Transcendência:** O ato de ultrapassar o aqui e o agora nas medidas do ensino-aprendizagem envolvem articulações concisas com as assimilações práticas entre o conteúdo repassado e as experiências cotidianas, desenvolvendo comportamentos metacognitivos frente das diferentes esferas da vida subjetiva para o coletivo.
3. **Significado:** As práticas elucidativas conotam parte dos direcionamentos constituintes da vida escolar, revelando a importância da clarificação dos conceitos, distanciando-se da magnanimidade teórica, ligando diferentes áreas e tipologias do conhecimento a partir das relações vinculares, ultrapassando os chamados “conteúdos vazios”, dignificando as movimentações da aprendizagem para além do campo objetivo.
4. **Competência:** Os manejos educativos devem acolher os educandos em suas potencialidades e singulares, fazendo que o alunato se sinta seguro e confiante nas imersões pedagógicas, favorecendo vivências de sucesso subjetivo e instrutivo, mediando com fatores extrínsecos e internos, a

exemplo da motivação, da valorização do esforço individual, da edificação de habilidade socioemocionais, entre outros.

5. **Regulações e controle pessoal do comportamento:** O educador, a partir do viés de valorização afetiva, ajuda o aluno a manejar com as atitudes, emoções e comportamentos a partir de sua própria conscienciosidade, adequando a dimensão emotiva através das exigências contextuais do ambiente de ensino-aprendizagem, promovendo, acima de tudo, o desenvolvimento das capacidades autoreflexivas.
6. **O ato de compartilhar:** Os comportamentos coletivos e de compartilhamento através da interação social são extremamente importantes para as lapidações subjetivas dos sujeitos, cultivando o clima organizacional de respeito e ajuda mútua, ressaltando a importância de lidar com as emoções por meio do acolhimento interpessoal.
7. **Individações nas diferenciações psicológicas:** Seguindo as suposições do tópico anterior, por via das interações grupais e socioculturais o sujeito lapida a si mesmo em um conjunto de atos de alteridade, desenvolvendo a consciência de que cada indivíduo é único no mundo, edificando o seu estilo pessoal de ser quem se é.
8. **Planejamento e busca de objetivos:** No sentido metrológico, a educação baseada em habilidades afetivas visa integrar os alunos para com os seus objetivos pessoais, identificando planos e metas fundamentais nesses processos experienciais dentro da escola.
9. **Sentimento de pertença:** Elaborar para com os alunos o sentimento de pertença diante do grupo vivencial-escolar, mediando as interações dos alunos em vista de suas relações de pertencimento e integração grupal.
10. **Construção de vínculos na relação professor-aluno:** A construção de vínculos voltadas aos dispositivos do ensino-aprendizagem são fundamentais nas lapidações vinculares entre professores e os educandos, revelando que as disposições de vínculos em sala de aula

promovem aperfeiçoamentos cognitivos e afetivos em um movimento conjuntivo.

Ante do esboçado, visualiza-se que as competências de matriz emocional são fundamentais nas elaborações práticas no contexto educacional e escolar, servindo base para as consolidações do ensino-aprendizagem, das formações subjetivas e das habilidades sociais, ultrapassando as tendências direcionais de ênfase instrutiva, abrindo espaço para os liames afetivos-interacionais.

Para Almeida (1998), em suas exposições de natureza psicanalítica, as ações sociais voltadas a saúde mental em suas aplicações executivas na escola, sobretudo no campo elucidativo, interligam as necessidades do cuidado e acolhimento do aluno em suas singularidades e formatações subjetivas-societárias, abrindo espaço para as expressões psicológicas e emocionais, visualizando o alunato enquanto sujeito de direito à palavra.

No contexto das ações pedagógicas, pontua-se que o professor é alvo constante dos processos de identificação e transferência de seus educandos, projetando as formações singulares e a própria historicidade subjetiva para dentro das vivências escolares, revelando a importância do manejo afetivo e vincular para como as demandas do alunato, não se resumindo as intervenções didáticas (Almeida, 1998).

Um exemplo disso, pode ser observado no estudo de Silva e colaboradores (2019), focado nas prerrogativas da educação em saúde frente do público escolar, uma vez que, por meio de um estudo caso, observou-se que as abordagens participativas de cunho afetivo constituem estratégias pertinentes para a difusão conhecimentos e execuções cotidianas, mediando com as ausências das escutas qualificadas no berço educacional.

Segundo Vieira e colaboradores (2014), o professor representa um dos principais vetores em saúde mental mediante dos campos escolares-educativos, visto que ocupa um lugar privilegiado nas interações individuais-coletivas através do alunato, tendo como exemplo: o contato cotidiano com educandos, a participação ativa de atividades de natureza cognitiva-emocional-social, a observação dos educandos em diferentes espaços coletivos, entre outros.

Coadunando com as ideias supracitadas, Castelhana e colaboradores (2023) mencionam que a apropriação dos papéis docentes enquanto alvo

representativo da saúde mental seria uma das principais estratégias na consolidação da autonomia do professor em suas participação significantes nas demandas afetivas-escolares, demonstrando que, mesmo com a pertinência das atuações interdisciplinares, os educadores são personagens centrais nas elaborações metodológicas formativas e socioemocionais.

No estudo de Goulart (2015), baseado na tríade clínica-subjetividade-educação, esboça-se que a aplicação da saúde mental, no sentido coletivo da reforma psiquiátrica, diante dos campos educacionais permite articulações visionados necessárias nas lapidações executórias desinstitucionalizantes, manejando com os diferentes saberes e práticas científicas a partir dos vieses interativos e conjuntivos.

Dessa forma, a saúde mental no contexto escolar vai de encontro com as departamentalizações dos raciocínios, práticas e áreas de atuação nesse contexto técnico-vivencial, evitando dissociações entre os aspectos éticos, educacionais e culturais, destacando que tais elementos estão integrados nas entrelinhas das atividades educativas, considerando que o sujeito na vida escolar não deve ser visto de maneira fragmentada e uniforme (Goulart, 2015).

Trazendo à tona os papéis do psicólogo escolar e dos professores na saúde mental, Marçal e Silva (2006) comentam que os ambientes escolares permeiam parte significava das queixas e demandas psicológicas nos setores públicos, revelando que os profissionais atuantes nas instituições educativas são essenciais na mediação das vivências e dinâmicas constitutivas, desenvolvendo um olhar crítico sobre os processos de escolarização-educação.

Todavia, no mesmo estudo, comenta-se que o psicólogo escolar e os educadores devem dissociar as práticas educacionais diante das concepções paradigmáticas presentes nas atuações clínicas, uma vez que ambas as áreas de atuação abrangem papéis e manejos diferenciados entre si, revelando, portanto, que na educação coexiste um viés predominante clínico, desconexo com as estratégias aplicadas nos campos formativos, e um despreparo em sua formação profissional (Marçal; Silva, 2006).

Na ótica socioemocional, Gadotti (2019), amplamente pautado nas discussões freirianas, enfatiza que os enfoques pedagógicos devem promover a leitura do mundo enquanto entidade simbólica, imaginária e vivencial, distanciando-se das unilateralidades acadêmicas, destacando que a educação

emocional e transversal, que deveria estar presente desde dos anos iniciais, serve de força motriz nas relativizações das contradições societárias e interpessoais circunscritas nas realidades educacionais na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, defende-se que as contextualizações educativas necessitam de pilares dialógicos em suas constituições formativas e metodológicas, aliando-se com as discussões e reflexões de matrizes políticas, socioculturais e afetivas, tendo em mente que as relações humanas são as bases dos processos societários, como também das bases pedagógicas-transdisciplinares.

Pensando nisso, Antunes (2008) aborda que os aspectos psicológicos escolares e as diretrizes psicológicas educacionais, mesmo representando dois domínios diferentes, devem interagir de forma constante e assertiva, dialogando com as possíveis atuações profissionais educacionais ao mesmo tempo que adentra os campos teórico-práticos e de pesquisa em suas suposições dialéticas.

No âmbito da saúde mental na escola a partir da ótica afetiva, Cunha (2023) comenta que as vinculações afetivas e cooperativas na escola, vista na ideia de amor enquanto elemento de união, permitem que a aprendizagem e os laços sociais se consolidem de forma significativa nos âmbitos contextualizados, representando discussões pertinentes nas problematizações da saúde mental em suas amplitudes executórias.

Para além das perspectivas vinculativas, Cid e contribuintes (2019) abordam que os obstáculos associados às temáticas da saúde mental na escola englobam também fatores e sinais desadaptáveis, a exemplo da agressividade, dos comportamentos impulsivos, das agitações excessivas, dos isolamentos e dos conflitos familiares vigentes e/ou latentes, revelando trabalhos voltados a esta realidade.

