

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E ATENÇÃO PLENA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

ORGANIZADO POR

Breno Irigoyen de Freitas
Angela Helena Marin



APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E ATENÇÃO PLENA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

ORGANIZADO POR
Breno Irigoyen de Freitas
Angela Helena Marin



Título: Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro

Direitos reservados da edição: Breno Irigoyen de Freitas e Angela Helena Marin

2ª edição, 2022

Distribuição gratuita

REVISÃO

Giovanna Pozzer

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Giovanna Pozzer

APOIO EDITORIAL

Gênese Artes Gráficas e Editora

F8669a - Freitas, Breno Irigoyen de - 1986

Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro / Breno Irigoyen de Freitas e Angela Helena Marin - 2ª edição - Porto Alegre/RS Editora Gênese, 2022.

248 pg

ISBN: 978-85-61652-64-7

I. Psicologia II. Psicologia Geral III. Aprendizagem Socioemocional IV. Mindfulness V. Atenção Plena

CDD 150

Publicado por Gênese Artes Gráficas e Editora Ltda.

Rua Carlos von Koseritz, 878 - Porto Alegre/RS

Tel: +55 51 3342-1808 / 51 99636-5966

atendimento@genese.com.br

Este ebook foi financiado pela
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
conforme o Edital ABPD 01/2021:
Apoio à publicação de ebooks

SUMÁRIO

PREFÁCIO | 9

APRESENTAÇÃO | 11

1

CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL
E DA ATENÇÃO PLENA PARA INTERVENÇÕES EM
PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO | 16

Angela Helena Marin | Patrícia Alvarenga

2

TEORIAS SOBRE APRENDIZAGEM
SOCIOEMOCIONAL | 46

Anita Lilian Zuppo Abed

3

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: FUNDAMENTOS
E APLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL
BRASILEIRO | 80

Gustavo Mechereffe Estanislau | Miriam Rodrigues
Tatiana de Cassia Nakano

4

ATENÇÃO PLENA E SUAS APLICAÇÕES NAS
ESCOLAS | 102

Klaus Iglesias Hensel

5

INTERVENÇÕES BASEADAS EM *MINDFULNESS* NO
CONTEXTO EDUCATIVO BRASILEIRO: DA MITIGAÇÃO
DO SOFRIMENTO OCUPACIONAL À AMPLIAÇÃO DO
PODER DE AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO | 122

Paulo Henrique Falciro dos Santos | Alex Mourão Terzi
Thuanny de Fátima Nascimento Santos | Maria Olivia Ortiz

6

ATENÇÃO PLENA E ESTADOS MENTAIS POSITIVOS:
O PROGRAMA CULTIVA+ | 158

Alex Mourão Terzi | Larissa Medeiros Marinho dos Santos
Mário César Rezende Andrade | Thuanny de Fátima
Nascimento Santos | Andresa Silva Monteiro
Jean Marques de Souza

7

EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE INTERVENÇÕES
BASEADAS EM APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E
ATENÇÃO PLENA NO BRASIL | 210

Breno Irigoyen de Freitas | Angela Helena Marin

SOBRE OS AUTORES | 242

PREFÁCIO

Mindfulness é o estado de observação metacognitiva que emerge quando estamos atentos intencionalmente numa qualidade (atitude) de atenção especial: curiosa, não-julgadora e com aceitação.

Esse estado de observação ou consciência, apesar de ser natural para qualquer ser humano, é muito difícil de ser desenvolvido plenamente, pois o mais habitual é estarmos desatentos ou numa posição julgadora da mente (“gosto”, “não-gosto”; “bom”, “ruim”), o que pode aumentar a sensação de estresse, “piloto automático” e impulsividade.

Esse estado mental de maior percepção consciente das coisas faz com que possamos lidar melhor com o estresse e as dificuldades do dia a dia, pois nos permite uma avaliação mais isenta e menos reativa das situações, criando um espaço de aprendizagem e respostas mais funcionais e assertivas. Em resumo, ajuda-nos a desenvolver na prática as habilidades socioemocionais fundamentais para uma vida mais equilibrada e saudável.

O ideal é que possamos treinar e desenvolver esse estado de atenção desde as idades mais jovens, assim usufruindo dos seus benefícios ao longo da vida, em especial no contexto da aprendizagem socioemocional. Esse livro se dedica a essa questão, sobre como introduzir os treinamentos, ensinamentos e conceitos de mindfulness e da apren-

dizagem socioemocional para crianças e adolescentes, beneficiando também a professores e pais.

É um livro extremamente importante para o nosso contexto sociocultural atual, no qual a desatenção e a consequente reatividade impulsiva e disfuncional são cada vez mais comuns, prejudicando nossas relações interpessoais, nosso desempenho nos estudos e no trabalho, e a nossa qualidade de vida no seu sentido mais amplo.

Os autores têm grande experiência prática e conceitual no tema, como pesquisadores, professores e instrutores de mindfulness e habilidades socioemocionais em escolas e na universidade, o que traz ainda mais relevância ao livro.

Que desfrutem, e ainda mais importante, coloquem em prática esses valiosos ensinamentos.

Marcelo Demarzo
Brasil, outono de 2022

APRESENTAÇÃO

A escola é um espaço que concentra grande parte da população infantojuvenil e, portanto, torna-se estratégico para o desenvolvimento de propostas de intervenção que visem a prevenção e a promoção da saúde mental. Tal discussão é importante, pois é durante a infância e a adolescência que costumam surgir os primeiros indicadores de sofrimento psíquico. Estima-se que até 30% dos adolescentes que frequentam a escola apresentam transtornos mentais comuns (Lopes et al., 2016), caracterizados por sintomas de depressão e ansiedade, assim como por queixas inespecíficas e somáticas, cuja manifestação pode ser identificada desde a educação infantil.

Nessa direção, o presente e-book “Aprendizagem socioemocional e atenção plena no contexto escolar brasileiro” versa sobre duas abordagens emergentes na promoção da saúde mental no contexto escolar: a aprendizagem socioemocional e a atenção plena, também conhecida por *mindfulness*¹. Parte-se do entendimento que a escola pode implementar ações consistentes com intuito de estimular o desenvolvimento de crianças e adolescentes socialmente competentes,

¹ Há várias definições para *mindfulness*, entre elas: estado de alerta que emerge por meio da atenção no momento presente e no desenrolar da experiência momento a momento (Kabat-zinn, 2003); e estar alerta à experiência presente com aceitação (Germer et al., 2015). O termo também pode ser traduzido como consciência plena. No presente e-book serão utilizados os termos “*mindfulness*” e “atenção plena” por serem os mais comumente referidos na literatura brasileira (Williams & Penman, 2015).

ampliando-se o escopo de intervenções para além das habilidades acadêmicas essenciais, como a alfabetização e o ensino da língua portuguesa, matemática e ciências.

A aprendizagem socioemocional e a atenção plena são apresentadas a partir dos principais modelos teóricos que viabilizam seu entendimento, incitando a reflexão sobre sua relevância e aplicação no contexto educacional brasileiro. Propõe-se uma construção dialética entre o entendimento e a prática dessas abordagens, em especial por meio do desenvolvimento e avaliação de intervenções, cuja discussão tem se sobressaído desde a inserção da promoção de competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular no Brasil - BNCC (Brasil, 2017).

Dentre as dez competências gerais apresentadas pela BNCC, encontram-se diversos elementos da aprendizagem socioemocional, como, por exemplo, partilhar ideias e sentimentos, conhecer-se, cuidar da saúde física e emocional, reconhecer emoções em si e nos outros, exercitar a empatia, cooperar e resolver conflitos, entre outros. As crianças e adolescentes que desenvolvem tais competências apresentam maiores índices de comportamentos prossociais, atitudes positivas e rendimento acadêmico, assim como menores indicadores de sofrimento emocional, problemas de conduta e uso de substâncias (Taylor et al., 2017).

Entretanto, atualmente, ainda há uma escassez de estudos que descrevam processos de implementação de ações e programas com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais no Brasil, assim como que avaliem seus resultados. Para abordar a temática, são apresentados sete capítulos compostos a partir da experiência de profissionais e pesquisadores das áreas da psicologia, psiquiatria e educação que trabalham com aprendizagem socioemocional e/ou atenção plena. A reunião de pessoas de diferentes regiões do Brasil e vinculadas a diferentes áreas e instituições vem ao encontro do intuito de que esta obra se caracterize como uma contribuição nacional acerca de teorias e práticas cientificamente alinhadas à promoção de

competências socioemocionais no contexto escolar brasileiro, com vistas à prevenção em saúde mental e ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

O primeiro capítulo apresenta os principais conceitos de aprendizagem socioemocional e atenção plena e suas contribuições para o desenvolvimento e a avaliação de intervenções na área da Psicologia do Desenvolvimento. No segundo capítulo, discute-se sobre o modelo de escola tradicional e o movimento de reintegração da aprendizagem socioemocional às práticas pedagógicas. São exibidos dois modelos utilizados em programas socioemocionais e explorados os conceitos vinculados a emoções e sentimentos, competências e habilidades socioemocionais. O terceiro capítulo versa sobre os principais conceitos e resultados de intervenções voltadas à promoção de competências socioemocionais. Também destaca pontos comuns entre tais competências e aquelas presentes na BNCC, incluindo sugestões de estratégias práticas para sua estimulação. O quarto capítulo introduz os principais conceitos relacionados à atenção plena, descrevendo programas voltados a crianças e adolescentes aplicados no Brasil e com avaliação de resultados documentada. Relatos de experiências de professores e estudantes e exemplos de práticas utilizadas em sala de aula ilustram as intervenções contempladas. No quinto capítulo, há uma revisão de literatura sobre atenção plena e saúde mental de professores, seguida pela descrição de quatro programas que utilizam *mindfulness*. As reflexões oferecidas pelos autores articulam aspectos da visão freiriana acerca da atividade docente e a relação com o trabalho e a atenção plena no contexto educativo. O sexto capítulo descreve o Cultiva+, um Programa de Meditação e Estados Mentais Positivos, desenvolvido como processo de formação docente. As 10 sessões do programa são apresentadas detalhadamente junto aos resultados de uma avaliação de viabilidade. Por fim, o sétimo capítulo abarca o processo de desenvolvimento de dois programas de intervenção baseados na aprendizagem socioemocional e na atenção plena, discutindo-se, a partir das experiências relatadas e de recomendações internacionais, a implementação

e a avaliação de programas dessa natureza no contexto brasileiro. Espera-se que os desafios e as possibilidades na implementação de programas baseados na aprendizagem socioemocional e na atenção plena no contexto escolar brasileiro considerados entre os capítulos, possibilitem a reflexão sobre a vivência da escola como um espaço promotor de saúde mental, fundamental ao pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

Lopes, C.S.L., Abreu, G.A., Santos, D.F.S., Menezes, P.R., Carvalho, K.M.B., Cunha, C.F., Vasconcellos, K.V.B., & Szklo, M. (2016). ERICA: prevalência de transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros. *Revista de Saúde Pública*, 50(1), 1-9.

Brasil. (2017, novembro). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016>

Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (Ed s.). (2015). *Mindfulness e psicoterapia*. Artmed.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

Williams, M., & Penman, D. (2015). *Atenção plena: como encontrar a paz em um mundo frenético*. Sextante.

1. CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E DA ATENÇÃO PLENA PARA INTERVENÇÕES EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Angela Helena Marin
Patrícia Alvarenga

RESUMO

A aquisição de conhecimentos acadêmicos aliada a práticas que estimulem o desenvolvimento socioemocional dos estudantes é basal para a educação eficaz de crianças e adolescentes. Competências como autoconhecimento, autocontrole emocional, tomada de decisão responsável, consciência social e habilidades de relacionamento são essenciais para o bem-estar individual e podem ser estimuladas na escola por programas de intervenção estruturados. Práticas de atenção plena têm sido utilizadas com essa finalidade porque melhoram a capacidade de autorregulação atencional, componente importante para controle de impulsos, regulação das próprias emoções, orientação para a tarefa, espera por gratificações e estabelecimento de relações assertivas com os outros. O presente capítulo apresenta os conceitos de aprendizagem socioemocional e atenção plena e suas contribuições à área da Psicologia do Desenvolvimento, destacando a importância de intervenções com foco nesses domínios que possam ser implementadas no contexto escolar. No Brasil, avanços nesta área dependem de investimento na educação básica, formação de redes de pesquisa e fomento continuado a estudos sobre programas de intervenção com foco na aprendizagem socioemocional.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem Socioemocional. Atenção Plena. Psicologia do Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

As competências cognitivas foram por muito tempo valorizadas por serem identificadas como fundamentais ao sucesso pessoal e profissional. No entanto, a sua combinação com outras competências, como as emocionais e sociais, tem sido reconhecida como importante ao desenvolvimento integral dos indivíduos por serem associadas à melhoria da saúde mental e indicadores de bem-estar (Barry et al., 2017; Durlak et al., 2011; Taylor, et al., 2017; Wigelsworth et al., 2016). A psicologia do desenvolvimento é uma das áreas que abarca o estudo das competências socioemocionais¹, considerando-as no planejamento e avaliação de programas de prevenção e promoção de saúde mental voltados especialmente ao contexto escolar (Justo, Santos, & Andretta, 2017).

Agências da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm dirigido esforços para a construção de um corpo de conhecimento sobre a Educação para o Século XXI, a partir da identificação, desenvolvimento e avaliação de competências que combinem as dimensões cognitivas, emocionais e sociais do aprendizado. Alinhado a isso estão os quatro pilares da educação (Figura 1), apresentados no Relatório para a UNESCO intitulado “Educação: um tesouro a Descobrir” (Delors, 2012), os quais vislumbram que o processo de ensino-aprendizagem não compreende apenas à absorção de conhecimento, mas também o estímulo à reflexão, pesquisa, comunicação, bem como à independência e autonomia, com vistas a formar indivíduos socialmente competentes. Dessa forma, tem-se incentivado o investimento no desenvolvimento socioemocional dos estudantes por ser uma das formas de alavancar a qualidade da educação (Abed, 2014).

¹ As competências socioemocionais, por se referirem à experiência e interação com outras pessoas, também estão relacionadas às chamadas *soft skills* (Heckman & Kaultz, 2012) e ao conceito de *Capital Social* (Putnam, 1995).

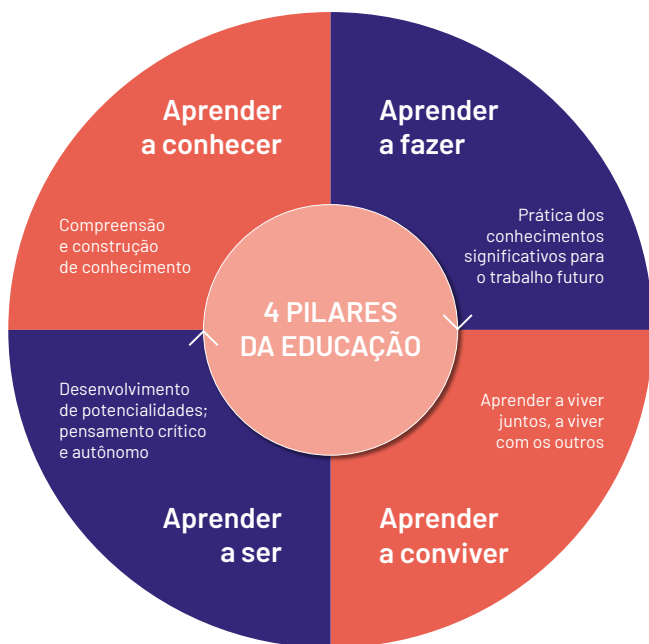


Figura 1. Quatro Pilares da Educação

A inter-relação entre aquisição de conhecimentos acadêmicos e práticas que estimulem o desenvolvimento socioemocional dos estudantes como característica de uma educação eficaz tem sido endossada por diversos estudos (Jones et al., 2019; Panayiotou et al., 2019). Nessa direção, encontram-se evidências de que programas desenvolvidos em escolas podem fomentar o desenvolvimento de competências socioemocionais, prevenindo situações de risco para a saúde mental, o que representa uma abordagem promissora para aumentar o sucesso de crianças e adolescentes na escola e na vida (Durlak et al., 2011; Yang et al., 2019).

Diversas estratégias são utilizadas no processo de ensino das competências socioemocionais e entre elas destaca-se o treino de aten-

ção plena ou *mindfulness* (Maloney et al., 2016). Consideradas como uma ferramenta complementar, estratégias baseadas em *mindfulness* têm sido utilizadas no contexto escolar em diversos países, inclusive em escolas brasileiras (Terzi et al., 2016), possibilitando o aumento dos benefícios em termos de controle cognitivo, redução de estresse, além de desenvolver empatia, tomada de perspectiva e otimismo (Schonert-Reichl et al., 2015).

No presente capítulo, apresentam-se os conceitos de aprendizagem socioemocional e atenção plena e suas contribuições à área da Psicologia do Desenvolvimento, destacando a importância de intervenções com foco nesses domínios que possam ser implementadas na escola. Sabe-se que desde que a criança nasce ela estabelece relacionamentos com adultos e pares e começa a explorar e experimentar o meio ambiente (Halle & Darling-Churchill, 2016), aprendendo a regular e expressar emoções e a conhecer as próprias emoções e emoções dos outros (Denhan et al., 2012). A forma como irão ocorrer essas experiências iniciais influencia como as crianças compreendem seu mundo e a si mesmas, repercutindo ao longo da sua infância, adolescência e adultez. Entretanto, é possível que habilidades e competências socioemocionais sejam estimuladas e aprendidas em contextos para além da família, como a escola, que contribui para promoção e qualificação do desenvolvimento.

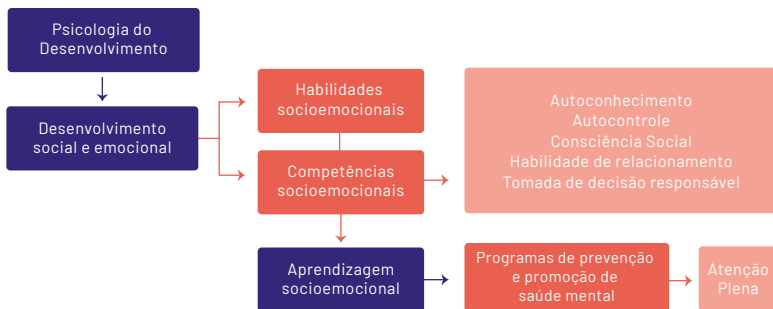


Figura 2. Esquema conceitual do capítulo

A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: RELACIONANDO INTELIGÊNCIA E EMOÇÃO

O construto socioemocional vem sendo investigado desde meados do século XX no cenário internacional em distintas áreas (Cardoso & Castro, 2020), a exemplo da economia, sociologia, educação e psicologia (Heckman et al., 2006). No Brasil, ele ainda é pouco contemplado (Santos & Primi, 2014), mas tem ganhado maior destaque (Santos et al., 2018), embora se constate a ausência de consenso em relação à terminologia de referência. Evidencia-se uma pluralidade em relação a forma como o construto tem sido definido e avaliado nos estudos (Schoon, 2021), a saber: inteligência emocional (Frederickson et al., 2012; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997), aprendizagem socioemocional (Durlak et al., 2011; Santos & Primi, 2014), competência social (Naranjo-Meléndez, 2006; Rendón Arango, 2007), competência emocional (Goleman, 1995, Pérez-Escoda et al., 2018), habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2018), habilidades socioemocionais (Abed, 2016), e habilidades não-cognitivas (Abed, 2016; Bauchamp & Anderson, 2010; Santos & Primi, 2014). No presente capítulo, o destaque será dado ao construto da aprendizagem socioemocional.

Para abordar o construto da aprendizagem socioemocional, faz-se necessário retomar o conceito de inteligência emocional, que foi definido por Salovey e Mayer (1990) como uma maneira de vincular a emoção à inteligência, almejando o encontro de soluções para problemas. Ela se caracterizaria como uma habilidade cognitiva associada à inteligência geral, que reúne quatro habilidades diferentes: percepção de emoção (capacidade de perceber as emoções em si mesmo e nos outros), facilitação emocional (capacidade das emoções para ajudar a sinalizar mudanças ambientais importantes e de humor, ajudando indivíduos a verem uma situação de várias maneiras diferentes, auxiliando diversos tipos de raciocínio), compreensão de emoções (conhecimento de emoções e do vocabulário emocional e como eles se combinam para criar outras emoções) e gerenciamento

de emoções (capacidade de gerenciar suas próprias emoções e das pessoas ao seu redor). Em estudo mais recente, os autores passaram a compreender a inteligência emocional como a capacidade de refletir sobre as emoções e de usá-las para melhorar o pensamento (Mayer et al., 2016). Bar-On (1997) avançou construindo um modelo misto, denominado modelo de Inteligência Social e Emocional, que compreende competências e habilidades as quais são divididas em cinco áreas inter-relacionadas: intrapessoais (consciência emocional, assertividade, independência, autoestima e autorrealização); interpessoais (empatia, responsabilidade social e relações interpessoais); gerenciamento do estresse (tolerância ao estresse e controle de impulsos); adaptabilidade (flexibilidade e resolução de problemas) e humor geral (felicidade e otimismo) (Bar-On, 2006).

Destaca-se que os conceitos de habilidades e competências, embora relacionados não correspondem ao mesmo construto. Para Del Prette e Del Prette (2018), as habilidades se referem a comportamentos sociais valorizados em determinada cultura que costumam contribuir para um desempenho socialmente competente em atividades interpessoais. Já a competência envolve a avaliação de pensamentos, sentimentos e ações em uma atividade interpessoal, que atente aos objetivos do indivíduo e às demandas da situação e da cultura (Del Prette & Del Prette, 2018). Portanto, para os autores, as habilidades sociais descrevem o desempenho do que é e como é feito em uma situação interpessoal, enquanto a competência se refere a avaliação da qualidade e da efetividade deste desempenho, considerando as demandas da situação interpessoal.

A associação do termo socioemocional às habilidades se delimita àquelas que se alinham às relações interpessoais e afetivas, possibilitando a mobilização, a articulação e a prática de conhecimentos, valores e atitudes necessários para se relacionar com os outros e consigo mesmo, estabelecer e atingir objetivos, assim como enfrentar diferentes situações de maneira criativa e construtiva (Córdova Pena et al., 2020). Elas podem ser aprendidas, influenciando resultados positivos em diferentes fases do desenvolvimen-

to, como, por exemplo, contribuindo para a promoção do sucesso escolar. Já a competência socioemocional pode ser entendida como resultado da soma entre desempenho socioemocional e as habilidades intrínsecas a ele para agir de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto (Marin et al., 2017).

Pesquisas internacionais recentes têm indicado que traços de personalidade exercem importante influência nas competências socioemocionais (Macedo & Silva, 2020). Recebe destaque a associação com o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade, também chamado de *Big Five*, que compreende extroversão, neuroticismo, socialização, realização e abertura à experiência (McCrae & Costa, 2008). Sustenta-se que, embora os traços de personalidade representem tendências relativamente estáveis, eles podem sofrer influência de aspectos motivacionais, afetivos, comportamentais e atitudinais, como também serem modificados em função da interação com as pessoas (Damian et al., 2019). De todo modo, o Big Five não compreende competências importantes em diferentes contextos culturais, a exemplo da autoconsciência, sendo necessária uma abordagem mais abrangente (Schoon, 2021). Além disso, alguns autores argumentam que é preciso diferenciar claramente características que refletem o que alguém tende a fazer e capacidades que refletem o que alguém é capaz de fazer (Soto et al., 2020). Dessa forma, tal perspectiva tem sido criticada, internacional e nacionalmente (Smolka et al., 2015).

Em alguns países, há iniciativas legislativas para sistematizar e uniformizar práticas no desenvolvimento de competências socioemocionais. Por exemplo, nos Estados Unidos destaca-se a Social and Emotional Learning (SEL)², termo traduzido para a língua portuguesa como aprendizagem socioemocional – ASE (Tacla et al., 2014), sustentada pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL (CASEL, 2021). Já na Inglaterra

2 Expressão definida em 1994 em uma conferência que reuniu especialistas em saúde e educação do Instituto Fetzer, em Michigan – EUA (Tacla et al, 2014).

há a Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL), implementada pelo Department for Education and Skills (DES, 2007) e pelo National Institute for Health and Care Excellence (NIHCE, 2008). Ambas apresentam definições de competências socioemocionais e objetivos similares, mas a SEAL focaliza o estabelecimento de currículos, enquanto a SEL visa a promoção de desenvolvimento de competências socioemocionais em meio escolar de uma forma prescritiva e manualizada (Coelho et al., 2016).

A SEL ou ASE têm sido mais amplamente utilizada, inclusive na América Latina (Torrente et al., 2015), especialmente para fundamentar intervenções que visam promover o desenvolvimento socioemocional. Ela é definida como “parte integrante da educação e do desenvolvimento humano, uma vez que compreende o processo pelo qual crianças, adolescentes e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e atingir objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas” (CASEL, 2021, pg. 6; Weissberg et al., 2013). Propõe-se que as competências socioemocionais sejam abordadas a partir de cinco áreas inter-relacionadas (CASEL, 2021), como está explicitado na Figura 3.

Embora sejam identificadas fragilidades no sentido de melhor definir a terminologia utilizada e avaliar a composição das competências apresentadas, há avanços recentes em relação à confirmação da estrutura fatorial do modelo teórico da SEL (Gresham et al., 2020). O desenvolvimento das competências socioemocionais possibilita a percepção e a compreensão das emoções em si e nos outros, a adaptação emocional ao contexto em que se está inserido e o manejo funcional das próprias emoções, além do estabelecimento de relações baseadas em ajuda mútua e solidariedade, aspectos que podem ajudar a enfrentar situações de estresse. Elas podem ser ensinadas e aplicadas em vários estágios de desenvolvimento, sendo crucial para a adaptação das crianças às exigências sociais, de forma a adapta-

rem-se às necessidades complexas do crescimento, mas também à adultos e em diversos contextos culturais (Domitrovich et al., 2017).

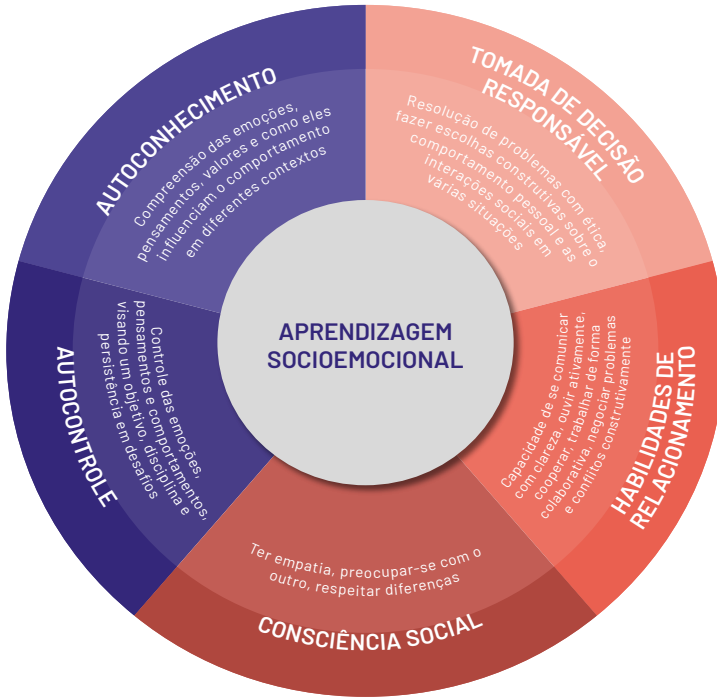


Figura 3. Competências socioemocionais

Desta forma, tem existido um constante aumento a nível mundial das intervenções de prevenção universal focadas nestas competências, pois embora elas possam ser estimuladas de maneira informal, sua aprendizagem é mais eficaz quando sistematizada e disseminada por meio de programas ou intervenções estruturadas (Marques et al., 2019). Entretanto, tal estrutura requer planejamento em relação à dosagem, adesão, coordenação (formação, envolvimento, entusiasmo) e capacidade de resposta do participante. Estudo recente revelou que efeitos positivos, tais como maior expressão das emoções e

suporte social, além de menor evitação e níveis de estresse, apenas eram observados em grupos submetidos a um programa com alta qualidade de implementação (Dowling & Barry, 2020). Portanto, a avaliação do processo e dos resultados dos programas de aprendizagem socioemocional é fundamental para sua eficácia e efetividade. Tais conceitos são detalhados na Figura 4 (Durgante & Dell’Aglia, 2018; Gottfredson et al., 2015; Luz, Murta, Aquino, 2017).

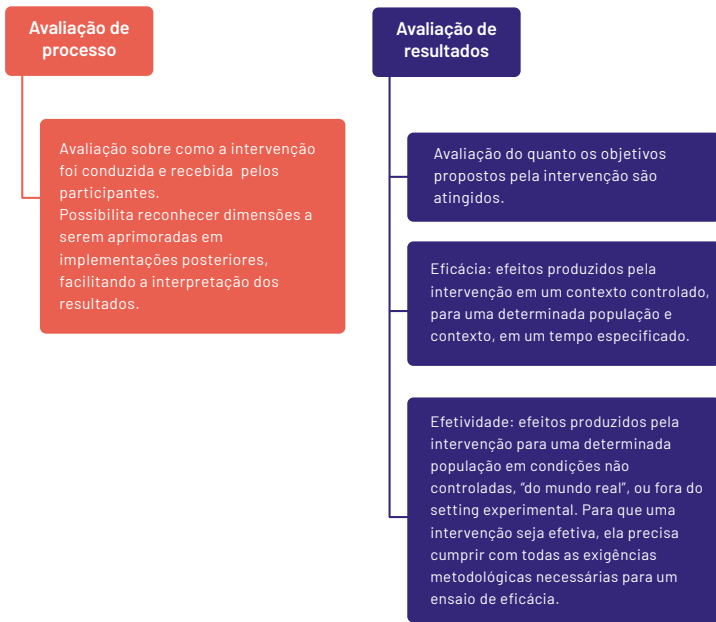


Figura 4. Critérios de avaliação de intervenções

CONTRIBUIÇÕES DA ATENÇÃO PLENA À PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

A noção de atenção plena vem da meditação budista, que é indissociável dos ensinamentos e perspectivas difundidos por essa tradição filosófica. Nesse contexto, a atenção plena é um estado mental

que, associado a outros pré-requisitos como a ética, a benevolência e a não violência, conduzem ao bem-estar e ao equilíbrio mental (Kabat-Zinn, 2003; Wallace & Shapiro, 2006). Na filosofia budista, a atenção plena é definida como atenção focada e sustentada em um objeto familiar sem que haja esquecimento ou distração, o que inclui a habilidade metacognitiva de monitorar essa atividade, percebendo o surgimento de excitação ou lassidão, que perturbam a sustentação da atenção (Wallace & Shapiro, 2006). Existem inúmeras práticas de meditação budista que podem ser utilizadas para cultivar a atenção plena, entre elas a atenção plena à respiração, que talvez seja a mais difundida e investigada de todas. A prática da atenção plena à respiração consiste em focar a atenção nas sensações do ar entrando e saindo do corpo sem pensar sobre a respiração, mas simplesmente experienciando suas sensações e estimulando o relaxamento do corpo (Arch & Craske, 2006; Wallace & Shapiro, 2006).

Desde a década de 1980, o conceito e as práticas de atenção plena, originados na tradição budista, têm sido adaptados e aplicados a problemas da psicologia, da medicina e das neurociências, particularmente o tratamento de problemas ligados ao estresse (Williams & Kabat-Zinn, 2011). Nesse novo contexto, a atenção plena tem sido definida como prestar atenção intencionalmente, no momento presente e sem julgamento, ao desenrolar da experiência momento a momento (Kabat-Zinn, 2003). A expressão “sem julgamento” faz referência à importância de suspender julgamentos durante a prática da atenção plena, buscando não se engajar em quaisquer pensamentos, ideias ou opiniões na medida em que eles surgem durante a prática (Paulson et al., 2013).

Tanto na tradição budista como na psicologia, medicina e neurociências é consensual a noção de que, na sua essência, a prática de atenção plena serve para o treinamento de habilidades atencionais (Tang et al., 2015; Wallace & Shapiro, 2006). Nesse sentido, a atenção plena favorece um dos processos psicológicos básicos mais fundamentais para o desenvolvimento nos domínios cognitivo e socioemocional (Carboni et al., 2013).

No que se refere ao desenvolvimento socioemocional, a regulação da atenção, que em estudos recentes também tem sido investigada a partir do conceito de funções executivas, é uma habilidade necessária para a regulação emocional, o adiamento de gratificação, o autocontrole e a competência social (Desbordes et al., 2012; Galvagno et al., 2019; Kemeny et al., 2012; Keng et al., 2011; Lu et al., 2020; Mesman et al., 2009; Riggs et al., 2006; Vaughan et al., 2007).

Essas relações podem ser explicadas pelo fato de que ser capaz de direcionar o foco da atenção para certos estímulos do ambiente (ex. a fala do interlocutor, um brinquedo ou jogo que está sendo compartilhado) e de inibir a atenção para outros estímulos (ex. uma possível gratificação, uma emoção desagradável) colocam o indivíduo em melhores condições de atender as demandas ou tarefas sociais que se apresentam (Paulson et al., 2013). Algumas evidências mostram que a prática da atenção plena ativa regiões do córtex pré-frontal associadas a processos atencionais (Paulson et al., 2013).

Essa prática também aumenta a propensão a tolerar emoções e sensações desconfortáveis e diminui o impacto e o tempo necessário para se recuperar de eventos emocionais negativos (Arch & Crascke, 2006). Nessa mesma perspectiva, estudos sobre resiliência indicam que a prática da atenção plena diminui o tempo de ativação da amígdala durante situações de estresse, o que leva a hipótese de que ser mais capaz de tolerar situações adversas possa estar relacionado a esse menor tempo de ativação da amígdala produzido pela atenção plena (Paulson et al., 2013). Ademais, esse tipo de treino ativa regiões do córtex pré-frontal associadas a emoções positivas (Davidson et al., 2003), o que possivelmente está associado à habilidade de regular emoções. A Figura 5 apresenta uma síntese das relações discutidas.

Ainda no que se refere à regulação emocional, a prática da atenção plena também tem sido apontada como favorecedora do desenvolvimento de crianças e adolescentes por contribuir para a redução de sintomas de ansiedade e estresse, que têm crescido nessa população

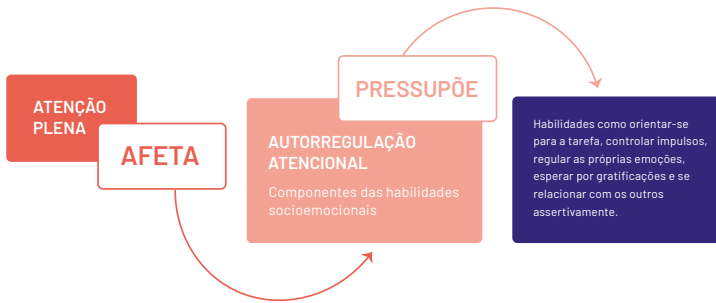


Figura 5. Relações entre a prática da atenção plena, a autorregulação atencional e as habilidades socioemocionais

(Maynard et al., 2015). A ansiedade e o estresse crônico prejudicam o desenvolvimento emocional (Compas et al., 2001), ao mesmo tempo em que muitas pesquisas tomam esses marcadores como indicadores negativos do desenvolvimento neste domínio. Por fim, o treinamento da atenção pode aumentar a consciência acerca das próprias ações e suas consequências (Paulson et al., 2013; Wallace & Shapiro, 2006), o que pode beneficiar de maneira geral as interações sociais.

O desempenho escolar e o desenvolvimento cognitivo sofrem impacto direto da capacidade de autorregulação atencional e, além disso, também são afetados pela repercussão dos ganhos na esfera socioemocional (Maynard, 2015). Estudantes com maior capacidade de autorregulação emocional e comportamental têm mais capacidade de concentração e orientação para a tarefa, melhor controle de impulsos e menos problemas de comportamento. Todos esses fatores levam a um melhor funcionamento e sucesso na escola, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo (Eisenberg et al., 2010; McClelland et al., 2007).

No Brasil, alguns estudos revelaram efeitos positivos da prática da atenção plena no desenvolvimento socioemocional infantil. Por exemplo, o estudo de Haendel (2018) realizado com crianças de 4

e 5 anos, de baixo nível socioeconômico e perfil impulsivo, mostrou que uma intervenção de 11 semanas baseada na atenção plena reduziu os escores de impulsividade das crianças de acordo com o relato das professoras. Outra investigação brasileira, com crianças e adolescentes de 10 a 14 anos, mostrou que uma intervenção de até 12 sessões que combinou estratégias de atenção plena e aprendizagem socioemocional, resultou numa redução dos escores de problemas emocionais e comportamentais no grupo experimental (Waldemar et al., 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diretrizes recentes no campo da saúde e da educação preconizam o fomento às habilidades socioemocionais no contexto escolar para a promoção do desenvolvimento integral de crianças e jovens (Delors, 2012). Nesse cenário, os conceitos de aprendizagem socioemocional e de atenção plena, assim como programas de prevenção e intervenção com foco nesses dois conjuntos de habilidades, têm recebido destaque.

Competências socioemocionais como autoconhecimento, autocontrole emocional, tomada de decisão responsável, consciência social e habilidades de relacionamento são essenciais para o bem-estar individual. Elas ajudam o indivíduo a lidar de forma competente com seus próprios processos cognitivos, motivacionais e emocionais, e a estabelecer interações sociais de qualidade. Quando estimuladas desde os primeiros anos de vida, tais competências garantem às crianças e jovens o engajamento em relacionamentos interpessoais significativos, oportunidades de desenvolvimento pessoal e maior capacidade para tomada de decisão responsável.

Os pais, como agentes de socialização primários, têm grande responsabilidade sobre o desenvolvimento dessas habilidades durante a infância e adolescência dos filhos. Contudo, em países de renda baixa e média, como é o caso do Brasil, uma parcela muito grande da

população vive em contexto de vulnerabilidade social, caracterizado pelo acesso limitado às oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (Abramovay et al., 2002). Nessas famílias, as mães e os pais enfrentam inúmeros eventos estressores como a escassez de recursos, a falta de estrutura dos bairros e comunidades, condições de trabalho precárias e rotinas domésticas extenuantes (Alvarenga et al., 2018). Todas essas condições geram prejuízos na saúde mental materna e paterna e comprometem a qualidade dos cuidados e das práticas parentais (Masarik & Conger, 2017), repercutindo na promoção de competências socioemocionais dos filhos. Por isso, nesses países, o papel da escola no desenvolvimento de crianças e jovens é ainda mais relevante.