Nessas condições, Castelhana e colaboradores (2022), a partir da ótica psicanalítica, abordam que a saúde mental nos meios pedagógicos envolve aspectos intersetoriais e de ensino-aprendizagem em suas prerrogativas globais, indo além das diretrizes intelectivas, apesar de sua magnânima importância, mediando com as variações subjetivas e afetivas intrincadas nos esboços educacionais, influenciando diretamente nas mediações intra e interpessoais dos membros da vida educativa.

Nas pontuações psicológicas-educacionais, pontua-se que o psicólogo escolar e os professores, assim como os demais membros presentes nos ambientes escolares educacionais, participam da difusão da saúde mental nas práticas pedagógicas e interventivas nas entrelinhas formativas, atingindo um público cada vez mais abrangente, interagindo com as variedades heterogêneas para além da sala de aula (Andoló, 1984).

Ainda nesse segmento, Andoló (1984) e Martinez (2009) reiteram que os papéis psicológicos-escolares não se limitam as vertentes tradicionais pautadas nas escutas individualizadas e a aplicação de testes psicológicos em seus sentidos avaliativos, existindo outras modalidades investigativas trabalhadas nas mediações cosmovisionais e afetivas dos sujeitos, promovendo o protagonismo dos olhares e práticas docentes.

À visto disso, destaque-se que a saúde mental na escola converge diretamente com as competências emocionais diante das políticas públicas educacionais, como também nas possibilidades metodológicas-pedagógicas, demonstrando que o professor representa um dos vetores centrais nas mediações, planejamentos e elaborações estratégicas nos cenários socioafetivos intrincados nos campos educacionais, reiterando também a pertinência das visualizações dialógicas e interdisciplinares nos manejos afetivos, a exemplo das concepções psicológicas-educacionais em seus sentidos dialéticos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Adentrando o campo das análises qualitativas, aponta-se que no referido tópico será apresentado os principais resultados adquiridos a partir das disposições técnicas-textuais preconizados pelas análises semânticas da repetição de palavras, bem como as ferramentas analíticas da formação de nuvem de palavras e a análise de similitude, disponíveis no programa IRaMunQT considerando as suas amplitudes multidimensionais-textuais.

Nesse primeiro momento, visando compreender de forma concisa e fidedigna as expressões e proposições dialógicos dos professores entrevistados, analisando as exposições gerais manifestadas pelos participantes ao longo das entrevistas semiestruturadas:

Quadro 4- Exposições gerais dos participantes frente das perguntas elaboradoras:

1- O que é a afetividade e qual a sua importância nas dinâmicas da sala de aula?	Nessa pergunta temática, todos os professores, isto é, 100% da amostra, enfatizaram que a afetividade é um dos fatores fundamentais para edificações relacionais e de ensino-aprendizagem ante das contextualizações educacionais, esboçando as definições afetivas predominantemente através das experiências formativas-docentes.
2- Como a afetividade é trabalhada dentro da sala de aula?	No segundo questionamento, 60% dos entrevistados comentaram que utilizam de alguma metodologia global ou momento temático para trabalhar os eixos afetivos nas vivências em sala de aula.
3- Em sua opinião, quais são os principais desafios para trabalhar os aspectos emocionais na sala de aula?	Nesse segmento, o elemento mais frequente entre os professores gira em torno das questões relacionadas as participações, dinâmicas e conflitos familiares frente das repercussões emocionais e acadêmicas dos alunos, sendo mencionado, seja de forma direta ou indireta, por 100% dos participantes.
4- Dentro da sua concepção, você acredita ser devidamente capacitado(a) para executar atividades relacionadas a afetividade em suas dinâmicas pedagógicas? Justifique-se.	Em tal pontuação, a maioria da amostra, cerca 60%, declarou não se sentir capacitada para mediar ou intervir nos campos afetivos dentro das disposições interativas em sala de aula

5- Você acredita que as instituições educacionais-escolares atuais são/estão preparadas diante do manejo das habilidades socioemocionais?	No quinto tópico, 100% da amostra declara que as instituições educacionais, nos recortes nacionais, não estão preparadas para manejar com as problemáticas socioemocionais intrínsecas as realidades escolares.
6- Qual a importância dos olhares e atuações psicológicas nas elaborações afetivas no contexto escolar?	Nos campos de juízo de valor sobre a atuação do psicólogo escolar, todos entrevistados afirmaram a pertinência deste campo profissional perante dinâmizações da realidade educacional em suas idiossincrasias.
7- Como os psicólogos(as) poderiam atuar nas dinâmicas afetivas dentro dos contextos escolares, partindo da importância de sua atuação conjunta com os professores?	Na última pergunta, o papel mais citado pelos professores permeia as potencialidades da escuta psicológica, apresentando a frequência de 80% nos discursos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Frente ao exposto, denota-se que os discursos elaborados pelos professores entrevistados englobam aspectos consonantes positivos em todas as perguntas presentes no questionário elaborativo, servindo de fomento informacional para dados globais e específicos sobre os variados fenômenos que integram as mediações entre as ações pedagógicas docentes e as dimensões socioafetivas, fundamentalmente nos aportes explicativos das matrizes psicológicas-escolares.

Permeando, agora, as faturações específicas, seguem as resultantes expressadas pelas formativas da nuvem de palavras, como visto a seguir:

linhas conectivas que se aproximam do meio mediano, manifestando a potência mediadora dos educadores diante das esquemáticas metodológicas, relacionais e extraescolares que permeiam as coesões entre a afetividade e o alunato dentro e fora da sala de aula.

Vale ressaltar, que para as duas análises expostas e percorridas nos parágrafos acima foram utilizadas um mesmo corpo textual, permitindo as organizações globais e específicas dos fatores lexicais e verbais apontados ao decorrer das investigações multidimensionais da estrutura textual, construída por via das entrevistas semiestruturadas, colhidas, como já citado, de maneira individual com cada membro da amostra representativa.

No mais, as análises qualitativas anteriormente discutidos permitem elucidações sistêmicas e organizacionais capazes de corroborar as objetivações gerais e singulares do estudo acadêmico em questão, promovendo a potenciação de discussões temáticas e interativas sólidas e assertivas, uma vez que, somadas as expressões gerais abordadas no Quadro 4 e as comunicações referenciais-teóricas, fomentam olhares críticos e dialógicos, contribuindo nos aprofundamentos teórico-práticos prosseguidos nas seções a seguir.

Em vista dos fatores resultantes presentes na discussão teórica e nas análises das entrevistas semiestruturadas dos professores participantes, assim como das demais investigações qualitativas supracitadas, avista-se que as comunicações elucidativas presentes nos discursos docentes abrangem variadas dinâmicas experienciais, atributos paradigmáticos e cosmovisionais e aspectos formativos-docentes, que serão amplamente percorridos nos parágrafos a seguir.

Um dos pontos temáticos, gira em torno das interconexões entre as práticas educativas-pedagógicas e as dimensões da afetividade, denotando-se que os todos professores da pesquisa afirmaram de forma enfática a significância das diretrizes emocionais nos campos acadêmicos e interacionais dentro e fora da sala de aula, demonstrando que as dimensionalidades socioafetivas são condições fundamentais para as objetivações e consolidações nos planos educativos.

Nesse recorte, os docentes trouxeram que os papéis construtivos e estruturantes na sala de aula devem ir além das prerrogativas técnicas, uma vez que o bom relacionamento na rítmica pedagógica é atravessada diretamente

pelas disposições emocionais do alunato em suas expressões individuais-coletivas, enfatizando que o cotidiano escolar é base fomentativos de tal espectro relacional.

Um exemplo disso, pode ser visto na fala do Professor A em que comenta:

“A afetividade está relacionada em a gente criar, de uma certa forma, uma relação saudável com aluno. Aquela ideia, principalmente de pensar, que estamos ali não apenas como profissionais, mas também como ser humanos” – Professor A.

Ante do avistado, denota-se que, mesmo sendo uma fala dispositiva individual, o professor citado expõe de forma significativa as cosmovisões e eixos experienciais-formativos dos demais docentes entrevistados, elucidando as interpretações técnicas-interativas dos presentes em relação as ligações concisas entre os panoramas das práticas educacionais e as vinculações afetivas dentro e fora da sala de aula.

Coadunando os apontamentos citados mediante da literatura científica atual, salienta-se que as afirmativas levantadas corroboram com algumas resultantes educantes atuais, uma vez que diferentes estudos, a exemplo das exposições de Lunkes e colaboradores (2024) e de Da Cunha (2024), evidenciam a significância dos acolhimentos, manejos e considerações emocionais como forma de potencialização da aprendizagem, como também da mediação de conflitos, nas relações intrapedagógicas.

Desse modo, como mostrado por Lunkes e colaboradores (2024), o acolhimento afetivo integral do aluno por parte do professor permite que os sentimentos de confiança e respeito sejam lapidados de forma assertiva, permitindo que o alunato lapide um senso de segurança e responsabilidade, flexibilizando os percursos da aprendizagem através das habilidades e dificuldades em suas esquemáticas idiossincráticas e situacionais.

Adentrando nas visualizações metodológicas, 60% dos professores entrevistados comentaram que, apesar de considerarem a relação indissociável das execuções pedagógicas ante dos panoramas emocionais, não se utilizam de metodologias ou discussões socioafetivas específicas dentro dos contextos da sala de aula.

À visto disso, entende-se que grande parte dos docentes participantes trabalham as relações socioafetivas por via de outras metodologias pedagógicas-interativas, valendo-se de alternativas geralmente lúdicas com intuito de gerar o senso participativo e comunicativo dos alunos, aliando as proposições a acadêmicas frente das potencialidades vivenciais ao longo da jornada educacional do alunato.

Expondo de forma dialógica tal noção, o Professor B afirma:

“Em relação a afetividade mediante a interação dos alunos, busco aprimorar os conhecimentos trazidos por eles [...] de forma em que um possa interagir com os outros, visando aprimorar os conhecimentos deles [...] para que eles tenham esse envolvimento básico de comunidade, de sociedade e de engajamento na sala de aula” – Professor A.

À luz do conteúdo expressado, compreende-se que, mesmo não se valendo de discussões e pautas específicas relacionadas aos cenários socioemocionais, o docente citado caminha por outros meios comunicativos para consolidar as exposições acadêmicas através das vinculações afetivas, levando em consideração as idiosincrasias de cada discente em suas entrelinhas subjetivas-societárias, assim como as contextualizações singulares de cada turma educante.

Para Freire (1996), a posição participativa do professor representa uma abertura fundamental para ruptura das concepções verticalizadoras nas acepções educacionais-pedagógicas, considerando que o alunato apresenta uma historicidade dentro e fora dos muros escolares de forma conjuntiva, que deve ser valorizada ante das variadas dimensões dos processos de ensino-aprendizagem.

De tal modo, o docente deve, a sua maneira, relativizar as condições estruturantes dos lugares de saber, uma vez que, como falado acima, o aluno se personifica como figura central nas interlocuções dos processos de ensino-aprendizagem, tendo em consciência que a aprendizagem significativa apenas ocorre quando professor assume a posição de não-saber, isto é, de potencial ignorância, edificando aberturas subjetivas-direcionais nas jornadas

metodológicas-vivenciais dentro e fora dos liames da sala de aula em suas amplitudes contextuais (Freire, 1996).

Ainda nesse raciocínio, Castelhana e colaboradores (2021) mencionam que o professor, além de ocupar um lugar fundamental nas participações e atribuições técnicas, permeiam tendências significativas nas lapidações de vivências, tendências e dialéticas englobadas em uma aura libertadora, valorizando o sentido que os caminhos do aprender não se limitam apenas as resultantes acadêmicas, mas também aos parâmetros intra e interpessoais.

Nas disposições socioemocionais do professor, elucida-se que o educador comprometido com as exposições e dimensões socioafetivas dos seus alunos estabelecem interligações assertivas e concisas sobre a historicidade subjetiva presente nas entrelinhas pedagógicas, permitindo o acolhimento integral das necessidades do sujeito, ao mesmo tempo que elabora vias para a aprendizagem de qualidade (Da Cunha, 2024)

Por conseguinte, Da Cunha (2024) defende a pertinência de uma educação pautada nas valorizações emocionais, demarcando que toda e qualquer aprendizagem significativa se comunica com a troca de experiências, as interações sociais contínuas e os estabelecimentos de vínculos saudáveis e duradouros, promovendo, acima de tudo, a aberturas disposicionais e atitudinais por parte dos membros do aluno.

A título de exemplo, a Professora C comenta algo importante sobre tal discussão ao longo da nossa entrevista:

“Gosto de dinâmicos, e gosto muito de citar a minha vida pra eles [...] momentos que marcam, e eles acham interessante que o personagem é alguém que eles conhecem. Ao invés de criar histórias fictícias, conta histórias que aconteceram comigo para que eu possa trabalhar com eles, inserindo-os.”

Com base no apresentado, discerni-se que as falas da Professora C deliniam de maneira clara a importância dos diálogos e das comunicações socioafetivas ante das mediações pedagógicas, pontuando que as trocas experienciais e as vinculações emocionais são essenciais para as construções dos relacionamentos e das competências afetivas nos âmbitos pedagógicos, assim como para o aperfeiçoamento das resultantes acadêmicas.

Embasando-se em tal eixo, denota-se que relação professor-aluno, enquanto vetor primordial nas composições afetivas nas matrizes pedagógicas, deve ser direcionada a partir da sensibilidade intersubjetiva, abrindo espaços metodológicos e simbólicos para a recepção das expressões e verbalizações dos alunos por via das posturas empáticas, de escuta e de reflexão, ao mesmo tempo que possibilita a contínua meditação sobre os comportamentos e falas do próprio educador (Macedo; Medeiros, 2024).

Nessa conformidade, salienta-se que a díade relacional professor-aluno se interliga diretamente aos panoramas da inteligência emocional, posto que tais intervenções e proposições dinâmicas potencializam a edificação de habilidades e competências socioemocionais durante os percursos pedagógicos, podendo ser iniciada desde as sistematizações ocorridas na educação infantil (Macedo; Medeiros, 2024).

Prosseguindo nessa perspectiva, Castelhana, Gurjão e Silva (2024) defendem que a implementação contínua mediante dos espaços educacionais é essencial para transformações socioeducativas na atualidade, demonstrando que o desenvolvimento de competências intra e interpessoais permeiam diretamente as vinculações socializatórias e as experiências intersubjetivas em suas estruturações dinâmicas, intrínsecas nas jornadas pedagógicas.

Sob essa ótica, infere-se que valorização gradual e constitutiva das habilidades socioemocionais vai de encontro com as diretrizes estruturais acadêmicas-inlectivas enquanto alvo magnânimo das objetivações escolares-educacionais, abordando de forma assertiva e dinâmica que os direcionamentos técnicos-metodológicos devem considerar o sujeito, antes de tudo, como um ser vivencial e relacional (Castelhana; Gurjão; Silva, 2024).

Outro ponto importante citados pelos professores ante dos campos relacionais, giram em torno da significância das dimensões e interações familiares frente das disposições educativas. Nessas discussões, parte significativa dos professores entrevistados afirmaram que os familiares (ou cuidadores) dos alunos têm papéis significativos para a consolidação do acolhimento e desenvolvimento global do sujeito, elucidando que tais elementos influem diretamente nas interações em níveis pedagógicos.

Com esse propósito, a Professora C expõe:

[...] quando a criança se sente segura, ela confia em você. [...] o papel do professor se torna até mais importante do que em casa, que, muitas vezes, os pais não têm tempo de ouvi-las. E eles encontram essa confiança. Você mostrando pra eles que você se preocupa com eles, eles conseguem desenvolver um relacionamento saudável. Eu acredito muito nessa força!

De acordo com as falas da Professora C, a família ocupa um espaço central nas consolidações interativas nos âmbitos educacionais, revelando, ao longo de seu discurso, a pertinência das relações familiares para as disposições afetivas do alunato na sala de aula, ao mesmo tempo que reitera a fundamentalidade e a participação da díade família-escola nas fomentações socioemocionais das contextualizações pedagógicas atuais, demarcando que quando tais vínculos se encontram em estágio de fragilidade tendem a influir negativamente nos desempenhos e interações socioafetivas nos cenários educativos.

Para Rocha e Vieira (2021), coadunando com a realidade descrita pela educadora, a relação família-escola é, sem sombras de dúvidas, um dos pilares valorativos-direcionais de matriz significativa nas fortificações experienciais-pedagógicas mediante das contingências educacionais na atualidade, trazendo à tona que a participação efetiva dos pais (ou cuidadores) promove o desenvolvimento gradual das competências sociais, cognitivas e socioemocionais durante o percurso escolar do aluno, contribuindo para a edificação de posturas de autonomia e de bom desempenho pedagógico por parte do mesmo.

A esse respeito, fica claro, como também trazido pela educadora, que a fragilização dos vínculos família-escola arrecata em comunicações distantes e resistentes, prejudicando, seja de forma implícita ou explícita, o acolhimento integral do aluno, assim como dos demais membros que integram a comunidade escolar, desmontando que a união entre os elos educativos e familiares geram variantes positivas para o desenvolvimento global do sujeito, levando em consideração os fatores subjetivos-societários (Rocha; Vieira, 2021).