A prática da atenção plena, originada na tradição budista e disseminada pela psicologia, medicina e pelas neurociências (Kabat-Zinn, 2003; Paulson et al., 2013; Williams & Kabat-Zinn, 2011), é uma técnica de fácil aplicação e baixo custo que pode ser utilizada para favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais no contexto escolar (Haendel, 2018). A prática da atenção plena favorece o desenvolvimento socioemocional e cognitivo porque melhora a capacidade de autorregulação atencional, um componente essencial de habilidades como orientar-se para a tarefa, controlar impulsos, regular as próprias emoções, esperar por gratificações e se relacionar com os outros assertivamente. Efeitos positivos foram demonstrados em estudos que aliaram a prática da atenção plena a técnicas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais específicas (Maloney et al., 2016; Schonert-Reichl et al., 2015; Waldemar et al., 2016).

O sucesso desse tipo de intervenção, no entanto, depende de uma série de fatores. A literatura tem destacado a importância de intervenções estruturadas e dos parâmetros de implementação, como dosagem, adesão e capacitação dos facilitadores (Dowling & Barry, 2020; Marques et al., 2019). Intervenções estruturadas que sejam culturalmente apropriadas às características específicas das crianças e jovens brasileiros requerem, ou um cuidadoso processo de adap-

tação (no caso de programas internacionais), ou a criação de novos programas que precisam ser implementados e avaliados de maneira sistemática. Isso significa que há um longo caminho a ser percorrido.

No Brasil, iniciativas dessa natureza que desenvolvem ou adaptam intervenções e depois implementam e avaliam rigorosamente seus resultados, têm sido empreendidas quase que exclusivamente por grupos de pesquisa vinculados a instituições públicas que dependem de recursos estatais. A escassez de editais de apoio financeiro voltados para este fim e recursos humanos insuficientes para a execução desse tipo de pesquisa têm configurado uma realidade desanimadora no cenário nacional. Nesse sentido, as instâncias governamentais responsáveis pelo planejamento de políticas para a educação básica no país precisam fomentar e qualificar esse ramo da ciência e tecnologia. Adicionalmente, o trabalho coordenado de grupos de pesquisa que tenham esse interesse em comum podem resultar em programas de intervenção mais potentes, respaldados por pesquisas robustas teórica e metodologicamente. A pesquisa em rede é um grande desafio, mas certamente se tornou mais viável com os avanços tecnológicos que se testemunharam nos últimos anos, em especial das tecnologias da informação e comunicação, desde o início da pandemia de COVID-19.

Desafios adicionais serão encontrados nas próprias escolas, sejam elas públicas ou privadas, que atendem a população de baixa renda. Os profissionais, em geral, trabalham em condições estruturais e organizacionais precárias, frequentemente estão sobrecarregados e recebem pouco incentivo para se engajar em atividades adicionais como o treinamento e a supervisão requeridos para atuarem como facilitadores das intervenções. Assim, o sucesso desse tipo de iniciativa passa necessariamente pela valorização dos trabalhadores da área da educação e investimento real do Estado nos níveis da educação infantil e fundamental.

Em resumo, estudos internacionais têm mostrado a importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento integral dos

indivíduos e a necessidade de que a escola assuma um papel de protagonismo no incentivo à promoção dessas habilidades. Já existem diferentes programas de intervenção estruturados e avaliados que podem ser utilizados para estimular a aprendizagem socioemocional nas escolas, sobretudo em outros países. No Brasil, embora algumas iniciativas dessa natureza já tenham sido exploradas, não houve ainda pesquisas de grande porte com esta finalidade. Avanços nesta área dependem de investimento na educação básica, formação de redes de pesquisa e fomento continuado a estudos sobre programas de intervenção com foco na aprendizagem socioemocional no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

Abed, A. L. Z. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. São Paulo.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192>

Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8-27.

Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. C., Lima, F. S., & Martinelli, C. C. (2002). Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID.

Alvarenga, P., Oliveira, J. M. de, & Lins, T. C de S. (2018). Reflexões sobre a parentalidade no contexto de vulnerabilidade social no Brasil. In L. F., Pêsoa, D. M. L. F., Mendes, & M. L. S., Moura (Orgs.), *Parentalidade: Diferentes perspectivas, evidências e experiências* (pp. 41-62). Appris.

Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1849-1858.
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.12.007>

Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: a measure of emotional intelligence*. O Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18.

Barry, M. M., Clarke, M. A., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117, 434–451.

Bauchamp, M., & Anderson, V. (2010). Social: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39–64.

Carboni, J. A., Roach, A. T., & Fredrick, L. D. (2013). Impact of mindfulness training on the behavior of elementary students with attention-deficit/hyperactive disorder. *Research in Human Development*, 10(3), 234–251.
<https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818487>

Cardoso, A. S., & De Castro, T. G. (2020). Análise conceitual da expressão “socioemocional” em artigos de psicologia. *Psicologia da Educação*, 51, 31–41.
<https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p31-41>

Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais: uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61–72.

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87.
<https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.127.1.87>

Córdova Pena, A., Alves, G., & Primi, R. (2020). Habilidades socioemocionais na educação atual. *Boletim Técnico Do Senac*, 46(2).
<https://doi.org/10.26849/bts.v46i2.830>

Damian, R. I., Spengler, M., Sutu, A., & Roberts, B. W. (2019). Sixteen going on sixty-six: A longitudinal study of personality stability and change across 50 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, *117*(3), 674–695.

Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, *65*, 564–570.
<https://doi.org/10.1097/01.psy.0000077505.67574.e3>

Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2018). *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Editora Vozes.

Delors, J. (2012). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Cortez.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012c). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, *26*(4), 667–679.
<https://doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>

Department for Education and Skills (2007). *Social and Emotional Aspects of Learning for secondary schools: guidance*. DfES Secondary National Strategy for School Improvement.

Desbordes G., Negi, L., Pace, T., Wallace B., Raison C., & Schwartz, E. (2012). Effects of mindful-attention and compassion meditation training on amygdala response to emotional stimuli in an ordinary, non-meditative state. *Frontiers in Human Neuroscience*, *6*, 292.
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2012.00292>

Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416.

Dowling, K., & Barry, M. M. (2020). The effects of implementation quality of a school-based social and emotional well-being program on students' outcomes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 595–614.

Durgante, H., & Dell'Aglio, D. D. (2018). Critérios metodológicos para a avaliação de programas de intervenção em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 17(1), 155–162.
<https://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1701.15.13986>

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relationship to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.
<http://10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>

Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 323–328.

Galvagno, L. G., De Grandis, M. C., Clerici, G. D., Mustaca, A. E., Miller, S. E., & Elgier, A. M. (2019). Regulation during the second year: executive function and emotion regulation links to joint attention, temperament, and social vulnerability in a Latin

- American sample. *Frontiers in Psychology*, 10, 1473.
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2019.01473>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: next generation. *Prevention Science*, 16(7), 893-926.
<https://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x>
- Gresham, F., Elliott, S., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., Erickson, M., ... & Altman, R. (2020). Psychometric fundamentals of the social skills improvement system: Social-emotional learning edition rating forms. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 194-209.
<https://doi.org/10.1177/1534508418808598>
- Haendel, T. C. (2018). *Efeitos de uma intervenção baseada na atenção plena sobre a tolerância ao atraso do reforçador em crianças da educação infantil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal da Bahia.
- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Heckman, J. J., Stixrud, J. & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.
<https://doi.org/10.1086/504455>
- Jones, S., Farrington, C. A., Jagers, R., Brackett, M., & Kahn, J. (2019). Social, emotional, and academic development: a research

agenda for the next generation. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development. Washington, DC: The Aspen Institute.

Justo, A. R., & Andretta, I. (2020). Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Psicologia da Educação, 50*.
<https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200011>

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144–156.
<https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., & Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion, 12*(2), 338–350.
<https://doi.org/10.1037/a0026118>

Keng, S., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: a review of empirical studies. *Clinical Psychology Review, 31*(6), 1041–1056.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>

Lu, S, Huang, C-C, Cheung, SP, Rios, JA, Chen, Y. (2021). Mindfulness and social-emotional skills in Latino pre-adolescents in the U.S.: The mediating role of executive function. *Health and Social Care in the Community, 29*, 1010–1018.
<https://doi.org/10.1111/hsc.13135>

Luz, J. M. O. da, Murta, S. G., & Aquino, T. A. A. de. (2017). Avaliação de resultados e processo de uma intervenção para promoção de sentido da vida em adolescentes. *Trends in Psychology, 25*(4), 795-1811.
<https://doi.org/10.9788/TP2017.4-14Pt>

Macêdo, J. W. L., & Silva, A. B. (2020). Construção e validação de uma escala de competências socioemocionais no Brasil. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 20(2), 965-973.

<https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2020.2.17382>

Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A. & Whitehead, J. (2016). A Mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP Program. In: K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: integrating theory and research into practice, mindfulness in behavioral health*. Springer-Verlag Publishing. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20

Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35-51.

<https://doi.org/10.21814/rpe.15133>

Masarik, A. S., & Conger, R. D. (2017). Stress and child development: A review of the Family Stress Model. *Current Opinion in Psychology*, 13, 85-90.

<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.05.008>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-34). Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.

<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Maynard, B.R., Solis, M.R., & Miller, V.L. (2015). PROTOCOL: mindfulness-based interventions for improving academic achievement, behavior and socio-emotional functioning of primary

and secondary students: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 11, 1-47.

<https://doi.org/10.1002/CL2.143>

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959.

<https://10.1037/0012-1649.43.4.947>

McCrae, R. R. , & Costa, P. T. (2008). The five-factor theory of personality. In John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (Eds.), *Handbook of personality: theory and research* (pp. 159-181). Guilford Press.

Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., and Bakermans-Kranenburg, M. J. (2009). The many faces of the Still-Face Paradigm: a review and meta-analysis. *Developmental Review*, 29, 120-162.

<https://10.1016/j.dr.2009.02.001>

Naranjo Meléndez, A. (2006). Evolución de la competencia social. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(1), 159-175

National Institute for Health and Care Excellence (2008). *Promoting children's social and emotional wellbeing in primary education*. Public health guidance, PH12.

Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>

Paulson, S., Davidson, R., Jha, A., & Kabat-Zinn, J. (2013). Becoming conscious: the science of mindfulness. *Annals of the New York Academy of Science*, 1303, 87-104.

<https://doi.org/10.1111/nyas.12203>

Pérez-Escoda, N. P., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208.

<http://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>

Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *The Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.

Rendón Arango, M. I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(2), 349-363.

Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dilworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300-309.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

<https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>

Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.

Santos, M. V., Silva, T. F. da, Spadari, G. F., & Nakano, T. de C. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10.

<https://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-

to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66.

<https://doi.org/10.1037/a0038454>

Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in psychology*, 12, 515313.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>

Soto, C. J., Napolitano, C. M., & Roberts, B. W. (2021). Taking skills seriously: Toward an integrative model and agenda for social, emotional, and behavioral skills. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 26-33.

<https://doi.org/10.1177/0963721420978613>

Smolka, A. L. B., Laplane, A. L. F. de, Magiolino, L. L. S., & Dainez, D. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: Explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, 36(130), 219-242.

Tacla, C., Norgren, M. B. P., Ferreira, L. S. P., Estanislau G. M., Fóz, M. (2014). Aprendizagem socioemocional na escola. In G. M. Estanislau, & R. A. Bressan (Eds.), *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber* (pp. 49-62). Artmed.

Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16, 213–225.

<https://doi.org/10.1038/nrn3916>

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156–1171.

Terzi, A., Souza, E., Machado, M., Konigsberger, M., Waldemar, J., Freitas, B. I. de., Matarazzo-Neuberger, W., Migliori, R.,

Kawamata, R., Alvarenga, L., Ferreira, M., Demarzo, M. (2016). Mindfulness en la educación: experiencias y perspectivas desde Brasil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 87(30.3), 107-122.

Torrente, C., Alimchandani, A., & Aber, J. L. (2015). International perspectives on SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 566–587). The Guilford Press.

Vaughan Van Hecke, A., Mundy, P.C., Acra, C.F., Block, J.J., Delgado, C.E.F., Parlade, M.V., Meyer, J.A., Neal, A.R. and Pomares, Y.B. (2007), Infant joint attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development*, 78, 53-69.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00985.x>

Waldemar, J. O. C., Rigatti, R., Menezes, C. B., Guimarães, G., Falceto, O., & Heldt, E. (2016). Impact of a combined mindfulness and social-emotional learning program on fifth graders in a Brazilian public school setting. *Psychology & Neuroscience*, 9(1), 79-90.

<http://dx.doi.org/10.1037/pne0000044>

Wallace, B. A., & Shapiro, S. L. (2006). Mental balance and well-being: Building bridges between Buddhism and western psychology. *American Psychologist*, 61(7), 690–701.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.7.690>

Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C., & Dusenbury, L. (2013). *CASEL guide effective social and emotional learning programs: preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: CASEL.

Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A

meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347–376.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>

Williams, J. M. G.; Kabat-Zinn, J. (2011). Mindfulness: diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 1–18.
<https://10.1080/14639947.2011.564811>

Yang, W., Datu, J. A. D., Lin, X., Lau, M. M., & Li, H. (2019). Can early childhood curriculum enhance social-emotional competence in low-income children? A meta-analysis of the educational effects. *Early Education and Development*, 30(1), 36–59.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539557>



2. TEORIAS SOBRE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

Anita Lilian Zuppo Abed

RESUMO

Neste capítulo são discutidos os paradigmas que estão na base da escola tradicional pós-iluminista, calcada apenas na racionalidade, e no movimento contemporâneo de re-integrar, no contexto da educação formal, a aprendizagem socioemocional à intencionalidade da prática pedagógica. Conceitos importantes, envolvidos na aprendizagem socioemocional, são explorados e relacionados entre si: emoções e sentimentos, competências e habilidades socioemocionais. São apresentados dois modelos que vêm sendo utilizados na elaboração de programas dedicados ao desenvolvimento socioemocional na escola (CASEL e BIG FIVE), bem como algumas sugestões de ferramentas que, quando usadas, facilitam a promoção desse desenvolvimento de forma integrada ao ensino dos conteúdos programáticos das diferentes áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE

Paradigmas na Educação. Emoção e Sentimento. Aprendizagem Socioemocional. Habilidades Socioemocionais. Escola.

INTRODUÇÃO

Desde o final do milênio passado, crescem no meio educacional reflexões sobre a necessária reestruturação do fazer pedagógico em resposta às mudanças velozes e intensas que vêm ocorrendo na sociedade humana. A globalização da economia, o aumento exponencial da construção de novos saberes e aparatos tecnológicos, as alterações no acesso, circulação e produção das informações por meio de mídias digitais, as relações interpessoais acontecendo cada vez mais em meio virtual – todos esses aspectos vêm estruturando novos contornos para os acontecimentos do dia a dia.

Na história recente, destacam-se alguns marcos de passagem, acontecimentos que impactaram de maneira muito significativa o cotidiano das pessoas, configurando novas formas de ser-no-mundo, de entrar em contato com a informação, de participar da circulação do conhecimento. Na década de 1990, a crescente popularização da internet e a criação de sites de busca possibilitaram, para qualquer pessoa que dispusesse de um equipamento digital e de acesso à rede, localizar e usufruir de uma quantidade cada vez maior de informações. A partir de 2010, a possibilidade de criar e de consumir conteúdos nos meios digitais deu um salto ainda maior com os *smartphones*, que colocaram o intercâmbio de dados, informações e conhecimentos em um único aparelho: o celular. Com a pandemia, que assolou o planeta logo no início de 2020, as relações de trabalho e de consumo também ganharam desenhos antes inimagináveis por meio da tecnologia digital. E as salas de aula também.

Diante de todo esse contexto, o modelo de educação formal tradicional, aquele construído sob a égide do pensamento cartesiano “Penso, logo existo”, calcado na transmissão de informações de um que sabe (professor) para outro que não sabe (aluno), que reforça a concepção de verdades únicas e imutáveis produzidas por uma ciência neutra e a ideia de que apenas a cognição comparece à sala de aula (corpo e emoção, inclusive, atrapalham) – esse modelo de

“educação bancária”, como diria Paulo Freire, não cabe mais, e já há muito tempo. Adaptabilidade, flexibilidade e criatividade, por exemplo, são competências essenciais para o enfrentamento dos enormes desafios da contemporaneidade, e a instituição escolar não pode se eximir da responsabilidade de promovê-las. Há quanto tempo se fala sobre isso? E o que de fato mudou no dia a dia da escola? Essas são questões fundamentais para reflexão!

É inquestionável que a escola precisa assumir, de maneira consciente e responsável, o seu papel na formação integral das próximas gerações, preparando-as para um futuro incerto, para um “vir a ser” que ainda não se tem ideia como será. Muitas são as mudanças que se anunciam no fazer pedagógico para que a escola possa contemplar as demandas desse tal de “novo normal” que virá na pós-pandemia, um novo normal que será construído por nós, protagonistas deste momento atual. A esse respeito, destacam-se alguns caminhos que vêm sendo bastante discutidos no meio educacional: o ensino híbrido (aproveitando o “melhor dos dois mundos”, presencial e digital); a utilização de metodologias ativas (que colocam os alunos na centralidade dos processos ensino-aprendizagem); o foco na educação integral dos estudantes, contemplando suas múltiplas facetas, em especial a socioemocional.

Somos seres inteiros, não aprendemos somente com a cabeça. É essencial resgatar a condição inerente de totalidade dos seres humanos que comparecem à sala de aula, tanto estudantes quanto educadores. Concretizar, no fazer pedagógico, ações que procurem reintegrar as múltiplas potencialidades do ser humano, que foram cindidas por alguns séculos vividos sob o modelo de pensamento do paradigma da Modernidade.

Integração é a palavra-chave para definir minhas concepções. Integrar é “tornar inteiro, completar”, é re-unir (unir de novo) o que na realidade nunca foi separado, foi apenas pensado em separado. Tornar inteiro é resgatar a unicidade, recompor as células, restituir o ser. (Abed, 1996: p. 6)

Incluir a dimensão socioemocional na escola não é simplesmente acrescentar aos conteúdos trabalhados um novo componente cur-

ricular: implica em uma mudança paradigmática nas concepções de ser humano, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem que embasam a prática pedagógica. Implica compreender melhor o que são e como acontecem as emoções humanas, como elas comparecem na aprendizagem e que recursos internos é preciso construir para lidar com elas de maneira cada vez mais eficiente. Implica estabelecer quais são as competências socioemocionais que a escola pretende desenvolver e como essa tarefa será realizada. Implica em promover processos de formação de professores (e também de gestores e demais participantes da comunidade escolar), capacitando-os com reflexões e saberes (filosóficos, teóricos e práticos), com ferramentas e recursos didáticos, com técnicas de mediação.

Este capítulo pretende se debruçar sobre esses temas, com o objetivo de subsidiar a inclusão de ações voltadas ao desenvolvimento socioemocional no contexto escolar. Após tecer considerações filosóficas sobre os paradigmas que embasam as noções de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, refletindo sobre suas implicações no papel da escola, serão explicitadas as concepções aqui adotadas sobre emoções e sentimentos, competências e habilidades socioemocionais, apresentando dois dos principais modelos de classificação que vêm norteando as ações pedagógicas no país (CASEL e BIG FIVE). Por fim, serão tecidas considerações sobre possíveis caminhos para concretizar, no dia a dia da escola, o desenvolvimento socioemocional enquanto intencionalidade.

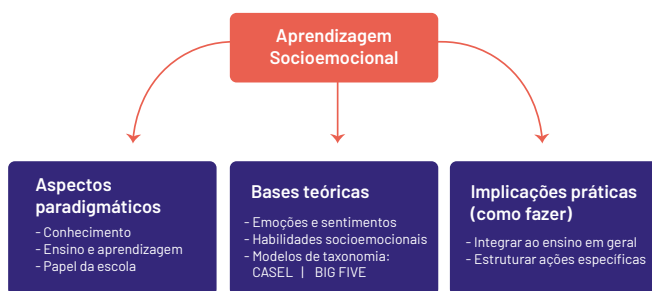


Figura 1. Aprendizagem Socioemocional

ASPECTOS PARADIGMÁTICOS: O PAPEL DA ESCOLA - ONTEM, HOJE E AMANHÃ

No final do milênio passado, em seu livro “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”, o filósofo francês Edgar Morin já trazia reflexões sobre as consequências – na vida e na educação – do *boom* científico e tecnológico vivido a partir do final do século XIX. Se, por um lado, os avanços científicos possibilitaram dominar doenças e aumentar a expectativa de vida, por outro, produziram armas de destruição em massa nunca antes imaginadas. Não é coincidência que o mundo tenha sido assolado pela barbárie de duas grandes guerras, levantando sérias questões quanto ao desenvolvimento de uma “*ciência sem consciência*” (Morin & Le Moigne, 2000).

O filósofo destaca o fato de que o aprimoramento dos meios de comunicação e transporte encurtaram o planeta, colocando as diferentes culturas humanas em contato direto. Diante disso, cabe ponderar sobre duas opções para a raça humana: ou desenvolve-se princípios éticos e democráticos de convívio com a diversidade e cuida-se da sustentabilidade dos hábitos assumidos, ou acaba-se destruindo o planeta por meio de um consumo desenfreado e de lutas constantes, visando a dominação de uns pelos outros.

(...) eu não vou me salvar sozinho de nada, estamos todos enrascados. E, quando eu percebo que sozinho não faço a diferença, me abro para outras perspectivas. É dessa afetação pelos outros que pode sair uma outra compreensão sobre a vida na Terra. (Krenak, 2020, p. 104)

Na passagem do milênio, Morin já colocava a urgência de uma educação voltada para a formação das novas gerações que considerasse sua condição planetária. O que de fato se concretizou com o advento da pandemia no ano de 2020, que fez a todos mergulhar, de maneira nunca antes pensada ou vivida, em uma realidade literalmente compartilhada com o mundo todo.

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, trans-

nacionais, globais, planetários. Em tal situação, tornam-se invisíveis: os conjuntos complexos; as interações e retroações entre partes e todo; as entidades multidimensionais; os problemas essenciais. (Morin, 2001, p.13)

A leitura dos “sete saberes” propostos por Morin configura uma proposta educacional comprometida com:

O desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre o que é conhecimento, suas limitações e áreas de incerteza (ao invés de verdades únicas e absolutas). “Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se autorreformular.” (Morin, 2000, p. 33)

A necessidade de promover conhecimentos inseridos em contextos significativos, que possam colaborar na apreensão e compreensão de problemas globais e fundamentais, instrumentalizando as pessoas para intervir em suas realidades (ao invés de conhecimentos fragmentados, dispersos, racionalizados, abstraídos de concretude). “É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido.” (Morin, 2000, p. 36)

A preparação para o enfrentamento das incertezas, do inesperado, dos imprevistos, apesar das muitas certezas que o desenvolvimento científico possibilita. Cultivar a curiosidade, a inquietude, a postura investigativa, a busca pela construção de novos conhecimentos (ao invés de cultivar a arrogância de um saber já pronto e acabado). “É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas.” (Morin, 2000, p. 16)

A conscientização sobre a condição física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica do ser humano e sobre a sua identidade terrena. O desenvolvimento de uma consciência que possibilite unir a todos diante das demandas e necessidades dessa nova realidade planetária (ao invés dos interesses parciais de um ou mais grupos). “O duplo imperativo antropológico impõe-se: salvar a unidade humana e salvar a diversidade humana. (...) A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca.” (Morin, 2000, p. 78)

O reconhecimento e o respeito em relação aos diferentes saberes, às múltiplas representações sobre a realidade (ao invés da supremacia de uma cultura sobre as demais). “É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade.” (Morin, 2000, p. 55)

O ensino de uma ética de compreensão mútua, de uma reforma nas mentalidades que leve o ser humano a aceitar, respeitar e aprender com o diferente de si, uma educação para a paz, para a solidariedade entre os povos e entre as pessoas (ao invés de uma pretensa e impraticável ausência de compromisso ideológico no en-

sino). “A compreensão humana vai além da explicação. (...) Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.” (Morin, 2000, pp. 94-95)

Também marcando a passagem entre os milênios, o Relatório Delors, como ficou conhecido o estudo “Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, já anunciava, nos anos finais da década de 1990, os quatro pilares do conhecimento que deveriam nortear os rumos da educação no terceiro milênio:

(...) aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (Delors, 1997, p. 89 – destaques no original)

Mais de vinte anos se passaram, mas a escola pouco mudou nesse meio tempo. Os sete saberes propostos por Morin ainda estão longe de fazer parte da educação; os quatro pilares do Relatório Delors pouco se concretizaram no chão da escola, que permanece ainda bastante calcada em uma visão fragmentada e conteudista de ensino, construída nos alicerces das concepções iluministas que marcam o seu nascimento na Idade Moderna: a separabilidade; a neutralidade dos conhecimentos científicos; o universo ordenado e imutável; a supremacia da razão (Morin & Le Moigne, 2000).

Esta visão moderna do conhecimento, esta epistemologia da verdade única afetou todos os aspectos da vida ocidental, todas as instituições. [...] As escolas da era pós-iluminista enfatizaram não a produção do conhecimento, mas a aprendizagem daquilo que já havia sido definido como conhecimento. (Kincheloe, 1997, p.13)

Na estrutura das sociedades contemporâneas, a escola é a instituição responsável por manter e transmitir, às novas gerações, os conhecimentos construídos e acumulados por milênios de história humana. A questão que se coloca não é a retirada desse papel fundamental da instituição escolar, mas o reconhecimento de que não é apenas essa a sua função. Sem a escolarização, o arcabouço de conhecimentos,

grande riqueza da espécie, corre o risco de se perder. Entretanto, fica cada vez mais evidente o importante papel da escola na formação integral daqueles que habitam e que habitarão este planeta. Não se trata de afastar a escola do seu compromisso com os conteúdos programáticos das diferentes áreas do conhecimento. Trata-se, isso sim, de tomar consciência do âmbito educacional como espaço de formação de pessoas, de ampliar o fazer pedagógico para as necessidades deste mundo em ebulição no qual se vive e que promete, para o futuro, ser cada vez mais desafiador e incerto. Trata-se de assumir o compromisso de promover a formação de seres pensantes, com habilidades investigativas e senso crítico, engajados e responsáveis pela construção de um mundo melhor para todos.

A escola é um local privilegiado de encontro, de interlocução, de questionamento, de construção e transformação do conhecimento. Conhecimento não só nos livros, mas nas experiências de cada um. Encontro não só de saberes, mas principalmente de pessoas, nas suas diversidades e nas suas riquezas pessoais e culturais. Um contato amoroso entre seres que preenchem a vida. (Abed, 2002, p. 23)

O advento da pandemia escancarou a necessidade dessas transformações na escola, o que, diante desta nova conjuntura global, mostra-se ainda mais urgente e inadiável. A comunicação por meio digital, que marca o início deste milênio e aumentou exponencialmente durante a pandemia, possibilita entrar em contato, de maneira autônoma, com uma infinidade de informações que traduzem múltiplas abordagens sobre um mesmo assunto. Mesmo partindo de diferentes perspectivas, pontos de vista e recortes de análise, circulem conhecimentos produzidos de maneira séria e responsável, todos potencialmente válidos. Mas para além dessa diversidade de opiniões, embasadas e consistentes, a proliferação de fake news é cada vez mais recorrente, inundando o dia a dia de todos, inclusive de crianças e jovens ainda em formação. Assim, é urgente desenvolver habilidades relacionadas à coleta e ao processamento da informação, à tomada de consciência sobre o que se lê e o que se ouve, à construção de posicionamentos críticos e responsáveis diante da vida. Cabe à escola a tarefa de mobilizar e promover o “aprender a aprender”.

E tudo isso só se faz envolvendo o aluno enquanto pessoa – ou seja, integrando as habilidades socioemocionais às cognitivas.

Em dezembro de 2017, depois de vários anos de intenso trabalho, reflexões e debates, o Ministério da Educação publicou a BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Sua pretensão não é ser um currículo, mas explicitar os fundamentos que devem nortear a construção dos currículos escolares em todo o país. Na introdução do documento, são destacadas as 10 Competências Gerais que se espera estejam presentes em toda a prática pedagógica, em todas as áreas do conhecimento e durante a escolarização. Com o intuito de colaborar para uma compreensão mais apurada de suas intencionalidades, as competências foram transcritas abaixo na íntegra (BNCC, 2017, pp. 9-10, com grifos da autora), destacando-se alguns focos que podem ser considerados como essenciais às reflexões aqui propostas.

Tabela 1. As Competências Gerais na BNCC

Competências Gerais	Focos
1. Valorizar e utilizar os <i>conhecimentos historicamente construídos</i> sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade solidária.	Conteúdos programáticos das diferentes áreas do conhecimento.
2. Exercitar a <i>curiosidade intelectual</i> e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a <i>investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade</i> , para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Atitude investigativa.
3. Valorizar e fruir as diversas <i>manifestações artísticas e culturais</i> , das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Imersão nos elementos socioculturais.

<p>4. Utilizar <i>diferentes linguagens</i> – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>	<p>Comunicação: variação nas linguagens de ensino e na expressão das aprendizagens.</p>
<p>5. Compreender, utilizar e criar <i>tecnologias digitais de informação e comunicação</i> de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>	<p>Apropriação e uso das mídias digitais.</p>
<p>6. Valorizar a <i>diversidade de saberes e vivências culturais</i> e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do <i>mundo do trabalho e fazer escolhas</i> alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu <i>projeto de vida</i>, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>Preparação para exercer o protagonismo no mundo do trabalho; projeto de vida.</p>
<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para <i>formular, negociar e defender ideias</i>, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	<p>Argumentação: o exercício do diálogo de maneira fundamentada e com respeito aos diferentes pontos de vista.</p>
<p>8. <i>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional</i>, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>	<p>Autoconhecimento e autocuidado.</p>
<p>9. Exercitar a <i>empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação</i>, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>Relações interpessoais; empatia e respeito mútuo.</p>

<p>10. Agir pessoal e coletivamente com <i>autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação</i>, tomando decisões com base em <i>princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários</i>.</p>	<p>Desenvolvimento ético e cidadania.</p>
--	---

A leitura e análise cuidadosa dessas Competências Gerais sugere que as bases paradigmáticas da educação formal que se pretende para o Brasil harmonizam com os sete saberes pontuados por Morin e com os quatro pilares propostos no Relatório Delors. Em todas as competências, coloca-se o estudante em uma posição ativa no seu processo de aprendizagem, como um ser autônomo, crítico e capaz de aprender e de utilizar o que foi aprendido em sua vida. Ressalta-se o foco na responsabilidade social e ética de cada um para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva e sustentável. Explicita-se a valorização da diversidade – de saberes, de pessoas, de culturas – e do respeito para consigo mesmo, com o outro, com o planeta. Coloca-se, no âmbito da escolarização, a promoção do autoconhecimento e de relações interpessoais marcadas pelo respeito, pela empatia, pela ética.

Em 2013, como parte do movimento de elaboração das políticas públicas educacionais que veio a se concretizar com a BNCC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) encomendou à UNESCO um estudo sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem na Educação Básica. A solicitação, na época, foi a realização de um tipo de varredura nas pesquisas pertinentes ao problema realizadas nos últimos anos, o que é conhecido no meio acadêmico como “estado da arte”. Mas, ao invés de uma pesquisa de revisão bibliográfica, propôs-se um estudo teórico que, além do mapeamento das tendências existentes à época, percorresse os seguintes aspectos (Abed, 2014):

- Embasamentos filosóficos que evidenciassem a mudança paradigmática implicada na integração das habilidades socioemocionais na escola;

- Uma visita aos grandes teóricos interacionistas da Educação (Vygotsky, Piaget, Wallon), buscando refletir sobre o lugar da emoção nessas referências;
- As contribuições da Psicopedagogia para pensar a questão da reintegração entre emoção e razão nos processos de ensino e de aprendizagem (Alicia Fernández).

Além desses aspectos teóricos, ressaltou-se a importância de apresentar algumas ideias concretas, opções de caminhos norteadores para o professor incluir, enquanto intencionalidade, as habilidades socioemocionais em sua prática (pois apenas a teoria, por mais longe que ela chegue, não é capaz de provocar mudanças). Para isso, foram incluídos no documento: a) as características de uma ação mediadora de qualidade (Feuerstein); b) a utilização de múltiplas linguagens para atingir as diferentes inteligências (Gardner) e os diferentes estilos cognitivo-afetivos (Fagali); e c) o uso de recursos mediadores, como jogos, artes e metáforas (Macedo; Abed).

Abed (2014) defende, desde então, a necessidade de um duplo trabalho com habilidades socioemocionais no espaço escolar, que cuide de: 1) revestir toda e qualquer prática pedagógica de um olhar que inclui a afetividade e as relações humanas, quebrando a tradição de trabalho com conteúdos apenas racionais, desvinculados da realidade e teoricamente sem carga emocional; 2) dedicar, dentro da grade curricular, momentos específicos para estimular o desenvolvimento socioemocional, promovendo vivências e reflexões referentes ao autoconhecimento e ao conhecimento do outro. Todas essas considerações estão propostas em detalhe no estudo entregue ao Conselho Nacional de Educação (Abed, 2014).

EMOÇÕES E SENTIMENTOS

Emoções, sentimentos, competências socioemocionais, habilidades socioemocionais. Vários são os termos com que se encontra quando

se adentra no tema deste capítulo. Será que são sinônimos? Afinal, o que quer dizer cada um deles? O que os une? O que os distingue?

Emoções são reações a um estímulo, que envolvem alterações neurobiológicas, componentes fisiológicos e corporais. São programas de ações coordenados pelo cérebro, involuntários e automáticos, com valor adaptativo para a espécie humana. A emoção é episódica, reativa, predominantemente inconsciente. Diante de um perigo iminente e real (um tubarão, por exemplo), a emoção “medo” será acionada e o cérebro irá liberar uma série de hormônios e neurotransmissores, comandando várias alterações no corpo que preparam para a ação (fuga ou enfrentamento, no caso). O sangue será redirecionado, o fluxo sanguíneo no rosto e no aparelho digestivo irá diminuir (por isso ficamos pálidos e dá “frio na barriga”) para ser enviado aos grandes músculos, o que leva a agilidade e força para enfrentar o perigo. A vigilância, o foco e a atenção irão aumentar. Tudo isso (e um pouco mais) acontece em menos de meio segundo e prepara o corpo para uma reação rápida que pode ser a diferença entre sobreviver ou ser engolido pelo tubarão. “Se tem um leão atrás de você, a coisa mais estúpida que você pode fazer é ser racional.” (Calabrez, 2016, minuto 4’36”)

O sentimento é a percepção consciente e parcial de uma emoção. Parcial porque há vários processos acontecendo no corpo que não chegam à consciência, como, por exemplo, a mudança na dilatação da pupila ou a paralisação dos movimentos peristálticos do intestino. Os sentimentos envolvem a mediação de circuitarias cerebrais diferentes daquelas responsáveis pelo processamento das emoções. A emoção é mais rudimentar, fisiológica, corporal; o sentimento é psicologicamente mais complexo, envolve ideias, conceitos, planejamento, vontade, motivação (Calabrez, 2016).

As emoções estão sempre associadas a estímulos, sejam externos sejam internos (ideias, pensamentos, memórias...). Elas operam em uma escala de valência que vai de positivo a negativo, o que não quer dizer que sejam boas ou ruins, lembrando que as emoções têm

função adaptativa. As emoções de valência positiva são as que geram comportamentos de aproximação e as de valência negativa, de afastamento.

Os estímulos que emocionam as pessoas e como são essas emoções variam de pessoa a pessoa e também ao longo da vida. Um gato, por exemplo, pode provocar em uma pessoa emoções de valência positiva, relacionadas ao amor, à alegria, ao prazer, gerando sentimentos de ternura e bem-estar, mas, em outra pessoa que tem medo de gatos, desperta algo parecido com o tubarão citado acima. Talvez em menor intensidade, mas com certeza dispara emoções de valência negativa.

As paixões vividas na fase da adolescência costumam ter uma intensidade muito maior do que as experimentadas em idade mais madura. O medo diante de uma primeira entrevista de emprego não se compara às emoções vivenciadas quando se é mais experiente. Uma primeira viagem de avião pode gerar um medo intenso, que pode ser superado e se transformar em um enorme prazer.

Nem sempre uma emoção se torna consciente, ou seja, nem toda a emoção se torna um sentimento. Quantas vezes não vivenciamos uma situação em que não se está muito bem, mas não localizamos o porquê? Muitas vezes não se apercebe, por exemplo, que se passou por um local que disparou uma emoção de tristeza, mas isso só chegou à consciência muito tempo depois? Talvez seja esse o primeiro passo de uma aprendizagem emocional: fazer chegar à consciência a emoção e o seu estímulo disparador.

Os sentimentos têm, portanto, suas origens nas emoções. As emoções são mais fisiológicas, reativas e episódicas, enquanto os sentimentos são mais duradouros e envolvem processos psicológicos mais complexos que se relacionam com memórias, ideias, crenças, experiências pessoais, capacidade de planejamento e de tomada de decisões. Envolvem a percepção de si próprio, da própria identidade e personalidade, da forma de ser e de estar no mundo.

Mas afinal, por que é importante conhecer as diferenças entre emoção e sentimento? Antes de mais nada, para entender que não se tem controle volitivo sobre o aparecimento da emoção (não depende da nossa vontade), mas pode-se – e deve-se – desenvolver mecanismos para lidar com os seus disparadores e com a emoção em si. Esse é um conceito essencial para pensar a aprendizagem socioemocional na escola: não se trata de deixar de sentir raiva ou medo, emoções que muitas vezes na nossa cultura são consideradas como sendo ruins (o que, inclusive, não é verdade), mas sim desenvolver recursos internos para lidar com o que se sente, com as emoções e sentimentos, tanto nas relações consigo mesmo como nas interações sociais.

Paul Ekman, psicólogo estadunidense, pesquisou as emoções e suas expressões faciais em diferentes culturas ao redor do mundo. Seus estudos mostram que há algumas emoções universais, que são acompanhadas de uma linguagem facial e corporal reconhecida nas diferentes sociedades e, portanto, independem da cultura (Ekman, 2011). Embora haja alguma divergência entre os teóricos, é possível identificar cinco emoções básicas universais do ser humano: alegria, tristeza, medo, nojo e raiva. Não é coincidência serem as emoções retratadas no desenho animado “Divertida Mente”: sua produção foi assessorada por neurocientistas e retratam, de maneira bastante fidedigna, processos cerebrais que vêm sendo desvendados pelas neurociências.

Sentimentos e emoções formam a afetividade. Essa é uma palavra interessante, cujo real significado muitas vezes não se apreende: afetividade pode ser definida como a maneira como somos afetados por algo, interno ou externo, positiva ou negativamente. Henri Wallon é um autor que ajuda a compreender as relações entre a afetividade, a inteligência e a motricidade, os três campos funcionais que, segundo ele, constituem os seres humanos.