No estudo de Santos, Maranhão e Castelhana (2024), a vinculação família-escola, além de influir diretamente nas sistematizações das constantes acadêmicas e socioemocionais perante das caracterizações do alunato, participa das significações e dinâmicas em saúde mental nos aportes educativos,

reiterando que aliança entre os professores, assim como os demais profissionais no ambiente escolar, e os familiares-comunitários tende a se pertinente quando atingem posturas comunicacionais, democráticas e contextualizadas em suas via interacionais.

De forma complementar, esboça-se que a relação professor-aluno serve de meio significativo para as fortificações relacionais entre a instituição escolar e as figuras familiares, ao mesmo tempo que estrutura os laços experienciais com o aluno, partindo de suas idiossincrasias, competências e limitações contínuas e/ou situacionais. Em tal ponto, destaca-se que os vínculos saudáveis e positivos entre educadores e educandos promovem a lapidação de habilidades cognitivas, afetivas e sociointerativas, uma vez que, simultaneamente as edificações do ensino-aprendizagem, tais relacionamentos geram configurações assertivas na constituição da autonomia e identidade do sujeito (Rocha; Vieira, 2021).

Voltando a pontuação da Professora C, notabiliza-se que o discurso da participante engloba variados elementos essenciais na discussão temática exposta, visto que permite compreender, através de sua percepção, a pertinência dos fatores socioemocionais nas dinâmicas da sala de aula, a inrootsncia da participação ativa da família na hora ada pedagógica, as composições multifatoriais emocionais, sociais e cognitivas nas integrações educativas, entre outros.

No contexto geral dos discursos, observou-se que todos os participantes trouxeram apontamentos significativos sobre as perguntas norteadoras expostas, levando em consideração, como traz Nóvoa (2017), que cada jornada pedagógica-docente é atravessada por suas próprias caracterizações subjetivas direcionais, como também por suas acepções técnicas-metodológicas.

Nesse recorte, destaca-se que os diálogos lapidados ao longo das entrevistas semiestruturadas atingiram níveis de profundidade teórico-prática diferentes mediante de cada discurso, denotando-se que a experiência profissional e a formação continuada foram dos elementos centrais para tal interpretação analítica-pedagógica.

Para Nóvoa (2017), o *continuum* profissional do professor perpassa um conjunto variáveis relacionadas a sua formação inicial, as práticas *in locus* e a formação continuada, demonstrando que a capacitação técnica por si só, apesar de ser um dos pilares fundamentais na firmação docente, comunica-se com

outros fatores circundantes considerados fundamentais para os planejamentos, as execuções e as atuações globais do educador.

Trazendo tal pensamento para as análises discursivas, pressupõe-se que os educadores com mais experiência e com uma formação continuada voltadas as áreas socioemocionais tendem a compreender e a manejar de forma ampla os caracteres socioafetivos nas mediações das ações pedagógicas, tendo em vista que as alianças teórico-práticas são imprescindíveis nas fortificações das posturas educativas docentes.

Ancorando-se na suposição citada, Ribeiro (2010) aborda que a ausência ou os déficits nas formações continuadas inibem as potencialidades executórias de novos imperativos atuacionais, fazendo que o professor, muitas vezes, sintasse impotente para a realização, manejo e/ou planejamento de suas tarefas pedagógicas, afetando o seu desempenho acadêmico, ao mesmo tempo que pode influir negativamente em suas competências intra e interpessoais dentro e fora da sala de aula.

Consequentemente, entende-se que a noção do “sentimento de capacitação profissional” para lidar com as demandas e contingências socioemocionais nos âmbitos educativos representa um fator central nas mediações da afetividade nas ações pedagógicas, como expõe a Professora D:

“A gente não tem nenhuma preparação em relação a isso! Acredito que seja só experiência que você vai adquirindo ao longo do tempo!”

A partir das expressões enfáticas da Professora D, aponta-se alguns elementos pertinentes sobre as discussões temáticas aqui levantadas, tendo como primeiro ponto que a ausência da formação continuada ou técnica interfere nos manejos socioafetivos. Outro ponto significativo, gira em torno da importância dos segmentos experienciais-dialógicos na formação do professor em suas amplitudes profissionais.

Rememorando mais uma vez Nóvoa (2017), sugere-se que a formação docente abarca um conjunto de fatores teórico-práticos e propriamente vivenciais que se complementam perante da constituição subjetiva-funcional do docente, salientando que, mesmo que os caracteres experienciais sejam

essenciais, os aspectos técnicos são fundamentais para as exposições e consolidações formativas-licenciadas.

Nos âmbitos formativos-direcionais, Ribeiro (2010) afirma que, em variados estudos analisados nas últimas décadas, os currículos voltados a construção de profissionais na área da educação, sobretudo professores, não apresentam, ou esboçam de forma superficial, disciplinas relacionadas aos estudos das dimensões da afetividade, fazendo-se necessário a lapidação de visões e abordagens pessoais e vivenciais ancoradas nos contatos diretos e reflexivos sobre tais temáticas interativas.

Sob esse prisma, configura-se que a ausência ou precariedade curricular voltada aos programas, as experienciais acadêmicas-profissionais e as formações continuadas de matriz afetiva, enquanto campo de pesquisa e dispositivo de atuação, tendem a gerar sentimentos de despreparo em relação as atuações docentes, influenciando nas condições intrapessoais e técnicas do educador (Ribeiro, 2010).

Conciliando as informações citadas perante dos discursos docentes, pontua-se que 60% dos educadores entrevistados não se sentem significativamente preparados para mediar ou lapidar caminhos metodológicos ligados as habilidades socioemocionais, sendo que os professores afirmadores de tal preparação apresentam experiências profissionais de mais de 5 anos, assim como cursos de pós-graduação ou de formação livre relacionados as temáticas socioafetivas, predizendo que as vivências docentes e as formações continuadas são dois elementos indissociáveis e essenciais para os nortes técnicos-interativos do professor nos contextos das ações pedagógicas.

Entrando nas dinâmicas escolares, todos educadores perguntados afirmaram que as instituições escolares contemporâneas, considerando os recortes nacionais, apresentam dificuldades significativas na mediação dos caracteres afetivos e das demandas socioemocionais em suas jornadas cotidianas, representando uma realidade que deve ser pensada em suas potencialidades transformativas.

Nas falas da Professora E, ao ser perguntada se as escolas atuais estão preparadas para mediar com as contingências socioafetivas, esboça-se que:

Não, falta muito. Porque são jovens com demandas muito grande [...] são jovens carentes de atenção. Então, a gente pega uma sala com trinta alunos aqui, é uma demanda muita grande.

Com base no exposto, as falas da Professoras E resumem de forma clara e assertiva as cosmovisões educativas dos outros educadores entrevistados, uma vez que expressa que as instituições educacionais nacionais apresentam dificuldades metodológicas-vivenciais, além de constante ausência de vetores intersetoriais, mediante dos acolhimentos e mediações com as demandas socioemocionais presentes em seu cotidiano pedagógico.

Para Silva (2008), as bases históricas e estruturais que formam os eixos escolares atuais se ancoram nas prerrogativas cognitivas, intrinsecamente atreladas aos enfoques cartesianos, pautadas na dualidade fomentativa entre os fatores racionais e as disposições afetivas, concebendo ambos enquanto moldes diferentes, e até em certo ponto dissociáveis, existindo a primazia dos direcionamentos racionais, uma vez que as matrizes afetivas seriam tratadas como pontuações secundárias.

Concomitantemente a isto, Gadotti (2019) menciona que as instituições educacionais contemporâneas enfatizam as suas objetivações metodológicas-planejativas por meio das centralizações neoliberais, enraizada nas necessidades de mercado expressas nas matrizes capitalistas da sociedade, distanciando-se das valorizações do pensamento crítico, como também das dinâmicas individuais-coletivas estruturantes nas vivências técnicas-pedagógicas.

Persistindo nessa ideia, Vieira e colaboradores (2014) relatam que as ocorrências e demandas ligadas aos campos da saúde mental crescem de forma exponencial ao longo das últimas décadas, fazendo-se necessário reestruturações de como as instituições educativas mediam com tais contingências vivenciais, reitarando também a fundamentalidade das interações significativas entre os membros dos profissionais dos contextos escolares e das proposições intersetoriais em face das diretrizes interventivas.

Inserindo-se nos campos valorativos das atuações e conhecimentos psicológicos-escolares, todos os professores consideraram que o psicólogo escolar, como também os seus domínios teórico-práticos relacionados, é um dos

agentes essenciais nas mediações e comunicações assertivas perante das contingências experienciais e socioafetivas presentes nas rotinas pedagógicas, influenciando positivamente nas lapidações e manutenções de dinâmicas em saúde mental.

Conforme mencionado pela Professora C:

“Eu acho que as atuações e olhares psicológicos têm uma importância muito relevante. [...] psicólogos podem ajudar e muito porque vocês compreendem o comportamento da criança. Profundamente. Então eu acho que é uma ajuda fundamental, principalmente nos tempos de hoje, com a nossas crianças tão voltadas para a tela. Nossos adolescentes querendo ser adulto antes do tempo, até mesmo às vezes, pelo incentivo inocente dos pais.”

À luz do declarado, percebe-se que a educadora abordou de forma elucidativa e sucinta a pertinência dos conhecimentos e práticas psicológicas-escolares nos âmbitos escolares, valendo-se de sua percepção direcional através de seus valores, experiências e formação técnica, demonstrando que o psicólogo escolar pode influir positivamente nas dinâmicas relacionais nos diferentes setores da educação básica.

Transportando tais noções para a literatura científica, destaca-se que o discurso da professora coaduna diretamente com exposições presentes nas produções acadêmicas, tendo como exemplo os estudos de Martinez (2009) e de Castelhana (2024) que revelam que as tendências e execuções psicológicas-escolares podem estar inseridas em diferentes contextos das setorizações e execuções educativas, atingindo os campos individuais, grupais, comunitárias e propriamente institucionais, valendo-se de eixos metodológicos tradicionais e emergentes.

Acrescentemente, entende-se que o psicólogo escolar é um dos agentes centrais nas estruturações intersetoriais possíveis nas caracterizações institucionais-educacionais, uma vez que, considerando os seus saberes e práticas, atua nas mediações e consolidações dos processos em saúde mental nas interlocuções educativas-vivenciais, levando em conta as necessidades, objetivações globais e as idiosincrasias individuais-coletivas intrínsecas nos cenários pedagógicos específicos (Castelhana; Formiga, 2024).

Nos panoramas atuacionais entre docentes e psicólogos escolares, todos os educadores entrevistados comentaram que as comunicações e execuções profissionais conjuntas entre os dois campos direcionais são imprescindíveis para o acolhimento global e integral dos alunos, tendendo a influir positivamente nas mediações voltadas as dimensões da afetividade, intrínsecas nas experiências e vinculações educacionais, ao mesmo tempo que abrange os demais fatores da comunidade escolar.

Um exemplo disso, pode ser visualizado nas expressões da Professora D:

“Não têm como a educação fluir sem esse apoio (familiar) e sem o apoio psicológico. [...] Acredito que seria um conjunto entre o professor, a família e a parte mental, para que o aluno consiga estar bem psicologicamente e entender o conteúdo.”

Ante do mencionado, denota-se que toda amostra disposta esboçou que a figura profissional do psicólogo escolar, considerando os seus conhecimentos e práticas associadas, representa um dos agentes fundamentais para a mediação global das demandas em saúde mental, englobando, sobretudo, as dimensões socioemocionais intersectas em tais processos experienciais, revelando que outros membros da comunidade escolar, a exemplo dos familiares dos alunos, são personagens importantes nas dinâmicas pedagógicas-psicológicas em solo educacional.

Na ótica de Dias, Patias e Abaid (2014), as noções descritas acima se coadunam com as direções multifacetadas e interativas das potencialidades atuacionais do psicólogo escolar nos eixos atuais, uma vez que tal profissional da educação se personifica como um dos agentes participantes da vida e da sistematização educativa, como também se apresenta como um dos vetores interdisciplinares nas lapidações e planejamentos dos trabalhos pedagógicos.

Nesse sentido, o psicólogo escolar, enquanto personagem dialógico entre os possíveis interlocutores educacionais, não seria aquele que traz os questionamentos e/ou afirmativas de maneira indubitável, visto que, considerando a autonomia e a importância de cada sujeito no universo pedagógico, cada visão integrante, lógica formativa e tendências vivenciais dev

ser acolhidas de forma conjunta entre os profissionais circunscritos nas estruturas pedagógicas (Dias; Patias; Abaib, 2014).

Contudo, apesar das menções voltadas a significância do psicólogo escolar, apercebe-se que parte pertinente das expressões trazidas pelos professores abordam os papéis do psicológicos-escolares por via dos vieses clínicos, distanciando-se dos espectros emergentes em vista das potencialidades atuacionais-executórias.

Compatibilizando com as afirmativas supracitadas, Andrada (2005) comenta que um dos principais desafios do psicólogo escolar nos eixos educativos atuais, como também alguns membros da realidade escolar, circundam as representações e imagos cristalizados sobre as suas funções e participações nas dinâmicas educacionais, servindo, muitas vezes, de empecilho nas consolidações interativas e aplicativas nas matrizes psicológicas-escolares.

Somado a isto, Lima (2005) deixa explícito que os modelos clínicos e psicopatologizantes vigoraram por várias décadas nos processos de implantação e difusão da Psicologia Escolar no Brasil, observando que as suas influências e denominações ainda permanecem, mesmo que implícitas, nas acepções imaginativas e profissionais nos setores educativos nacionais, demonstrando a relevância da explanação e fortificação dos moldes críticos e discursivos pautados na historicidade e socioafetividade dos membros, sobretudo dos alunos, que participam das jornadas intersubjetivas nos âmbitos pedagógicos.

Em resumo, destaca-se que a presente produção acadêmica edificou um conjunto de reflexões, discussões e apontamentos dialógicos sobre a significância das ações pedagógicas docentes através das fundamentações socioafetivas e dos planos compreensivos abordados pelos modelos psicológicos-escolares, permeando questões essenciais, a exemplo da importância das metodologias pedagógicas de cunho afetivo, da relação professor-aluno nas dimensões formativas-experienciais perante dos atravessamentos socioafetivos, dos entendimentos e direcionamentos do psicólogo escolar em tais processos interativos, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista do discorrido, pontua-se que as interações entre as ações pedagógicas docentes e a afetividade, apesar de remontar uma discussão ampla nos âmbitos contemporâneos, abrigam conotações variáveis ao longo da história da educação, ganhando novas facetas dinâmicas e metodológicas-vivenciais por meio dos novos contextos socioeducativos, de conhecimentos e práticas pedagógicas e de óticas científicas-compreensivas, atravessando-se, entre as suas potencialidades, através dos segmentos psicológicos-escolares.

A partir das investigações qualitativas visualizadas, bem como das discussões teórico-contemplativas, fica evidente que as discussões aqui levantadas resguardam intenções e direcionamentos significativos nas realidades educativas intrínsecas dos cenários nacionais atuais, revelando a pertinência de olhares e discursos dialógicos e interconectivos ante das integrações das dimensões da afetividade nas presentificações pedagógicas-vivenciais, indo além das dualismos teórico-práticos e cosmovisionais que vigoraram durante séculos na história do pensamento ocidental, ramificando as suas resistências nos muros educantes atuais.

No campos da objetivação central de pesquisa, evidencia-se que as interligações entre as ações pedagógicas do professor e os esboços afetivos se apresentam como elementos concomitantes nas dinâmicas educativas dentro e fora das amplitudes da sala de aula, envolvendo aspectos e estruturas direcionais e multifacetadas, demonstrando também que os vetores psicológicos-escolares permitem elucidações contemplativas e técnicas, principalmente quando posta em diálogo com as atuações e vivências intra e intereducacionais.

Seguindo tal lógica, o presente estudo expõe que, em suas diferentes camadas, como os estabelecimentos acadêmicos são influenciados estrutura e funcionalmente pelas exposições emocionais, pontuando que o professor ocupa um lugar privilegiado nas mediações e fomentações dos fatores socioafetivos nas constantes vivenciais e técnicas intrínsecas da comunidade escolar, defendendo-se a necessidade de compreensões e diretrizes metodológicas capazes de gerar eixos comunicativos entre os contextos técnicos e os aportes socioemocionais.

Por meio das resultantes estabelecidas, observa-se que os professores participantes reconhecem a afetividade como um dos vetores fundamentais nas experiências e consolidações educacionais globais e específicas nos universos escolares, induzindo a tentativa constante de abordar, seja direta ou indiretamente, os elementos emocionais como forma de promover construções de vínculos sociais-relacionais e repercussões positivas nas fortificações do ensino-aprendizagem.

Todavia, por trás das exigências e necessidades de se lapidar caminhos socioemocionais com os variados contextos da vida escolar, o professor também se encontra em uma posição ancorada por via de um sentimento de despreparo, posto que mais da metade dos entrevistados afirmaram não estarem devidamente capacitados para mediar com as demandas e entrelinhas estruturantes dos vieses socioafetivos que percorrem as diferentes caracterizações relacionais nas esquemáticas pedagógicas.