Para Wallon, a emoção tem natureza complexa e paradoxal: está na passagem do mundo orgânico para o social, do fisiológico para o psíquico. Está na origem da consciência: exprime e fixa, para o próprio sujeito, certas disposições de sua sensi-

bilidade, via grupo social que lhe atribui significado através das suas reações e da linguagem. (Abed, 2002, p. 35)

Segundo Wallon (1979), ao longo da história de vida, cada pessoa experimenta processos permanentes de diferenciação e integração, de construção mútua e dialética entre a afetividade e a inteligência, entre os atos motores e mentais, entre o autoconhecimento e a aprendizagem sobre o mundo. Para evoluir, a afetividade depende das conquistas da inteligência, e vice-versa. Para compreender essas inter-relações no processo de construção da pessoa, o autor defendia que

O ser humano deve ser estudado a partir de uma perspectiva integrada e contextualizada, de modo que possa ser visto como realidade total e viva, no conjunto de suas condições, em todos os aspectos, nunca os tomando de forma isolada, mas sempre os relacionando. (Abed, 2002, p. 30)

Desenvolver a inteligência emocional, nessa perspectiva que está sendo aqui defendida, implica fortalecer um duplo movimento, um ir e vir constante entre “vivenciar emoções/sentimentos” e “usar recursos da inteligência” para refletir sobre essas experiências vividas. Venho defendendo um processo ensino-aprendizagem socioemocional composto por cinco etapas: 1) a experimentação de uma ou mais emoções em situações concretas; 2) a tomada de consciência sobre o que foi sentido (ou seja, a emoção vira sentimento); 3) a nomeação da emoção; 4) a busca de compreensão, por meio de reflexões acerca do que foi vivido e sentido; 5) a escolha do que fazer com tudo isso que se aprendeu sobre si mesmo, escolha esta que deve tentar estabelecer um equilíbrio dinâmico entre as referências pessoais (meus desejos, sonhos, jeito de ser, personalidade) e as regras sociais / parâmetros éticos que regulam as relações no mundo compartilhado com outras pessoas.

Cabe salientar, entretanto, que por mais bem feito que tenha sido esse processo e por mais que se tenha a melhor compreensão do mundo sobre uma emoção e um sentimento, isso não garante a ação da maneira que se escolhe em uma próxima situação de forte densidade emocional. Quando a emoção bate forte, ela tende a desestabilizar a inteligência.

Em síntese, a aprendizagem socioemocional não é uma tarefa puramente teórica de definição de conceitos sobre as emoções e as relações humanas. É como andar de bicicleta: não adianta explicar a teoria por trás do equilíbrio corporal necessário para conseguir montar na bicicleta e sair andando. Aprende-se a andar de bicicleta andando de bicicleta... e caindo! Alguns mais, outros menos, mas não há quem não tenha pelo menos experimentado o desequilíbrio quando aprendeu a andar de bicicleta. Com as emoções acontece o mesmo: desenvolvem-se habilidades socioemocionais emocionando-se e buscando construir o equilíbrio.

E o professor, qual é o seu papel nesse tipo de aprendizagem? Quem ensina a andar de bicicleta primeiramente motiva, encoraja a aprender. Prepara o ambiente, escolhe o local, segura a bicicleta, fornece as primeiras orientações. Serve como suporte para os primeiros movimentos, e sabe o momento de abandonar o próprio fazer. Quem ensina não anda de bicicleta pelo outro, ao contrário, o ampara e depois o solta (e nem se percebe!), para que possa assumir, com autonomia, a autoria do próprio andar.

Assim, para colaborar na promoção de um crescente amadurecimento socioemocional dos estudantes, cabe à escola organizar situações de ensino capazes de mobilizar emoções e sentimentos, tanto nas relações consigo mesmo como nas interações com os outros, cultivando um clima de acolhimento e de respeito, promovendo reflexões e debates que ajudem a construir uma maior compreensão sobre a vida socioemocional das pessoas e uma maior autonomia em tomar nas próprias mãos o destino das experiências afetivas.

PROGRAMAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA

A escola é um local privilegiado para a elaboração e a concretização de programas planejados e organizados de ensino em qualquer área do conhecimento, e em relação à promoção intencional do desenvolvimento socioemocional, essa ideia também faz todo o sentido.

Para pensar um currículo socioemocional para a Educação Básica, é necessário refletir sobre os objetivos que se pretende alcançar, delimitar os conteúdos a serem trabalhados e as estratégias pedagógicas mais adequadas.

Um estudo pioneiro sobre os impactos na vida futura dos estudantes, de um programa escolar de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, foi realizado no início da segunda metade do século XX pela equipe do Dr. James Heckman, economista estadunidense. Esse é um fato interessante: é pelo viés econômico que começa o interesse na promoção do desenvolvimento, dentro do espaço escolar, das então chamadas “habilidades não cognitivas”, ou “*soft skills*”. Em uma pesquisa longitudinal, foram comparados dois grupos de sujeitos que haviam (grupo experimental) e que não haviam (grupo de controle) participado do Projeto Perry, um programa de desenvolvimento socioemocional para alunos da Educação Infantil. Os pesquisadores constataram diferenças estatisticamente significativas nos índices de abandono escolar, criminalidade, gravidez na adolescência, diabetes, empregabilidade e salários (Abed, 2014).

Uma meta-análise de programas de desenvolvimento socioemocional praticados em instituições escolares, realizada por Durlak e colaboradores (2011), indicou duas variáveis especialmente relevantes para o sucesso das intervenções nos programas pesquisados: a) a ocorrência de problemas durante a implementação (tempo, espaço, recursos, formação dos educadores etc.) e b) a utilização (ou não) da estrutura SAFE (Sequencial, Ativo, Focado, Explícito). Segundo os autores, os programas com melhores resultados foram aqueles que, além de um processo de implantação bem cuidado e com boa gestão, adotaram a abordagem SAFE na preparação e execução: conteúdos sequenciados em um currículo com objetivos claros e metas de aprendizagem/desenvolvimento explícitos, utilizando metodologias ativas e dedicando tempo suficiente para cada competência que estava sendo focada em cada sequência didática que havia sido planejada.

Há diversos programas de desenvolvimento socioemocional que vêm sendo implementados no Brasil e no mundo. No país, duas referências têm sido bastante utilizadas para organizar as propostas curriculares e a elaboração dos seus materiais didáticos: o modelo CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) e o modelo Big Five. O Modelo CASEL está ligado ao SEL (*Social and Emotional Learning*)¹, uma medida legislativa de suporte e orientação para a implementação de programas de desenvolvimento socioemocional na educação básica dos Estados Unidos. O modelo *Big Five* se baseia em uma série de estudos estatísticos sobre os traços de personalidade humana que culminaram na sua classificação em cinco grandes domínios.

Cada um desses modelos apresenta uma proposta de organização das habilidades socioemocionais em competências. Antes de apresentá-los, porém, cabe explicitar a distinção e as interrelações entre esses dois conceitos: competências e habilidades.

Inspirada nas contribuições de Perrenoud (1999), adota-se a definição de competência como a capacidade de agir de maneira eficiente em uma determinada situação, utilizando, para isso, um conjunto de saberes, pensamentos, conhecimentos e habilidades. As habilidades estão relacionadas a um “saber fazer” (ser hábil); ao serem acionadas, as habilidades passam a integrar uma ou mais competências. Nesse sentido, a competência é algo maior, mais amplo e abrangente, enquanto as habilidades dizem respeito ao detalhamento, aos pormenores de possibilidades e recursos internos que podem estar presentes em diferentes competências e serem úteis para atingir objetivos diversos. Por exemplo, a resolução de problemas é uma competência que envolve, além de conhecimentos específicos em relação ao problema em questão, habilidades como a identificação da situação-problema, processos eficientes de captação e análise de informações, a distinção entre informações relevantes e irrelevantes,

¹ Traduzido para o português como “ASE - Aprendizagem socioemocional”.

a manutenção do foco, o exercício da paciência para refletir sobre as informações coletadas, o controle da impulsividade para evitar respostas impensadas, entre outras tantas habilidades.

No modelo CASEL, são consideradas cinco competências: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsável (CASEL, 2021). De maneira bastante panorâmica, seguem algumas considerações sobre como essas competências podem ser definidas e como algumas habilidades podem ser relacionadas a elas.

- Autoconhecimento: capacidade de compreender as próprias emoções, pensamentos e valores; refletir sobre como estes se expressam em comportamentos; reconhecer pontos fortes e aspectos frágeis em si mesmo. Algumas habilidades: identificar as próprias emoções; demonstrar honestidade e humildade ao olhar para si mesmo; relacionar sentimentos e valores; reconhecer influências e preconceitos, entre outras.
- Autorregulação: capacidade de gerenciar emoções, pensamentos e comportamentos de maneira eficiente para atingir objetivos em diferentes situações. Algumas habilidades: suportar a frustração; demonstrar autodisciplina; lidar com o estresse; utilizar organização e planejamento, entre outras.
- Consciência social: capacidade de compreender as normas sociais em diferentes ambientes; compreender e respeitar perspectivas diferentes das suas; reconhecer os recursos e apoios da família, da escola e da comunidade. Algumas habilidades: colocar-se no lugar do outro; demonstrar empatia e compaixão; compreender e expressar gratidão; entender a influência das instituições e dos sistemas na conduta social, entre outras.
- Habilidades de relacionamento: capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e de apoio mútuo; transitar em ambientes com diversos indivíduos e grupos; trabalhar de maneira cooperativa e colaborativa. Algumas habilidades: comunicar-se efetivamente; resolver conflitos de maneira construtiva; demons-

trar liderança; trabalhar em equipe; buscar e oferecer ajuda, entre outras.

- Tomada de decisões responsável: capacidade de fazer escolhas conscientes e construtivas; levar em consideração padrões éticos e questões de segurança nas decisões; avaliar os benefícios e consequências das ações para o bem-estar pessoal, social e coletivo. Algumas habilidades: demonstrar curiosidade e mente aberta; identificar soluções para problemas pessoais e sociais; construir argumentos fundamentados após analisar informações, dados e fatos; antecipar as consequências de suas ações; pensar de modo crítico e reflexivo, entre outras.

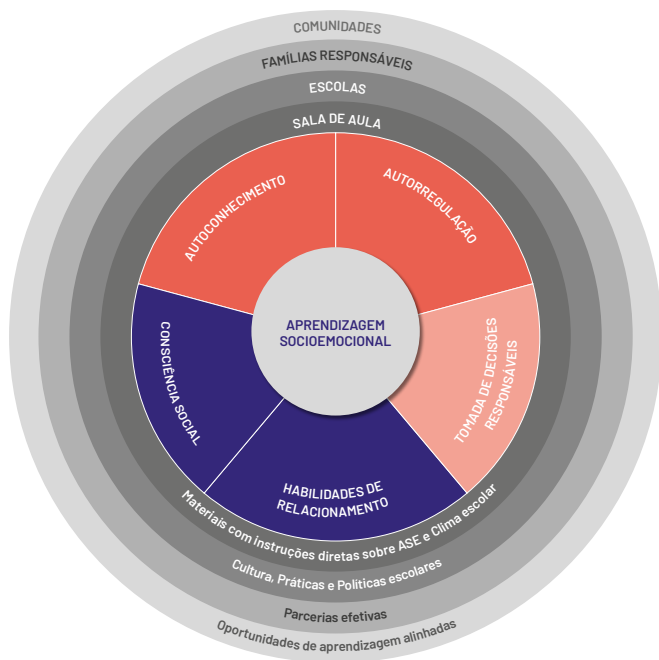


Figura 2. Tradução da Roda CASSEL interativa

O modelo *Big Five* tem sua origem em pesquisas sobre traços de personalidade ou de caráter. Segundo Santos & Primi (2014), os pri-

meiros estudos datam da década de 1930, em que foi realizado um levantamento, em dicionários, de adjetivos utilizados para qualificar os traços de personalidade. Na década de 1940, utilizando um método estatístico conhecido como “Análise Fatorial por Afinidade”, o conjunto de traços foi organizado em 35 fatores que orientaram, a partir da década de 1960, a elaboração de instrumentos de mensuração. Por meio da Análise Fatorial de Grandes Amostras, John e Srivastava publicaram, no final dos anos 1990, o esquema *The Big 5 trait taxonomy* (Santos & Primi, 2014).

Esse esquema conceitual estrutura as diversas características humanas em cinco grandes domínios. Na apresentação a seguir, será mantido o termo original em inglês e duas das traduções que vêm sendo adotadas no Brasil.

Openness (Abertura ao Novo/Abertura a Experiências): capacidade de estabelecer vínculo com as novas experiências e os novos saberes. Algumas habilidades: curiosidade, imaginação, interesse artístico, sensibilidade, motivação, flexibilidade de pensamento, entre outras.

Conscientiousness (Conscienciosidade/Autogestão): capacidade de ser organizado e responsável pelas próprias ações. Algumas habilidades: determinação, foco, perseverança, autonomia, iniciativa, responsabilidade, entre outras.

Extraversion (Extroversão/Engajamento com os Outros): capacidade de direcionar o investimento de energia para o mundo exterior. Algumas habilidades: iniciativa social, entusiasmo, motivação, engajamento, entre outras.

Agreeableness (Amabilidade): capacidade de construir e manter relações interpessoais de qualidade. Algumas habilidades: empatia, respeito, altruísmo, generosidade, entre outras.

Neuroticism (Estabilidade Emocional/Resiliência Emocional): capacidade de gerenciar as reações emocionais. Algumas habilidades: controle da ansiedade, do estresse, da frustração e da impulsividade, autoconfiança, autoestima, entre outras.

O modelo conceitual do *Big Five* vem sendo bastante pesquisado nas últimas décadas, consolidando-se no meio acadêmico, por sua robustez e abrangência, como uma taxonomia capaz de unificar outras classificações. Considerando as competências socioemocionais como constitutivas da personalidade humana e indissociáveis dos seus demais traços, o modelo vem sendo adotado como suporte para a compreensão das competências socioemocionais e também como base para trabalhos desenvolvidos por diferentes organizações, como por exemplo a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Educacional), a nível internacional, e o Instituto Ayrton Senna (IAS), aqui no Brasil.

A equipe de pesquisadores do IAS desenvolveu um modelo, a partir do *Big Five*, composto por essas cinco dimensões, consideradas por eles como macrocompetências, subdividindo-as em 17 fatores (ou competências, como denominam). Esse modelo vem sendo utilizado como base para a elaboração de programas para aplicação na escola em seus diferentes segmentos e em outros ambientes de aprendizagem, além de servir como norteador para a proposição de instrumentos de mensuração das habilidades socioemocionais. O IAS disponibiliza, para professores e demais interessados, cursos on-line (gratuitos e com certificação), com o intuito de subsidiar a ampliação de conhecimentos teóricos e gerar práticas pedagógicas com foco no desenvolvimento socioemocional.



Figura 3. Reprodução / Instituto Ayrton Senna - As 5 macrocompetências e as 17 competências socioemocionais.

A seguir, apresento algumas reflexões pessoais que venho desenvolvendo em minhas construções teóricas e práticas a partir desse modelo de organização das competências socioemocionais.

- Abertura ao Novo (*Openness*). Penso que estar aberto a novas experiências deve ser contrabalançado com uma análise de riscos: esse novo envolve perigos? Caso sim, são reversíveis ou irreversíveis? Tenho as condições e estou disposto a correr esses riscos?

Curiosidade para aprender: interesse pelo conhecimento, prazer em aprender. Acredito ser importante reconhecer e administrar as motivações, tanto externas como internas. E procurar construir motivações internas, quando for o caso.

Imaginação criativa: construção de possibilidades inovadoras, inéditas. Vale a pena ponderar que quem cria está sujeito a erros, portanto é importante fortalecer a tolerância à frustração. Cabe destacar que a criatividade pode estar presente nos pequenos detalhes do dia a dia, e não somente nos grandes inventos. Portanto, está ao alcance de todos. Que tal testar uma pequena mudança naquela receita de bolo?

Interesse artístico: utilização e valorização de múltiplas linguagens. Uma dica simples é o aumento de repertório com a exploração de objetos da cultura (músicas, textos, desenhos animados etc.) com diferentes objetivos pedagógicos. Mais uma dica simples: cultivar a estética em situações do cotidiano: um vaso em cima da mesa, um prato de comida esteticamente arrumado, são detalhes que trazem o movimento da subjetivação para o dia a dia.

- Autogestão (*Conscientiousness*). A capacidade de gerir a si mesmo está diretamente relacionada ao desenvolvimento das chamadas Funções Executivas do cérebro. Ou seja, a passagem de uma heteronomia (ser regido pelo outro) para uma crescente autonomia é um processo vinculado ao amadurecimento biológico de uma área cerebral, o lobo frontal, que tem seu boom durante a adolescência.

Responsabilidade: o comprometimento com as tarefas tende a aumentar quando há uma construção conjunta das regras que regulam as ações.

Determinação: proposição e perseguição de objetivos. O autoconhecimento é essencial, para maior consciência na escolha das metas e reconhecimento do esforço implicado em alcançá-las.

Persistência: manutenção da determinação, perseverança, não desistir. Saliento aqui a necessidade de buscar o equilíbrio entre o esforço da permanência e a necessidade de descanso. Também vale a pena ponderar que há situações em que a desistência é uma opção, portanto é fundamental desenvolver a tolerância à frustração.

Foco: direcionamento intencional da energia psíquica, evitando os distratores. Para manter o foco, é fundamental desenvolver o controle dos impulsos.

Organização: uma boa organização possibilita utilizar os recursos e tempos disponíveis de maneira eficiente. Autoconhecimento mais uma vez é fundamental, pois a melhor maneira de se organizar varia de pessoa a pessoa.

- Engajamento com os Outros (*Extraversion*). A disponibilidade para estabelecer relacionamentos com os outros implica aprender a lidar com a diversidade, portanto flexibilidade é uma habilidade essencial a ser desenvolvida.

Iniciativa social: abertura para iniciar e manter contatos sociais. Importante refletir que as interações sociais variam em modalidade e intensidade, dependendo do contexto e das pessoas envolvidas. E os relacionamentos são construções de mão dupla, há de se pensar também no quanto o outro colabora na sua manutenção.

Entusiasmo: interesse e envolvimento com a vida. Uma dica importante é reconhecer e assumir suas próprias facilidades e dificuldades, procurando engajar-se com aquilo que faz sentido

para si mesmo, que traz sensação de preenchimento, de identificação.

Assertividade: firmeza nos seus próprios posicionamentos. Aqui, é fundamental não confundir assertividade com arrogância, prepotência ou agressividade. Ser assertivo não é achar que está certo sempre, é preciso equilibrar atitudes assertivas com humildade e flexibilidade para mudar de posição, se for o caso.

Amabilidade (*Agreeableness*). Para construir relações interpessoais de qualidade, há uma reflexão importante a ser feita: aprende-se a estar em grupo estando em grupo. Aprende-se a trabalhar em equipe trabalhando em equipe.

Empatia: capacidade de se colocar no lugar do outro. Implica flexibilidade de pensamento, condição *sine qua non* para tentar compreender outros pontos de vista que não os seus (mesmo que não concorde com eles).

Respeito: relações éticas, não preconceituosas. Aqui, uma reflexão básica é que “respeito gera respeito”, portanto a maneira mais eficiente de cultivar o respeito nos outros é demonstrando atitudes de respeito para com eles.

Confiança: expectativas positivas em relação ao outro. Penso que confiança é uma conquista que se dá na história das interações pessoais. Confiar é uma escolha, uma opção que deve ser pautada nos fatos vividos ao longo do relacionamento.

- **Resiliência Emocional (*Neuroticism*).** Administrar as reações emocionais. Bastante relacionada à diferença entre emoção e sentimento, discutida anteriormente, o desenvolvimento da resiliência não significa deixar de viver emoções, mas aprender formas cada vez mais eficientes de lidar com elas, de aprender e se fortalecer com as experiências.

Tolerância ao estresse: regular ansiedade e medo. Uma dica interessante é localizar os disparadores e usar mecanismos da Autogestão para lidar com eles, como por exemplo organização e planejamento.

Tolerância à frustração: administrar a supressão ou o adiamento da satisfação de um desejo, controlando raiva e irritação. Uma grande dica em relação a isso é: não faça nada quando estiver tomada pela raiva, espere o pico da emoção passar (que tal o já famoso “contar até 10?”).

Autoconfiança: valorização das próprias conquistas e capacidades. Aqui, vale a reflexão de que todos têm potencialidades e também pontos fracos. Assim, autoconfiança não é sentir-se “bom em tudo”, mas utilizar seus pontos fortes e reconhecer suas fragilidades, decidindo o que fazer a respeito (fortalecer ou “terceirizar?”).

Os diferentes modelos aqui apresentados oferecem direcionamentos e provocam reflexões que podem ajudar na tarefa de estimular o desenvolvimento socioemocional na escola. Não são excludentes, há áreas de intersecção e de complementaridade. São referências teóricas que podem enriquecer nossa percepção e ampliar a nossa prática pedagógica.

(...) a teoria deve estar “atrás” dos olhos, não à sua frente. Colocar a teoria “na frente dos olhos”, como se fosse uma lente, faz com que o olhar se feche, contaminado pelo viés teórico em questão. Por outro lado, quando ficam “por trás do olhar”, como se fossem panos de fundo, os conceitos e reflexões enriquecem a percepção, abrem o olhar para o infinitamente rico universo dos fenômenos. (Abed, 2014, p. 125)

UTILIZANDO RECURSOS LÚDICOS, ARTÍSTICOS, DINÂMICAS DE GRUPO, SENSIBILIZAÇÕES DIRIGIDAS

E se não houver um programa estruturado e organizado para a promoção do desenvolvimento socioemocional em sua escola? Isso significa que você, professor, não tem como estimular a aprendizagem socioemocional em seus alunos? É claro que não! E mesmo quando houver um programa sendo aplicado, isso não significa em absoluto restringir o trabalho com habilidades socioemocionais àquele espaço-tempo.

Como defendo já há muitos anos, é possível ultrapassar uma visão racionalista de conhecimento e reintegrar o emocional ao processo de ensino de qualquer conteúdo programático. Muitas vezes, pequenas mudanças na forma de apresentar um conteúdo já são suficientes para provocar emoções e estimular reflexões, como por exemplo a afirmação de que “a fração é uma questão de justiça social” ou a visualização dos termos de uma oração como um trenzinho em que as partes caminham de mãos dadas para veicular uma mensagem. Incluir no planejamento de uma sequência didática momentos em que o aluno é convidado a olhar para si mesmo (suas ideias, opiniões, sentimentos) e estabelecer conversas em grupo são estratégias pedagógicas que em si já estimulam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

O estudo apresentado para o Conselho Nacional de Educação (Abed, 2014) indica alguns caminhos práticos para responder a esse questionamento absolutamente essencial quando se pensa a transformação da escola na direção da educação integral que se defende: “Afinal, como desenvolver habilidades socioemocionais na Educação Básica?”. No documento, são apresentadas as referências teóricas de Howard Gardner (inteligências múltiplas) e de Eloísa Fagali (estilos cognitivo-afetivos) para inspirar e subsidiar o planejamento de sequências didáticas que transitem por diferentes linguagens, revestindo dessa forma os conteúdos de significados, tanto cognitivos como afetivos². Em relação aos recursos didáticos, são pontuadas as vantagens da utilização de jogos e de outras estratégias de caráter metafórico que, segundo pesquisas realizadas anteriormente (Abed, 1996; Abed, 2002), proporcionam a configuração de situações concretas em sala de aula, em que as habilidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas se integram mais facilmente em torno das experiências-provocadas pelos recursos. Para auxiliar os professores a refletirem e

2 Nas páginas 82 a 92 deste estudo, está descrito o passo a passo de uma oficina utilizando a música “O Jumento” (da peça Saltimbancos, de Chico Buarque) como recurso didático para a construção do conceito de multiplicação. Essa oficina foi criada por mim na década de 1990, ancorada nesses pressupostos teóricos sobre as diferentes formas de aprender (Abed, 2014).

aprimorarem as qualidades de suas intervenções, são destacados os critérios de mediação propostos por Reuven Feuerstein e a abordagem psicopedagógica defendida por Alicia Fernández.

Mais recentemente, outras vias pelas quais o professor pode aprimorar suas aulas vêm ganhando destaque, como a utilização das chamadas Metodologias Ativas (Bacich & Moran, 2018): o ensino baseado em situações-problema e/ou no desenvolvimento de projetos, a *gamificação*, a sala de aula invertida, o ensino híbrido, entre outras. A cultura maker (mão na massa), a prática de técnicas de meditação ou atenção plena, o uso de dinâmicas de grupos e estratégias de sensibilizações dirigidas também vêm se integrando ao rol de caminhos norteadores para que o professor (o grande maestro da cena pedagógica) construa uma prática comprometida com o desenvolvimento global dos estudantes. Como preconiza a BNCC e como clama a sociedade do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar não é sinônimo de transmitir, aprender não é sinônimo de reproduzir. A verdadeira aprendizagem implica uma transformação, um processamento pessoal dos objetos do conhecimento para que sejam de fato incorporados. Mais uma palavra cujo real significado, em geral, não se analisa: incorporar é colocar no corpo, é integrar às vísceras.

Tradicionalmente, de acordo com uma visão racionalista e dualista do ser humano, considerou-se a aprendizagem exclusivamente como um processo consciente e produto da inteligência, deixando o corpo e os afetos fora; mas se houve humanos que aprenderam é porque não fizeram caso de tal teoria e “fugiram” dos métodos educativos sistematizados. (Fernández, 1990, p. 47)

Em uma visão interacionista de educação (Abed, 2014), o desenvolvimento humano e a aprendizagem envolvem sempre um ir e vir entre vários aspectos: movimentos dialéticos e complementares entre o eu e o outro, entre a construção de si mesmo e do conhecimento de mundo, entre o concreto e o abstrato, entre a inteligência e o desejo, entre o novo e o já conhecido, entre a objetivação e a subjetivação.

Assim como a inteligência tende a objetivar, a buscar generalidades, a classificar, a ordenar, a procurar o que é semelhante, o comum, ao contrário, o movimento do desejo é subjetivante, tende à individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro. (Fernández, 1990, p. 73)

Quando o ensino contempla, respeita e aproveita esses movimentos, os aspectos socioemocionais do ser humano passam a ser incorporados às aulas, mesmo que não se tenha total consciência sobre esse fato. Entretanto, se o professor tomar esses processos em suas mãos, de maneira intencional e bem ancorada teoricamente, suas intervenções poderão ter um efeito muito maior e mais significativo na aprendizagem socioemocional dos seus estudantes.

Por fim, cabe ressaltar um ponto nevrálgico: desenvolver as habilidades socioemocionais no espaço escolar não é fazer da sala de aula uma psicoterapia! E não é apenas porque o professor não tem formação para isso, mas porque não é o local, não é objetivo, não é o *setting* apropriado. Não cabe a um professor “curar” questões emocionais dos seus alunos, para isso existem profissionais especialmente habilitados, que desenvolvem os processos terapêuticos dentro de espaços específicos para esse fim. O comprometimento da escola é com o conhecimento e com a mobilização do desenvolvimento global dos estudantes. A sala de aula pode, e deve ser um espaço com valor de promoção de saúde emocional, mas sem perder a especificidade do seu enquadre.

Nossa atual geração de educadores é protagonista de um momento de grandes transformações, na sociedade e na escola. O que por um lado provoca muitas emoções, intensas e difíceis, como insegurança, medo de errar, desejo de respostas prontas que aquietem o coração. Mas por outro lado, é absolutamente potente, pois cabe a nós a criação de um novo chão da escola. Não estamos sozinhos nesses desafios, nós temos uns aos outros.

REFERÊNCIAS

- Abed, A. (1996). *O jogo de regras na psicopedagogia clínica: explorando suas possibilidades de uso* [Monografia não publicada], Pós-Graduação em Psicopedagogia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
<http://www.recriar-se.com.br/site/teoricos-producao-cientifica/>
- Abed, A. (2002) *Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado não publicada], Universidade São Marcos.
<http://www.recriar-se.com.br/site/teoricos-producao-cientifica/>
- Abed, A. (2004). Metáfora: um caminho psicopedagógico em educação. *Revista Construção Psicopedagógica*, XII(9).
<http://www.recriar-se.com.br/site/teoricos-publicacoes/>
- Abed, A. (2010). Implicações do olhar psicopedagógico na prática pedagógica: As artes e o lúdico como caminhos para a construção do pensamento complexo. *Revista Construção Psicopedagógica*, 18(17), 128-141.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200009
- Abed, A. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. UNESCO/CNE.
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192>
- Abed, A. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o

sucesso escolar de alunos da educação básica. *Revista Construção Psicopedagógica*, 24(25), 8-27.

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1415-69542016000100002>

Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Penso.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Calabrez, P. (2016). *O que são emoções e sentimentos*. [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=SUAQeBKjQk0>

Casel (2021). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.

<https://casel.org/>

Dantas, H. (1992). A afetividade e a construção do sujeito na Psicogenética de Wallon. In Y. La Taille, M. Oliveira, H. Dantas, Piaget, Vygotsky, Wallon: *teorias psicogenéticas em discussão*. Summus.

Delors, J. (Org). (1997). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez. UNESCO. MEC.


Divertida Mente (2015). Filme de animação. Direção: Pete Docter. Pixar.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

<https://www.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. Lua de Papel.

- Fernández, A. (1990). *A inteligência aprisionada*. Artes Médicas.
- Kincheloe, J. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Artes Médicas.
- Krenak, A. (2020). *A vida não é útil*. Companhia das Letras.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez. UNESCO.
- Morin, E., & Le Moigne, J. (2000). *A inteligência da complexidade*. Peirópolis.
- Morin, E. (2001). *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Bertrand Brasil.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. OECD / Instituto Ayrton Senna.
- Wallon, H. (1979). *Do acto ao pensamento*. Moraes Editores.



3. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Gustavo Mechereffe Estanislau
Miriam Rodrigues
Tatiana de Cassia Nakano

RESUMO

As competências socioemocionais vêm sendo ressaltadas como importantes habilidades no século XXI devido aos impactos positivos dessas habilidades em diferentes esferas de vida. Especialmente no ambiente escolar, sua inserção nos currículos e práticas escolares tem encontrado amparo em diversos estudos nacionais e internacionais. O presente capítulo irá apresentar a definição do conceito, os principais resultados provenientes da sua estimulação, o modelo CASEL, que guia as políticas públicas brasileiras, seguindo-se para a explanação de como as competências socioemocionais são contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de abordar a revisão dos principais programas brasileiros e seus principais resultados. Por fim, sugestões de atividades para o desenvolvimento dessas competências são exibidas.

PALAVRAS-CHAVE

Soft Skills. Educação. Habilidades Não Cognitivas. Desenvolvimento. Programas de Estimulação.

INTRODUÇÃO

A educação socioemocional, área relativamente nova e em expansão a partir da década de 1990, visa o desenvolvimento integral dos sujeitos no contexto escolar (Pfeilsticker, 2020). Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015), o novo formato da educação deve contemplar, além das competências cognitivas tradicionais, as competências socioemocionais, tais como perseverança, sociabilidade e autoestima, essenciais para o desenvolvimento completo do indivíduo. Carneiro e Lopes (2020) explicitam que:

A educação socioemocional visa desenvolver várias competências do aluno, trabalhando com a sua formação integral, tornando-o consciente de sua responsabilidade consigo e com os outros, possibilitando adquirir habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar emoções, estabelecer relações sociais positivas e ser capaz de administrar situações desafiadoras de forma eficaz. (p. 2)

As competências socioemocionais envolvem um conjunto de traços, comportamentos e habilidades que incluem (Abed, 2014; Kyllonen, Walters, & Kaufman, 2011; Lee & Shute, 2009):

1. Variáveis como atitude, valores, interesse e curiosidade.
2. Variáveis de temperamento e personalidade como abertura a novas experiências, amabilidade, conscienciosidade, extroversão e estabilidade emocional.
3. Variáveis sociais como liderança, sensibilidade social e habilidade de trabalhar com outros.
4. Construtos voltados à autoeficácia, autoestima e identidade pessoal;
5. Hábitos de trabalho, tais como esforço, disciplina, persistência e manejo de tempo.

6. Emoções direcionadas a tarefas específicas, notadamente entusiasmo e ansiedade.

Essas habilidades vêm ganhando espaço no campo das políticas públicas e educacionais de diversos países e chamando a atenção de pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento (Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006), dado seu impacto positivo em indicadores laborais, educacionais, familiares, vida profissional, bem-estar e funcionamento da vida em geral (Attanazio, Blundell, Conti, & Mason, 2020; Lipnevich & Roberts, 2012; Raptis & Spanaki, 2017; Santos, Silva, Spadari, & Nakano, 2018). Isso porque, essa dimensão tem sido ressaltada como um fator importante na promoção do bem-estar e desenvolvimento saudável, exercendo efeitos positivos relacionados a um auxílio de crianças e adolescentes em relação a autorregulação emocional e interação social (Cui, Wei, Lansford, Putnick, & Bornstein, 2018), controle de impulsos e emoções, manutenção da motivação a longo prazo e cooperação (Lechner, Anger, & Rammstedt, 2019).

O presente texto irá versar sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto educacional. Neste cenário, diversos benefícios do incentivo a essas habilidades e a aplicação de programas de aprendizagem socioemocional têm sido ressaltados, entre eles, o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, a promoção do sucesso escolar, a prevenção de problemas de aprendizagem e de insucesso acadêmico (Abed, 2014), o aumento da frequência e até mesmo em horas adicionais de estudo (Delaney, Harmon, & Ryan, 2013). Outros benefícios são destacados por Santos e Primi (2014), ressaltando a relação das competências socioemocionais a uma série de indicadores educacionais relacionados à escolaridade final atingida, aproveitamento escolar, menor número de faltas e opção por cursos mais difíceis, além de maior permanência na escola.

Por outro lado, a não aquisição de tais competências está associada a um risco aumentado para o surgimento de problemas emocionais e comportamentos antissociais durante a adolescência (Sabol & Ro-

bert, 2012), tais como impulsividade, menor senso crítico sobre as possíveis consequências pelos seus atos, preferência por atividades arriscadas e ausência de sensibilidade à punição, fatores reconhecidamente associados a problemas criminais, abuso de substâncias ou perturbações de personalidade (Carvalho & Novo, 2014), assim como à agressividade, irritabilidade e falta de disponibilidade (Santos & Primi, 2014). Ou seja, a presença dessas habilidades em nível reduzido atuam como um importante preditor de resultados escolares e pessoais negativos.

Nesse sentido, se considerarmos uma proposta de desenvolvimento integral dos alunos, o desenvolvimento e incentivo às competências socioemocionais no ambiente escolar deve ser compreendido com a mesma carga de importância que vem sendo dada às competências cognitivas (Finegold & Notabartolo, 2008; Milici, Alcalay, Berger, & Álamos, 2013). Baseando-se nessa proposta, diversos programas de aprendizagem socioemocional vêm sendo desenvolvidos ao redor do mundo, considerando a primeira infância como um período particularmente sensível para o desenvolvimento desse tipo de habilidades (Lechner et al., 2019).

Os diversos programas encontrados na literatura sustentam a ideia de que essas habilidades podem ser fomentadas tanto por meio de instrução direta quanto pelo estabelecimento de uma cultura favorável (Pfeilsticker, 2020). Também diferentes avaliações de grande escala contemplam as competências socioemocionais, como o PISA (Programme for International Student Assessment) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Dentre os programas mais conhecidos e contemplados nas revisões consultadas (Jones et al., 2017; OCDE, 2015) salienta-se o Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2019).

Este programa, oferecido a toda comunidade escolar, tem como público-alvo alunos do ensino infantil até o ensino médio e traz como proposta o entendimento e manejo das emoções, o estímulo à empatia e à tomada de decisão responsável a partir do desenvolvimento

de cinco competências centrais. Seus principais resultados envolvem o surgimento de contextos mais seguros para a aprendizagem, a melhora na percepção da autoestima e da autoeficácia, o desenvolvimento de relações positivas, a redução de problemas emocionais e a melhora no desempenho acadêmico.

Tabela 1. Competências socioemocionais segundo o modelo CASEL

Competência	Definição
Autoconhecimento	Capacidade de reconhecer suas próprias emoções, assim como avaliar suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e confiante, voltada para o crescimento.
Autogestão	Relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos, a definição de metas, capacidade de se motivar, regular as emoções e trabalhar para alcançar objetivos.
Habilidades de relacionamento	Relacionam-se à capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada, solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.
Consciência social	Capacidade relacionada ao exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade, entender as normas sociais e agir com ética.
Tomada de decisão responsável	Capacidade de fazer escolhas pessoais construtivas e que se baseiem nas normas éticas e sociais, os cuidados com a segurança, visando seu bem-estar e dos demais.

Entre os programas existentes destacam-se algumas diferenças (Jones et al. 2017). Enquanto alguns se voltam ao desenvolvimento de traços como honestidade, outros se concentram em habilidades específicas tais como percepção emocional e resolução de problemas, havendo ainda aqueles mais abrangentes que incluem regulação cognitiva e habilidades relacionadas ao funcionamento executivo (processos mentais necessários para se concentrar, planejar e controlar respostas comportamentais diante de uma meta).

Outras diferenças, ainda segundo os autores, envolvem a forma como são implementados. Alguns programas se mostram mais flexíveis e adaptáveis ao contexto, enquanto outros seguem roteiros uniformes e rígidos. E, por fim, em relação à metodologia, podemos encontrar a utilização da discussão como estratégia primária de ensino dessas competências, ao passo que outros programas incorporam métodos como leitura, jogos, dramatização, música.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

O Brasil ainda conta com um número muito restrito de estudos nessa temática, situação oposta à encontrada no contexto internacional (Pfeilsticker, 2020). De acordo com a autora, “apesar das evidências sobre a eficácia da Educação Socioemocional em outros países, ainda é necessária a adaptação das intervenções para o contexto brasileiro, assim como avaliação de sua eficácia no Brasil. Estamos, ainda, no início desse processo” (p. 276).

Importante mudança começa a ser percebida a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), um documento que rege a educação básica, incluindo educação infantil, fundamental e média. Ela visa instituir um currículo universal a ser seguido por todas as escolas brasileiras de modo a tentar igualar as oportunidades educacionais e a qualidade do ensino oferecido. Tal documento busca garantir que todos os estudantes tenham o direito

de aprender os conteúdos programáticos curriculares e desenvolver habilidades e competências socioemocionais (BNCC, 2017), reconhecendo a importância de um desenvolvimento integral, envolvendo emoção, cognição e socialização (Fonseca, 2019).