Em meio de tais visualizações, considerando os resultados e discussões previamente esboçados, opera-se que existem determinados fatores sintônicos, isto é, harmoniosos, que influem de forma significativa nas relações positivas entre os exercícios pedagógicos e os estabelecimentos vinculares-emocionais, englobando alguns elementos derivativos, sendo eles: 1- a utilização de metodologias aplicadas as necessidades e potencialidades socioemocionais, 2- a experiência profissional na educação básica igual ou superior a 5 anos, 3- a continuidade formativa profissional após a graduação, 4- a participação ativa da comunidade escolar nos processos educativos e o 5- entendimento das dinâmicas interdisciplinares nas esquemáticas educativas.

Em contrapartida, partindo das mesmas resultantes e discorrimientos de pesquisa, detecta-se também a existência de caracterizações distônicas, ou seja, disfuncionais, que interferem negativamente nas interações entre as atuações pedagógicas docentes e os recortes interativos de matriz socioafetiva, sendo elas: 1- a ausência de metodologias pedagógicas-vivenciais elucidadas perante das dinâmicas socioemocionais em sala de aula, 2- as experiências profissionais na educação básica inferiores a 5 anos, 3- a não continuação da formação profissional após a conclusão da licenciatura, 4- a baixa inserção da comunidade escolar nas dinâmicas escolares e o 5- distanciamento das prerrogativas interdisciplinares nas atuações docentes.

Vale ressaltar, que os pontos supracitados visualizados são corroborados tanto pelas análises globais do discurso e nas expressões da nuvem de palavras, como pela análise de similitude, enfatizando que tais disposições, como também as suas possíveis ausências, afetam diretamente nas potenciais fortificações relacionais entre as atuações pedagógicas e os fatores socioemocionais associados dentro e fora da sala de aula.

Ainda em tal ponto de vista, explicita-se que, bem como detalhado nas falas dos entrevistados e nas investigações qualitativas, as disposições sintônicas nos polos interativos mencionados se integram em conjunto de dinâmicas multifacetadas que circundam os eixos escolares e extraescolares, dado que, além dos aspectos formativos dos profissionais participantes, as aberturas institucionais escolares, as comunicações familiares e as proposições interdisciplinares são alguns dos fatores constituintes das resultantes educativas relacionadas a eficácia pedagógica ante das prerrogativas de valorização das dimensões afetivos.

No tocante sobre os juízos e percepções sobre os papéis dos psicólogos escolares, evidencia-se que parte significativa da amostra, apesar de todos entrevistados reconhecerem a importância da inserção de tal categoria nos recortes educativos, associa os exercícios psicológicos-escolares por meio de óticas clínicas-adaptativas, distanciando-se das noções tradicionais e, principalmente, das funcionalidades emergentes possibilitadas por tais profissionais nos contextos socioeducacionais.

Como forma de contorno dos obstáculos estruturais supracitados, aparece claramente a significância de algumas reformulações estratégicas em determinados âmbitos setoriais nos enquadramentos educativos nacionais, tendo como exemplo: a inserção direcional de políticas curriculares voltadas as noções socioemocionais nas licenciaturas ofertadas no ensino superior, a abertura metodológica e instrucional das instituições escolares públicas e privadas ante de projetos e planejamentos de ênfase socioafetiva, a difusão de saberes sobre a pertinência das discussões socioemocionais e dos papéis do psicólogo escolar para as comunidades escolares, entre outras.

Nos campos de limitação de pesquisa, delimita-se que a amostra constituinte não atinge parâmetros de generalização perante dos níveis regionais e nacionais, dado que os participantes entrevistados fazem parte de um mesmo

eixo sociocultural e geográfico, servindo de obstáculo metodológico-compreensivo ante das visualizações investigativas em outros contextos educativos-setoriais.

Além dos panoramas de variação da amostra, demarca-se que outro fator limitante gira em torno da quantidade de professores participantes no estudo, visto que, mesmo que atinja as objetivações pré-definidas nas diretrizes da pesquisa aqui exposta, não significam de forma representativa outros âmbitos educacionais nos recortes interregionais e gerais frente dos cenários educacionais brasileiros.

Para estudos futuros, recomenda-se a elaboração de pesquisas de natureza quali e/ou quantitativa com a presença de amostras robustas, possibilitando análises compreensivas por via das caracterizações regionais e nacionais, considerando as objetivações temáticas descritas ao longo de tal produção acadêmica.

Por fim, partindo das investigações teórico-referenciais e, principalmente, das análises qualitativas e conclusivas, fica claro que o trabalho em questão conseguiu de forma sucinta e significativa refletir, discutir e responder de forma ampla a objetivação geral e os alinhamentos específicos de pesquisa, servindo de base para outros estudos com linhas de pesquisa semelhante nos variados campos das ciências da educação, sobretudo nas esquemáticas pedagógicas e psicológicas voltadas a compreensão das ações pedagógicas em vista das dimensões socioafetivas na contemporaneidade.

.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Cooperativa do, 2009.

ALMEIDA, Miguel Eugênio. A educação na Roma antiga. **Anthesis**, v. 9, n. 17, p. 24-36, 2021.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental**. Estilos clin., São Paulo , v. 3, n. 4, p. 112-119, 1998.

ALVES, Cecília Pescatore; SILVA, Antonio Carlos Barbosa. Psicologia Escolar e Psicologia Social: articulações que encontram o sujeito histórico no contexto escolar. *Psicologia da Educação*, n. 23, 2006.

ALVES, Marcos Alexandre. Ética e educação: caráter virtuoso e vida feliz em Aristóteles. **Acta Scientiarum. Education**, v. 36, n. 1, p. 93-104, 2014.

ALVES, Rubem. **O professor de espantos**. Doc. Memória. Direção: Dulce Queiroz. Brasília: TV Câmara Federal, 2013.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Papirus Editora, 2002.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, p. 196-199, 2005.

AMORIM, Bruna Narloch Nunes; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó. A Importância do Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como Proposta de Ensino na Educação Infantil. **Revista GepesVida**, v. 6, n. 14, 2020.

AMORIM, Márcia Camila Souza; NAVARRO, Elaine Cristina. Afetividade na educação infantil. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 1, n. 7, 2012

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 4, p. 43-46, 1984.

ANTUNES, M. A. M..Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, 2008. 12(2),469-475

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. **Videtur**, n. 23, 2002.

ARAUJO, Claisy Maria Marinho. Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências. Boletim Academia Paulista de Psicologia, v. 25, n. 2, p. 73-85, 2005.

BACON, Francis. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. Psicologia Escolar e Educacional, v. 16, p. 163-173, 2012.

BARBOSA, Rejane Maria; MARINHO-ARAUJO, Clasy Maria. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. Estudos de psicologia (Campinas), v. 27, p. 393-402, 2010.

BATISTA, Gustavo Araújo. A educação segundo a perspectiva de montaigne no âmbito do renascimento. Acta Scientiarum. Education, v. 38, n. 4, p. 365-372, 2016.

BATISTA, Gustavo Araújo. Francis Bacon: para uma educação científica. Revista Teias, v. 11, n. 23, p. 22, 2010.

BLEGER, J. Temas de Psicologia: entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BONFATTI, Júlia Stersi et al. Habilidades de autorregulação emocional e resolução de problemas interpessoais em pré-escolares: relato de experiência. Psicologia Revista, v. 30, n. 2, p. 459-473, 2021.

BORDENAVE, J. D. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOTO, Carlota. A ética de Aristóteles e a educação. Cadernos de História & Filosofia da Educação, São Paulo: FEUSP, v. 7, p. 289-312, 2006.

BOTO, Carlota. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 1, p. 169-191, 1996.

BRASIL, Ricardo Taveiros. Psicologia escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. Psicologia Escolar e Educacional, v. 16, p. 219-227, 2012.

MARINHO-ARAUJO, Claisy. Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. Em aberto, v. 23, n. 83, 2010.

CANETTIERI, Marina Kurotusch; PARANAHYBA, Jordana de Castro Balduino; SANTOS, Soraya Vieira. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. Educação & Formação, v. 6, n. 2, p. 5, 2021.

CASTELHANO, M. V. C.; GONCALO, T. M. D. ; PEREIRA, J. E. G. ; CAVALCANTI, R. J. M. ; ARAUJO, R. F. ; LINHARES, T. S. ; OLIVEIRA, F. C. A. ; SANTOS, M. F. D. . A SAÚDE MENTAL E OS ENFOQUES PSICANALÍTICOS NO MEIO PEDAGÓGICO: UMA DIALÓGICA CONTEMPORÂNEA NA

EDUCAÇÃO. In: Marcos Vitor Costa Castelhana; Deyvid Israel da Silva Alves; Reijane Pereira da Silva; Maria Aparecida de Freitas Furtado; José Alberto André Guimarães; Danielly Mabel Formiga Leite de Almeida; Aires de Melo Silva; Kalenia Lígia Bezerra Jácome; Simone Far. (Org.). A EDUCAÇÃO DIANTE DAS ENTRELINHAS DA CONTEMPORANEIDADE: ESTUDOS SELECIONADOS. 1ed.Belém-PA: RFB Editora, 2022, v. 1, p. 57-74.

CASTELHANO, M. V. C.; LIRA, M. N. S. ; OLIVEIRA, K. C. ; ALEXANDRINO, K. E. ; SANTOS, G. C. . A EDUCAÇÃO E OS RUMOS DA POTÊNCIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA BREVE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE. In: Willian Douglas Guilherme; Cristiana Barcelos da Silva; Patrícia Gonçalves de Freitas. (Org.). EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO: PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E PESQUISAS MÚLTIPLAS, VOLUME 1.. 1ed.Belo Horizonte-MG: E-PUBLICAR, 2022, v. 1, p. 349-354.

CASTELHANO, M. V. C.; RAMALHO NETO, A. E. ; MEDEIROS, E. S. ; ALMEIDA, F. C. S. ; SANTOS, J. K. J. ; OLIVEIRA, F. R. ; SILVA, A. F. ; OLIVEIRA, R. C. . O PROFESSOR ENQUANTO OBSERVADOR ATIVO DOS FATORES DE RISCO EM SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: DIÁLOGOS METODOLÓGICOS. In: Marcos Vitor Costa Castelhana, Patrício Borges Maracajá, Flávio Franklin Ferreira de Almeida, et al.. (Org.). OS ENFOQUES EDUCACIONAIS E OS PANORAMAS CONTEMPORÂNEOS: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS. 1ed.Belém-PA: RFB Editora, 2023, v. 1, p. 49-58

CASTELHANO, M. V. C.. Os múltiplos papéis do psicólogo escolar nos cenários contemporâneos: um recorte narrativo-reflexivo. REVISTA COOPEX, v. 15, p. 4738-4745, 2024.

CASTELHANO, M. V. C.; FORMIGA, M. M. M. . A saúde mental mediante dos processos educacionais: o psicólogo escolar e a intersectorialidade. Revista Brasileira de Filosofia e História, v. 13, p. 2629-2635, 2024.

CASTELHANO, MARCOS VITOR COSTA; GURJAO, T. A. ; SILVA, J. F. B. . As habilidades socioemocionais enquanto ferramentas de transformação educacional: os esboços educativos para além da unilaterização do intelecto. Revista Científica Integr@ção, v. 5, p. 378- 385, 2024.

CAVALCANTE, Tatyana M.; OLIVEIRA, Terezinha. Contribuições de Tomás de Aquino para a educação: as virtudes cardeais e o bem comum. Maringá: CAPES, 2009.

CID, Maria Fernanda Barboza; GASPARINI, Danieli Amanda. Ações De Promoção À Saúde Mental Infantojuvenil No Contexto Escolar: Um Estudo De Revisão/Promotion Actions To Mental Health Chindren Youth Inschool Context: Literature Review. Revista FSA (Centro Universitário Santo Agostinho), v. 13, n. 1, p. 97-114, 2015.

CID, Maria Fernanda Barboza et al. Saúde mental infantil e contexto escolar: as percepções dos educadores. Pro-posições, v. 30, 2019.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera MN de Souza (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Loyola, p. 53-66, 2001.

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio; VASSIMON, Geórgia. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. Construção psicopedagógica, v. 25, n. 26, p. 17-23, 2017.

CUNHA, Eugênio. Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Wak, 2023.

DA COSTA, Ricardo. A educação infantil na Idade Média. L. Lauand, Videtur, n. 17, p. 13-20, 2002.

DA CUNHA, Daniela Cristina. AFETIVIDADE E DOS VÍNCULOS AFETIVOS COMO FATOR PREDOMINANTE PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS. Revista SL Educacional, v. 6, n. 04, p. 4, 2024.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DE CARVALHO, Antônio Pinto. O estoicismo e a educação. Revista de História, v. 19, n. 39, p. 143-160, 1959.

DE OLIVEIRA, Fernando Bonadia. EDUCAÇÃO EM DESCARTES: QUE EDUCAÇÃO RACIONALISTA É ESSA?. APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, n. 6, 2006.

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2014, v. 18, n. 1

DIAS, Ana Cristina Garcia; PATIAS, Naiana Dapieve; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, p. 105-111, 2014.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 11, p. 328-339, 2006.

FEITOSA, Lígia Rocha Cavalcante; ARAUJO, Claisy Maria Marinho. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 35, p. 181-191, 2018.

FERNANDES, Rosana Aparecida; DE SOUZA ALVES, Sandra; SCHLIEPER, Mariana Della Mura Jannini. A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NAS ESCOLAS—UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS PRIVADAS E PÚBLICAS. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 2, p. 346-358, 2022.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, p. 21-38, 2010.

FERREIRA, Gabriella Rossetti; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A importância da afetividade na educação. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 21, n. 1, p. 88-103, 2019.

FONSECA, Dalanna Carvalho. Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC. *Revista Caparaó*, v. 1, n. 2, p. e11-e11, 2019.

FONSECA, Maria de Jesus. Ciências da educação e filosofia da educação. *Millenium*, 1997.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 8, n. 17, 2013.

FOUCAULT, M. . Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. A pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M. Escola dos meus sonhos. São Paulo: IPF, 2019.

GALLO, Sílvia. Repensar a educação: Foucault. *Educação & Realidade*, v. 29, n. 1, 2004.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. Francis Bacon: teoria, método e contribuições para a educação. *InterThesis: Revista Internacional Interdisciplinar*, v. 4, n. 2, p. 32-41, 2007.

GARCIA, Alessandro Barreta. Educação em Aristóteles: vida, estrutura política e concepção educacional. *Cadernos de Pós-graduação*, v. 8, p. 27-32, 2009.

GASPAR, Fernanda Drummond Ruas; COSTA, Thaís Almeida. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, p. 121-129, 2011.

GENTILE, Paola. Antonio Nóvoa: professor se forma na escola. Associação Nova Escola, v. 1, 2001.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. Concepção do papel de psicólogo escolar. Cadernos de Pesquisa, n. 12, p. 29-47, 1975.

GOMES, Candido Alberto et al. O financiamento da educação brasileira: uma revisão da literatura. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 1, 2007.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Perspectiva, p. 677-694, 2011.

GOULART, Daniel Magalhães. Clínica, subjetividade e educação: uma integração teórica alternativa para forjar uma ética do sujeito no campo da saúde mental. Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar, p. 59-83, 2015.

GUZZO, Raquel SL et al. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 26, p. 131-141, 2010.

HENRY, John. A revolução científica. Zahar, 1998.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é Iluminismo. A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: edições, v. 70, 1990.

KUTCHER, S.; WEI, Y.; ESTANISLAU, G. Educação em saúde mental. . A. Saúde mental na escola. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Orgs). Saúde mental na escola. Porto Alegre: ARTMED, 2014. v.1. p. 63-70.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. Psicologia Escolar e Educacional, v. 9, p. 247-260, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em psicologia, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?. Educação & sociedade, v. 22, p. 43-58, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a didática. Goiânia: PUC GO, p. 85-100, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, v. 7, 2006.

LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes de. Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil. Revista Psicologia Argumento (PUCPR), 2005. , v. 23, n. 42 p. 17-23.

LIMA, Cláudio Antônio Hirle. Pelos conhecimentos científico e ético na escola. Acta Científica, v. 20, n. 2, p. 34-40, 2011.

LIMA, Lígia Cristina Poffo et al. Competências socioemocionais na educação: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI. 2018.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, v. 1362, 2005.

LORENTZ, Brenda Costa. Afetividade em sala de aula. Revista Eventos Pedagógicos, v. 11, n. 2, p. 164-174, 2020.

LUNKES, Soleika Gorete et al. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 4, p. 92-104, 2024.

MACEDO, Lucas; MEDEIROS, Janiara. ART A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A INTELIGÊNCIA SOCIOEMOCIONAL. Revista de Comunicação Científica, v. 1, n. 14, 2024.

MARÇAL, Viviane Prado Buiatti; SILVA, Silvia Maria Cintra da. A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. Psicologia Escolar e Educacional, v. 10, p. 121-131, 2006.

MARIA, Vanessa Moraes et al. A ludicidade no processo ensino-aprendizagem. Corpus et Scientia, v. 5, n. 2, 2009.

MARIETTO, M. L. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. Revista Ibero Americana de Estratégia, 2018. vol. 17, núm. 4, pp. 05-18

MARIN, Angela Helena et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 13, n. 2, p. 92-103, 2017.

MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA, Luiza Hiromi; FÓZ, Adriana Queiróz Botelho. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. Revista Portuguesa de Educação, v. 32, n. 1, p. 35-51, 2019.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. Psicol. esc. educ., Campinas , v. 13, n. 1, p. 169-177, jun. 2009.