Na BNCC o termo “competências” é definido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Dentre essas competências básicas, quatro delas valorizam, de forma mais explícita, componentes pertencentes às competências socioemocionais (Ministério da Educação, 2021):

Tabela 2. Competências socioemocionais na BNCC

Competência na BNCC	Habilidades envolvidas
Competência 7 – autogestão	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Competência 8 – autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Competência 9 – empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

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

Segundo a BNCC, até 2020, todas as escolas brasileiras deverão contemplar essas competências em seus currículos, por meio de programas e intervenções específicas que abordem uma ou mais dessas competências.

O ensino das competências socioemocionais por meio de um currículo integrado tem se mostrado uma estratégia bastante importante para a promoção do sucesso escolar e reforma educacional, segundo Moraes (2020). O autor sugere que “o professor pode dar aulas que promovam, por exemplo, o trabalho em grupo, o questionamento, o pensamento crítico e que incitem a curiosidade dos estudantes” (p.8).

De acordo com a BNCC, a sugestão é que a educação socioemocional seja endereçada de forma transversal, em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas, não somente em aulas específicas com essa temática. Ela pode ser incorporada por meio de ações didáticas comumente já desenvolvidas de modo a não exigir a criação de uma disciplina específica (Carneiro & Lopes, 2020). Nesse sentido, a BNCC funciona como uma diretriz orientadora, possibilitando que estados e municípios possam incorporar as competências da forma que preferirem em seus currículos escolares (Rosendo & Lapa, 2018).

No entanto, Fonseca (2019) afirma que, na prática, ainda há a ausência de um trabalho mais efetivo, reflexivo e duradouro por parte das escolas, fazendo com que o trabalho dessas habilidades e competências seja frequentemente relegado a um segundo plano em grande parte das instituições educacionais. É importante ressaltar, que, mesmo apesar das competências socioemocionais encontrarem

grande respaldo na BNCC, tal temática ainda é bastante desconhecida pelos profissionais da educação (Rocha & Sampaio, 2021). Sob o mesmo prisma, Canettieri, Paranahyba e Santos (2021) ressaltam que o que se tem visto é que a educação socioemocional tem sido direcionada para o mundo do trabalho e planejamento de vida, usualmente em programas específicos.

Outra importante iniciativa relacionada ao desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas brasileiras envolve a atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS), uma organização social que atende, anualmente, 1,5 milhão de crianças e jovens, formando 45 mil educadores e atuando em 600 municípios em 16 estados brasileiros (Mueller & Cechinel, 2020). Tal instituto vem produzindo, sistematizando e disseminando conhecimentos sobre as competências socioemocionais dentro de uma proposta de educação integral.

ESTRATÉGIAS PRÁTICAS

A fim de ilustrar como as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas, algumas delas foram selecionadas, sendo apresentadas estratégias práticas para sua estimulação. Os exemplos citados são sugestões de como trabalhar com essas habilidades, especialmente no contexto escolar, indicando-se que as atividades sejam adaptadas para diferentes contextos.

1. Autoconhecimento

Atividade: *Quem eu sou*.

Material necessário: cartolinas e canetas hidrocor.

Instrução: solicitar aos participantes que dividam a folha em oito quadrantes iguais.

Em cada quadrante, o aluno deverá preencher (escrevendo ou desenhando) suas características pessoais.

Após o preenchimento do cartaz, os alunos são convidados a compartilhar em sala. O educador deve incentivar a participação de todos e envolver a turma com perguntas do tipo: como foi para vocês realizarem essa atividade? Foi difícil ou fácil? Quais os pontos que mais lhe chamaram atenção? E sobre os colegas, vocês têm algo de novo que vocês descobriram a partir dessa atividade?

Uma atividade que faço muito bem.	Algo que não faço bem.	Um ponto comum que tenho com minha família.	Coisas (materiais ou imateriais) que posso agradecer.
Pontos que posso melhorar.	As pessoas podem contar comigo para.	Minhas qualidades e seu potencial de benefício.	Meus defeitos e seu potencial de dano.

2. Autogestão

Atividade: *Mãozinha do autocontrole.*

Material necessário: cartaz impresso da mãozinha do autocontrole, folhas sulfite e canetas hidrocor.

Instrução: o educador deve iniciar a atividade dizendo que irá apresentar uma “mãozinha para o autocontrole” mostrando o cartaz. Essa mão tem a finalidade de lembrar quais são as regras básicas para o manejo de emoções intensas e como consequência, nutrir bons relacionamentos.

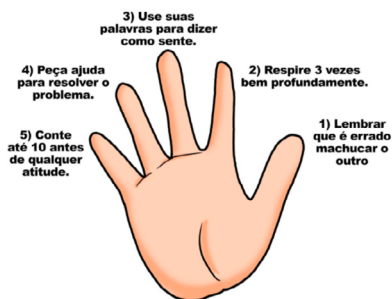


Figura 1. Rodrigues, M. (2019). Ebook *Educação Emocional Positiva- Resolução de problemas um guia prático.*

Após a apresentação do cartaz, o educador solicita que cada criança contorne sua mão na folha sulfite e escreva em cada dedo:

1. Quem deve parar de machucar, seja com atos físicos ou verbais?
2. Quais situações que lhe causam medo em que a respiração lenta e profunda três vezes pode acalmar?
3. Em que momentos pode utilizar palavras para expressar seus sentimentos. Ex: eu me sinto... quando... acontece.
4. Com quem ele pode conversar para pedir ajuda?
5. Quais situações necessitam de 10 respirações para acalmar a raiva? Lembre-se: a raiva passa e a amizade fica.

3. Habilidades de relacionamentos

Atividade: *Momento musical*.

Material necessário: aparelho musical ou caixinha de som via blue-tooth para se conectar ao celular.

Instrução: colocar músicas “antigas” e pedir para as crianças caminharem pela sala enquanto ouvem a canção. Após ouvirem a música as crianças se dividem em duplas para compartilhar o que compreenderam da letra e o que sentiram ao ouvir a melodia. O educador deve orientar as crianças a ouvirem a resposta do colega atentamente com a consigna: Enquanto um fala o outro escuta.

Perguntas que as crianças devem fazer entre elas: você já conhecia essa música? O que você sentiu quando ouviu essa música? Sobre o que você acha que essa música fala?

Após a discussão, o educador solicita que o aluno apresente as respostas do colega e em seguida pergunte: foi semelhante à sua?

Sugestões de músicas “antigas”:

É tão lindo – turma do Balão mágico e Roberto Carlos

Aquarela – Toquinho

Maria, Maria – Milton Nascimento

Tocando em frente – Almir Sater

Completo – Ivete Sangalo

As crianças e os animais – Os abelhudos

O dono da Terra – Os abelhudos

Pra ver se cola – Trem da alegria

Agenda infantil – Palavra cantada

Dona felicidade – Lucinha Lins

Canção da América – Milton Nascimento

4. Consciência social

Atividade: *Assim como eu.*

Material necessário: bexigas, pedaços de papel, canetas, emojis das emoções básicas (medo, raiva, tristeza, alegria, amor, nojo)

Instrução: deixar os emojis em um lugar visível para que todas as crianças possam enxergar. Distribuir uma bexiga para cada participante junto com um pequeno pedaço de papel e caneta. Pedir para que escrevam uma situação recente em que vivenciaram uma das emoções expostas. Solicitar aos alunos que coloquem o papel dentro da bexiga e então a encham com ar. Após a realização dessa primeira etapa, as bexigas devem ser misturadas umas com as outras, por meio de brincadeiras de jogá-las de um lado para outro. Quando o educador constatar que as bexigas estão bem misturadas ao ponto de nenhum aluno saber qual é a sua, deve solicitar que cada criança pegue uma bexiga e a estoure, lendo a situação que está escrita no papel.

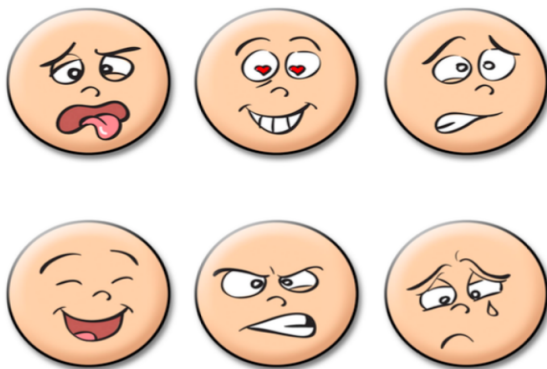


Figura 2. Rodrigues, M. (2015). *Educação Emocional Positiva- saber lidar com as emoções é uma importante lição*. Ed. Sinopsys.

É perguntado à criança:

Que emoções você acha que a pessoa que escreveu esse bilhete está sentindo?

Quais as razões que te fazem acreditar que ela está sentindo essa emoção?

Você já se sentiu desse modo?

Assim como você, você acha que ela gostaria de ser ajudada?

Que dica você daria para ajudar essa pessoa?

5. Tomada de decisão responsável

Atividade: *Passos para a resolução de problemas*.

Material necessário: cartaz de resolução de problemas.

Instrução: o educador deve apresentar o cartaz de resolução de problemas aos alunos e explicar no que consiste cada etapa.

Passo 1: Identificação do problema de modo bem específico.

Passo 2: Possíveis soluções. Pensar em alternativas para solucionar o problema identificado. Nessa etapa deve-se destacar que as soluções propostas devem ser seguras, saudáveis e respeitosas.

Passo 3: Escolher entre as alternativas a que julgar melhor no momento.

Passo 4: Coloque em ação a proposta escolhida.

Passo 5: Verificar o resultado.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS



Figura 3. Rodrigues, M. (2019). E-book - *Educação Emocional Positiva - Resolução de problemas um guia prático*.

Caso percebam que a alternativa escolhida não deu certo, é necessário retornar a etapa 2 para uma nova escolha. Após a apresentação das etapas de resolução de problemas, o educador sugere uma atividade para que o grupo possa fazer junto, como, por exemplo, fazer um bolo, um formigário, uma mão biônica de canudos, e a cada problema apresentado o cartaz deve ser consultado.

Dica: esse cartaz deve ficar exposto em um lugar bem visível na sala de aula para que os alunos possam sempre o consultar quando necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura sobre as competências socioemocionais pode ser considerada jovem em relação ao conjunto de estudos que analisa variáveis cognitivas, mas vive um momento de pleno desenvolvimento. Os desafios são diversos, como a diversidade de competências estabelecidas, a complexidade do ponto de vista de implementação de programas em ambientes “vivos” como a escola, a resistência em relação a novas abordagens de ensino, a necessidade de adaptação de programas à nossa cultura (que devido à nossa vastidão demográfica se traduziria melhor como “culturas”), e a necessidade de minuciosa e, frequentemente complicada, avaliação de resultados.

No momento, vivencia-se uma realidade em que iniciativas embaçadas em considerações de experts se encontram com estratégias estruturadas a partir dos estudos existentes. As primeiras são marcadas pela abrangência, mas correm o risco de análises subjetivas, altamente propensas a erros. Já as últimas, têm como vantagens o rigor científico e a potencialmente maior qualidade de replicação, porém sofrem pela necessidade de uma quantidade de dados mais robusta que, atualmente, ainda não é suficiente para falar em consensos. Mesmo diante a tantas nuances, o investimento na reformulação do ensino como se conhecia em direção a um paradigma que contemple as demandas de adaptação frente a um mundo contemporâneo que se desenvolve de forma cada vez mais veloz vem se mostrando imprescindível e válida do esforço de todos.

REFERÊNCIAS

- Abed, A. L. Z. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192
- Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC, CONSED, UNDIME. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.
- Carvalho, R. G. & Novo, R. F. (2014). Personalidade e comportamentos problema: um estudo comparativo com adolescentes em contexto escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 64-70. <http://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100008>
- Attanazio, O., Blundell, R., Conti, G., & Mason, G. (2020). Inequality in socio-emotional skills: a cross-cohort comparison. *Journal of Public Economics*, 191(104171), 1-32. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104171>
- Canettieri, M. K., Paranahyba, J. C. B., & Santos, S. V. (2021). Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. *Educação & Formação*, 6(2), e4406, 1-21. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4406>
- Carneiro, M. D. L., & Lopes, C. A. N. (2020). Desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula. *Id on Line – Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 154(53), 1-14. <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i53.2775>
- CASEL. *Casel Guide – Effective social and emotional learning programs*. <http://secondaryguide.casel.org/#Outcomes>.

Cui, J., Wei, C., Landsford, J.E., Putnick, D.L., & Bornstein, M.H. (2018). Multilevel factors affecting early socioemotional development in humans. *Behavioral Ecology and Sociobiology*, 72, 172- 192. <http://doi.org/10.1007/s00265-018-2580-9>

Delaney, L., Harmon, C., & Ryan, M. (2013). The role of noncognitive traits in undergraduate students' behaviours. *Economics of Education Review*, 32, 181-195. <https://www.doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.07.009>

Finegold, D., & Notabartolo, A. S. (2008). 21st-century competencies and their impact: an interdisciplinary review. <https://hewlett.org/library/21st-century-competencies-impact-interdisciplinary-literature-review/>

Fonseca, D. C. (2019). Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós BNCC. *Revista Caparaó*, 1(2), e11.

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effect of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. <https://www.doi.org/10.1086/504455>

Jones, S., Bruschi, K., Bailey, R., Brion-Meisels, McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2017). *Navigating SEL from the inside out: looking inside & across 25 leading SEL programs: a practical resource for schools and providers*. Harvard Graduate School of Education.

Kyllonen, P. C., Walters, A.M. & Kaufman, J. C. (2011). The role of noncognitive constructs and other background variables in graduate education. *ETS GRE Board Research Report*, 3(1), 1-133. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2011.tb02248.x>

Lechner, C.M., Anger, S., & Rammstedt, B. (2019). Socioemotional skills in education and beyond: Recent evidence and future

research avenues. In R. Becker (Ed.), *Research Handbook on Sociology of Education* (pp.427-453). Edward Elgar Publishing.

Lee, J. & Shute, V. J. (2009). The influence of noncognitive domains on academic achievement. K-12. *ETS Research Report Series*, 9(34), 1-51. <https://www.doi.org/10.1002/j.2333-8504.2009.tb02191.x>

Lipnevich, A. A. & Roberts, R. D. (2012). Noncognitive skills in education: emerging research and applications in a variety of international contexts. *Journal of Psychology and Education*, 22(2), 173-177. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.016>

Manfré, A. H. (2021). O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 26(57), 267-288. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1419>

Ministério da Educação. (2021). *Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying*. Base Nacional Comum. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>

Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645-666. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400002>

Morais, E. C. (2020). Reflexões acerca das Soft Skills e suas interfaces com a BNCC e o ensino remoto. *Research, Society and Development*, 9(10), e9499109412. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9412>

Mueller, R. R., & Cechinel, A. (2020). A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as compe-

tências socioemocionais. *Educação*, 45(e48), 1-22. <https://www.doi.org/10.5902/1984644435680>

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2015). *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. Fundação Santillana.

Pfeilsticker, A. F. N. (2020). ONU, BNCC e Brasil: localizando a educação socioemocional na atualidade. *Revista Amazônica*, 25(2), 268-280.

Raptis, I. & Spanaki, E. (2017). Teacher's attitudes regarding the development of socio-emotional skills in elementary schools in Greece. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 4(1), 21-28. <http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2017.01.003>

Rocha, M. M., & Sampaio, M. A. P. (2021). A importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para a aprendizagem: uma revisão de literatura. In M. C. S. Gonçalves, & B. G. Jesus (Orgs.), *Educação Contemporânea - volume 17: reflexões* (pp. 50-58). Poisson.

Rodrigues, M. (2015). *Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição*. Sinopsys.

Rodrigues, M. (2019). *Educação emocional positiva: resolução de problemas, um guia prático*. Sinopsys.

Rosendo, D., & Lapa, F. B. (2018). Educação e(m) direitos humanos e BNCC: competências sociemocionais e ética ambiental. *Revista Espaço do Currículo*, 11(3), 470-483. <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.40385>

Sabol, T. J. & Robert, C. P. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development*, 83(1), 282-299. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01678.x>

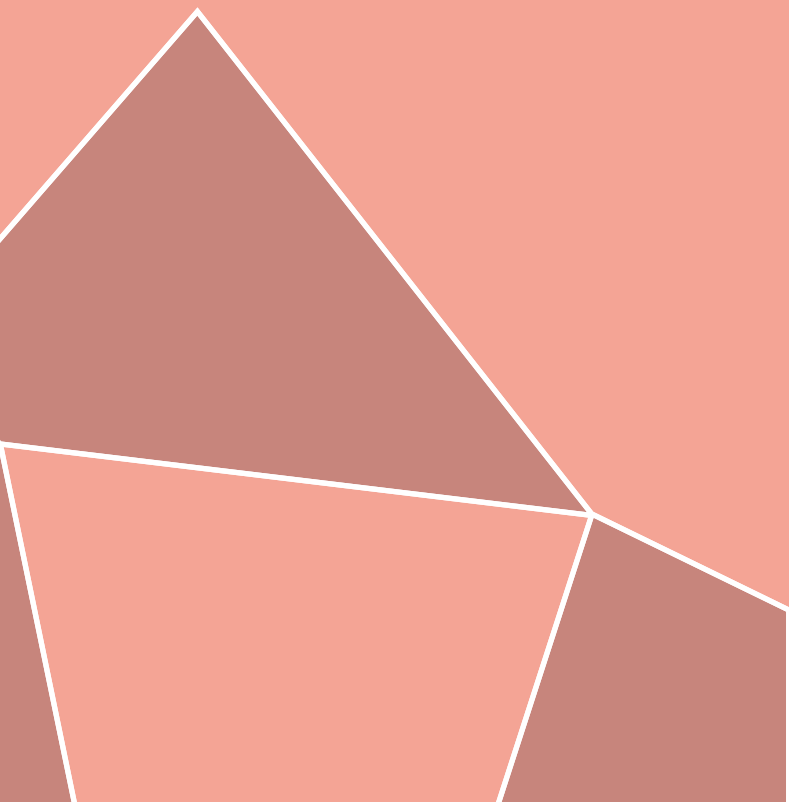
Santos, D. & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>

Santos, M.V., Silva, T.F., Spadari, G.F., & Nakano, T.C. (2018). Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 4-10.

Simão, M. V. O., & Silva, A. G. (2021). A educação brasileira do século XXI: o uso das competências socioemocionais. In F. Asensi (Org.), *Faces da produção acadêmica* (pp. 290-302). Pembroke Collins.

4. ATENÇÃO PLENA E SUAS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS

Klaus Iglesias Hensel



INTRODUÇÃO

Desde a introdução de currículos estruturados nas escolas, a prática de atenção plena no contexto escolar tem se ramificado em uma série de programas e currículos, tanto de centros especializados e universidades, quanto de grupos particulares. Todos eles com a intenção de trazer os benefícios das práticas da atenção plena para este contexto. Mas, o que é atenção plena?

A atenção plena pode ser definida como “a consciência que surge a partir de prestar atenção, propositalmente, ao momento presente, sem julgamentos na medida que a experiência se desenvolve momento a momento” (Kabat-Zinn, 2003). O processo envolve perceber quando a mente está distraída do seu objeto de atenção, o qual pode ser a sensação da respiração, estímulos externos, pensamentos ou emoções. Esse ato de notar pode ser chamado de monitorar. Após notar a distração, a resposta seria levar a atenção de volta para o objeto escolhido, o que pode ser chamado de movimento da mente ou flexibilidade cognitiva (Flook et al., 2015).

Vários programas têm sido criados ao longo dos anos com o objetivo de levar a prática da atenção plena para dentro da sala de aula, mostrando diversos benefícios tanto para os alunos quanto para os professores. A seguir são descritos alguns programas de atenção plena para o contexto escolar, considerados inovadores na década de 2000 e que ainda continuam sendo implementados em escolas. Adicionalmente, são apresentadas algumas experiências de atenção plena em escolas no Brasil.

Inner Kids Program

Este programa foi desenvolvido entre os anos de 2001 e 2002 pela instrutora de atenção plena Susan Kaiser-Greenland, após o pedido de uma comunidade escolar para aplicar um programa de atenção plena na escola (Kaiser-Greenland, 2010). No ano 2010, Kaiser-Greenland publicou o livro “A criança atenta” (*The Mindful Child*).

Este livro serve como uma espécie de guia para a metodologia do programa, explicando os conceitos básicos que estruturam o programa junto a algumas práticas e estudos de caso. O *Inner Kids Program* (IKP) utiliza técnicas de atenção plena secular adaptadas para crianças a fim de desenvolver o que é chamado de "o novo ABC": atenção, regulação emocional e compaixão.

Uma pesquisa sobre os efeitos das práticas de atenção plena do programa nas funções executivas, definidas como uma série de processos relacionados com planejar e executar atividades reguladas com um objetivo concreto, em crianças no ensino fundamental, foi feita no ano de 2010. O estudo foi realizado a partir de um estudo randomizado controlado com 64 crianças de segunda e terceira série do ensino fundamental. Os resultados sugerem que a implementação do IKP estava associada com melhoras na regulação comportamental, na metacognição e nas funções executivas, evidenciadas tanto por professores como por pais (Flook et al., 2010).

Inner Resilience Program

Desenvolvido após o atentado do 11 de setembro de 2001 por um grupo de educadores e Linda Lantieri, uma das fundadoras da CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), organização que popularizou o termo de aprendizagem socioemocional e serve como um ponto de referência no tema. O *Inner Resilience Program* (IRP) é uma metodologia que integra aprendizagem socioemocional e atenção plena com o objetivo de cultivar a vida interior de alunos e professores e, assim, desenvolver ferramentas para lidar com os efeitos do atentado do 11 de Setembro (Lantieri & Goleman, 2008).

No ano de 2008, um currículo de K-8 (da educação infantil até o oitavo ano) foi publicado com o título de "Construindo resiliência de dentro para fora" (*Building Resilience from the Inside Out*), baseado no livro de mesmo título. Em 2009, foi publicado um estudo randomizado controlado para observar o impacto do programa nos níveis

de estresse e bem-estar dos professores. Participaram do estudo 57 professores de escolas públicas de Nova Iorque durante o ano letivo de 2007 - 2008 (Simon et al., 2009). Os resultados sugerem que o IRP teve o efeito de reduzir o estresse percebido, aumentar a atenção, além de melhorar o relacionamento com colegas. Tais efeitos também mostram um impacto positivo no ambiente de sala de aula e no bem-estar dos alunos.

Programa *MindUP*

Este programa foi desenvolvido por uma equipe de pesquisadores e educadores vinculados à *Goldie Hawn Foundation*. O programa vincula aspectos de neurociências, aprendizagem socioemocional, psicologia positiva e atenção plena. As atividades de intervenção, implementadas dentro do currículo manualizado do programa, consistem em respiração consciente, atenção sustentada no momento presente, tomada de perspectiva, engajamento em ações gentis com colegas e pessoas da comunidade, entre outras (Thierry et al., 2016). Isto ocorre ao longo de 12 unidades de trabalho dentro do currículo. O programa tem sido implementado em salas de aula de países tais como Estados Unidos, Canadá, China, Sérvia, Austrália, Uganda, Portugal, Finlândia, Reino Unido e vários países da América Latina. Baseado em *feedback* de provas piloto, o programa está dividido em três categorias de acordo com um grupo de séries: K-2 (educação infantil até o segundo ano), 3-5 (terceiro até o quinto ano) e 6-8 (sexto até oitavo ano) (Maloney et al., 2016).

Durante um período de 10 anos, o programa *MindUp* foi sujeito a sete pesquisas diferentes que exploraram diversos aspectos do mesmo em faixas etárias diferentes (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Schonert-Reichl et al., 2015; Thierry et al., 2016; de Carvalho et al., 2017; Crooks et al., 2020; Hai et al., 2021; Kim et al., 2021). Elas adotaram tanto uma abordagem qualitativa como quantitativa e, entre os resultados evidenciou-se melhoras no autoconceito geral, atenção e concentração, gerenciamento emocional, funções executivas, autocompaixão, habilidade sociais, entre outros.

Mindful Schools¹

Este programa foi idealizado por um grupo de educadores com experiências semelhantes em relação à prática meditativa. O programa foca o desenvolvimento da prática de atenção plena, inicialmente nos professores, para depois treiná-los em um currículo K-12 (ensino infantil até o médio) que os ajudará a facilitar diversas técnicas de atenção plena para os seus alunos. O currículo ensina práticas de atenção na respiração, nos sentidos, nas emoções e nos pensamentos. O programa geral está dividido em dois manuais: o primeiro é um manual de 30 módulos para alunos entre os cinco e 12 anos; o segundo é um manual de 25 módulos para alunos entre os 12 e 17 anos. Os responsáveis pelo programa afirmam que mais de 7000 educadores já foram treinados no programa, beneficiando cerca de 200.000 alunos ao redor do mundo (Semple et al., 2016). No Brasil, há uma instrutora certificada do programa além dos possíveis educadores treinados no currículo.

No ano de 2011 um ensaio de campo foi implementado com 17 professores e 409 alunos de uma escola pública de ensino fundamental na Califórnia com a finalidade de avaliar o programa durante um período de cinco semanas. As sessões foram aplicadas três vezes por semana com uma duração de 15 minutos por sessão. Os resultados, publicados em 2013, evidenciaram que a aplicação do programa estava associada a melhoras na atenção, autocontrole, participação em atividades, respeito e cuidado pelos outros (Black & Fernando, 2013).

Programa SENTE de *mindfulness* e educação socioemocional²

Este programa foi desenvolvido e patrocinado por uma escola/clínica social de psicoterapia de foco sistêmico, sendo aplicado em escolas da rede pública da cidade de Porto Alegre, no estado brasileiro do Rio Grande do Sul (Terzi et al., 2016). O SENTE utiliza práticas de

¹ www.mindkids.net.

² Instituto da Família de Porto Alegre (INFAPA) - www.infapa.com.br.

atenção plena, diálogo colaborativo (uma série de práticas baseadas em comunicação não violenta e círculos de comunicação) e trabalha conceitos chave de aprendizagem socioemocional (CASEL, 2013) ao longo de 12 sessões, as quais são geralmente co-facilitadas por duas pessoas treinadas no programa (Waldemar et al., 2016). Subsequentemente, um curso de formação que conta com dois módulos de 18 horas foi elaborado para capacitar profissionais da educação das redes pública e privada. No ano de 2016, foram publicados os resultados de uma pesquisa de grupo controle não randomizado, na qual participaram 120 alunos com idade entre 10 e 14 anos. Os participantes foram divididos em um grupo experimental que recebeu de oito a 12 sessões e um grupo controle. Os resultados sugeriram que a aplicação do programa em relação ao grupo controle, diminuindo a presença de problemas emocionais e problemas de conduta, e melhorando as relações interpessoais e a conduta prossocial (Waldemar et al., 2016).

CARE - Cultivating Awareness and Resilience in Education

O programa CARE foi construído por uma equipe de educadores e consultores científicos vinculados ao instituto Garrison, a partir de uma intervenção baseada em atenção plena que integra práticas ao sistema de treinamento na consciência das emoções de Paul Ekman (Jennings et al., 2017). A intervenção realizada pelo programa, aplicada tanto em ensino fundamental quanto em ensino médio, está baseada em três eixos: instrução em habilidades emocionais, práticas de atenção plena e redução de estresse e exercícios de escuta e compaixão. O objetivo destes componentes de instrução é promover o desenvolvimento socioemocional e o bem-estar dos professores para assim melhorar o ambiente em sala de aula (Jennings et al., 2011). No Brasil, o programa se encontra em fase de adaptação cultural sob a coordenação do centro Mente Aberta da Unifesp (Terzi et al., 2016).

Entre os anos 2011 e 2020 o programa CARE foi sujeito a cinco pesquisas diferentes, tanto qualitativas quanto quantitativas (Jen-

nings et al., 2011; Jennings et al., 2017; Schussler et al., 2018; Tsang et al., 2021). Os resultados sugeriram que a aplicação do CARE estava associada a melhoras relacionadas ao bem-estar, eficácia, atenção plena, positividade emocional, regulação emocional e autocompaixão.

Em seções anteriores deste texto foi apresentado o conceito de atenção plena, assim como diversos programas que implementam estas práticas como parte do seus respectivos currículos de aprendizagem socioemocional, com resultados semelhantes tanto em nível individual, quanto coletivo, segundo as pesquisas realizadas (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Schonert-Reichl et al., 2015; Thierry et al., 2016; de Carvalho et al., 2017; Crooks et al., 2020; Hai et al., 2021; Kim et al., 2021; Black & Fernando, 2013; Waldemar et al., 2016; Jennings et al., 2011; Jennings et al., 2017; Schussler et al., 2018; Tsang et al., 2021).

Revisar os diversos currículos e resultados possibilita uma dimensão ampla do que está ocorrendo no campo das intervenções em atenção plena no contexto escolar. Porém, outra perspectiva interessante a ser explorada é referente às práticas que, de fato, podem acontecer em sala de aula, bem como a maneira com que os professores as utilizam e as integram em suas rotinas diárias. Os relatos apresentados na seguinte seção foram compilados a partir de intervenções realizadas em várias escolas do estado brasileiro do Rio Grande do Sul. Não foram usados nomes ou características que identifiquem pessoas reais, assim como os locais foram intencionalmente mencionados em termos gerais. Adicionalmente, são expostas práticas de atenção plena que podem aparecer em diversos currículos de maneiras semelhantes, porém, não idênticas.

PRÁTICA DA ATENÇÃO, REGULAÇÃO EMOCIONAL E “BOTÃO DE PAUSA”

Durante uma conversa sobre o efeito de programas de treinamento de habilidades de vida, Cláudia, professora de uma escola pública

municipal e beneficiária de um programa de atenção plena e aprendizagem socioemocional, relatou: “Muitas vezes eu paro a aula. Eles estão agitados, eu paro a aula e eu respiro. E aí quando me acalmo, eu volto”.

Tanto na prática da atenção plena, através das tradições contemplativas que serviram como modelo, quanto nas diversas metodologias que existem hoje em dia, uma das primeiras técnicas apresentadas é a atenção na respiração. Uma das explicações dessa preferência é o fato de que a respiração está conosco sempre. Além disso, é possível controlar a respiração ou deixá-la agir por si só. O seguinte componente da prática é a atenção. Uma frase que talvez se escute em repetidas ocasiões em casa ou na sala de aula é “vamos prestar atenção!”, mas, o que é prestar atenção? Como treinar a atenção?

Cultivar a atenção a partir do conceito de “atenção consciente” pode ser um bom ponto de partida. A atenção consciente pode ser entendida como “uma atenção centrada no presente, sem julgamentos” (Young, 2016). Portanto, inicia-se a prática assumindo uma postura que permita que o corpo permaneça relaxado enquanto a mente está atenta. Pode ser uma postura sentada, em pé ou, inclusive, deitado. A seguir, leva-se a atenção para uma única respiração, acompanhando o ar na medida em que ele entra e sai do corpo. É possível chamar a sensação de entrada e de saída de ar a cada ciclo de respiração. Após observar a sensação desse ciclo de respiração, é possível fazer duas, três ou mais respirações. Neste momento, aplica-se uma atenção centrada no presente, na sensação da respiração no corpo à medida em que ela acontece. Cedo ou tarde, quando a atenção estiver repousada na respiração, surgirá um evento de distração. Pode ser um pensamento, uma preocupação, planos futuros, outras sensações, emoções, etc. Quando isso acontecer, a instrução é observar esse evento sem julgá-lo e, gentilmente, voltar à sensação da respiração: âncora da atenção (Cebolla et al., 2016). A partir da prática consistente desta técnica, tanto professores quanto alunos podem desenvolver, entre outras coisas, a habilidade de reconhecer diferentes aspectos da própria experiência emocional com uma atitude não reativa (Ianni et

al., 2018), deixando o episódio passar para se reconectar com o ambiente, assim como fora relatado pela professora. Esses momentos breves de prática podem ser considerados como apertar um “botão de pausa” no cotidiano.

A TRILHA DAS EMOÇÕES: ATENÇÃO CONSCIENTE EM MOVIMENTO

Paloma, orientadora educacional de uma Escola Municipal Ensino Fundamental (EMEF), está caminhando em círculo com alunos de uma das turmas da escola. Ela fala para os alunos “agora, caminhando alegremente” e os alunos mudam o jeito de caminhar. Ao invés de simplesmente caminhar, alguns começam a saltitar e outros movimentam os braços. “Agora, com medo” fala a professora, e os alunos seguram os próprios braços enquanto caminham mais devagar, com passos hesitantes. “Agora vamos parar, respirando fundo”. Imediatamente os alunos param e, fechando os olhos, começam a respirar tranquilamente. A dinâmica continua à medida em que eles exploram o que sentem no corpo e quais expressões faciais são feitas enquanto caminham com diferentes emoções.

Provavelmente a primeira imagem que surge à mente quando se escuta as palavras meditação ou atenção plena seja a de uma pessoa sentada imóvel, geralmente de pernas cruzadas e olhos fechados. No entanto, a prática da atenção plena pode ser realizada em diversas posturas e, como exposto no relato acima, inclusive caminhando. Treinamentos tradicionais como Yoga e Tai Chi são outros exemplos de movimento consciente.

Dentro das práticas de atenção plena pode-se descrever o movimento consciente como uma forma de meditação em movimento que requer consciência das sensações físicas e mentais na medida que elas acontecem durante o movimento do corpo (Russel, 2018). A atenção plena em movimento pode possibilitar uma contribuição entre os processos motores no corpo e o controle executivo como,

por exemplo, a inibição de impulsos, potencialmente oferecendo uma oportunidade de melhorar a atenção tanto do corpo estático, quanto em movimento (Clark et al. 2015). O relato acima mostra como, no contexto escolar, a atenção consciente no movimento do corpo pode funcionar como uma via para adquirir maior atenção ao fluxo das sensações, pensamentos e emoções.

Uma maneira de explorar a atenção plena em movimento é fazendo uma breve prática de movimento consciente:

Adotando uma postura em pé, com as mãos inicialmente ao lado do corpo, podemos iniciar respirando de maneira normal, sem forçar a respiração. Simplesmente permitindo que aconteça de maneira natural. Após alguns instantes em que observamos a nossa respiração e o seu fluxo, começamos a caminhar lentamente. Aos poucos podemos observar quantos passos fazemos durante cada inspiração e quantos durante a expiração. A ideia é que a respiração guie nossos movimentos ao invés dos nossos movimentos guiarem nossa respiração. Ao caminhar com atenção plena podemos entender que, embora estamos nos movimentando, não temos um local aonde chegar. Simplesmente estamos explorando o fluxo de nosso corpo e nossa respiração. Quando alguma emoção ou pensamento surgirem, podemos observar como se manifestam em nosso corpo e como se desvanecem. Sensações, pensamentos e emoções passam como paisagens em uma trilha, à medida em que nos entregamos ao ato de caminhar.

COMPAIXÃO E CO-REGULAÇÃO: CRIANDO UMA AULA GENTIL

Durante uma sessão de prática de gentileza, Raquel, professora de uma escola estadual, percebeu que um dos seus alunos estava mais silencioso do que o normal. Ela perguntou: “o que estás sentindo neste momento?” e o aluno falou para ela que estava se sentindo

nervoso, mas que não sabia o porquê. Depois de escutar a resposta, a professora falou para ele “Eu sei que tu não estás nervoso, posso ver que estás triste, gostarias de partilhar o porquê?” Depois de uns momentos de dúvida, o aluno falou que sua tia, que havia cuidado dele desde criança, estava doente e isso o deixava triste e preocupado. A professora suspendeu a prática grupal que estava fazendo e decidiu fazer uma prática focada na tia do aluno. Juntos, os alunos e a professora falaram palavras de ânimo para o colega e para sua tia. “Que vocês sejam felizes, que vocês estejam fortes, que vocês estejam calmos”. Na medida em que o aluno escutou e falou em voz alta as palavras, sua expressão foi mudando.

Embora possa haver divergências entre oriente e ocidente no que se refere ao conceito de compaixão, com a inclusão deste componente em metodologias de atenção plena e aprendizagem socioemocional, encontram-se alguns pontos de convergência. De certa maneira, pode-se definir compaixão como dois fenômenos que acontecem juntos: (a) um profundo sentimento de empatia e tristeza por aqueles que sofrem alguma situação difícil acompanhado por (b) um forte sentimento de alívio do sofrimento (Grossman et al., 2011 em García-Campayo et al., 2016). As diferentes facetas do conceito de compaixão aparentemente incluem processos sociocognitivos e de percepção, assim como empatia e regulação emocional frente à dificuldade dos outros, motivos, ações e intenções prossociais (Roeser & Eccles, 2015). As práticas de compaixão no contexto escolar podem ser um veículo para estabelecer ou reforçar a co-regulação.

A co-regulação é entendida como um processo interativo de suporte regulatório que pode ocorrer no contexto de relações de cuidado ao longo do ciclo vital (Rosanbalm & Murray, 2017). Os programas acima mencionados contêm componentes de cultivo de habilidades pró-sociais, cuidado e compaixão/autocompaixão que são trabalhadas dentro de sala de aula. As pesquisas relativas a esses programas mostram melhoras nessas características, tanto em professores (Jennings et al., 2011; Jennings et al., 2017; Kim et al., 2021; de Carvalho et al., 2017; Schussler et al., 2018; Tsang et al., 2021) quanto em

alunos (Black & Fernando, 2013; de Carvalho et al., 2017; Crooks et al., 2020; Hai et al., 2021; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Schonert-Reichl et al., 2015; Thierry et al., 2016; Waldemar et al., 2016).

As práticas de compaixão podem ser feitas fisicamente, junto com outras pessoas, ou imaginando outra pessoa. Ao imaginar alguma pessoa, é preferível que seja alguém que esteja vivo, para evitar qualquer tipo de gatilho de experiências difíceis de gerenciar sem uma ajuda profissional.

Podemos pensar em uma pessoa que gostamos e com a qual gostamos de passar tempo, já que, inicialmente, é mais fácil fazer este tipo de prática com alguém mais próximo emocionalmente. Em ambos os casos, essa outra pessoa vai ser o objeto da nossa atenção durante a prática. Iniciamos nossa prática, primeiramente colocando uma ou ambas mãos na altura do coração, sentindo como o ar que entra e sai do nosso corpo expande e retrai o nosso abdômen. O nosso objeto de atenção vai estar na nossa frente. Podemos estar de olhos abertos ou fechados reconhecendo a presença dessa pessoa. À medida em que nossa atenção se movimentar de nosso corpo à pessoa que será nosso objeto de atenção, podemos imaginar que enviamos pensamentos e desejos de cuidado e afeto. Se for mais fácil, podemos sussurrar algumas palavras levemente à medida em que imaginamos que estamos enviando esses pensamentos positivos para a outra pessoa. As palavras podem ser escolhidas em consenso ou podem ser três frases simples:

Que você esteja forte e saudável

Que você esteja feliz e contente

Que você esteja calmo e em paz

É possível usar as duas palavras de cada frase ou uma palavra só. Uma consideração importante para lembrar neste tipo de prática é a do cuidado (próprio e do outro), motivo pelo qual a logística de como fazê-la (ex.: fechar os olhos, manter uma postura específica sem movimentar o corpo, etc) nunca deve atrapalhar o bem-estar

dos praticantes. Neste contexto, a sensibilidade do professor em relação às características dos seus alunos é fundamental.