MARTINS, João Batista. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em estudo*, v. 8, p. 39-45, 2003.

MARTINS, João Batista. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina: Ciências, Sociedade e Humanidade*, v. 17, n. 3, p. 266-273, 1996.

MEDEIROS, Maria Fabrícia. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, p. 1165-1178, 2017.

MENDONÇA, Samuel et al. A Autonomia Do Aluno Nas Concepções Clássica E Iluminista De Educação. *Educação E Filosofia*, v. 26, n. 51, 2012.

MORAES, Marcelo José Derzi. FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NO EGITO ANTIGO. *SEMNA–Estudos de Egiptologia VI*, p. 60, 2019.

MORAES, Maria. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em aberto*, v. 16, n. 70, 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. *Educação & Sociedade*, v. 25, p. 611-615, 2004

MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. *Psicologia da Educação*, n. 49, 2019.

NASCIMENTO, Amós. John Wesley, o Iluminismo e a educação metodista na Inglaterra. *Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime*, v. 12, n. 22, p. 89-104, 2016.

NASCIMENTO, Voltolini; OLIVEIRA, Maria Aparecida Miranda; OLIVEIRA, Fátima Maria. Afetividade na educação infantil. *Revista Saberes Docentes*, v. 2, n. 3, 2017.

NEGRO, Telma Cristina. Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP, 2001.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da Moral* (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa [online]*. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 29 Maio 2024], pp. 1106-1133.

NUNES, Ruy Afonso. *História da educação na Idade Média*. Editora Pedagógica e Universitária, 1979.

NUNES-VALENTE, Maria; MONTEIRO, Ana Paula. Inteligência emocional em contexto escolar. Revista Eletrônica de Educação e Psicologia, v. 7, n. 1-11, 2016.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. 2014.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; FONTOURA, Gabriela Prado da. Escola e psicologia: uma história de encontros e desencontros. Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, p. 377-386, 2015.

PACHECO, J. G. Reforma psiquiátrica, uma realidade possível: representações sociais da loucura e a história de uma experiência. Curitiba: Juruá Psicologia, 2009.

PANIZZI, C. A. F. L. A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito. Rio de Janeiro, 2004.

PEREIRA, Maria José; GONÇALVES, Renata. Afetividade: Caminho para a aprendizagem. Alcancead, v. 1, n. 1, 2010.

PEREIRA-SILVA, Nara Liana et al. O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, p. 407-415, 2017.

PFEILSTICKER, Alice França Nery. ONU, BNCC E Brasil: Localizando A Educação Socioemocional na Atualidade. Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação, v. 25, n. 2, jul-dez, p. 268-280, 2020.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. Pro-posições, v. 18, n. 1, p. 41-50, 2007.

RENGEL, Gabriele Castão. As mediações da afetividade em sala de aula. Revista Eventos Pedagógicos, v. 12, n. 2, p. 352-362, 2021.

RESENDE, Haroldo. Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história. Autêntica, 2013.

RIBEIRO, Antonio. A Escola como forma de exclusão social do aluno. Sobral, Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2006.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, p. 403-412, 2010.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, p. 403-412, 2010.

ROCHA, Magna Maria; VIEIRA, Maria Ranete de Almeida Peixoto. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO

SÓCIO EMOCIONAL DA CRIANÇA NA ESCOLA. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 10, p. 3465-3480, 2021.

RUIZ, Maria José Ferreira. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. Revista Iberoamericana de educación, v. 33, n. 1, p. 55-70, 2003.

RUWER, TAÍS GL; AZEREDO, VÂNIA DD. O CORPO NA EDUCAÇÃO. Salão do Conhecimento, 2006.

SAMPAIO, Ana Beatriz Almeida et al. Processos afetivos na relação professor e aluno: reflexões sobre a mediação do psicólogo escolar. Revista Expressão Católica, v. 6, n. 1, p. 54-62, 2018.

SANT'ANA, René Simonato; LOOS, Helga; CEBULSKI, Márcia Cristina. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. Educar em Revista, p. 109-124, 2010.

SANTO AGOSTINHO. De Magistro. In: Confissões; De magistro. Trad. A. Ricci. Sao Paulo'. Nova Cultural, 1987.

SANTOS, G. C. ; MARANHÃO, G. G. ; CASTELHANO, M. V. C. A díade família-escola mediante das consolidações nos campos da saúde mental: alusões metodológicasexperienciais na contemporaneidade. Revista Científica Integr@ção, v. 5, p. 366-377, 2024.

SANTOS, Maristela Volpe et al. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual. Autores Associados, 2018.

SILVA, Beatriz B.; FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro Lima. Educação socioemocional e suas repercussões no contexto escolar. 2020.

SILVA, Daniel Marques; DUARTE, João Carvalho. Sucesso escolar e inteligência emocional. Millenium, p. 67-84, 2012.

SILVA, Elisabeth Ramos. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. Soletras, n. 15, p. 133-140, 2008.

SILVA, Gabriel Veloso da et al . Promoção de saúde mental para adolescente em uma escola de ensino médio - Um relato de experiência. Rev. NUFEN, Belém , v. 11, n. 2, p. 133-148, ago. 2019 .

SILVA, Silvana Lovera. A Dimensão da afetividade na relação professor/aluno. Humanidades & Inovação, v. 6, n. 2, p. 168-175, 2019.

SILVA, Vanessa Azevedo Cabral; SILVA, Maria Gírlene Callado; SILVA, Maria Iveni. AFETIVIDADE NA SALA DE AULA: RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL, IV CONEDU, 2019.

SOARES, Frederico Fonseca. Reflexões sobre a educação no pensamento de Aristóteles. Revista Filosofia Capital-ISSN 1982-6613, v. 9, p. 77-84, 2014.

SOUZA, Maria Anunciada Leão; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Relação Professor–Aluno e Afetividade: Uma Revisão Integrativa. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 5, p. 27252-27262, 2020.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. Psicologia: teoria e pesquisa, v. 27, p. 249-254, 2011.

SOUZA, Mariana Rossetto; PEREIRA-MELO, José Joaquim; JOAQUIM–UEM, José. A Educação em Santo Agostinho: Processo de Interiorização na busca pelo conhecimento. In: Anais do IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE e do III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), de. 2009. p. 2456-2468.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. Psicologia escolar e educacional, v. 13, p. 179-182, 2009.

SOUZA, Marilene. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. Em aberto, v. 23, n. 83, 2010.

SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula. Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora. Jacarezinho: UENP, p. 2343-8, 2005.

TACLA, C.; NORGREN, M. B. P.; FERREIRA, L. S. P.; ESTANISLAU, G. M.; FÓZ, A. Aprendizagem socioemocional na escola. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Orgs). Saúde mental na escola. Porto Alegre: ARTMED, 2014. v.1. 49-62.

TASSONI, Elvira Cristina Martins et al. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. Mestrado em Educação. UNICAMP-Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

TESSARO, Fernanda; LAMPERT, Claudia Daiane Trentin. Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, 2019.

TIRIBA, Léa. O corpo na escola. Salto para o futuro-TV Escola-Ano XVIII, boletim, v. 4, 2008.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; AZANHA, José Mário Pires. Filosofia da Educação: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional. 2000.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani. A escola e as relações amistosas: relações entre afetividade e cognição. Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 9, n. 2, p. 58-88, 2017.

TURATTI, Maria Sueli; PESSOLATO, Alicia Greyce Turatti; SILVA, Marília Marinho. A importância da afetividade na educação da criança. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 9, n. 2, p. 129-142, 2011.

ULUP, Lillian; BARBOSA, Roberta Brasilino. A formação profissional e a ressignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação-de estagiários a psicólogos escolares. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 32, p. 250-263, 2012.

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. Psicologia escolar: um duplo desafio. Psicologia: ciência e profissão, v. 23, p. 22-29, 2003.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. Educação & Sociedade, v. 25, p. 616-620, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a educação. Autêntica Editora, 2019.

VIEIRA, M. A.; ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A.; BORDIN, I. A. Saúde mental na escola. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Orgs). Saúde mental na escola. Porto Alegre: ARTMED, 2014. v.1. 13-24.

VOLTOLINI, Rinaldo. Saúde mental e escola. Secretaria Municipal de Educação (Ed.). Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar, p. 81-95, 2016.

WENDT, Cristiano Eduardo. Iluminismo pedagógico: disciplina, educação e moralização em Kant. Revista Espaço Acadêmico, v. 12, n. 134, p. 09-18, 2012.

SOBRE O AUTOR

Marcos Vitor é graduado em Bacharelado em Psicologia pelo Centro Universitário de Patos – UNIFIP, sendo mestre em Ciências da Educação.