Uma prática que pode ser utilizada para cultivar a habilidade de co-regulação é chamada de sincronização da respiração. Esta prática é feita entre duas pessoas que se sentam, uma em frente à outra, de maneira que consigam enxergar o corpo da outra sem dificuldade. Os participantes iniciam com os olhos fechados, se estiver bem para eles, ou deixando o olhar voltado para baixo. Aos poucos, podem começar notando os pontos de contato do corpo com as superfícies onde eles estão, simplesmente sentindo como a gravidade ancora o corpo na terra. A seguir, é possível acrescentar a presença da outra pessoa no campo de consciência, reconhecendo que ela está junto, sentada, respirando. Aos poucos, ambos participantes abrem os olhos e repousam o olhar no abdômen da outra pessoa, utilizando o movimento da respiração como objeto de atenção à medida em que continuam respirando normalmente, sem forçar, permitindo que a respiração aconteça normalmente e tranquilamente. Como em qualquer outra prática de atenção plena, se os participantes perceberem que estão distraídos, eles podem gentilmente levar sua atenção de volta ao objeto de atenção, lembrando que as distrações fazem parte da prática, bem como da atitude amável. Para finalizar a prática, os participantes podem, aos poucos, elevar o olhar até encontrar a outra pessoa e, sem palavras, fazer um gesto agradecendo pelo momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo apresenta brevemente alguns dos programas que se apoiam na atenção plena utilizados ao longo dos últimos 20 anos, os quais foram estudados com a finalidade de avaliar o impacto sobre seus beneficiários. De igual maneira, também foram apresentados exemplos de práticas de atenção plena que podem ser utilizadas em sala de aula, junto com relatos de experiências em escolas brasileiras. Assim, pretende-se observar e considerar o potencial que essas iniciativas têm dentro do contexto escolar.

Embora os Estados Unidos tenham sido pioneiros no desenvolvimento de programas de atenção plena e aprendizagem socioemocional, o Brasil tem feito avanços expressivos na área, adaptando programas estrangeiros para o contexto do país, como foi descrito na introdução sobre o programa CARE, e também criando programas próprios, como é o caso do programa SENTE. No entanto, destaca-se que o desenvolvimento de tais programas têm que considerar os desafios próprios do contexto escolar. Situações como a cultura institucional, a escala de abrangência dos programas, os aspectos logísticos do treinamento e de implementação, as propostas pedagógicas das escolas e os métodos de formação dos professores são importantes questões a serem consideradas, pois produzem diferenças potenciais entre a implementação de programas brasileiros em comparação com outros países do mundo.

Outro ponto a ser considerado tem a ver com as condições dos professores aplicadores. Uma metanálise concluiu que quando são os professores os que implementam os programas, é possível ver melhorias significativas no rendimento acadêmico (Diekstra & Gra-vesteijn, 2008). Porém, desafios como a disponibilidade e a carga horária, assim como o fato de alguns deles trabalharem em mais de uma instituição ou em mais de um ano escolar, pode ser uma limitação que, embora não esteja diretamente vinculada à elaboração ou implementação de um programa, tende a impactá-lo.

Portanto, destaca-se a importância da elaboração de avaliações de processo e de resultados a curto, médio e longo prazo, além do desenvolvimento de estudos em nível local dos programas em atenção plena. Nessa direção, acredita-se que as universidades e instituições especializadas no tema têm o potencial de contribuir com a pesquisa e a avaliação dos programas desenvolvidos em território nacional, sustentando o aperfeiçoamento dos mesmos.

REFERÊNCIAS

Black, D. S., & Fernando, R. (2013). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1242–1246.

<https://dx.doi.org/10.1007%2Fs10826-013-9784-4>

Cebolla, A., García-Campayo, J., & Demarzo, M. (2016). *Mindfulness e ciência: da tradição à modernidade*. Palas Athena.

Clark, D., Schumann, F., & Mostofsky, S. H. (2015). Mindful movement and skilled attention. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(297), 1-23.

<https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00297>

Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H., & Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUP Among Young Children: Improvements in Behavioral Problems, Adaptive Skills, and Executive Functioning. *Mindfulness*, 11(10), 2433–2444.

<https://www.doi.org/10.1007/s12671-020-01460-0>

Collaborative for Academic, Social, & Emotional Learning. (2013). CASEL Guide. *Effective Social and Emotional Learning Programs: preschool and elementary school edition*.

De Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2016). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337–350.

<https://www.doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>

Diekstra, R. F., & Gravesteyn, C. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. *Social and emotional education: An international analysis*, 255-312.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51.

<https://dx.doi.org/10.1037%2Fa0038256>

Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95.

<https://doi.org/10.1080/15377900903379125>

Goleman, D & Senge, P. (2015). *O foco triplo: uma nova abordagem para a educação*. Objetiva.

Hai, A. H., Franklin, C., Cole, A. H., Panisch, L. S., Yan, Y., & Jones, K. (2021). Impact of MindUP on elementary school students' classroom behaviors: a single-case design pilot study. *Children and Youth Services Review*, 125, 105981.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.105981>

Iani, L., Lauriola, M., Chiesa, A., & Cafaro, V. (2018). Associations Between Mindfulness and Emotion Regulation: the Key Role of Describing and Nonreactivity. *Mindfulness*, 10, 366-375.

<https://doi.org/10.1007/s12671-018-0981-5>

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R. & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for tea-

chers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>

Jennings, P., Snowberg, K., Coccia, M., & Greenberg, M. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interactions*, 46, 27–48.

Kim, S., Crooks, C. V., Bax, K., & Shokoohi, M. (2021). Impact of trauma-informed training and mindfulness-based social-emotional learning program on teacher attitudes and burnout: a mixed-methods study. *School Mental Health*, 13(1), 55–68. <https://www.doi.org/10.1007/s12310-020-09406-6>

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156. <http://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

Kaiser-Greenland, S. (2010). *The mindful child: how to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. Free Press.

Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: the MindUP Program. In: K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: integrating theory and research into practice, mindfulness in behavioral health*. (p. 313–334). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20

Mihić, J., Oh, Y., Greenberg, M., & Kranželić, V. (2020). Effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning program CARE for teachers within croatian context. *Mindfulness*, 11(9), 2206–2218. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01446-y>

Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2015). Mindfulness and compassion in human development: Introduction to the special section. *Developmental Psychology*, 51(1), 1–6.

<https://doi.org/10.1037/a0038453>

Russel, T. (2018). *Mindfulness: atenção plena em movimento*. Madras Editora.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151.

<https://www.doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66.

<https://www.doi.org/10.1037/a0038454>

Schussler, D. L., DeWeese, A. R., Rasheed, D., DeMauro, A., Brown, J. L., Greenberg, M. T. & Jennings, P. A. (2018). Stress and release: case studies of teacher resilience following a mindfulness-based intervention. *American Journal of Education*, 125(1).

<https://doi.org/10.1086/699808>

Semple, R. J., Droutman, V., & Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, 54(1), 29–52.

<https://doi.org/10.1002/pits.21981>

Simon, A., Harnett, S., Nagler, E., & Thomas, L. (2009). *Research on the Effect of the Inner Resilience Program on Teacher and Student Wellness and Classroom Climate*. Metis Associates.

https://resilienceorg.files.wordpress.com/2017/07/irp_evaluation_report-march-2009.pdf

Terzi, A., Souza, E., Machado, M., Konigsberger, M., Waldemar, J., Freitas, B., Matarazzo-Neuberger, W., Migliori, R., Kawamata, R., Alvarenga, L., Ferreira, M., & Demarzo, M. (2016). Mindfulness en la Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil [Mindfulness in Education: Brazilian Experiences and Perspectives]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 87, 107-122.

Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S., & Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805–821.

<https://www.doi.org/10.1080/10409289.2016.1141616>

Tsang, K.K.Y., Shum, K.Km., Chan, W.W.L. et al. (2021). Effectiveness and mechanisms of mindfulness training for school teachers in difficult times: a randomized controlled trial. *Mindfulness*, 12, 2820–2831.

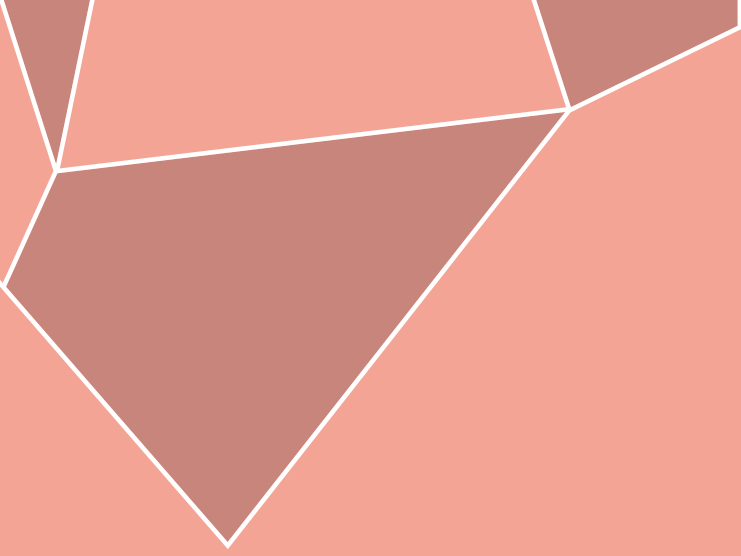
<https://doi.org/10.1007/s12671-021-01750-1>

Young, S. (2016). What is mindfulness? a contemplative perspective. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating theory and research into practice, mindfulness in behavioral health*. (p. 29–45). Springer New York.

https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_3

Waldemar, J. O. C., Rigatti, R., Menezes, C. B., Guimarães, G., Falceto, O., & Heldt, E. (2016). Impact of a combined mindfulness and social-emotional learning program on fifth graders in a Brazilian public school setting. *Psychology & Neuroscience*, 9(1), 79–90.

<http://dx.doi.org/10.1037/pne0000044>



5. INTERVENÇÕES BASEADAS
EM *MINDFULNESS* NO CONTEXTO
EDUCATIVO BRASILEIRO: DA
MITIGAÇÃO DO SOFRIMENTO
OCUPACIONAL À AMPLIAÇÃO
DO PODER DE AÇÃO E
TRANSFORMAÇÃO

Paulo Henrique Faleiro dos Santos
Alex Mourão Terzi
Thuanny de Fátima Nascimento Santos
Maria Olivia Ortiz

INTRODUÇÃO

Burnout e distresse psicológico entre educadores é um fenômeno conhecido. Estudos apontam índices alarmantes de ansiedade, depressão, transtornos do sono e estresse nessa categoria profissional (Benevides-Pereira, 2012; Carlotto, 2016; Macaia, 2013; Albuquerque et al. 2018; Batista et al., 2010; Carlotto & Palazzo, 2006; Costa et al., 2013; Diehl & Marin, 2016; Do Vale & Aguilera, 2016; Martins et al., 2014; Monteiro, 2016; Nascimento & Seixas, 2020; Reis et al., 2006; Silva et al., 2018; Tabeleão et al., 2011; Tostes et al., 2018). A atividade docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes (Reis et al., 2006) e vinculada à manifestação de doenças ocupacionais (Vasconcellos, 1997). Uma revisão de literatura indica que o estresse e a síndrome de *burnout* são os principais motivos de afastamento do trabalho entre educadores (Do Vale & Aguilera, 2016). Na população em geral, o estresse, a ansiedade e a depressão têm sido associados a desfechos negativos como prejuízo funcional, absenteísmo, suicídio e envolvimento em comportamentos de risco, incluindo abuso e dependência de substâncias (Mata et al., 2015). Considerando a relevância do papel social das professoras e professores na cultura e sociabilidade, nota-se o impacto que o adoecimento docente acarreta, não somente ao trabalhador, mas também às instituições de ensino e à sociedade como um todo (Tardif, 2005).

Uma revisão sistemática internacional envolvendo estudos qualitativos sobre o estresse ocupacional constatou que a categoria docente considera a sobrecarga de trabalho, a falta de controle sobre o tempo, os problemas comportamentais dos estudantes, a burocracia excessiva, a implementação de novas iniciativas educacionais e a dificuldade de relacionamento com os supervisores como os principais fatores de desgaste no trabalho (Mazzola et al., 2011). No Brasil, estudos indicam que os principais fatores relacionados ao adoecimento dos professores, comuns a todos os níveis de ensino investigados, referem-se à organização do trabalho, à falta de reconhecimento, a problemas

comportamentais dos alunos, ao pouco acompanhamento familiar e a deficiências no ambiente físico (Diehl & Marin, 2016). A literatura demonstra fartamente que a acentuação da exploração e precariedade das condições de trabalho tem resultado em grave prejuízo à saúde de professores (Jacarandá, 2008; Borges & Cecílio, 2018; Cruz & Lemos, 2005; Damásio et al., 2013; Facci et al., 2019; Leite & Souza, 2007), especialmente nas últimas décadas, e um grande número de pesquisas aponta para o sofrimento mental como uma das formas mais prevalentes deste adoecimento, associado às condições de trabalho (Codo, 1999).

Se está claro que o adoecimento da categoria docente no Brasil está ligado à precarização das condições de trabalho e demais fatores psicossociais acima mencionados, nota-se, com igual clareza, que os caminhos e iniciativas para o enfrentamento e mitigação de suas causas são, com efeito, amplos e complexos, sendo atravessados pelos campos da política, gestão, economia e da própria cultura. Nesse cenário, como estratégia complementar de promoção de saúde mental dos docentes, mostram-se oportunas e relevantes as iniciativas e intervenções que demonstrem eficácia na prevenção e/ou diminuição dos índices de estresse, ansiedade e depressão, como o são as Intervenções Baseadas em *Mindfulness* (IBMs).

Conforme previamente apresentado na presente obra, o termo *mindfulness* vem sendo frequentemente traduzido para o português como “atenção plena” ou “consciência plena”. Entretanto, além da exatidão e qualidade dessas traduções serem questionadas entre estudiosos e praticantes brasileiros, a ampla utilização internacional do termo em inglês vem favorecendo sua adoção no país. Trata-se de um conceito multifacetado. *Mindfulness* pode significar um conjunto de práticas (bem definidas e estruturadas), um estado mental particular (atento, focado e genuinamente aberto à experiência que se manifesta no momento presente) ou um traço psicológico. Este conjunto de conhecimentos, práticas e habilidades foi originalmente desenvolvido, incorporado culturalmente e disseminado há mais de três mil anos, em diversas regiões do globo, através de tradições con-

templativas. Mais recentemente, há cerca de três décadas, o mundo ocidental interessou-se e lançou um olhar científico e laico sobre a abordagem, com o intuito de identificar, de forma clara, precisa e baseada em evidências, seus benefícios, suas aplicações e seus mecanismos de atuação.

O primeiro e mais conhecido programa estruturado de *mindfulness* submetido ao escrutínio científico foi o MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*), proposto e aplicado, a partir do final da década de 1970, por Jon Kabat-Zinn, professor da Escola de Medicina da Universidade de Massachusetts/EUA (Kabat-Zinn, 1982). Trata-se de uma versão laica e adaptada ao contexto ocidental contemporâneo de práticas oriundas do buddhismo e do yoga, sendo “*sati*” o termo original na língua pali que designa tais atitudes ou estados mentais cultivados (Hanh, 1976; Lomas, 2017). O treinamento em *mindfulness* é estruturado por práticas meditativas formais, realizadas regularmente (idealmente com frequência diária), e práticas informais, caracterizadas pela integração dessas práticas às diversas atividades e situações do cotidiano. Altos níveis de *mindfulness* estão correlacionados com baixos índices de depressão, ansiedade e estresse (Baer et al., 2006; Brown & Ryan, 2003; Jimenez et al., 2010; Masuda & Tully, 2012; Weinstein et al., 2009) e podem favorecer um amplo espectro de desfechos positivos relacionados ao bem-estar, incluindo utilização de estratégias adaptativas de ação em situações desafiadoras (Masuda & Tully, 2012) e a habilidade de perceber uma situação com clareza e responder de forma deliberada e não reativa (Baer et al., 2006), com conseqüente melhora na percepção de autoeficácia (Demarzo, 2001). As IBMs são recomendadas para a prevenção e gerenciamento de estresse e de depressão pelo NICE (National Institute for Health and Care Excellence) do Reino Unido, sendo hoje parte integrante de um conjunto de políticas públicas naquele país nos campos da saúde, educação, trabalho e sistema de justiça (*National Institute for Health and Care Excellence*, 2009).

Contrastando com as crescentes evidências disponíveis acerca dos consistentes benefícios alcançados através das IBMs como estratégia

complementar de promoção de saúde mental, observam-se ao menos três importantes obstáculos para a implementação de *mindfulness* junto a educadoras e educadores em todo o mundo e, com ainda maior efeito, no Brasil: (a) a escassez de oferta de instrutores de *mindfulness* devidamente certificados e qualificados para a condução dos treinamentos, (b) o custo da implementação dessas intervenções e (c) o tempo e dedicação requeridos dos participantes para o treinamento e a prática. O protocolo original do modelo MBSR proposto por Kabat-Zinn é composto por 8 sessões semanais síncronas, cada uma com duração de 2,5 horas, mais um dia inteiro de retiro de silêncio e a recomendação de 45 minutos diários de práticas meditativas formais, além das práticas informais vivenciadas ao longo dos dias de treinamento (Kabat-Zinn, 1982). Nota-se que, no contexto do exercício da docência, essa exigência de dedicação ao programa é incompatível com a rotina e carga de trabalho. Modelos que propõem intervenções breves em *mindfulness* vêm sendo desenvolvidos em busca da superação desta barreira (Gauthier et al., 2015; Kemper & Khirallah, 2015; Mackenzie et al., 2006; Paholpak et al., 2012; Sood et al., 2014; Warnecke et al., 2011). Entretanto, ainda não se sabe com precisão se esses modelos alternativos são eficazes ou não. Uma recente revisão sistemática reuniu estudos que testaram esse tipo de intervenção breve junto a profissionais de saúde em ambiente hospitalar, concluindo que elas podem ser efetivas na promoção do bem-estar dessa população, mas que mais estudos são necessários para avaliar seu impacto (Gilmertin, 2017). O trabalho indica que o tipo de IBM parece menos importante do que sua adaptação ao contexto e ao cronograma do profissional que dela participa. Iniciativas que lançam mão de recursos tecnológicos (vídeos, áudios e aplicativos) para o ensino e a auto aplicação das técnicas de *mindfulness* também já existem. Um estudo de revisão da literatura destaca que, apesar de haver uma ampla seleção de aplicativos baseados em *mindfulness* disponíveis no mercado, há ainda a completa falta de evidência científica relativa à sua eficácia (Plaza et al., 2013).

No campo da educação, observa-se um crescente interesse no uso de *mindfulness* para a promoção de saúde e bem-estar de estudantes e

para o favorecimento de seu desempenho acadêmico. Uma recente revisão sistemática de ensaios clínicos randomizados e não randomizados (19 estudos, em um total de 1815 participantes) avaliou, através de meta-análise, a eficácia de IBMs e seus efeitos entre estudantes da área da saúde (médicos, enfermeiros, assistentes sociais e psicólogos) (McConville et al., 2017). Concluiu-se que as IBMs diminuem estresse, ansiedade e depressão e melhoram os índices de atenção plena, humor, autoeficácia e empatia. As intervenções junto aos professores com base em práticas de *mindfulness* também têm sido crescentemente utilizadas em todo o mundo ocidental com vistas à promoção de competências socioemocionais e ao bem estar dos docentes, com comprovados efeitos positivos (Creswell, 2017; Jennings, 2016, Flook et al., 2013; Franco Justo, 2010; Guidetti et al., 2019; Jennings et al., 2017).

Acompanhando esse crescimento da aplicação da prática no contexto educativo, percebe-se, especialmente na última década, um considerável interesse do meio acadêmico em buscar compreender os mecanismos de atuação de *mindfulness* e o quanto eles influenciam o meio escolar e as práticas docentes. As práticas de Consciência Plena provocam alterações nos cérebros dos seus praticantes (Malinowski, 2013), melhorando as funções cognitivas (Hölzel et al., 2007), favorecendo o sistema imunológico (Davidson et al., 2003) e a promoção da saúde (Demarzo & Garcia-Campayo, 2017), assim como favorecem o bem-estar de um modo geral. Além disso, pesquisadoras e pesquisadores indicam que uma melhoria das interações sociais dentro das escolas favorece a diminuição da pressão observada por professores, impactando favoravelmente na diminuição do estresse (Crane et al., 2010). Atentos a isso, os programas contemporâneos de *mindfulness* para docentes geralmente incorporam às práticas de autorregulação atencional (presentes nos programas clássicos), práticas de compaixão, autocompaixão e manejo das emoções (Weare, 2019). Um desses programas é o CARE for Teachers (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*). Ele foi submetido a um estudo que buscou avaliar os efeitos da intervenção em uma amostra

de professores (Jennings et al., 2017). Os resultados sugerem que os esforços para promover as competências sociais e emocionais dos professores podem ter impactos significativos na qualidade da educação. Além disso, o estudo apontou que, a longo prazo, a redução do estresse e do esgotamento do professor pode reduzir os custos associados ao absentismo, à rotatividade e aos cuidados de saúde do professor, bem como levar a ganhos na qualidade da interação em sala de aula e relações professor-aluno.

Um dos primeiros estudos a avaliar a resposta de professores a um programa de *mindfulness* foi o realizado por Napoli et al. (2004). Os resultados das entrevistas revelaram que os professores usaram as habilidades adquiridas no programa para ajudar no desenvolvimento e implementação do currículo, lidar com conflitos e ansiedade, melhorar a qualidade de suas vidas pessoais, bem como atuarem como facilitadores de mudanças positivas na sala de aula. Os autores concluíram que os professores poderiam tanto se beneficiar pessoalmente das práticas de *mindfulness* quanto contribuir para a melhora do ambiente escolar. Outro estudo avaliou os efeitos de uma intervenção baseada em *mindfulness* especificamente sobre o estresse, esgotamento e eficácia do ensino (Flook et al., 2013). Foram utilizados questionários padronizados com indicadores para estresse psicológico, autocompaixão e comportamentos de professores em sala de aula, além de coleta de amostras de saliva para a detecção do cortisol (mensuração objetiva/direta do nível de estresse). A comparação entre o grupo experimental e o controle indicou mudanças estatisticamente significativas observadas após a intervenção, com diminuição de condições de esgotamento e distresse psicológico, diminuição do cortisol matinal e melhoria de indicadores de atenção. Estes achados se alinham com os de outros pesquisadores (Frank et al., 2015; Gold et al., 2010; Hwang et al., 2017; Schussler et al., 2016) que correlacionaram as práticas de *mindfulness* com a diminuição nos níveis de estresse, esgotamento físico e mental, depressão e melhoria no bem estar entre professores.

Além dos efeitos positivos diretamente ligados a educadores e suas demandas, alguns estudos têm se dedicado a investigar a extensão desses impactos no ambiente escolar, como o realizado por Singh e Karazsia, que procurou estabelecer uma relação entre a mudança de comportamento de crianças em idade pré-escolar e a prática de *mindfulness* por parte de seus professores. Os resultados desse estudo revelaram que, na percepção dos professores, houve diminuição nos comportamentos desafiadores dos alunos e um aumento na cooperação com as solicitações dos docentes, além da diminuição nos conflitos entre as crianças. O estudo apontou ainda que as práticas de *mindfulness* alcançaram um efeito positivo nas interações professor-aluno (Singh & Karazsia, 2013). Em uma revisão sistemática, Meiklejohn e colaboradores revisaram programas de *mindfulness* sob três ângulos; foco em professores, foco nos alunos e foco em alunos e professores, buscando avaliar os resultados de forma específica para cada grupo, tendo encontrado evidências positivas de eficácia (Meiklejohn et al., 2012). Revisões mais recentes apontam que, apesar dos achados significativos, as pesquisas não fornecem evidências claras sobre os mecanismos através dos quais as IBMs impactam a redução do estresse, ansiedade, melhora no bem estar e relações entre alunos e professores, regulação emocional e auto eficácia, sendo as conclusões, em sua grande maioria, baseadas em auto relatos (Emerson et al., 2017; Hwang et al., 2017).

O recém lançado guia baseado em evidências de implementação de *mindfulness* em escolas do Reino Unido, deixa bem claro que cuidar da saúde mental do professor é pedra angular para se cultivar um bom ambiente escolar e promover avanços, com ganhos para alunos e toda a comunidade. O documento indica evidências de melhorias em aspectos sócio-emocionais dos alunos por meio do aprendizado de *mindfulness* realizado pelos próprios professores, e que o cultivo de atitudes de gentileza e curiosidade, além das habilidades de observação atenta do mundo, favorecem a percepção do comportamento dos alunos de forma mais realista, empática e habilidosa (Weare & Bethune, 2021).

Apesar da maciça presença de estudos realizados em países de língua inglesa, outros países têm produzido pesquisas com resultados similares por todo o mundo. A presença de estudos nos países de língua espanhola também tem ganhado destaque, tanto para professores da educação regular (Franco Justo, 2010; Rodríguez & Silva, 2018) como professores de educação especial (Franco et al., 2009). O mesmo ocorre em países de língua portuguesa (Francisco, 2017; Goulart Junior; Lipp, 2008; Pereira, 2019). No Brasil, o estudo de Spassini e Biasus (2018) buscou avaliar o impacto de uma IBM em professores com relato de estresse. O ensaio clínico apontou para uma autoavaliação positiva em relação ao controle de estresse e aceitação pessoal, repercutindo, segundo os participantes, na sua vida pessoal e profissional.

Ao se debruçar sobre a articulação entre *mindfulness* e educação, outro grupo de estudiosos brasileiros foi além do foco específico da diminuição de sintomas de adoecimento mental e da promoção de bem estar. A partir de uma reflexão teórica sobre a possível proximidade conceitual entre a abordagem contemporânea de *mindfulness* na educação e as propostas pedagógicas de Paulo Freire, em uma contribuição original e muito significativa, os pesquisadores apontam para o objetivo comum dessas duas abordagens de emancipação de formas de opressão e de sofrimento, através da tomada de consciência, por parte dos atores sociais que compõem os espaços educacionais (professores, alunos, familiares e gestores) de suas próprias demandas, sejam elas físicas, mentais, emocionais ou sociais, no contexto de sua própria realidade, seguida da “ação-reflexão”. Esse enfoque não apenas conecta de forma íntima e coerente os dois campos (*mindfulness* e educação), como restabelece nas IBMs uma intenção clara e estruturante, presente nos contextos originais das tradições contemplativas. A intenção de se configurar como atividade à serviço da diminuição do sofrimento e fomento do bem comum (dimensão ética), realizada no terreno concreto de uma dada realidade (o *aqui*) e situada no tempo histórico preciso do momento presente (o *agora*). Esse olhar particular a respeito da integração de *mindfulness*

no contexto educativo aproxima ainda a abordagem de outra perspectiva, a da psicologia do trabalho, onde a atividade laboral ocupa lugar central nos processos de saúde, adoecimento e de inserção social dos sujeitos (Codo & Jacques, 2002). Dentro do enfoque mais específico da ergologia e das clínicas do trabalho de origem francesa, trabalhar é gerenciar criativamente aquilo que se apresenta no meio (situações concretas e factuais), momento a momento, além de palco onde se apresentam, simultânea e dialeticamente, a relação com o si mesmo, a relação com o outro e a relação com o real (Lhuillier, 2006). É uma forma privilegiada de inserção social, que oferece ao trabalhador a possibilidade de descolar-se de si e dirigir-se a um outro, bem como a seu objeto e, assim, desenvolver-se como ser humano (Osório, 2007).

Entende-se, portanto, que, quando aplicada no contexto de trabalho, um dos principais mecanismos de atuação de *mindfulness*, no que tange à superação das condições de produção de sofrimento ocupacional, é o de colaborar na produção de caminhos, por parte dos trabalhadores, para a ampliação do poder de ação em situações laborais reais. A seguir, será desenvolvida um pouco mais essa perspectiva, dentro do enquadre específico da atividade educativa, nas considerações finais do presente capítulo. Antes disso, convida-se o/a leitor/a a conhecer quatro programas de introdução e incorporação de práticas de *mindfulness* no contexto educativo, estruturados por autores brasileiros e que vêm sendo atualmente aplicados.

PROGRAMAS BRASILEIROS DE PRÁTICAS MEDITATIVAS DE ATENÇÃO PLENA PARA PROFESSORES

Programa de Promoção da Saúde Baseado em Mindfulness para o Educador (MBHP-Educa - Mindfulness-Based Health Promotion for Educators)¹

¹ www.mindfulnessbrasil.com.

Instituição proponente: “Mente Aberta” - Centro Brasileiro de Mindfulness e Promoção da Saúde da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Público alvo: Professores

Objetivos: Ensinar o professor a ter um maior contato consigo mesmo e a promover o aprendizado, a incorporação e o desenvolvimento das suas competências socioemocionais (Autoconsciência, Autogerenciamento, Consciência Social, Habilidades de Relacionamento e Tomada de Decisão Responsável), por meio das práticas de mindfulness.

Formato: Presencial

Duração: 8 semanas

Principais instrumentos: Encontros presenciais, nos quais os professores entram em contato de forma teórica e prática com os exercícios de *mindfulness*.

O programa MBHP-Educa foi desenvolvido por uma equipe multidisciplinar do “*Mente Aberta*” – Centro Brasileiro de Mindfulness e Promoção da Saúde da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, do qual um dos autores deste capítulo, o Prof. Alex Terzi, participou da elaboração. O modelo do programa MBHP-Educa ancora-se em cinco elementos-chave: aprendizado socioemocional, cultivo de *mindfulness*, comunicação compassiva, gestão consciente de sala de aula e promoção da saúde. Este protocolo foi descrito no livro “*Mindfulness para profissionais de educação*” (Demarzo et al., 2020).

Foi realizado um estudo para avaliar os efeitos do programa MBHP-Educa na promoção da saúde em um contexto educacional brasileiro e seu potencial para melhorar a qualidade de vida do professor por meio do cultivo da atenção plena (Oliveira et al., 2021). Três conclusões principais emergem deste estudo. Em primeiro lugar,

os participantes do MBHP-Educa relataram níveis mais baixos de estresse percebido, níveis mais altos de resiliência, juntamente com mudanças de afeto negativo para afeto positivo e melhora na percepção em todos os aspectos da qualidade de vida em comparação com um grupo de neuro-educação no pós-intervenção. Em segundo lugar, os participantes do MBHP-Educa mostraram um aumento significativo nos níveis de biomarcadores do metabolismo da glutatona (GSH e CYS) em comparação com o grupo de neuro-educação na pós-intervenção. Além disso, os níveis de citocinas pró-inflamatórias como IL-6 e IL-8 diminuíram.

Alguns resultados qualitativos:

Desenvolvimento de afetos como empatia e (auto)compaixão

P1: *"vejo que as pessoas, assim como eu, têm problemas, dificuldades, necessidades, e que precisam não de julgamento, mas de carinho, compaixão, atenção, amor. (...) Passei a me ver e a ver meus alunos de outra forma, com um novo olhar. Depois do encontro que era sobre compaixão, tudo começou a mudar. Comecei a tratar meus alunos diferente. Passei a enxergá-los como alunos necessitados de carinho, de atenção."*

P2: *"comecei a me doar mais, a ter 'mais' compaixão pelos meus alunos. (...) se a gente puder dar mais amor, ter mais paciência, ter mais compaixão, ser mais alegre, ser mais otimista, isso ajuda muito. E o curso me fez querer ser mais para meus alunos, me fez ver que eles merecem."*

Melhora nas relações interpessoais

P1: *"Os alunos estão mais atentos, mais quietos, mais participativos. Estão gostando mais das aulas de filosofia e da professora também."*

P3: *"Percebo que estou mais reflexiva, melhorando ainda mais meu convívio."*

(Re)conexão consigo mesmo

P4: "O dia-a-dia [sic] e a rotina nos afasta de nós. (...) Com o curso, 'relembrei' de mim: como sou, o que gosto, o que me faz feliz..."

P6: "O tempo todo percebi que o que estamos fazendo possibilitava um contato com o nosso corpo, com a nossa mente reconhecendo o espaço ocupado por eles."

Autorregulação emocional e comportamental

P1: "O curso me ajudou muito a perceber que tenho problemas, medos, dificuldades, estresse, nervosismo, assim como todas as pessoas, mas que sou capaz de aceitar o que não pode ser mudado e mudar o que tem que ser mudado. (...) aprendi que nós devemos mudar e não achar que somente o 'outro' é que deve mudar."

P8: "Estamos, o dia todo, em contato com seres humanos que têm sonhos, vivências, expectativas e frustrações, precisamos estar em paz com nós mesmos para lidar com os outros. O equilíbrio profissional só acontece quando o saber vem acompanhado do domínio emocional e, nesse momento, o curso me ajudou muito, pois refleti sobre alguns aspectos da vida diária que podem ser encarados de forma mais leve e suave."

Depoimentos de participantes do Programa MBHP-Educa da Escola Estadual Professor Iago Pimentel, localizada no município de São João del-Rei, em Minas Gerais:

"Participar do programa de mindfulness foi um despertar para minha vida; através das vivências tanto individuais quanto grupais pude refletir sobre alguns aspectos pessoais que muito me incomodavam: o estresse, o cansaço, a ansiedade e, algumas vezes, até a angústia por não realizar tudo o que gostaria e, principalmente, da maneira como gostaria. Acho que faltava um pouco de compaixão e compreensão comigo mesma e com as minhas limitações. Na vivência social, percebi um cuidado maior com quem caminha a meu lado e, por incrível que pareça, até com aqueles que de alguma forma me prejudicaram, pois consegui entender que todos temos limitações e

desejos e, às vezes, não percebemos o mal que estamos causando aos outros.”

“Creio que a relevância quanto a minha formação de professor é o estar mais atento saber se colocar no lugar do outro desenvolver a compaixão o que vai acarretar em atitudes positivas frente uma sala de aula.”

“O programa de mindfulness me auxiliou muito a estar mais atenta à maneira como eu tenho reagido em relação à diversas situações do meu dia-a-dia no trabalho e também em casa. E conseqüentemente aprendi a repensar o impacto que essas situações me causam e a absorvê-las de maneira mais branda e mais gentil a mim mesma. Me tornei uma pessoa menos ansiosa quando percebi que existem situações que não podem ser evitadas e que é preciso passar por elas sem se apegar a sensações que me prejudicam.”

Formação de facilitador de meditação para crianças e adolescentes²

Instituição proponente: Mágica da Meditação

Público-alvo: educadores, funcionários da escola, pais

Objetivos: oferecer ferramentas teóricas, vivenciais e metodológicas para a facilitação de meditação na sala de aula

Formato: presencial e *online*

Duração: 12 semanas

Principais instrumentos: videoaulas, fórum de discussão e partilha de experiências, áudios com práticas, encontros presenciais ou síncronos, palestras de temas complementares, supervisão e treinamento in loco.

² www.magicadameditacao.com.br/formacao.

O Programa Meditação na Escola, da Mágica da Meditação, procura apoiar comunidades escolares na implantação de uma cultura de paz. Ele é oferecido em escolas públicas de forma voluntária e em escolas particulares, trabalhando três dimensões: (1) com a *comunidade escolar* (programa de meditação de 8 semanas, palestras e *workshops* para corpo docente, funcionários e colaboradores e pais e cuidadores); (2) com o *educador* (capacitação e treinamento de educadores) e (3) com os *estudantes* (aulas de meditação para crianças e adolescentes). A segunda dimensão, que se refere ao *educador*, consiste em uma capacitação e treinamento dos docentes. Esse treinamento busca promover e facilitar uma aprendizagem significativa e experiencial, aliando o estudo dos fundamentos teóricos e metodológicos com a vivência da prática meditativa.

O treinamento é dividido em doze semanas, sendo estruturado por teoria e prática. Ao longo desse processo, os educadores têm a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre meditação, seus mecanismos e benefícios, compreender a atuação da meditação na psique e na neurobiologia humana, aprender ferramentas e estratégias simples para aplicação em sala de aula e aprender práticas meditativas para adicionar em suas atividades didáticas. São abordados alguns temas nesse treinamento, tais como: o que é meditação; técnicas de meditação: *mindfulness*, visualização e meditação criativa; a constituição psicológica do ser humano; características das fases de desenvolvimento da criança; observação versus interpretação; o cultivo de qualidades/virtudes para as relações interpessoais; a conduta do facilitador e como estruturar uma sessão de meditação e implementar em sala de aula. Até o presente momento, o treinamento de educadores conta com 100 educadores treinados e mais de 2.000 crianças e jovens impactados pelo programa de capacitação e treinamento.

Resultados apresentados nos últimos 3 anos:

Antes:

- Foco e concentração (Capacidade de se manter atento às atividades):

87% dos educadores relataram capacidade de 1 a 3

13% dos educadores relataram capacidade de 4 a 5

- Equilíbrio emocional (Capacidade de se relacionar equilibradamente / harmoniosamente com os pares, professores, colegas e ao meio):

92% dos educadores relataram capacidade de 1 a 3

8% dos educadores relataram capacidade de 4 a 5

- Participação nas atividades propostas (Capacidade de compartilhar, questionar, fazer)

67% dos educadores relataram capacidade de 4 a 5

33% dos educadores relataram capacidade de 1 a 3

Depois:

- Foco e concentração (Capacidade de se manter atento às atividades):

48% dos educadores relataram capacidade de 1 a 3

52% dos educadores relataram capacidade de 4 a 5

- Equilíbrio emocional (Capacidade de se relacionar equilibradamente / harmoniosamente com os pares, professores, colegas e ao meio):

76% dos educadores relataram capacidade de 1 a 3

24% dos educadores relataram capacidade de 4 a 5

- Participação nas atividades propostas (Capacidade de compartilhar, questionar, fazer)

81% dos educadores relataram capacidade de 4 a 5

19% dos educadores relataram capacidade de 1 a 3

Alguns relatos:

“Comecei tendo resistência e achando que não ia dar certo, mas logo na primeira aula me surpreendeu o modo como vocês ofereceram as

aulas para as crianças de maneira lúdica e criativa e como eu consegui me focar mais.” Rosa

“Percebi ao longo das aulas um aumento da capacidade de lidar com as emoções e oferecer mais amor e cuidado aos outros.” Kelly

“A meditação é algo necessário para eles (as crianças) e nós nos percebermos mais.” Valdete

“Agora uso o bastão da fala na sala de aula. Me ajuda a organizar as perguntas e abrir um espaço para que cada criança se sinta ouvida e com voz. Eu me sinto mais calma e confiante.” Renata

*Mindfulness para Ambiente Educacional*³

Instituição proponente: Mindkids

Público alvo: educadores, coordenadores e diretores, profissionais da saúde e psicologia, pais e mães, instrutores

Objetivos: O objetivo é capacitar educadores, pais, mães, instrutores, profissionais da saúde e a todos os interessados em práticas de meditação mindfulness para crianças e adolescentes. Neste curso, os participantes aprendem como ensinar a prática de *mindfulness* a estudantes, conhecendo métodos e abordagens apropriados para as diferentes faixas etárias.

Formato: a formação está disponível na versão presencial ou em modelo híbrido no EAD, com aulas gravadas e encontros síncronos com os instrutores do curso.

Duração: A formação EAD compreende dois cursos sendo eles Ensinando atenção plena e Desenvolvendo Corações e Mentes, cada um duração de 12 semanas, tendo como carga horária total 72 horas. A formação presencial tem 5 módulos cada um com 6 horas de duração.

³ www.mindkids.net/ead

Principais instrumentos: videoaulas, fóruns, questionários, vídeos de aulas reais de *mindfulness* gravados em escolas brasileiras, encontros síncronos com os instrutores do curso, áudios de práticas guiadas e 80 planos de aulas divididos por faixa etária (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio)

A *Mindkids*, desde 2016, leva a meditação *mindfulness* ao ambiente escolar para que alunos, professores e pais possam aprimorar importantes habilidades para a vida, criando um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Esse programa é baseado em metodologias validadas internacionalmente, que já foram testadas e discutidas em instituições do mundo inteiro, possuem evidências dos benefícios propiciados aos alunos e passaram por adaptação para adequar-se às diversas realidades das escolas públicas e privadas no Brasil.

Além disso, a *Mindkids* possui três formas de atuação. A primeira são aulas para estudantes, que consiste no ensino de meditação *mindfulness* por meio de aulas extracurriculares, disciplina na grade curricular ou breves inserções em aulas regulares. A segunda é uma formação de instrutores, que capacita educadores, coordenadores, profissionais da área da saúde e todos os interessados para ensinarem *mindfulness* para crianças e adolescentes. E por fim, tem a implementação em escolas, na qual a *Mindkids*, por meio de cursos e workshops, presenciais ou online/EAD, capacita equipes de escolas para que implementem o Programa *Mindkids*, ensinando *mindfulness* a seus estudantes. Com isso, o programa apoia professores, pais, crianças e adolescentes a cultivar qualidades como foco e atenção, presença plena, empatia e compaixão, equilíbrio emocional e mente saudável.

Hoje a *Mindkids* conta com mais de 30 instituições atendidas diretamente (como por exemplo: *Maple Bear Canadian School*, Colégio Visconde de Porto Seguro, Escola Santi, Colégio Oswald de Andrade etc.), mais de 100 instituições com educadores capacitados, mais

de 2000 alunos impactados e mais de 2000 educadores praticantes de mindfulness.

Alguns dados de alunos que praticaram mindfulness em Sala de Aula:

Escola Santi – 40 alunos do Ensino Fundamental II responderam à pesquisa. 100% deles relataram que *mindfulness* os ajudou de alguma maneira e 82% relatam que acredita que continuará praticando no futuro. Além disso, 76% dos alunos marcaram cinco ou mais itens nos quais *mindfulness* os ajudou. Um deles disse: “Eu não estava conseguindo me concentrar para estudar, então respirei, de olhos fechados, por dois minutos e consegui estudar muito mais focada.”

Colégio Oswald de Andrade: 200 estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio responderam à pesquisa. 95% deles relataram que o *mindfulness* os ajudou de alguma forma. Além disso, 75% dos alunos marcaram cinco ou mais itens nos quais *mindfulness* os ajudou. Um deles disse: “Quando eu estava quase tomando uma decisão impulsiva em uma discussão, percebi o que estava/ia acontecer e respirei fundo.”

Opinião de quem participou de treinamentos e *workshops* com a *Mindkids*:

9,2 foi a média do quesito “recomendaria o curso/*workshop* a algum colega”, escala de 1 a 10.

84% dos respondentes acharam o conteúdo aplicável ou muito aplicável no dia a dia.

80% dos respondentes acharam que os conteúdos ajudaram a melhorar a calma, o foco e equilíbrio.

100% dos respondentes acharam a instrutora clara ou muito clara em suas explicações.

Ser Presente⁴

Instituição proponente: NUMI - Núcleo de *Mindfulness* e parceiros

Público alvo: educadores adultos (a partir de 18 anos) que já atuam profissionalmente no contexto institucional (faculdades, escolas, creches, abrigos, ONGs etc.), bem como aqueles que exercem o papel educativo no contexto familiar (pais, avós, tios, padrinhos e amigos).

Objetivo: oferecer capacitação prática e conceitual voltada à incorporação de *mindfulness* por parte de educadores, bem como para a sua introdução em atividades por eles já exercidas nesses dois contextos: o institucional (educação consciente) e o familiar (parentalidade consciente).

Formato: A capacitação é 100% online (à distância) e assíncrona, podendo os materiais, que são disponibilizados através da Plataforma de Ensino à Distância (EaD) do NUMI, serem acessados nos momentos oportunos definidos por cada educador/a.

Duração: O programa é estruturado em três fases e tem carga horária total de 68 horas, distribuídas em 4 meses (18 semanas).

Principais instrumentos: vídeo-aulas, áudios de práticas guiadas, textos, bibliografia sugerida, questionários de revisão de conteúdos didáticos e fóruns de discussão.

O Programa *Ser Presente - Capacitação de Educadores como Facilitadores de Mindfulness*, desenvolvido e proposto pelo NUMI - Núcleo de *Mindfulness* e parceiros, oferece treinamento e suporte a

educadores que desejam conhecer e praticar *mindfulness*, bem como incorporar essa abordagem à sua atuação educativa. A partir do es-

⁴ www.nucleonumi.com.br/mindfulness-no-contexto-educativo/

tudo de iniciativas internacionais de aplicação de *mindfulness* no contexto educativo, a equipe idealizadora do programa se dedicou à adaptação da proposta ao contexto brasileiro e latino-americano. Após a aplicação de intervenções piloto em uma ONG e três escolas, os autores se debruçaram sobre as experiências de campo, bem como sobre as reflexões delas decorrentes, e assumiram algumas escolhas para a estruturação do programa:

- Capacitar os próprios educadores a assumirem o papel de facilitadores de *mindfulness* em seus respectivos campos de atuação é atitude que reconhece e valoriza a expertise docente acumulada desses atores, bem como os vínculos educativos já estabelecidos com os educandos. Além disso, as intervenções implementadas e sustentadas pelos próprios educadores em suas instituições e contextos têm uma maior chance de perdurar e de fato serem incorporadas nas rotinas institucionais do que aquelas implementadas por equipes externas, atuando diretamente junto aos educandos que, em geral, se afastam do campo após os períodos definidos de intervenção.
- Realizar a capacitação através de intervenção online e assíncrona é escolha que visa respeitar as rotinas institucionais, pessoais e a auto-organização dos participantes. Além disso, favorece o largo alcance de educadores, bem como a diminuição dos custos de implementação do programa, tornando-o acessível.
- Promover fóruns de discussão temáticos entre os participantes favorece a troca de saberes, o fortalecimento do senso de pertencimento grupal e de propósito vocacional, além de nutrir a motivação dos participantes em relação à capacitação em si.

A partir dessas experiências, reflexões e escolhas, foram estabelecidos quatro eixos que estruturam e sustentam todo o programa: (1) *mindfulness*; (2) *mindfulness* aplicada ao contexto educativo; (3) Consciência alimentar baseada em *mindfulness* (*Mindful Eating*) e (4) Comunicação não violenta (CNV), sendo cada um deles desenvolvido e apresentado por especialistas. O curso foi estruturado

em três fases, tendo carga horária total de 68 horas, distribuídas em 4 meses (18 semanas). A primeira etapa (10 semanas / 40 horas) consiste no contato e incorporação, por parte do/a educador/a, de conceitos e práticas de *mindfulness*. Na fase dois (5 semanas / 20 horas), são apresentadas e discutidas alternativas e estratégias para a facilitação, junto aos educandos, dos conteúdos anteriormente assimilados. Finalmente, a terceira etapa (3 semanas / 8 horas) é dedicada à troca de experiências em relação às iniciativas dos educadores de facilitação de *mindfulness* junto a educandos em seus respectivos contextos de atuação.

Os proponentes do programa ressaltam que os interessados na capacitação devem já possuir experiência e dominar competências e habilidades relacionadas à atividade educativa, pois o curso não se presta a formar educadores, mas sim a capacitá-los a se tornarem facilitadores de *mindfulness*. Há planos de incorporar à capacitação traduções/legendas em espanhol de todo o material, de modo a transpor as fronteiras brasileiras e disponibilizar o curso para outros educadores latino-americanos. O programa foi lançado formalmente e disponibilizado ao público em 2021 e a equipe vem recebendo feedbacks positivos e encorajadores por parte dos educadores que já tiveram contato com o curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo foi revisado panoramicamente o estado da arte da aplicação de *mindfulness* no contexto educativo brasileiro. Um aspecto saliente do encontro entre a abordagem da atenção plena e a educação chama-nos especial atenção e provoca assombro: educar no Brasil é atividade que caminha de mãos dadas com o sofrimento, o adoecimento, e as práticas de atenção plena vêm sendo apresentadas e implementadas como estratégias de promoção de saúde e desenvolvimento, tanto para a categoria dos educadores, quanto para o público discente, passando pelo favorecimento de transformações no próprio ambiente educativo, seja ele institucional

ou não. Cabe, pois, indagar sobre alguns dos elementos possivelmente vinculados às origens desse impactante sofrimento, bem como sobre os fundamentos que colocam a abordagem de *mindfulness* a serviço de mitigá-lo. O que em nossa cultura vem sendo cerceado, impedido, corrompido e exigido no exercício da atividade docente? O que promove interdições e rupturas no ethos educativo e, assim, possivelmente, esteja vinculado à produção de sofrimento, sintomas e adoecimento entre seus agentes? Que tipo de enquadramentos, normas e condições materiais e concretas vêm sendo propostas ou impostas à categoria dos educadores e que horizontes para o exercício da atividade vêm lhes sendo negados? Em última instância, a que e a quem serve a educação na contemporaneidade? E como o *mindfulness* interage ou pode interagir com esse conjunto de indagações e realidades?

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, dizia que “transformar a experiência educativa em puro treinamento humano é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 1996). Defendia também que “educar é impregnar de sentido o que fazemos, a cada instante” (Freire, 2014). Em suas origens, nas tradições contemplativas e, em especial, no contexto da filosofia, psicologia e pedagogia budistas, o aprendizado e desenvolvimento de *mindfulness* faz parte de um triplice cultivo, um tripé destinado a sustentar o bem viver. Seus vértices são apresentados como indissociáveis, sendo eles: (a) o cultivo do discernimento e da sabedoria; (b) o cultivo da conduta ética e (c) o cultivo da disciplina mental (onde *mindfulness* é apresentado como um dos elementos constituintes). Este amplo treinamento, por sua vez, encontra-se a serviço de algo muito bem definido: constituir um caminho na direção da diminuição ou eliminação do sofrimento e suas causas. O cultivo do discernimento, dentre outros elementos, implica em abrir-se à observação das características da realidade percebida, tais como a interdependência, o dinamismo (impermanência) e a condicionalidade dos fenômenos. O cultivo da conduta ética é sustentado por valores e atitudes como equidade, verdade,

clareza, justiça, compaixão, amistosidade e não-violência (não causar dano / sofrimento). Leva em consideração dinâmicas de causas e efeitos e se coloca a serviço da construção conjunta e participativa de meios salutareis para o convívio, o viver com. A disciplina mental, por sua vez, sustenta-se através da correta aplicação do esforço, da vigilância (mindfulness) e da concentração, estando esses elementos voltados ao cultivo de estados mentais saudáveis.

Nota-se, portanto, que no contexto original e milenar de onde a prática da consciência plena foi trazida para o ocidente, muito mais do que atividade mentalista e autocentrada, docilizadora e reguladora de corpos, ou ferramenta utilitarista empregada na busca hedônica, individualista e descontextualizada de produtivismo ou descontração, satisfação e bem-estar pessoais, mindfulness integra um amplo e robusto arcabouço pedagógico, caracterizado por aquilo que Freire considera fundamentalmente humano no exercício educativo: contribuir para a formação de sujeitos. Sujeitos esses que, ao longo do percurso pedagógico, em contato com o real, transformam e são transformados, tornando-se autônomos, emancipados, livres, conscientes, críticos, responsáveis, éticos e corajosamente amorosos. Pessoas aptas e interessadas em enxergar, com abertura, clareza e discernimento, o mundo em que encontram-se sócio-historicamente inseridas, nele interagindo e atuando de forma engajada na direção da construção coletiva do bem comum. Entende-se ser esta a principal contribuição e a potência da incorporação de mindfulness no contexto educativo. Algo que, quando assumido e integrado voluntariamente por parte dos educadores, pode favorecer com que eles sigam resistindo, defendendo a saúde possível e transformando a si mesmos, aos outros e ao meio, bem como impregnando de sentido o seu fazer, a sua atividade, momento a momento.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, G. S. C., Lira, L. N. A, Santos, I. J., Chiochetta, R. L., Perna, P. O., & Silva, M. J. S. (2018). Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do Paraná. *Trabalho, Educação e Saúde*, 16(3), 1287-1300.
<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00145>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
<https://www.doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S., & Augusto, L. G. S. (2010). Prevalência da síndrome de burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa/PB. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13(3), 502-512.
<https://doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300013>
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2012). Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. *Boletim de Psicologia*, 62(137), 155-168.
- Borges, E. F., & Cecílio, S. O. (2018). O trabalho docente no Brasil: da década de 1950 aos dias atuais: a precarização no contexto de (re)democratização. *Holos*, 34(5), 177-198.
<https://doi.org/10.15628/holos.2018.6535>
- Brasil, C. C. P., Batista, M. H., Melo, A. K. S., Ibiapina, F. L. P., Brillhante, A. V. M. & Silva, R. M. O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professoras do Ensino Fun-

damental. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde*, 29(2), 180-188.
<https://doi.org/10.5020/18061230.2016.p180>

Brown, I. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
<https://www.doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026.
<https://www.doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>

Carlotto, M. S. (2016). *Síndrome de burnout: o estresse ocupacional do professor*. Editora da Ulbra.

Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Vozes.

Codo, W., & Jacques, M. G. (2002). Uma urgência, uma busca, uma ética. In W. Codo, & M. Jacques (Orgs.), *Saúde mental & trabalho: leituras*. Vozes.

Costa, L. S., Gil-Monte, P. R., Possobon, R. D. F., & Ambrosano, G. M. (2013). Prevalência da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 636-642.
<https://www.doi.org/10.1590/S0102-79722013000400003>

Crane, R. S. Crane, R. S., Kuyken, W., Hastings, R. P., Rothwell, N., & Williams, J. M. G. (2010). Training teachers to deliver mindfulness-based interventions: learning from the UK experience. *Mindfulness*, 1(2), 74-86.
<https://www.doi.org/10.1007/s12671-010-0010-9>

Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*. 68(1), 491-516.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>

- Cruz, R. M., & Lemos, J. C. (2005). Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. *Motrivivência*, 17(24), 59-80.
<https://doi.org/10.5007/%25x>
- Damáσιο, B. F., Melo, R. L. P., & Silva, J. P. (2013). Sentido de vida, bem-estar psicológico e qualidade de vida em professores escolares. *Paidéia*, 23(54), 73-82.
<https://doi.org/10.1590/1982-43272354201309>
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564–570.
<https://doi.org/10.1097/01.psy.0000077505.67574.e3>
- Demarzo, M. M. P. (2001). Meditação aplicada à saúde. In *Programa de Atualização em Medicina de Família e Comunidade*. Artmed Panamericana Editora. 6:1-18.
- Demarzo, M., & Garcia-Campayo, J. (2017). Mindfulness aplicado à saúde. *Promef*, 1(12), 9–47.
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 64-85.
- Do Vale, P. C. S., & Aguilera, F. (2016). Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: uma revisão de literatura. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 5(1), 86-94.
<https://www.doi.org/10.17267/2317-3394rpd.v5i1.712>
- Emerson, L. M. et al. (2017). Teaching mindfulness to teachers: a systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136–1149.
<https://www.doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4>

- Facci, M. G. D., Urt, S. C., & Barros, A. T. F. (2019). Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 281-290.
<https://doi.org/10.1590/2175-3539201802175546>
- Flook, L. et al. (2013). Mindfulness for teachers: a pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *NIH Public*, 7(3), 2-5.
<https://www.doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Francisco, A. S. V. O. (2017). *Efeitos de uma intervenção baseada em mindfulness para professores do 1o ciclo: Um estudo exploratório* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Lisboa.
- Franco, C., Mañas, I., & Justo, E. (2009). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 11-22.
- Franco Justo, C. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 271-288.
- Frank, J. L. et al. (2015). The Effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: results from a pilot study. *Mindfulness*, 6(2), 208-216.
<https://www.doi.org/10.1007/s12671-013-0246-2>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gauthier, T., Meyer, R. M. L., Grefe, D., & Gold, J. I. (2015). An on-the-job mindfulness based intervention for pediatric ICU nurses: a pilot. *Journal of Pediatric Nursing*, 30(2), 402-409.
<https://www.doi.org/10.1016/j.pedn.2014.10.005>

Gilmartin, H., Goyal, A., Hamati, M. C., Mann, J., Saint, S., & Chopra, V. (2017). Brief mindfulness practices for healthcare providers: a systematic literature review. *The American Journal of Medicine*, *130*(10), 1219.e1-1219.e17.

<https://www.doi.org/10.1016/j.amjmed.2017.05.041>

Gold, E. et al. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(2) 184–189.

<https://www.doi.org/10.1007/s10826-009-9344-0>

Goulart Junior, E., & Lipp, M. E. N. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, *13*(4), 847–857.

Guidetti, G. et al. (2019). Can mindfulness mitigate the energy-depleting process and increase job resources to prevent burnout? A study on the mindfulness trait in the school context. *PLoS ONE*, *14*(4), 1–17.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214935>

Hanh, T. N. (1976). *The miracle of mindfulness: a manual of meditation*. Beacon Press.

Hölzel, B. K. et al. (2007). Differential engagement of anterior cingulate and adjacent medial frontal cortex in adept meditators and non-meditators. *Neuroscience Letters*, *421*(1), 16–21.

<https://www.doi.org/10.1016/j.neulet.2007.04.074>

Hwang, Y. S. et al. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, *64*, 26–42.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>

Jacarandá, E. M. F. (2008). *Sofrimento mental e satisfação no trabalho: um estudo com professores das escolas inclusivas estaduais de ensino*

fundamental em Porto Velho [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Brasília.

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/1819>

Jennings, P. A. (2016). CARE for teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in Education* (133-148). Springer.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, *109*(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

Jimenez, S. S., Niles B.L., & Park C. L. (2010). A mindfulness model of affect regulation and depressive symptoms: positive emotions, mood regulation expectancies, and self-acceptance as regulatory mechanisms. *Personality and Individual Differences*, *49*(6), 645–650. <https://www.doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.041>

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, *4*, 33–42. [https://www.doi.org/10.1016/0163-8343\(82\)90026-3](https://www.doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3)

Kemper, K. J., & Khirallah, M. (2015). Acute effects of online mind-body skills training on resilience, mindfulness, and empathy. *Journal of Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*. *20*(4), 247-253. <https://www.doi.org/10.1177/2156587215575816>

Leite, M. P., & Souza, A. N. (2007). *Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil – Estado da Arte*. Fundacento/Unicamp.Cruz.

Lhuillier, D. (2006). Cliniques du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 179-193. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0179>

Lomas, T. (2017). Recontextualising mindfulness: Theravada Buddhist perspectives on the ethical and spiritual dimensions of awareness. *Psychology of Religion and Spirituality*, 9(2), 209-219. <https://www.doi.org/10.1037/rel0000080>

Macaia, A. A. S. (2013). *Excluídos do trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública do município de São Paulo* [Tese de doutorado não publicada], Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo.

Mackenzie, C. S., Poulin, P. A., & Seidman-Carlson, R. (2006). A brief mindfulness based stress reduction intervention for nurses and nurse aides. *Applied Nursing Research*, 19(2), 105-109. <https://www.doi.org/10.1016/j.apnr.2005.08.002>

Malinowski, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscience*, 7, 1-11. <https://www.doi.org/10.3389/fnins.2013.00008>

Martins, M. F. D., Vieira, J. S., Feijó, J. R., & Bugs, V. (2014). O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 17(2), 281-289. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v17i2p281-289>

Masuda, A., & Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-Based Integrative Medicine*, 17(1), 66-71. <https://www.doi.org/10.1177/2156587211423400>

Mata, D. A., Ramos, M. A., Bansal, N., Khan, R., Guille, C., Di Angelantonio, E., & Sen, S. (2015). Prevalence of Depression and

Depressive Symptoms Among Resident Physicians: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA*, 314(22), 2373–2383. <https://doi.org/10.1001/jama.2015.15845>

Mazzola, J. J., Schonfeld, I. S., & Spector, P. E. (2011). What qualitative research has taught us about occupational stress. *Stress and Health*, 27(2), 93–110. <https://www.doi.org/10.1002/smi.1386>

McConville, J., McAleer, R., & Hahne, A. (2017). Mindfulness Training for Health Profession Students – The Effect of mindfulness Training on Psychological Well-Being, Learning and Clinical Performance of Health Professional Students: A Systematic Review of Randomized and Non-randomized Controlled Trials. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 13(1), 26–45. <https://www.doi.org/10.1016/j.explore.2016.10.002>

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://www.doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>

Monteiro, J. K. (2016). *A saúde/adoecimento mental dos professores da rede privada de ensino do Rio Grande do Sul* [Dissertação de mestrado não publicada]. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Unisinos.

Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: a pilot program. *Complementary health practice review*, 9(1), 31–42. <https://www.doi.org/10.1177/1076167503253435>

Nascimento, K. B. do., & Seixas, C. E. (2020). O adoecimento do professor da educação básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. *Educação Pública*, 20(36).

National Institute for Health and Care Excellence. (2009). *Depression in adults: The treatment and management of depression in adults*. London.

Osório, C. (2007). *Saúde mental e trabalho: reflexões teóricas e práticas sobre a intervenção no trabalho hospitalar*.

<https://app.uff.br/slab/uploads/texto30.pdf>

Paholpak, S., Piyavhatkul, N., Rangseekajee, P., Krisanaprakornkit, T., Arunpongpaisal, S., Pajanasoontorn, N., Virasiri, S., et al. (2012). Breathing meditation by medical students at Khon Kaen University: effect on psychiatric symptoms, memory, intelligence and academic achievement. *Journal of Medical Association Of Thailand*. 95(3), 461-469.

Pereira, R. A. N. S. (2019). *Mindfulness em contexto educativo: um projeto de intervenção com professores e alunos dos 6 o e 8 o anos do ensino básico* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra.

Plaza, I., Demarzo, M. M., Herrera-Mercadal, P., & García-Campayo, J. (2013). Mindfulness-based mobile applications: literature review and analysis of current features. *JMIR Mhealth Uhealth*, 1(2), e24.

<https://www.doi.org/10.2196/mhealth.2733>

Reis, E. J. F. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Silva, M. O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, 27(94), 229- 253.

<https://www.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100011>

Rodríguez, A. A., & Silva, C. B. (2018). Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en profesionales de la educación. *Estudios Sobre Educación*, 34, 239-261.

<https://www.doi.org/10.15581/004.34.239-261>

Schussler, D. L. et al. (2016). Improving Teacher Awareness and Well-Being Through CARE: a Qualitative Analysis of the Underlying Mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130–142.

<https://www.doi.org/10.1007/s12671-015-0422-7>

Silva, N. R., Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2018). Burnout e depressão em professores do Ensino Fundamental: um estudo correlacional. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 23–48.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230048>

Singh, N. N., & Karazsia, B. T. (2013). Mindfulness Training for Teachers Changes the Behavior of Their Preschool Students. *Research in Human Development*, 10(3), 211–233.

<https://www.doi.org/10.1080/15427609.2013.818484>

Sood, A., Sharma, V., Schroeder, D. R., & Gorman, B. (2014). Stress Management and Resiliency Training (SMART) program among Department of Radiology faculty: a pilot randomized clinical trial. *Explore*, 10(6), 358–363.

<https://www.doi.org/10.1016/j.explore.2014.08.002>

Spassini, A. P., & Biasus, F. (2018). Autoavaliação positiva em relação ao controle de estresse e aceitação pessoal, repercutindo, segundo os participantes, na sua vida pessoal e profissional. *Iniciação à Pesquisa em Psicologia*, 72–82.

Tabeleão, V. P., Tomasi, E., & Neves, S. F. (2011). Qualidade de vida e esgotamento profissional entre docentes da rede pública de Ensino Médio e Fundamental no sul do Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(12), 2401–2408.

<https://www.doi.org/10.1590/S0102-311X2011001200011>

Tardif, M. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.

Tostes, M. V., Albuquerque, G. S. C., Silva, M. J. S., & Petterle, R. R. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público.

Saúde em Debate, 42(116), 87-99.
<https://doi.org/10.1590/0103-1104201811607>

Vasconcellos, C. S. (1997). *Construção do conhecimento em sala de aula*. Libertad.

Warnecke, E., Quinn, S., Ogden, K., Towle, N., Nelson, M. R. (2011). A randomized controlled trial of the effects of mindfulness practice on medical student stress levels. *Medical Education*, 45(4), 381-388.
<https://www.doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03877.x>

Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current Opinion in Psychology*, 28, 321-326.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.001>

Weare, K., & Bethune, A. (2021). *Implementing Mindfulness in Schools*. Sheffield.
<https://www.themindfulnessinitiative.org/implementing-mindfulness-in-schools-an-evidence-based-guide>

Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374-385.
<https://www.doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.008>

6. ATENÇÃO PLENA E ESTADOS MENTAIS POSITIVOS: O PROGRAMA CULTIVA+

Alex Mourão Terzi
Larissa Medeiros Marinho dos Santos
Mário César Rezende Andrade
Thuanny de Fátima Nascimento Santos
Andresa Silva Monteiro
Jean Marques de Souza



INTRODUÇÃO

O Cultiva+, Programa de Meditação e Estados Mentais Positivos, tem seu desenvolvimento no contexto da pesquisa de Estágio Pós-doutoral¹ do primeiro autor deste capítulo, intitulada “Impacto de práticas meditativas (*mindfulness*) e de promoção de estados mentais positivos para formação docente”, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), com a supervisão da Prof^a Dr^a Larissa Medeiros Marinho dos Santos e do Prof. Dr. Mário César Rezende Andrade, também autores deste capítulo, contando ainda com os demais autores como membros da equipe de construção do Cultiva+.

O objetivo da pesquisa é avaliar o impacto da aplicação de práticas meditativas (*mindfulness*) e da promoção de estados mentais positivos, para alunos de licenciaturas (formação docente inicial) e professores já atuantes (formação docente continuada). É possível afirmar que a meditação *mindfulness* pode ser aplicada não apenas para o tratamento complementar de enfermidades, mas, sobretudo, como um instrumento de promoção de saúde, de bem-estar e, consequentemente, de qualidade de vida. Não é necessário esperar que traços de ansiedade, de estresse excessivo ou de depressão eclodam. Com as práticas de *mindfulness*, bem como com o cultivo de estados mentais positivos, trabalha-se com a perspectiva da chamada “prevenção primária”, ou seja, aquela que se verifica antes que alguma patologia se instale. Portanto, o *caráter profilático* mostrou-se fundamental para a construção do Cultiva+.

Metodologicamente, na primeira fase do trabalho, o programa foi aplicado para um público-alvo de 12 (doze) alunas de licenciaturas, ao longo de 10 (dez) semanas, com reuniões semanais *online*, via Plataforma *Google Meet*, durando 1 hora e 30 minutos cada, para

¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS - CEPESJ, da Universidade Federal de São João del-Rei, por meio do Parecer CAAE nº 45391621.4.0000.5151.

apresentação de aspectos teóricos sobre formação docente, meditação e estados mentais positivos, bem como para a execução de práticas propriamente ditas².

Para a análise quantitativa, utiliza-se três escalas (aplicadas antes e depois da intervenção com o grupo, ou seja, pré e pós-teste). A primeira escala, ‘Escala de Autocompaixão’ (*Self-Compassion Scale* - SCS), tendo como objetivo avaliar os níveis de autocompaixão; a segunda, ‘Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse’ (*Depression Anxiety and Stress Scale* - DASS-21) buscando mensurar os níveis de estresse e de ansiedade das estudantes; e a última, o ‘Questionário de Adaptação ao Ensino Superior’ (QAES). A análise dessas escalas encontra-se em andamento.

Ainda foi construído e aplicado um ‘Questionário de Avaliação do Cultiva+’, a fim de aferir sua possível viabilidade. Nas considerações finais deste capítulo serão expostos os resultados, baseados nas respostas das discentes participantes do primeiro grupo de intervenção.

EMBASAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO

O Cultiva+ é um curso educacional, constituindo-se num programa secular de vivências meditativas e de promoção de estados mentais positivos. Algumas de suas práticas e construtos teóricos inspiram-se na experiência do primeiro autor deste capítulo, em dois outros programas: o MBHP-Educa, sendo um dos criadores; e o *Kindfulness*, do qual é membro da equipe de desenvolvimento (especialmente na área de Educação) e um dos professores da formação de instrutores.

O MBHP-Educa – *Mindfulness-based Health Promotion for Educators* ou Programa de Promoção de Saúde Baseado em Mindfulness para Educadores –, da Universidade Federal de São Paulo

² Vale apontar que no momento da escrita deste capítulo, encontra-se em curso a execução do programa para mais dois grupos de professores já atuantes, totalizando 22 indivíduos.

(UNIFESP) foi descrito em capítulo próprio deste livro, intitulado “Intervenções baseadas em *mindfulness* (atenção plena) no contexto educativo brasileiro: da mitigação do sofrimento ocupacional à ampliação do poder de ação e transformação”.

Já o método *Kindfulness: Mindfulness Integral e Harmonia Emocional*, do Instituto de Ciências Contemplativas do Brasil para Estudos Avançados da Mente e Promoção da Saúde –, foi criado pelo professor budista Gabriel Jaeger (*Lama Jigme Lhawang*). Apesar de essa metodologia ser apresentada de forma integralmente laica, bebe na fonte budista, não quanto ao seu caráter religioso ou ritualístico, mas com relação a alguns postulados filosóficos considerados importantes para a compreensão e para a prática da meditação. Nesse sentido, a formação do Lama Jigme Lhawang na linhagem Drukpa do Budismo Himalaico também fomentou a estruturação do *Kindfulness*.

O diálogo entre tradição e *mindfulness* não é estranho a professores como Jon Kabat-Zinn, Edo Shonin e William Van Gordon, os quais incentivam instrutores de atenção plena – em contextos seculares – a conhecerem aspectos centrais do Budismo, conforme fora proposto em Moura & Terzi (2020). Sob essa perspectiva, os autores deste capítulo propõem ao longo do presente texto algumas incursões em temáticas budistas que sugerem interfaces com os referenciais do Cultiva+. Importante enfatizar que referidas análises não pretendem descrever pormenorizadamente nenhuma linhagem dessa tradição.

A concepção do nome ‘Cultiva+, programa de meditação e estados mentais positivos’ traz consigo alguns significados. Em termos gramaticais, o verbo ‘cultivar’ está no modo imperativo: ‘cultiva’, e pode-se relacionar o sinal ‘+’ ao advérbio de intensidade ‘mais’. Buscou-se, por meio do uso desses signos, fazer um convite às pessoas a se familiarizar mais com a prática meditativa e com os estados mentais positivos. Outra acepção do nome do programa, cuja menção se faz também pelo sinal ‘+’, diz respeito ao seu embasamento teórico e prático na Psicologia Positiva, especialmente na Teoria do Bem-es-

tar de Seligman (2019). Destaca-se, nesse contexto, que a proposta original de construção do Cultiva+ fundamenta-se na intenção de estabelecer uma perspectiva de aproximação entre a Psicologia Positiva e as práticas meditativas.

Buscou-se estruturar um programa, ancorado em evidências, em que a meditação e os estados mentais positivos sejam passíveis de treinamento, de prática, de cultivo, notadamente no contexto de formação de professores – tanto inicial, quanto continuada –, mas com potencial para ser aplicado a quaisquer públicos.

Passa-se a discorrer a seguir acerca do modelo desenhado para o Cultiva+, descrevendo suas práticas e seus referenciais teóricos, desenvolvidos ao longo das 10 semanas.

SEMANA 1: PRÁTICAS MEDITATIVAS E ESTADOS MENTAIS POSITIVOS

Na primeira semana, ao iniciar as atividades, os participantes são convidados a se apresentar, falando de si de forma bastante livre.

Em seguida, como uma estratégia de estabelecer confiança entre as pessoas, o instrutor convida o grupo a pensar sobre possíveis valores que possam nortear os encontros. Sugerem-se alguns, tais como: confidencialidade, autocuidado, escuta atenta e presença. Posteriormente, cada membro é ouvido.

Elencam-se, ainda, as atividades a serem empreendidas em cada semana, de forma geral, assim dispostas:

- Meditação formal e/ou exercício contemplativo;
- Partilha da meditação ou do exercício contemplativo;
- Roda de conversa: esta atividade não é usual nos programas de mindfulness. No Cultiva+, ela nasce pela reflexão de que o diálogo em grupo é capaz de promover um florescimento coletivo,

por meio da fala e da escuta atentas. Nessas rodas, emergem discussões de distintas naturezas, a partir de demandas trazidas pelos próprios participantes, sendo a meditação e o contexto educacional os panos de fundo;

- Aspecto conceitual do tema referente a cada semana.
- Sugestão de práticas para a semana seguinte (formal e informal).

Desde o primeiro encontro, é incentivada a adoção de um Diário, destinado a anotações do processo individual de práticas, bem como para cultivo dos estados mentais positivos, por meio da escrita.

Logo, apresenta-se o referencial teórico trabalhado na semana 1, explicitando-se as concepções de *mindfulness* e de estados mentais positivos.

Com o intuito de construir uma nomenclatura que considere o contexto social e educacional brasileiros, entende-se que palavras em língua inglesa devem ser evitadas ou, pelo menos, quando forem utilizadas, que sejam seguidas de suas respectivas traduções. A palavra *mindfulness* vem sendo traduzida como atenção plena ou consciência plena, as quais têm seu uso priorizado no Cultiva+. A utilização da expressão ‘meditação *mindfulness*’ ou tão somente do vocábulo ‘meditação’ também pode ocorrer, ancorando-nos em Kabat-Zinn (2017a; 2017b; 2020). O termo ‘presença mental’, proposto pelo Dalai Lama (Gyatso, 2016), mostra-se, igualmente, apropriado.

Propõe-se duas dimensões de atenção plena, igualmente relevantes e inter-relacionadas: a ‘dimensão de interioridade’ e a ‘dimensão social’. A primeira diz respeito à prática contemplativa individual, na qual a pessoa desenvolve a consciência das sensações corporais, dos pensamentos e das emoções; por meio do treinamento de habilidades autorregulatórias (manutenção atencional e regulação emocional); do autocuidado proporcionado pelo melhor manejo do estresse e, conseqüentemente, pelo aumento do bem-estar subjetivo e da

qualidade de vida. Nesse processo, é incluída a promoção dos estados mentais positivos e da melhora da saúde mental.

Não menos importante é a dimensão social, que abarca a tomada de consciência crítica do praticante sobre a implicação de suas ações no mundo, voltadas para o cuidado coletivo. Caracteriza-se pela busca de compreensão das causas que originam os problemas sociais e, particularmente, as demandas educacionais, como se verá adiante. Uma pergunta norteadora nessa dimensão é: como cultivar a meditação e os estados mentais positivos em prol do alívio da dor do outro?

Além dos construtos teóricos que fundamentam a meditação em suas duas dimensões, o Cultiva+ propõe o incremento de determinados ‘estados mentais’. Toda atividade mental intensa, prolongada ou repetida de forma consciente deixa uma marca permanente na estrutura neural (Hanson, 2015). É possível, assim, buscar o desenvolvimento, por meio de práticas do que foi chamado ‘estados mentais positivos’, ou seja, promotores de saúde mental e de bem-estar. No decorrer de todas as semanas de aplicação do programa, são discutidos os seguintes estados: 1) Calma / Relaxamento; 2) Gratidão 3) Experiências/Emoções positivas; 4) Senso de conexão; 5) Autocompaixão / Compaixão – todos visando à construção de uma Educação que possa se constituir contemplativa e também engajada.

Vale dizer que entre referidos estados mentais positivos não existe uma hierarquia de importância, nem tampouco há a necessidade de se exaurir a prática de um para, então, iniciar o cultivo de outro. Ao contrário, entende-se que eles guardam profunda relação entre si e podem ser alimentados, muitas vezes, em conjunto. Isso ganha lugar no Cultiva+. Para fins didáticos, no entanto, a cada um deles é dedicada uma semana do programa.

A primeira vivência meditativa formal executada com o grupo é a ‘Prática dos Três Minutos’ ou dos ‘Três Passos’, adaptada daquela proposta em Demarzo et al. (2020). Trata-se de um breve exercício, adequado para pessoas que estejam iniciando a incorporação

das técnicas meditativas. Basicamente, consiste em convidar o participante a, primeiramente, tomar consciência do ambiente que o circunda, abrindo-se às percepções sensoriais (auditiva, olfativa, gustativa, visual ou tátil), sem emitir julgamentos sobre os pensamentos que porventura emergem durante a prática. Em seguida, o convite é para que leve sua atenção à respiração, sem buscar alterá-la; apenas seguindo o ritmo em que ela se encontra, permanecendo assim por instantes. Para a terceira e última parte, solicita-se à pessoa que amplie novamente sua consciência ao corpo como um todo, talvez sugerindo que note a sensação de temperatura ou que perceba como o ambiente está neste momento, mantendo o contato com o agora.

É enfatizado, desde o início, o caráter vivencial do Cultiva+, mencionando-se que, somadas à abordagem de aspectos conceituais, as práticas de atenção plena e de estados mentais positivos são essencialmente experienciais. Um certo comprometimento com a prática regular é importante para sua incorporação na vida diária, bem como para que seus benefícios possam ser percebidos (Bauer-Wu, 2014).

Ao final do encontro, são sugeridas práticas, formais e informais a serem realizadas. Nessa primeira semana, são as seguintes:

- Prática formal: Prática dos Três Passos ou dos Três Minutos. Foram gravados áudios de todas as práticas formais trabalhadas ao longo das semanas, os quais são enviados aos participantes.
- Prática informal: Trazer consciência para atividades do cotidiano, como por exemplo, ao se banhar, ao lavar louça ou cuidar do jardim. Essa também é uma forma importante de cultivar o estado meditativo, de presença mental. Thich Nhat Hanh aponta que “mente alerta não é outra coisa, senão ter toda a sua atenção focalizada na ação que estiver fazendo” (Nhat Hanh, 1988, p. 33)
- Diário: Anotar todo dia algo pelo que se é grato. A sexta semana do Cultiva+ dedica-se, exclusivamente, à gratidão. Todavia, desde o primeiro encontro, procura-se sugerir a escrita de

aspectos individuais pelos quais o participante se sente grato, devidos às evidências de que essa atividade promove bem-estar e fortalece a qualidade de relações interpessoais (Seligman, 2019; Bauer-Wu, 2014).

SEMANA 2: COMPREENDENDO O ESTRESSE DOCENTE

No início de cada encontro, a partir da segunda semana, propôs-se a realização de uma ‘Aterrissagem’, cuja função é trazer os participantes ao momento presente, por meio de uma meditação simples e curta, como por exemplo, a prática dos Três Minutos. O primeiro tópico tratado na semana 2 do Cultiva+ é relativo ao processo da prática de Meditação de atenção plena, o qual consta de 4 fases: a) identificação de um objeto meditativo, no qual a vigilância se manterá, tal como uma âncora; b) ocorrência de divagações mentais, quando o praticante se vê levado a eventos passados, pensamentos do presente ou projeções do futuro; c) tomada de consciência sobre a própria divagação; e d) retorno gentil, porém decidido, ao objeto meditativo; quantas vezes ocorrer a divagação.

No programa, entende-se que os aspectos conceituais devem ser discutidos utilizando-se uma linguagem acessível às pessoas que não são familiarizadas com a temática da meditação e com seus mecanismos relacionados à Psicologia e à saúde em geral. Por outro lado, é considerada a importância de levar ao conhecimento dos praticantes referenciais teóricos que possam ajudá-los a compreender o processo da meditação, bem como os benefícios dela originados, tomando por base as evidências. Nessa perspectiva, entender o que é o estresse parece-nos relevante.

Na obra *Viver a catástrofe total* (2017a), Jon Kabat-Zinn descreve o Programa de Redução de Estresse Baseado em *Mindfulness* (*Mindfulness-Based Stress Reduction – MBSR*). Segundo o autor, o estresse é uma “resposta não específica do organismo a uma pressão ou de-

manda” (Kabat-Zinn, 2017a, p. 346); sendo o estressor um estímulo, interno, como um pensamento ou um sentimento experimentado, ou externo, o tráfego intenso acarretando o atraso ao trabalho, por exemplo.

Ocorre que a mente faz uma interpretação dos eventos correspondentes aos estressores, o que irá determinar a intensidade da resposta ao estresse. No processo evolutivo, o cérebro precisou se tornar bastante sensível a ameaças, a fim de que o “sistema de luta ou fuga” fosse acionado de forma rápida para garantir a sobrevivência (Neff, 2017). O cérebro rastreia “o corpo e o ambiente para identificar possíveis ameaças” (Hanson, 2012, p. 55), sejam elas reais ou imaginadas (Goleman, 2005).

A mente tem uma tendência a se apegar a pensamentos com caráter negativo (isso será abordado mais detidamente na terceira semana do Cultiva+), culminando no processo denominado ‘ruminação mental’: vivenciando internamente situações desafiadoras, muitas vezes simulando o que deveria ter dito à pessoa com quem se discutiu ou repetindo mentalmente a fala rude dirigida a nós. Segundo Neff (2017, p. 113, 114), “ruminar sobre eventos negativos do passado leva à depressão, ao passo que ruminar sobre eventos potencialmente negativos no futuro, leva à ansiedade.”

Existe uma relação direta entre aquilo que se pensa e sente e a repercussão disso no corpo. Para Kabat-Zinn (2017a, p. 224), o MBSR procura “inspirar as pessoas a aprenderem mais acerca de seu corpo e do papel da mente na saúde e na doença”. Conforme essa proposta, reconhece-se a perspectiva de uma “unidade fundamental de mente e corpo” (Kabat-Zinn, 2017a, p. 225), levando a uma mudança de paradigma em que corpo e mente não são domínios separados, guardando, ao contrário, uma relação de interconexão (Bauer-Wu, 2014; Borysenko, 2021; Kabat-Zinn, 2017a).

Nesse sentido, a forma como se pensa e sente influenciará a resposta ao estresse e, conseqüentemente, afetará positiva ou negativamente

a saúde (Kabat-Zinn, 2017a). Conforme Bauer-Wu (2014, p. 44), o treinamento em *mindfulness* também “gera mudanças positivas nos desfechos biológicos”, justamente por “promover alterações cerebrais que proporcionam equilíbrio emocional.” Na mesma direção, os processos químicos cerebrais afetam o sistema imunológico. Há evidências de que a prática de meditação da atenção plena melhora a função imune (Bauer-Wu, 2014; Davidson et al., 2003; Kabat-Zinn, 2017a; Oliveira et al. 2021).

Esses benefícios dialogam com a dimensão de interioridade proposta no Cultiva+, em que o autocuidado, o manejo do estresse, a autorregulação emocional e a promoção de saúde são considerados.

Uma prática formal executada com os participantes na segunda semana é a do ‘Relaxamento Autocompassivo’. O relaxamento não é uma técnica comum nos programas de *mindfulness*. No MBHP-Educa (Demarzo et al., 2020), e também no método *Kindfulness*, buscamos retomá-lo, como uma prática formal, uma vez que pode ser um grande aliado para o alívio do estado de tensão, promovendo diminuição nos níveis de estresse percebido, como corroborado por Borysenko (2012). O relaxamento, feito com regularidade, aumenta a atividade dos genes que acalmam as reações de estresse (Dusek et al., 2008).

Pensamentos considerados estressores estimulam uma resposta do sistema musculoesquelético, causando tensão muscular. O relaxamento, por sua vez, pode interromper a conexão entre pensamentos estressantes e a tensão no corpo.

Além desse benefício mais imediato, Goleman (2005) cita uma série de efeitos evidenciados pelo relaxamento: aumento significativo das defesas imunológicas, ajuda no combate de doenças cardíacas (diminuição na pressão sanguínea e no nível de colesterol no sangue, alívio das dores de angina, aumento do fluxo de sangue para o coração, diminuindo o perigo de isquemia), regulação de glicose em pacientes com diabetes adquirida na fase adulta.

Na perspectiva do Cultiva+, o relaxamento e a calma podem ser considerados estados mentais a serem desenvolvidos por meio de uma meditação de autocompaixão, na qual leva-se a atenção às partes do corpo e, conscientemente, oferece-se cuidado, leveza e pacificação. Por essa razão, denominou-se a prática de “Relaxamento Autocompassivo”.

O estado de relaxamento e de calma não é estranho à tradição contemplativa budista. Rahula (2005, p. 145) menciona que um dos sete fatores de iluminação sobre os quais se deve meditar é o de ‘Serenidade’, “tanto de corpo como de mente”, não devendo haver tensão física ou mental. Por meio da meditação, Thich Nhat Hanh (1988, p. 61) diz que o “corpo adquire harmonia, leveza e paz”.

Ao final do segundo encontro, são sugeridas as práticas a serem realizadas ao longo da semana:

- Prática formal: Relaxamento autocompassivo (áudio)
- Prática informal: Fazer pausas, trazer consciência para o corpo e relaxar (1 ou 2 minutos)
- Diário: Continuar anotando uma situação diária pela qual sente gratidão.

SEMANA 3: COMO CULTIVAR OS ESTADOS MENTAIS POSITIVOS

Inicia-se o encontro com a Aterrissagem. No caso da terceira semana, um Relaxamento Autocompassivo curto. Em seguida, é proposto um breve exercício escrito de ‘Revisão da Semana’, a fim de promover uma reflexão a respeito do processo de incorporação das práticas meditativas. O instrutor sugere que os participantes respondam às seguintes perguntas: “Quantas práticas formais você fez ao longo da semana? Foi possível trazer a presença mental para atividades comuns do cotidiano? Quais foram facilitadores e dificultadores

para sua prática?” Aclara-se que as pessoas não terão de expor suas respostas com o grupo, já que o objetivo do exercício é apenas autorreflexivo.

Como cultivar estados mentais positivos é tema central do terceiro encontro do Cultiva+. Existem dois vocábulos de línguas asiáticas comumente traduzidos como ‘meditação’: “o termo sânscrito *bhavana*, que significa ‘cultivar, desenvolver’, e o termo tibetano *gom*, que significa ‘familiarizar-se com as qualidades e as perspectivas novas associadas a um novo modo de ser” (Singer & Ricard, 2018, p. 48). Essas acepções acerca da meditação guardam relação com a descrição proposta por Hanson e Mendius (2012, p. 83), a respeito dos processos mentais, segundo os quais “da mesma maneira que o corpo é constituído pelo que comemos, a mente é composta pelas experiências que vivemos.”

A fim de garantir a sobrevivência como humanos, aprende-se a rastrear, eficazmente, o corpo e o ambiente, para identificar com agilidade possíveis ameaças, acionando o já mencionado sistema de luta ou fuga. Em razão disso, o “cérebro busca, registra, armazena, recorda e reage preferencialmente às experiências desagradáveis” (Hanson, 2012, p. 84), o que passou a ser chamado de ‘predisposição negativa’ (Hanson, 2015) ou ‘viés de negatividade’ (Neff, 2017). De forma simples, a “mente funciona como um velcro para experiências negativas, mas como um teflon para as positivas” (Hanson, 2015, p. 27).

Todavia, os estados mentais positivos podem ser desenvolvidos em razão da capacidade que o cérebro tem de aprender e ser modificado pelas experiências, o que vem sendo chamado ‘neuroplasticidade dependente da experiência’. Aquilo que “sentimos, percebemos, queremos e pensamos de maneira frequente esculpe, de forma lenta, porém segura, a estrutura neural” e, nesse sentido, estados mentais podem se tornar traços neurológicos (Hanson, 2015, p. 10). A neuroplasticidade fornece um construto baseado na evidência sobre

como a meditação pode moldar o cérebro (Goleman & Davidson, p. 2017).

O principal modelador do cérebro é aquilo a que se dedica atenção (Hanson, 2015). Sendo assim, o cultivo de estados mentais positivos pode se dar tanto no treinamento formal de meditação como na incorporação da presença mental às atividades do dia a dia, por meio da execução das práticas informais. Vale enfatizar que o que é chamado de ‘positivos’ no contexto do programa Cultiva+ são os estados mentais potencialmente promotores de alívio para a experiência do sofrimento e de aumento do bem-estar, considerando tanto a dimensão pessoal de interioridade quanto a dimensão social. Nessa perspectiva, busca-se ancorar em evidências baseadas em estudos científicos que apontam os estados elencados na descrição da semana 1 como promotores de saúde, numa proposta profilática.

Uma das formas de cultivar estados mentais positivos é a incorporação de ‘emoções positivas’ (o primeiro elemento da Teoria do Bem-estar, proposta pela Psicologia Positiva), uma medida subjetiva que diz respeito à satisfação com a vida. Seligman (2019), citando uma metanálise de 70 estudos realizada por Yoichi Chida e Andrew Steptoe, da Universidade de Londres, aponta que o bem-estar psicológico prediz significativamente melhores resultados de mortalidade por todas as causas: pessoas com bem-estar elevado têm probabilidade de 18% menor de morrer de qualquer causa do que indivíduos com baixo bem-estar. A incorporação de experiências geradoras de emoções positivas sugere, ainda, melhoras na saúde cardiovascular, no sistema imunológico e na diminuição de estresse (Seligman, 2019).

As emoções positivas podem ser cultivadas no momento em que estão sendo vivenciadas, o que configuraria uma prática meditativa informal, ou podem ser elaboradas, por meio da ativação da memória, lançando-se mão da visualização consciente em uma meditação formal. A fim de se entrar em contato com experiências positivas, a criatividade deve ser exercitada. Não é necessário que a experiência represente um evento extraordinário, como o nascimento de uma

criança na família ou a viagem dos sonhos; pode ser algo simples, mas que pode ser objeto de bastante apreciação. O praticante pode: saborear um prato de que gosta, comendo num estado de presença; se dar conta de que o corpo está bem e prolongar a sensação de calma e de relaxamento; lembrar de alguém querido, sentindo o acolhimento dessa presença; se alegrar pela conclusão de uma atividade de estudo ou de trabalho; reconhecer uma boa qualidade pessoal e se regozijar por isso. Para Neff e Germer (2019, p. 154), “saborear envolve plena consciência da experiência de prazer”; “saborear é mindfulness da experiência positiva.”

No Cultiva+, são propostos três passos práticos para o desenvolvimento das experiências positivas:

1. Reconhecer: tomar consciência da experiência;
2. Cultivar: o praticante dedica o tempo que quiser para a realização desse passo. Trata-se de mobilizar a reconstrução de memória, recorrendo a imagens, como na construção de cenários na meditação ou por meio de ações cotidianas, como ver uma foto da viagem com pessoas queridas. Podem, ainda, ser ditas frases, mentalmente, que enriqueçam a experiência. É possível também prolongar as sensações corporais e os sentimentos prazerosos percebidos. Após esses momentos, a pessoa pode recorrer a outra imagem, visualizando que a experiência positiva toca e penetra suavemente seu corpo, como se fossem raios de sol, uma chuva refrescante ou uma brisa que acaricia sua pele.
3. Relaxar: aqui, o praticante ‘solta’ a elaboração mental produzida na prática e apenas descansa, mantendo um delicado estado de presença, concluindo-a, quando quiser.

As práticas propostas para a semana são:

- Prática formal: atenção plena da Respiração (áudio)
- Prática informal: Cultivar experiências positivas (áudio como sugestão)

- Diário: escrever sobre experiências positivas e de gratidão

SEMANA 4: SENTINDO A AUTOCOMPAIXÃO

O quarto encontro do Cultiva+ se inicia com uma prática de Aterrisagem voltada a um breve período de Consciência Plena da respiração. Os participantes foram convidados a dedicarem 30 (trinta) minutos diários para as práticas ao longo das próximas semanas, combinando as meditações formais, utilizando ou não o áudio, e as informais, para as quais se leva o estado de presença mental às atividades do dia a dia. Essa é uma orientação de Neff extraída da obra “mindfulness e autocompaixão”, de Germer e Neff (2019), dois dos autores que embasaram a construção teórica do tema da quarta semana: a Autocompaixão.

O estado mental de autocompaixão não está sendo introduzido agora, já que desde a primeira semana do programa Cultiva+ estão sendo desenvolvidas vivências que dialogam com os componentes desse construto, como será visto a seguir. De forma mais explícita, a prática de elaboração de emoções positivas – tema específico da terceira semana – também é proposta por Neff (2017), segundo a qual “a mentalidade calma e esperançosa fornecida pela autocompaixão pode gerar um espiral ascendente de emoções positivas que nos liberta do medo e melhora nossa qualidade de vida” (Neff, 2017, p. 247). Antes de abordar o tema conceitualmente, é realizada uma prática meditativa de autocompaixão com os membros do grupo, no sentido de valorizar, primeiramente, a experiência em primeira pessoa e o contato com esse estado mental positivo por parte dos participantes do grupo.

A fim de garantir o desenvolvimento da espécie e dos indivíduos, os seres humanos se baseiam em instintos básicos de sobrevivência, como ressaltado anteriormente. Eles procuram garantir a sensação de segurança e de proteção. Esse desejo de sentir-se seguro é legítimo, todavia, muitas vezes, para se sentir melhor em relação a si

mesmo, reforçam-se estados mentais pouco saudáveis, como autoengrandecimento – uma necessidade de se sentir melhor que os outros – ou autocrítica – um diálogo interno em que, por não haver censura social, fala-se a si mesmo de forma brutal e abusiva, quando não se corresponde aos ideais autoimpostos.

A autocompaixão é um estado mental central na prática meditativa da tradição budista. Para Dalai Lama (Gyatso, 2002, p. 76), algo específico da “contemplação do sofrimento é que ela tende a ser mais poderosa e efetiva se focamos nosso próprio sofrimento e depois estendemos esse reconhecimento para o sofrimento dos outros.” Thupten Jinpa, ex-monge budista, é um dos criadores do Treinamento de Cultivo da Compaixão (TCC), um programa secular desenvolvido na Escola de Medicina da Universidade Stanford (EUA). Tratando de sua trajetória pessoal, diz que:

fui educado acreditando que o cuidado de si – uma expressão da autocompaixão – é um instinto que não apenas humanos, mas todos os seres sencientes, compartilham. As meditações budistas sobre a compaixão, por exemplo, partem da premissa de que temos o instinto de ser bondosos conosco, e a técnica envolve estender esse sentimento aos outros em círculos de preocupação que se expandem. (Jinpa, 2016, p. 47)

Tecnicamente, a autocompaixão “envolve três elementos essenciais que mobilizamos quando estamos sofrendo: Autobondade, humanidade compartilhada e *mindfulness*.” (Neff & Germer, 2019, p. 7). Autobondade significa, num primeiro momento, interromper a voz autocrítica carregada de comentários depreciativos sobre si mesmo. Também implica em confortar-se de forma ativa, como se estivesse oferecendo gentileza, cuidado e calma a um amigo querido, por quem se cultiva um carinho genuíno, num momento em que se experimenta uma situação de sofrimento. Trata-se de criar um espaço interno de amorosidade.

Já a humanidade compartilhada é a compreensão de que há uma conexão entre todas as pessoas, uma vez que experimentam, universal e inevitavelmente, sofrimento. É o reconhecimento de que todos os humanos são uma obra em andamento com falhas, erros e dificuldades (Neff & Germer, 2019). Apesar de tal constatação ser bastante lógica, os seres humanos tendem a se isolar quando sofrem. A auto-compaixão põe em perspectiva o fato de que cada momento de dor e de sofrimento pode ser uma oportunidade para a conexão humana: sentir-se inadequado ou sofrer decepções faz parte da experiência de estar vivo, para todos. Quando se reconhece em si isso, torna-se possível ampliar o círculo de compaixão pelos outros. “A compaixão é, por definição, relacional” (Neff, 2017, p. 66).

O terceiro elemento ou componente da autocompaixão é *mindfulness*, enquanto a capacidade de “nos voltarmos ao nosso sofrimento e reconhecê-lo, de ‘estar’ com nossa dor por tempo suficiente para responder com amor e gentileza” (Neff & Germer, 2019, p. 9). Esse é um ponto relevante no que tange ao cultivo de estados mentais positivos. Não se busca fugir de aspectos considerados “negativos”, capazes de gerar sofrimento, pois a resistência mental à dor apenas agrava esse sofrimento (Neff, 2017). Com presença mental, reconhece-se o sentimento negativo, percebendo-o como parte da experiência humana e, então, a partir daí, a pessoa pode se oferecer conforto, apoio e segurança. Neff (2017, p. 253), ao tratar a vida como uma “polifonia”, aponta que é necessário sentirmos os altos e baixos, os avanços e os contratempos, pois “emoções como tristeza, vergonha, raiva e medo são tão necessárias e integrantes do drama da vida como a alegria, o orgulho, o amor e a coragem”. A prática de *mindfulness*, como elemento da autocompaixão, pode impedir a absorção pelos pensamentos ou sentimentos negativos, por promover maior consciência das rumações, desenvolvendo a habilidade de desidentificação, conforme será visto na discussão da semana 5 do programa Cultiva+, ao tratar-se a chamada ‘metaconsciência’.

Na semana 2, foi descrito como o sistema de luta e fuga é acionado quando se reconhece uma ameaça, real ou imaginada. Na perspec-

tiva de Neff e Germer (2019), quando se ativa esse modo, os seres humanos: i) lutam, de forma autocrítica; ii) fogem dos outros e se isolam ou iii) congelam, perpetrando um processo de ruminação. Ao praticar autocompaixão, reage-se de forma diametralmente oposta a essas reações, oferecendo exatamente o oposto: autobondade, senso de humanidade compartilhada e *mindfulness*.

Todavia, se por um lado, o sistema de luta ou fuga é acionado, para tentar garantir proteção, por outro, como parte da herança genética, os mamíferos desenvolveram o “sistema de conexão e de cuidado” (Neff, 2017), ativado quando se voltam à autocompaixão. O cérebro não diferencia se o cuidado e o carinho são oferecidos por alguém ou pela própria pessoa, mecanismo importante que está na base do cultivo de estados mentais positivos (Hanson, 2012).

Nessa perspectiva, inúmeros benefícios têm sido evidenciados nas pesquisas sobre autocompaixão (Neff, 2017; Neff & Germer, 2019), como, por exemplo, maior liberação de ocitocina, gerando sensação de segurança, acalmando emoções angustiantes e diminuindo o estresse cardiovascular. Pessoas autocompassivas tendem a experimentar mais sentimentos considerados positivos, como sensação de felicidade, otimismo, curiosidade, criatividade, inspiração e entusiasmo que pessoas autocríticas (Neff, 2015). Outro aspecto importante relativo ao desenvolvimento da autocompaixão diz respeito ao incremento de satisfação com a vida e de conexão social (Neff, 2015), tema que será tratado na semana 7 do Cultiva+.

Ao final do encontro com o grupo, são sugeridas as práticas para a semana seguinte:

- Prática formal: Autocompaixão (áudio);
- Prática informal: Procurar perceber, no cotidiano, como tem se tratado internamente. Como tem se expressado sua voz interior.
- Diário de Autocompaixão (a seguir sugerido):

Você pode dedicar uma pequena parte de seu dia para essa tarefa.

Lembre-se dos três elementos da Autocompaixão: *mindfulness*, humanidade compartilhada e autobondade.

- Comece realizando uma breve aterrissagem (relaxamento autocompassivo ou atenção à respiração). Em seguida, tome consciência de algum momento do dia ou da semana em que se sentiu acionado, inadequado, que tenha falado consigo mesmo de forma autocrítica ou que ruminou sobre alguma situação desafiadora. Talvez trazendo um momento em que se sentiu apenas triste. Descreva no diário essa situação;

- Perceba como essa experiência difícil é bastante comum a todas as pessoas, com maior ou menor intensidade, ou seja, faz parte da natureza do ser humano. Todos somos imperfeitos e cometemos falhas; agimos e reagimos no piloto automático às vezes e, como consequência, nos tratamos mal. Mas você pode sentir isso numa dimensão de humanidade compartilhada, de conexão, pois todos têm essa experiência. Você não precisa se isolar;

- Agora, exercitando o elemento da autobondade, escreva para si palavras de amorosidade, de carinho, da maneira como faria a um amigo querido. Se considera que poderia ter agido de forma diferente na situação visualizada, diga a si mesmo: 'Tudo bem, terei outras oportunidades para expressar os valores em que eu acredito'. Se estava muito autocrítico, falando duramente consigo, acolha a si mesmo, escreva palavras amáveis, que brotem do seu coração.

SEMANA 5: RECONHECENDO PENSAMENTOS E EMOÇÕES

No início do quinto encontro com o grupo, realiza-se uma aterrissagem, contextualizando-a com o tema central da semana anterior,

ou seja, a autocompaixão. É conduzido um breve relaxamento auto-compassoivo, com sugestões de afirmações mentais, tais como: “Que eu esteja bem e seguro”; “Que eu possa me conectar com as práticas e isso seja um ato de cuidado”; “Que eu saiba que sempre terei minha própria amizade”. Ao final, é sugerido que cada pessoa possa se mover de acordo com a necessidade do corpo, talvez se massageando com carinho em alguns pontos ou se espreguiçando com atenção cuidadosa.

Logo após, é lançada uma pergunta reflexiva, podendo ser objeto de discussão do grupo, caso algum membro queira se manifestar. Realiza-se, então, a meditação de “Observação de pensamentos e de emoções”, seguida de uma partilha coletiva, a respeito da experiência da prática.

O reconhecimento de pensamentos e emoções, sem uma postura julgadora, mas com abertura e curiosidade, é o tópico tratado neste dia. Essa é, inclusive, parte de uma definição importante proposta nas intervenções baseadas em *mindfulness* seculares, originadas a partir do MBSR. De acordo com Kabat-Zinn (2017b, p. 27), a meditação de atenção plena é “um foco de atenção deliberadamente voltado ao momento presente e livre de julgamentos”.

A orientação “livre de julgamentos” sofreu crítica por parte de alguns pesquisadores, notadamente de especialistas em Budismo, como é o caso de Rupert Gethin (2011), segundo o qual, *mindfulness*, enquanto consciência caracterizada como uma espécie de intuição ética não teria sido enfatizada e nem mesmo abordada nas definições seculares – como seria o caso do *Mindfulness-based Cognitive Therapy* (MBCT). Essa interpretação se mostra um tanto quanto restritiva, sendo necessário um maior aprofundamento sobre ao que a expressão “livre de julgamentos” se refere.

Tratando do ‘não julgamento’, Kabat-Zinn (2020) explica que, quando começam a meditar, os praticantes não demoram a perceber como a mente está constantemente avaliando as experiências,

tomando por base padrões ou expectativas criadas. Isso se dá por meio da emergência de pensamentos, que são opiniões particulares, reações e, muitas vezes, preconceitos influenciados, principalmente, pelos condicionamentos do passado. Dito de outro modo, pensamentos são, em si, julgamentos.

Aquilo que é pensado e sentido, sobretudo se frequentemente, influencia diretamente a estrutura neural (Hanson, 2015) e, conseqüentemente, as ações. No contexto do Budismo, os sentimentos são considerados estados mentais, sendo incluídos na prática de atenção plena à mente. Alan Wallace (2015), professor de uma das linhagens dessa tradição, expõe que as decisões e escolhas são movidas por sentimentos, motivo pelo qual estar consciente deles é tão importante.

Quando Kabat-Zinn propôs que o ‘não julgamento’ seria uma das atitudes básicas de *mindfulness* (2017b), não estava excluindo o seu caráter ético – ao qual faz alusão em toda a sua obra –, mas, sim, estava apontando uma dimensão crucial da prática meditativa: o aprendizado da ‘vigilância mental’: uma conduta de simplesmente testemunhar e reconhecer o que surge na mente, sem condenar nem se envolver, o que certamente não vai impedir que a pessoa saiba como agir no mundo; ao contrário, significa que ela poderá agir com muito mais clareza e equilíbrio, sendo mais ética em suas atividades (Kabat-Zinn, 2020), podendo, daí, nascer um genuíno “discernimento” (Kabat-Zinn, 2017b, p. 135).

Encontra-se similaridade com a explicação dada por Bhikkhu Bodhi (2018), monge e erudito budista, quando descreve *mindfulness*, como “vigilância”. A mente apenas observa o que estiver ocorrendo no momento presente. Quaisquer julgamentos e interpretações, se ocorrerem, apenas são registrados e abandonados. Praticar vigilância é não julgar, não associar, não projetar e, tão somente, notar e assistir a cada ocorrência de experiência tal como surge, ocorre e cessa. O autor postula que “para a sabedoria executar o seu trabalho efetivamente, necessita acesso direto ao objeto tal como ele é em si mesmo, livre de elaborações conceituais” (Bodhi, 2018, p. 80). Evi-

dentemente, não se está afirmando que a sabedoria budista a que ele faz menção é idêntica ao discernimento proposto por Kabat-Zinn. Pretende-se, tão somente, lançar luzes sobre a existência de um caráter ético quando tratamos do *mindfulness* secular, a exemplo do que se postula no *MBHP-Educa* no método *Kindfulness*. De modo especial, o *Cultiva+* guarda em si mesmo uma estrutura ética que se embasa justamente nos estados mentais positivos discutidos e praticados ao longo das 10 semanas de sua execução.

Um mecanismo que dialoga diretamente com o processo de observação de pensamentos e de sentimentos é o da ‘metaconsciência’ (*Meta-awareness*). Davidson (2020) a descreve como uma consciência do processo da experiência consciente, com o reconhecimento de pensamentos, emoções ou sensações do corpo, em tempo real, antes de que seja provocada qualquer reação. Envolve também a percepção do indivíduo quando se encontra no ‘piloto automático’ em seu dia a dia. A autorregulação da atenção permite que a pessoa se desengaje das distrações.

Nessa direção, pode ser descrito aquilo que em *mindfulness* é tratado como ‘descentramento’ (Bernstein et al., 2019), uma capacidade cognitiva, mobilizada pela prática regular de meditação, constituída por três processos: a) a metaconsciência, acima descrita; b) a ‘desidentificação’ das experiências internas – sejam pensamentos, emoções ou sensações corporais –, como se o praticante se colocasse como um observador ou uma testemunha dessas vivências e c) uma redução da reatividade com relação aos conteúdos internos, havendo uma diminuição dos impactos emocionais negativos e da resposta aos estressores.

Além de facilitar o descentramento, a meditação de observação de pensamentos e de emoções, praticada com constância, promove a percepção acerca das narrativas mentais que o indivíduo tem alimentado. Reitera-se, que o principal modelador do cérebro é aquilo a que ele dedica atenção (Hanson, 2015). Segundo a perspectiva dos autores, a prática meditativa, mais do que uma técnica, é um modo

de vida, um processo de se autoconhecer, para que se perceba aquilo que se quer cultivar na dimensão de interioridade e o que se deseja oferecer ao mundo, considerando a dimensão social. Kabat-Zinn (2020, p. 179) reflete sobre o risco do não reconhecimento da singularidade, enquanto os indivíduos permanecerem “na sombra lançada por nossos hábitos de pensamento e condicionamentos.” Além disso, estes indivíduos não raro se limitam a acreditar em discursos externos e que se convertem em crenças rígidas sobre si, muitas vezes limitantes da criatividade e dos potenciais humanos que podem ser desenvolvidos.

Quando se toma consciência desses estados mentais, sejam eles pensamentos ou emoções, pode-se olhá-los de forma menos apaixonada e mais desidentificada, propiciando melhores respostas à vida e mais espaço para escolhas amparadas no discernimento. Nessa perspectiva, *mindfulness* ajuda a responder em vez de tão somente reagir, permitindo uma breve pausa, um ‘passo atrás’ para avaliar com mais clareza o que está acontecendo nas situações cotidianas.

A prática formal apontada para execução durante a semana é a meditação de observação de pensamentos e emoções, a fim de que seja treinado o descentramento. Todavia, sugere-se como prática informal que os membros do grupo, mantendo o estado de vigilância, atentem-se para o aspecto de discernimento, verificando se é possível se darem conta de histórias que contam a si mesmos, de crenças arraigadas, de roteiros e condicionamentos cultivados, notando, sobretudo, se carregam consigo conteúdos autocríticos:

- Prática formal: Observando pensamentos e emoções (áudio)

- Prática informal – ‘Reconhecendo’:

- a) Estabeleça presença, com uma breve aterrissagem, uma pausa.

- b) Perceba estados mentais (pensamentos, emoções): é possível notar padrões, condicionamentos, estados familiares? Eles são autocríticos?

c) Anote no Diário no final do dia (ou no melhor horário para você).

SEMANA 6: POR QUE CULTIVAR A GRATIDÃO?

A fim de promover um processo de reflexão, inicia-se a sexta semana do Cultiva+ com uma roda de conversa sobre a prática informal proposta no final do quinto encontro ('Reconhecendo'), a qual sugeria que os participantes anotassem, no Diário, narrativas internas, relacionadas a histórias particulares, crenças e condicionamentos, de modo especial, se os percebessem como autocríticos. Na continuação, com o intuito de introduzir o tema da gratidão, os membros do grupo são convidados a executar uma breve dinâmica, intitulada por nós 'A teia da gratidão', seguindo os seguintes passos:

- a) prática de aterrissagem de aproximadamente três minutos;
- b) convite para que todos escolham, na sua vivência, um fato importante pelo qual são gratos, podendo dizer respeito a um projeto pessoal, a uma conquista na área educacional, a um acontecimento profissional ou a qualquer outro fato que considerem relevante, escrevendo-o no Diário;
- c) orientação para que desenhem 'fios', associando cada um a alguém que tenha ajudado ou contribuído para a ocorrência do evento, de alguma forma; talvez parentes e amigos, ou mesmo desconhecidos;
- d) convite à reflexão, dirigindo aos participantes proposições, tais como: "Agora, desenhando outros fios, tente imaginar quantas pessoas participaram, direta ou indiretamente, da vida daqueles que você pensou inicialmente e por quem também são gratos. Aqui você pode anotar nomes ou apenas fazer referências, como, por exemplo, professores, amigos, amores..."
- e) ao final, pergunta-se: "Você seria capaz de enumerar com precisão quantas pessoas fazem parte desta 'teia' de gratidão?"

f) partilha com o grupo.

O objetivo desta dinâmica é levar os participantes a reconhecerem, por meio da experiência, como existe toda uma tessitura interdependente que envolve a participação de várias pessoas para a realização de qualquer evento em suas vidas. Nesse sentido, gratidão se torna uma prática de sabedoria, como aponta Neff e Germer (2019, p. 154) ou, como fora chamado, de ‘discernimento’ por meio da reflexão, sendo, da mesma forma, um exercício de atenção plena e de autocompaixão. Mais uma vez se enfatiza que no Cultiva+ os estados mentais positivos, apesar de serem praticados de uma forma mais estruturada em distintas semanas, se retroalimentam, guardando entre eles íntima relação.

Emmons e McCullough (2003) realizaram pesquisa acerca dos benefícios da gratidão e sugeriram evidências bastante importantes. Em comparação com indivíduos que não praticavam esse estado mental, as pessoas que passaram a cultivá-lo, intencionalmente, demonstraram na investigação: aumento de bem-estar – à medida que cresciam seus recursos psicológicos, sociais e espirituais –; construção e reforço de laços sociais, com ciência de conexão com os outros e inclinação em prestar-lhes ajuda; aumento de criatividade, vitalidade e disposição para atividade física; melhora na qualidade do sono; mais otimismo; melhor manejo do estresse e maior satisfação com a vida.

Para a Psicologia Positiva, a prática de gratidão está diretamente ligada ao desenvolvimento de emoções positivas (tema discutido na semana 3 do programa Cultiva+). Experiências que acionam emoções positivas possibilitam a emergência da gratidão, pois permitem o reconhecimento da alegria de usufruir de pequenas ‘bênçãos’ do dia a dia. Seligman (2019) sugere que é possível aumentar o bem-estar, por meio da realização de exercícios, descrevendo o que ele chama de “O que correu bem?” ou exercício das “Três bênçãos”, o qual consiste na escrita, por uma semana, de três coisas que deram certo no dia e por que a pessoa considera que deram certo. A lógica

dessa prática é oferecer recursos para se trabalhar o já referido viés negativo. Nesse sentido, Seligman (2019, p. 45) afirma que é preciso praticar a “habilidade de pensar naquilo que deu certo.” Assim, quando se propõe ao participante do Cultiva+ a escrita, num diário, de algo pelo que é grato – logo na primeira semana do programa –, busca-se, justamente, colocá-lo em contato com essa dinâmica do desenvolvimento da gratidão.

A gratidão não é estranha a *mindfulness*. Ao contrário, é uma das atitudes da prática de atenção plena (Kabat-Zinn, 2017b). No *MBHP-Educa* (Demarzo et al., 2020), da mesma forma, associa-se a vivência da gratidão ao treinamento da atenção plena. Primeiramente, é solicitado que a pessoa pense no último dia, na última semana, no ano passado ou na sua vida toda, e crie uma lista de coisas pelas quais se é grato, por aproximadamente 5 minutos. Logo em seguida, sugere-se a realização de uma meditação em que o praticante traga à mente apenas um evento, uma pessoa ou uma experiência da lista, a fim de explorar a recordação com mais detalhes, permitindo que a gratidão seja sentida de forma mais rica, pela reconstrução de imagens da memória. Podem-se agregar pequenas frases à lembrança, “sinto gratidão por isso”.

Vale lembrar que a aplicação do MBHP-Educa proposta a professores indicou uma melhora da dinâmica do sistema imunológico (Oliveira et al., 2021). Uma intervenção online com uso combinado de *mindfulness* e gratidão deu suporte à hipótese de melhora de sintomas em pacientes com dor causada por artrite (Swain et al., 2019). Esses estudos indicam uma relação entre *mindfulness*, gratidão e um aumento da saúde física.

- Prática formal: Prática da Gratidão (áudio)
- Prática informal: Gratidão no dia a dia
- Tarefa: Escrever, à mão, uma carta de gratidão a alguém e lê-la pessoalmente, se possível (atividade inspirada em Seligman, 2019, p. 41).

SEMANA 7: O SENSO DE CONEXÃO

As primeiras atividades do sétimo encontro dizem respeito a reflexões acerca da gratidão, em alusão às tarefas sugeridas na semana anterior. Após uma breve aterrissagem, é proposta uma roda de conversa inspirada por duas perguntas: “como foi o cultivo da gratidão?” e “como foi escrever e partilhar a carta da gratidão?”

Após esse momento de reflexão em grupo, propõe-se a realização da prática formal da semana, intitulada “Meditação do Interser (Amorosidade)”. Trata-se de uma meditação reflexiva, em que o praticante traz à mente a visualização de uma pessoa querida, que tenha sido gentil em algum momento ou com quem tenha tido uma conversa carinhosa, podendo ser, ainda, seu animalzinho. Convida-se o praticante a tentar, da melhor maneira possível, reconstruir o cenário em que essa interação amorosa ocorreu, lembrando-se das palavras, dos gestos ou dos detalhes que quiser. É sugerido que perceba como é estar conectado a esse ser, perguntando-lhe: ‘Que sensação essa presença evoca?’; ‘Como se sente agora?’, convidando-lhe, ainda, a, mentalmente, dizer frases de carinho e acolhimento voltadas àquele que visualizou ou tão somente permanecer nesse ambiente de conforto e, talvez, gratidão, presentes nesse momento. A palavra ‘interser’ foi cunhada pelo monge budista Thich Nhat Hanh, já citado neste capítulo. No livro “O coração da compreensão” (Hanh, 2014, p. 15), ele diz que

se você for um poeta, verá claramente que há uma nuvem flutuando nesta folha de papel (...) sem uma nuvem, não haverá chuva; sem chuva, as árvores não podem crescer e, sem árvores, não podemos fazer papel (...) se olharmos ainda mais profundamente para dentro desta folha de papel, nós poderemos ver os raios de sol nela. Se os raios de sol não estiverem lá, a floresta não pode crescer (...) olhando ainda mais profundamente, nós podemos ver que nós estamos nesta folha também. Isto não é difícil de ver, porque, quando olhamos para uma folha de papel, a folha de papel é parte de nossa percepção. A sua mente está aqui dentro e a minha também.

Essa reflexão de Thich Nhat Hanh sobre o interser remete a um aspecto valorizado no ensinamento budista: o da interconexão. Nessa

mesma esteira, para o Dalai Lama (Gyatso, 2016, p. 213), deve-se considerar “a unicidade e a interdependência da humanidade”, no sentido de que aquilo que se cultiva internamente interferirá diretamente nas escolhas sobre como responder aos desafios individuais e coletivos.

Gabriel Jaeger (Lama Jigme Lhawang), criador do Método *Kindfulness*, trouxe reflexões importantes sobre alguns referenciais para esse capítulo, conforme foi mencionado anteriormente. Para ele,

A inter-relação humana é, no campo da experiência, a nossa própria existência. Existimos na relação e através dela nos desenvolvemos. Nossa cultura, nossas tradições, nossa história, quem pensamos que somos. Coexistimos com o universo e tudo que nele existe. Ao entendermos que o outro é parte de nós, nosso coração se abre para um novo modo de existir: mais conectado, mais presente, mais aberto e consciente (comunicação pessoal³).

A monja budista Pema Chodron (2012) explica que a palavra sânscrita *maitri* significa ‘amizade incondicional’, muitas vezes traduzida como ‘bondade amorosa’, sendo uma aspiração sincera de que a felicidade possa ser experimentada (Wallace, 2015). Entrando em contato com essas traduções, é possível se remeter às noções de amizade, amorosidade e bondade, voltadas a nós mesmos e às outras pessoas.

Muitos programas de *mindfulness* trazem a prática de bondade amorosa como sendo a própria experiência da compaixão. No Cultiva+, opta-se por dedicar uma semana distinta para cada um desses referenciais: na sétima, trata-se da conexão e da amorosidade – voltada a si mesmo e aos outros –, e na oitava, discute-se a compaixão, mais especificamente direcionada aos outros, de modo especial pela proposta da generosidade como forma de aliviar o sofrimento daqueles com quem se relaciona.

Acolher a si mesmo com carinho e reconhecer a conexão que se tem com pessoas queridas é um caminho, não só belo, como também, bastante eficaz para a promoção da saúde. O senso de conexão está diretamente relacionado à noção de humanidade compartilhada e

³ Fala de Gabriel Jaeger em diálogo com o primeiro autor deste capítulo.

figura nas concepções de bem-estar como um fator determinante para a saúde física (Dahl et al., 2020).

Os relacionamentos positivos são cruciais para a construção de bem-estar. Seligman (2019, p. 31) conta que, quando Christopher Peterson foi solicitado a resumir, em duas ou três palavras, do que trata a Psicologia Positiva, respondeu: “Das outras pessoas.” Shawn Achor (2012), ao mencionar o Estudo de Harvard de Desenvolvimento de Adultos, umas das pesquisas mais longas da história, que acompanhou 268 homens desde o final dos anos 1930 até a atualidade, cita George Vaillant, psicólogo que dirigiu o experimento por 40 anos, o qual resume os seus resultados em apenas uma palavra: ‘amor’, em referência às evidências de que o que mais importa para uma vida feliz é o relacionamento com as pessoas.

Mas é interessante notar a metáfora, muitas vezes utilizada nos meios de *mindfulness*, segundo a qual, tal como é orientado nos voos, em caso de pressurização, colocar primeiramente a máscara de oxigênio em em si e, tão somente depois, ajudar as outras pessoas; assim também se devemos pensar, quando se trata da bondade amorosa. Neff e Germer (2019, p. 65) apontam que essa prática pode ser considerada uma chave para “destrancar a porta do seu coração”.

Quantas vezes os indivíduos se machucam internamente utilizando uma fala autocrítica? Uma forma rude e bastante comum desse comportamento ocorre quando há um duro julgamento nos momentos em que nos sentimos vulneráveis. A sensibilidade é sufocada por se acreditar, equivocadamente, que se deve ser forte o tempo todo. A sensibilidade não é bem vista numa sociedade em que a produtividade e o desempenho devem prevalecer a qualquer custo. Às vezes, esses mesmos indivíduos se sentem exaustos em razão do trabalho, porém não descansam, porque demonstrar isso pode aparentar fraqueza. Negligenciam a saúde, sem observar a necessidade, por exemplo, de alimentação adequada, de prática regular de atividade física, de descanso, por meio de um sono de qualidade. Talvez essa cobrança social seja uma forma moderna e perversa de usurpar das

peças o autocuidado e a autocompaixão. A meditação pode contribuir para o desenvolvimento de uma tomada de consciência crítica dessa dinâmica social.

Não menos desafiadora, é a tendência – igualmente em razão do viés de negatividade – de não considerar aquilo que Neff e Germer (2019) chamam de boas qualidades. Para os autores, é importante aplicar os três componentes da autocompaixão: autobondade, para apreciar aquilo que é belo em nós; humanidade compartilhada, percebendo que há beleza em nós e em todos; e *mindfulness*, no sentido de prestar uma atenção deliberada às nossas boas qualidades. O cultivo de ‘autoapreciação’ nos conecta às causas que permitiram que essas qualidades se desenvolvessem, bem como às pessoas que contribuíram de alguma forma para isso.

Ao final do sétimo encontro, é proposto um Exercício de Autoapreciação, livremente inspirado em Neff e Germer (2019), a seguir descrito:

1. Primeiramente, faça um breve exercício de aterrissagem (por exemplo, a Prática de Três Minutos, ou uma breve prática de atenção plena da Respiração).
2. Agora, pense em três a cinco coisas que você aprecia em si mesmo. Use o tempo que for necessário, para anotá-las com presença:
3. Neste momento, considere cada uma dessas qualidades positivas, uma a uma, e ofereça a si mesmo uma reverência interna de apreciação por tê-las. Caso queira, pode dizer frases, mentalmente, tais como: “Eu me alegro por ser uma pessoa que ouve bem os amigos”; “Eu reconheço que levo a sério meus estudos e minha profissão e me reverencio por isso”; “Eu fico grato e feliz por ser carinhoso com as pessoas”, ou qualquer outra frase que faça sentido para você.

4. Reflita: existem pessoas que o ajudaram a desenvolver essas qualidades? Talvez seus pais, seus amigos, algum professor, ou autores de livros que o impactaram de forma positiva? Por favor, anote.

5. Por fim, pense em cada uma dessas influências positivas e envie a cada uma um pouco de gratidão e também apreciação. Deixe-se saborear, apenas por este momento, sentindo-se bem consigo mesmo – deixe-se realmente absorver as boas sensações.

Em seguida, para a conclusão do sétimo encontro em grupo, são apresentadas as sugestões de práticas para a semana:

- Prática formal: Meditação do Interser (áudio)

- Prática informal: anotar no Diário, todos os dias, algo que aprecia em si.

SEMANA 8: (AUTO)COMPAIXÃO

O tema central da oitava semana do Cultiva+ é a ‘compaixão’. Entretanto, busca-se redigir o título do encontro trazendo, entre parênteses, o prefixo ‘auto’, no sentido de apontar que compaixão e autocompaixão não são estados mentais excludentes, mas, sim, inter-relacionados; ou, utilizando o termo proposto por Thich Nhat Hanh discutido acima, eles ‘intersão’.

Inicia-se com uma aterrissagem e logo se passa à revisão das práticas que foram realizadas pelos participantes. Como nas demais semanas, neste momento foi sendo estabelecida uma roda de conversa, na qual se fala não só sobre a incorporação das meditações de atenção plena e dos estados mentais positivos, mas também de como isso tem repercutido na vida pessoal e na compreensão que cada um tem do processo de formação docente. Essa interação mostrou-se muito rica em termos de trocas de experiências, de problematização dos

desafios sobre a educação e da complexidade do desenvolvimento profissional de professores.

De modo específico, neste encontro, ainda no ambiente da roda de conversa, é proposta a seguinte reflexão: ‘Como foi a prática de anotar suas boas qualidades enquanto exercício de autoapreciação?’

Após isso, inicia-se uma explanação acerca da compaixão. Na descrição da semana 4, faz-se alusão a ela, como sendo tópico de uma das principais meditações budistas. Conceitualmente, “compaixão é o desejo que os outros se libertem do sofrimento”, conforme ensina o Dalai Lama (Gyatso, 2002, p. 73).

No Cultiva+, a meditação da compaixão é conduzida convidando os participantes a seguirem o roteiro abaixo:

- Inicie a prática realizando algumas respirações conscientes. Lembre-se que haverá divagações mentais. Tudo bem. Quando notar que se distraiu, seguindo algum pensamento do passado ou alguma projeção do futuro, apenas, carinhosamente, volte à respiração.

- Agora, talvez com a mente um pouco mais estável, pense em alguém que você ama ou que tenha sido gentil em algum momento ou, se preferir, pode ser uma pessoa estranha: alguém que você vê no comércio, no prédio onde trabalha, por exemplo.

Se quiser, sorria; ponha suavemente a mão no peito.

- Visualize essa pessoa; talvez queira dizer o nome dela mentalmente, enquanto envia desejos sinceros de bondade e de compaixão, usando as frases seguintes ou outras que façam sentido para você: “Que você esteja bem”; “Que sinta em segurança”; “Que se veja livre de preocupações”; “Que possa viver com tranquilidade”; “Que sinta paz”; “Que esteja feliz”.

- Agora, tente trazer esses votos também para você mesmo; dedique um tempo para isso.

- Saboreie por alguns instantes esse ambiente interno de compaixão.
- Quando se sentir preparado, vá finalizando a prática, movendo seu corpo e abrindo os olhos.

Dahl et al. (2020) sugerem que o cultivo da compaixão pode diminuir sintomas de depressão e de ansiedade; aumentar emoções positivas e o bem-estar geral. Outro mecanismo que parece ser potencializado pela prática compassiva é o aumento da capacidade de autorregulação.

Daniel Goleman e Richard Davidson (2017) direcionaram sua pesquisa a fim de compreender como a compaixão opera no cérebro humano. Se por um lado, o cultivo da empatia pode significar que as pessoas sentem a dor daqueles que sofrem, gerando assim um sentimento de perturbação; por outro, com a prática da compaixão – ou seja, de sentir amor pelos que sofrem –, o cérebro ativa um circuito diferente, semelhante ao do amor paternal por um filho. Esse olhar positivo para a vítima de sofrimento significa que é possível haver um certo distanciamento, que permite perceber o sofrimento, para, posteriormente, se mobilizar para diminuí-lo. Os autores apontam um estudo segundo o qual apenas sete minutos de meditação de compaixão “encorajam bons sentimentos e a sensação de conexão social da pessoa, ainda que apenas temporariamente” (Goleman & Davidson, 2017, p. 95).

Ao refletir acerca da compaixão, Gabriel Jaeger (comunicação pessoal⁴) a relaciona com a própria noção de *interser*, de inter-relação humana, propondo que “a energia da compaixão se expande e se interliga com uma realidade já presente: o *interser*”. Para esse professor budista, a compaixão envolve uma perspectiva ativa, consciente e, por isso, transformadora.

Conforme Neff (2017, pp. 18,19), a compaixão

⁴ Fala de Gabriel Jaeger em diálogo com o primeiro autor deste capítulo.

envolve sentimentos de bondade pelas pessoas que sofrem, de modo que o desejo de ajudar a amenizar o sofrimento cresce. (...) envolve reconhecer a nossa condição humana compartilhada, imperfeita e frágil como ela é. (...) A autocompaixão, por definição, envolve as mesmas qualidades.

Se na autocompaixão é possível mudar a relação consigo mesmo – passando a oferecer amor e proteção –, no cultivo da compaixão é possível fazer o mesmo pelos outros. E, assim, o desejo de aliviar o sofrimento pode se tornar uma ação consciente no mundo.

Em tom bem-humorado, Martin Seligman (2019, p. 31) contam uma história ocorrida com seu amigo Stephen Post:

Quando ele era menino e sua mãe percebia que ele estava de mau humor, ela dizia: – Stephen, você parece irritado. Por que você não sai e vai ajudar alguém?

Empiricamente, a máxima da mãe de Post foi rigorosamente testada, e nós, cientistas, descobrimos que praticar um ato de bondade produz um aumento momentâneo de bem-estar maior do que qualquer outro exercício que já tenhamos testado.

As constatações dos estudos de Thupten Jinpa não são diferentes. Segundo ele, quando se ajuda alguém, com uma motivação compassiva por seu bem-estar, os níveis de endorfina, hormônio associado à euforia, aumentam, causando o que tem sido chamado de “o prazer de ajudar” (Jinpa, 2016, p. 32). A bondade é, pois, expressão da compaixão, por meio de atos altruístas.

Sob este ponto de vista, cultivar a compaixão envolve, então, um querer bem ao outro; um olhar humanizado para as pessoas ao reconhecerem seus momentos de fragilidade, de vulnerabilidade, de sofrimento. Um sofrimento que toca a todos e, por isso, pode conectar cada pessoa de forma profunda.

Concluindo e oitavo encontro, são sugeridas as seguintes práticas para a semana:

- Prática formal: Meditação da Compaixão (áudio), alternando as pessoas visualizadas, mas sempre oferecendo autocompaixão.
- Prática informal: praticar um ato de altruísmo por dia.

- Diário: anotar sua experiência meditativa.

SEMANA 9: EDUCAÇÃO CONTEMPLATIVA E ENGAJADA

A semana 9 pode ser considerada a etapa de conclusão do Cultiva+, visto que, no décimo e último encontro, a reunião gira em torno de um momento de confraternização e de reflexão sobre como sustentar a prática meditativa e o desenvolvimento dos estados mentais positivos, após a participação no programa. A atividade inicial, diferentemente dos demais encontros, não é a de aterrissagem, mas, sim, uma meditação guiada de compaixão, sugerindo que as participantes visualizem pessoas de sua vida e de seu cotidiano universitário.

Na continuação, toma lugar uma roda de conversa, que traz como reflexão inicial a pergunta: “Como foi praticar atos de altruísmo?” É proposto, então, um exercício meditativo, intitulado “As dores e os amores de ser docente”, cujas etapas são orientadas da seguinte forma:

- Estabeleça três respirações prolongadas e conscientes, com o intuito de lhe fazer tocar o agora.
- No diário, escreva duas situações que considera desafiadoras na carreira docente e duas que fazem com que seus olhos brilhem por essa profissão.
- Momento da partilha em grupo.

O objetivo central do exercício é promover a conscientização de que ser docente pressupõe vivenciar situações difíceis⁵, mas também pode proporcionar satisfação e, conseqüentemente, emoções bastante

positivas. Ao proporcionar nesse momento reflexões sobre ‘dores’ da profissão, busca-se lançar luzes sobre possibilidades de transfor-

⁵ Muitas dessas circunstâncias que surgiram nas discussões em grupo serão tratadas nas Considerações Finais deste capítulo.

mação da condição do trabalho docente, problematizando uma certa visão romantizada do ser professor, que pode trazer, dentre outros aspectos, uma perspectiva de escolha dessa profissão como vocação abnegada e, portanto, não sendo necessária uma valorização da carreira.

Por outro lado, quando se sugere que os membros do grupo escrevessem a respeito dos ‘amores’ de ser docente, procura-se trazer um sensível e potente postulado de Paulo Freire (1996, p. 160), segundo qual “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” Para o educador, a seriedade, o rigor metódico andam juntos com a alegria e a esperança. É possível, assim, dar-se conta de um sem número de experiências positivas vivenciadas na prática docente e, no caso das licenciandas, das razões que as levaram a buscar a profissão.

O pensamento freireano é o norte que inspira a discussão teórica da nona semana do Cultiva+. Pretende-se evocar categorias propostas pelo educador, articulando-as com um olhar voltado para a dimensão social da meditação e que podem se constituir em saberes para o fazer docente. Notadamente, destacam-se três categorias que se entrelaçam: ‘curiosidade’, ‘inacabamento’ e ‘engajamento’.

Quanto à ‘curiosidade’, encontram-se aproximações entre a pedagogia freireana e a atenção plena (Terzi et al., 2020). Assim como em mindfulness é cultivada a atitude de uma mente atenta e de iniciante (Kabat-Zinn, 2017b), a fim de que as ideias e opiniões não se contraponham à capacidade de reconhecer o que não se sabe, buscando observar cada situação, com abertura e curiosidade, sem pré-julgamentos rígidos; para Freire (1996), ensinar exige uma postura crítica e consciente de aceitação do novo, lembrando que o velho cuja validade seja reiterada mediante análise criteriosa também continua novo. O que se postula é uma educação voltada à constante reflexão.

Um axioma comum a todas as escolas do budismo estabelece a concepção de que os fenômenos são dinâmicos, mutáveis e de natureza

momentânea, o que decorre do princípio da “Impermanência Universal” (Gyatso, 2011, p. 65). No cultivo da meditação *mindfulness*, é possível contemplar a noção da impermanência, por exemplo, ao observar os pensamentos apenas como eventos mentais, transitórios, sem reificá-los, o que contribui para o processo de desidentificação (conforme foi discutido na descrição da semana 5 do *Cultiva+*), possibilitando espaço para ações menos reativas e mais conscientes.

Isso pode dialogar com o que Freire (1996) chama de consciência do ‘inacabamento’, da predisposição à mudança e à aceitação do diferente. A inconclusão é intrínseca à experiência humana. No que tange à formação docente (inicial e/ou continuada), talvez valha a pena se perguntar: será que olho meu desenvolvimento profissional como algo que tende a se estagnar e a se fechar em si mesmo? Tenho uma concepção pronta e definitiva sobre o que é ‘ser aluno’ ou considero cada educando como um ser único, na sua complexidade humana, legitimando seus saberes?

Se, não forem trazidos, criticamente, esses questionamentos ao cotidiano do trabalho dos educadores, corre-se o risco de cair no que Freire (1996) chama de ‘ideologia fatalista’: uma naturalização de que nada se pode fazer contra a realidade social. Discursos como: “as coisas são assim”, “não há o que fazer” ilustram essa postura conformista e passiva. A realidade, por ser histórica e cultural, é passível de mudança.

Curiosidade e consciência crítica do inacabamento ensejam o ‘engajamento’. Este, como preconizam Vasconcelos e Brito (2006, p. 97), trata-se do “compromisso do indivíduo com o mundo, inserido em seu contexto histórico”; “engajar-se com a realidade em que se vive não pode ser um ato passivo; pelo contrário, exige ação e reflexão.” O engajamento é o que se postula para o *Cultiva+*: um programa em que a Educação seja pautada na atenção, na consciência, na presença mental e na promoção dos estados mentais positivos – não apenas para a pessoa do praticante, mas, igualmente, para suas relações com

o outro e para o meio em que vive. Uma educação contemplativa, mas que se constitua engajada.

As práticas sugeridas para a semana que antecede o último encontro do programa são as seguintes:

- Prática formal: todos os dias, escolher uma prática formal dos outros encontros.
- Prática informal: Cultivar um estado mental positivo por dia (alternadamente).
- Convite: escolher uma manifestação artística (desenho, poema, música, carta, imagem, foto etc.), que busque responder: “O que representou o Cultiva+ para mim?”

SEMANA 10: SUSTENTANDO O CULTIVO NA VIDA

Como apontado acima, a semana 10 configura-se como um momento de confraternização. Começa-se como uma meditação na qual se contempla maneiras de sustentar a prática de atenção plena e a promoção de estados mentais positivos na própria vida, seguida de uma partilha.

Finalmente, sob o formato de uma roda de conversa, cada pessoa do grupo é convidada a partilhar a manifestação artística que, de alguma forma, representou o Cultiva+ para ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um curso de Educação, destinado ao processo de formação docente, em todos os encontros do Cultiva+, temas relativos ao âmbito educativo tomaram lugar, notadamente, nos momentos destinados às rodas de conversa, nas quais uma riqueza de trocas e de reflexões ocorreu em todas as semanas. No grupo de licenciandas

descrito neste capítulo, as discussões versaram sobre o universo da realidade estudantil e da futura atuação como professoras e sobre formas de se estruturar uma postura engajada.

Ao ingressarem na Educação Superior, jovens universitários experimentam uma série de fatores desafiadores, capazes de ensejar estresse. De modo geral, assumem-se novas responsabilidades, tendo um significativo aumento na carga de trabalho intelectual, ensejando uma diminuição do número de horas de sono, prejudicando o essencial repouso diário.

Comumente, há uma alteração nos hábitos alimentares, sobretudo, quando ocorre a saída da casa onde se vivia com a família, local em que, em princípio, as refeições tendem a ter horários mais regulares. Quando há a necessidade de mudança de cidade, a situação se agrava, já que os discentes têm de administrar suas finanças, seu local de moradia e as demais demandas da rotina diária. Por fim, mas não menos desgastante, não raro, começam a se preocupar continuamente com aspectos econômicos e com sua colocação no mercado de trabalho, ao concluírem o curso superior.

Na obra “*Mindfulness* para profissionais de educação” (Demarzo et al., 2020), discutem-se aspectos acerca do quadro em que o docente se deparará no meio educacional. As demandas não são menos desafiadoras: desfavoráveis condições socioeconômicas dos alunos que podem influenciar o seu desempenho escolar; perda da motivação pelo exercício da docência, seja por questões de baixa remuneração ou pela impossibilidade de continuação dos estudos após a formatura, muitas vezes levando ao abandono do ofício; alta carga horária da jornada de trabalho a que muitas vezes são submetidos os professores; a conciliação das demandas pessoais e familiares com a vida profissional.

A intervenção proposta pelo Cultiva+, com a incorporação das práticas de atenção plena e com o gradativo desenvolvimento de estados mentais positivos, é promissora em relação à saúde mental. A muitos

dos desafios elencados acima pode ser oferecido um olhar de cuidado autocompassivo e também meios para o nascimento de uma relação mais sadia com os pensamentos e os sentimentos, ensinando, assim, melhor manejo da resposta ao estresse e condições mais apropriadas para a autorregulação emocional e para a consequente construção de maior bem-estar.

Por exemplo, é possível entrar em contato com a autocompaixão quando ocorre a frustração de ver uma atividade – seja ela executada como licenciando ou como futuro professor – que não sai de acordo com o planejado. Portanto, é possível e necessário avaliar e reavaliar o plano de estudo e de trabalho, considerando revisões necessárias. Todavia, esse processo muitas vezes é baseado na autocritica mordaz e dura, gerando ruminções mentais autodepreciativas. Por meio da vivência meditativa, abre-se um espaço para o praticante parar, tomar consciência disso e mobilizar a autocompaixão e o estado de calma na direção da revalorização dos seus planejamentos. Reflexões como essa emergiram nas rodas de conversa de modo espontâneo, a partir de problematizações trazidas pelo próprio grupo de licenciandas que participaram da primeira intervenção do Cultiva+.

Também foi discutida, em momentos distintos, a possibilidade de as estudantes, pelo desenvolvimento do estado de presença, proporcionado pela atenção plena, buscarem reorientar a administração do tempo, a fim de organizar mais adequadamente os horários de sono, das refeições e dos períodos destinados apenas ao descanso; todos esses fatores importantes para a regulação do estresse.

Levando em conta reflexões como essas, tem-se a clareza de que o Cultiva+, até o presente momento, é uma proposta de intervenção baseada no indivíduo e não nas instituições de ensino. Entretanto, foi enfatizada para o grupo uma necessária articulação entre a ‘dimensão de interioridade’ – em que a meditação e os estados mentais positivos são desenvolvidos, proporcionando benefícios à pessoa do praticante – e a ‘dimensão social’, compreendida como uma tomada de consciência crítica de cuidado coletivo, de compaixão em ação, de

amorosidade aos outros, implicando, muitas vezes, discussões acerca da formação docente e da educação, mobilizando articulações nas instituições de ensino e nos cenários políticos. Sem essa visão engajada, baseada em discernimento, corre-se o risco de conceber a meditação como uma ferramenta a serviço do individualismo e de uma postura meramente autocentrada.

A seguir, serão discutidos os resultados da avaliação sobre a viabilidade da primeira versão do Cultiva+, Programa de Meditação e Estados Mentais Positivos, feita com as licenciandas participantes do grupo relatado neste capítulo.

Para tanto, foi aplicado um questionário de autorrelato (apresentado na Tabela 1, a seguir), contendo treze itens estruturados, nos quais a viabilidade da intervenção foi avaliada em termos da satisfação geral das participantes e da sua percepção subjetiva acerca dos efeitos promovidos em diversas áreas de sua vida. Tais áreas incluem aquelas sobre as quais espera-se algum efeito desse tipo de intervenção, como evidenciado na literatura científica da área, incluindo bem-estar e qualidade de vida, atenção plena, aceitação, abertura à experiência, gratidão, compaixão e autocompaixão. Há também um item sobre a satisfação geral com a intervenção e outro sobre o quanto a mesma ajudou as participações em sua preparação como futuras docentes, em sua percepção. A aceitabilidade foi avaliada no último item, em termos da recomendação da intervenção pelos participantes a outras pessoas. Os itens do instrumento contêm afirmações acerca de cada área avaliada e as opções de resposta estão distribuídas em uma escala do tipo Likert, de cinco pontos, em termos da concordância com cada afirmação, sendo: (1) “Discordo totalmente”, (2) “Discordo parcialmente”, (3) “Não concordo nem discordo”, (4) “Concordo parcialmente” e (5) “Concordo totalmente”. Desse modo, quanto maior a concordância com as afirmações, todas com conotações positivas acerca da intervenção, maior a tendência de viabilidade, de acordo com o autorrelato das participantes.

Tabela 1. Avaliação sobre a viabilidade da intervenção

Item	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente	3. Não concordo nem discordo	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente
1. Estou satisfeita com a participação neste programa de Mindfulness.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (18,18%)	9 (81,82%)
2. A participação neste programa promoveu meu bem-estar e minha qualidade de vida.	0 (0%)	0 (0%)	1 (9,09%)	3 (27,27%)	7 (63,64%)
3. Após a participação no programa, estou mais consciente e aberta a minhas experiências como um todo.	0 (0%)	0 (0%)	2 (18,18%)	3 (27,27%)	6 (54,55%)
4. Após a participação neste programa, consigo lidar melhor com os problemas relacionados a minha vida de estudante universitária.	0 (0%)	0 (0%)	3 (27,27%)	2 (18,18%)	6 (54,55%)
5. Após a participação no programa, sinto mais facilmente estados de calma e de relaxamento.	0 (0%)	0 (0%)	3 (27,27%)	3 (27,27%)	5 (45,45%)

6. A participação neste programa me ajudou, de forma geral, a perceber e lidar melhor com meus pensamentos e sentimentos.	0 (0%)	0 (0%)	2 (18,18%)	3 (27,27%)	6 (54,55%)
7. Após a participação no programa, estou mais atenta e aberta a pensamentos e sentimentos positivos.	0 (0%)	0 (0%)	3 (27,27%)	3 (27,27%)	5 (45,45%)
8. Após a participação no programa, trato a mim mesma com maior autobondade e gentileza, reconhecendo minhas qualidades positivas.	0 (0%)	0 (0%)	1 (9,09%)	5 (45,45%)	5 (45,45%)
9. Após a participação no programa, vejo-me capaz de sentir mais gratidão.	0 (0%)	0 (0%)	1 (9,09%)	4 (36,36%)	6 (54,55%)
10. Após a participação no programa, sinto-me mais presente nas relações e nas experiências com outras pessoas.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (54,55%)	5 (45,45%)

11. Após a participação no programa, sinto-me mais cooperativa, compassiva e generosa na relação com os outros.	0 (0%)	0 (0%)	2 (18,18%)	3 (27,27%)	6 (54,55%)
12. A participação neste programa me ajudou de alguma forma na minha preparação como futura docente.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (36,36%)	7 (63,64%)
13. Eu recomendaria a meus colegas a participação neste programa.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	11 (100%)

O questionário foi respondido pelas onze participantes que concluíram os encontros do programa. No primeiro item, que avalia a satisfação geral com a intervenção, mais de três quartos (81,82%) concordaram totalmente com a afirmação e o restante (18,18%) concordou parcialmente. Na maioria dos dez itens (em seis deles) que avaliaram a percepção das participantes sobre os efeitos da intervenção em diversas áreas da vida, mais da metade respondeu concordar totalmente com as afirmativas. As únicas exceções foram quatro itens. Nos dois primeiros deles, um acerca da percepção de estados de calma e relaxamento após o programa e outro sobre atenção e abertura a pensamentos e sentimentos, ainda assim, a maioria das participantes concordou totalmente com a afirmação (45,45%) e o restante se dividiu entre as opções de concordância parcial (27,27%) e “não concordo nem discordo” (27,27%). Na terceira exceção, sobre a promoção da autocompaixão, a maioria se dividiu entre concordância parcial (45,45%) e total (45,45%), com apenas uma pessoa (9,09%)

optando por “não concordo nem discordo”. Na última exceção, acerca da percepção de maior presença nas relações e experiências com outras pessoas, a maioria (54,55%) declarou concordância parcial e o restante (45,45%) concordância total. No penúltimo item, em relação à ajuda do programa na preparação das participantes como futuras docentes, a grande maioria (63,64%) manifestou concordar totalmente com a afirmação e o restante (36,36%) concordou parcialmente. Quanto à aceitabilidade da intervenção, avaliada no último item, em termos da recomendação da participação no programa a outras pessoas, todas as participantes (100%) concordaram totalmente. Em nenhum item, houve discordância (opções 1 e 2 do questionário) com as afirmações.

Em geral, esse resultado aponta uma tendência de alta satisfação, aceitabilidade e percepção de efetividade da intervenção em diversas áreas da vida das participantes, em termos do seu autorrelato estruturado. Estudos futuros são necessários para confirmar esses resultados em uma amostra maior e para avaliar a efetividade da intervenção com desenhos de ensaios controlados.

REFERÊNCIAS

- Achor, S. (2012). *O jeito Harvard de ser feliz: o curso mais concorrido de uma das melhores universidades do mundo*. Saraiva.
- Andrews, S. (2011). *A ciência de ser feliz*. Ágora.
- Bauer-Wu, S. (2014). *As folhas caem suavemente*. Palas Athena.
- Bernstein, A., Hadash, Y., & Fresco, D. M. (2019). Metacognitive processes model of decentering: Emerging methods and insights. *Current Opinion in Psychology*, 28, 245-251. <https://www.doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.01.019>
- Bodhi, B. (2018). *O nobre caminho óctuplo*. Edições Nalanda.
- Borysenko, J. (2012). *Cuidando do corpo, curando a mente*. Viva Livros.
- Chödrön, Pema. (2012). *Quando tudo se desfaz: orientação para tempos difíceis*. Gryphus.
- Dahl, C. J., Wilson-Mendenhall, C. D., & Davidson, R. J. (2020). The plasticity of well-being: A training-based framework for the cultivation of human flourishing. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117(51), 32197–32206. <https://doi.org/10.1073/pnas.2014859117>
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564 –570. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000077505.67574.e3>

Demarzo, M., Oliveira, D. R. de., Terzi, A. M., & Campayo, J. G. (2020). *Mindfulness para profissionais de educação: práticas para o bem-estar no trabalho e na vida pessoal*. Editora Senac São Paulo.

Emmons, R. A., & Michael E. M. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-89. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.

Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness, contemporary buddhism. *Interdisciplinary Journal*, 12(1), 263-279. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564843>

Goleman, D., & Davidson, R. (2017). *A ciência da meditação: como transformar o cérebro, a mente e o corpo*. Objetiva.

Hanson, R., & Mendius, R. (2012). *O cérebro de Buda: neurociência para a felicidade*. Alaúde Editorial.

Hanson, R. (2015). *O cérebro e a felicidade: como treinar sua mente para atrair serenidade, amor e autoconfiança*. Martins Fontes.

Jinpa, T. (2016). *Um coração sem medo*. Sextante.

Kabat-Zinn, J. (2017a). *Viver a catástrofe total: como utilizar a sabedoria do corpo e da mente para enfrentar o estresse, a dor e a doença*. Palas Athena.

Kabat-Zinn, J. (2017b). *Atenção plena para iniciantes*. Sextante.

Kabat-Zinn, J. (2020). *Aonde quer que você vá, é você que está lá*. Sextante.

Gyatso, Tenzin. O XV Dalai Lama. (2001). *O mundo do budismo tibetano: uma visão geral de sua filosofia e prática*. Nova Fronteira.

Gyatso, Tenzin. O XV Dalai Lama. (2002). *Um coração aberto: praticando a compaixão na vida cotidiana: sua santidade, o Dalai Lama*. Martins Fontes.

Gyatso, Tenzin. O XV Dalai Lama. (2016). *Além da religião: uma ética por um mundo sem fronteiras: sua santidade, o Dalai Lama*. Lúcida Letra.

Moura, A. C. R., & Terzi, A. M. (2020). Possíveis contribuições da prática de meditação (mindfulness) para a educação: uma leitura das chamadas habilidades socioemocionais. In L.de O. Atualpa, J.de S.Vale (orgs.), *Saberes & fazeres: coletânea de artigos de extensão, de pesquisa e de ensino do IF Sudeste MG - Campus São João del-Rei (IV)*. <https://www.ifsudestemg.edu.br/sjdr/institucional/pesquisa/publicacoes/coletanea-saberes-fazeres>

Neff, K. (2017). *Autocompaixão: pare de se torturar e deixe a insegurança para trás*. Lúcida Letra.

Neff, K., & Germer, C. (2019). *Manual de mindfulness e autocompaixão: um guia para construir forças internas e prosperar na arte de ser seu melhor amigo*. Artmed.

Nhat Hanh, T. (1988). *Para viver em paz*. Vozes.

Nhat Hanh, T. (2014). *O coração da compreensão*. Editora Bodigaya.

Oliveira, D. R. de. et al. (2021). Mindfulness meditation training effects on quality of life, immune function and glutathione metabolism in servisse healthy female teachers: A randomized pilot clinical trial. *Brain, Behavior, & Immunity – Health*, 21(18). <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2021.100372>

Rahula, W. (2005). *What the Buddha Taught*. Editora Estampa.

Ricard, M., & Singer, W. (2018). *Cérebro e meditação: diálogos entre o budismo e a neurociência*. Alaúde Editorial.

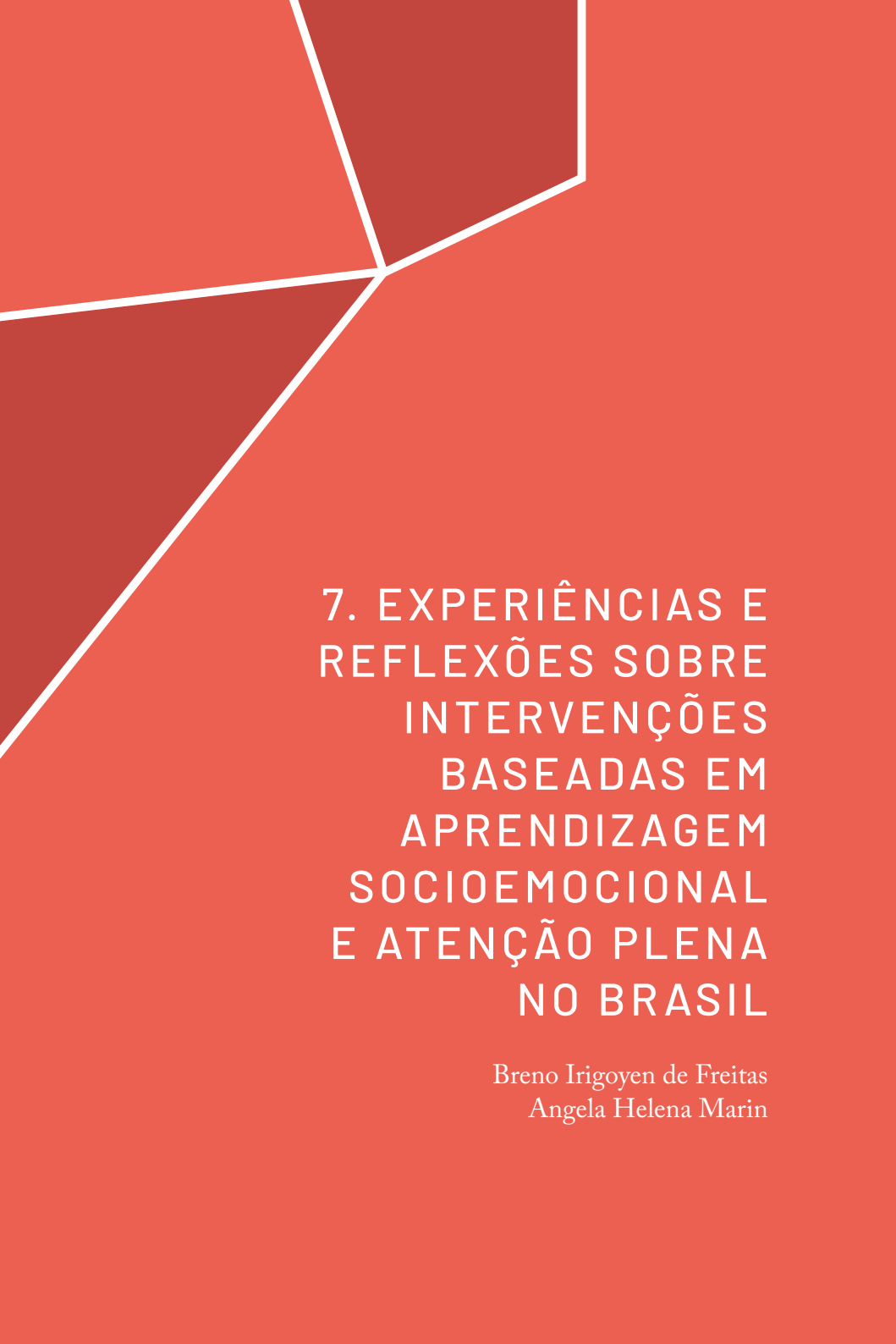
Seligman, M. E. P. (2019). *Florescer: uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar*. Objetiva.

Swain, N., Thompson, B. L., Gallagher, S., Paddison, J., & Mercer, S. (2019). Gratitude Enhanced Mindfulness (GEM): A pilot study of an internet-delivered programme for self-management of pain and disability in people with arthritis. *The Journal of Positive Psychology*, 15(3), 420–426. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1627397>

Terzi A. M., Matos, D. P., Rodrigues, M. L., & Demarzo, M. (2020). Mindfulness na Educação e Paulo Freire: uma abordagem reflexiva. *Interface (Botucatu)*, 24, e200015. <https://doi.org/10.1590/Interface.200015>

Vasconcelos, M. L. M. C. (2006). *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário*. Vozes.

Wallace, B. A. (2015). Felicidade genuína: meditação como o caminho para a realização. *Lúcida Letra*.



7. EXPERIÊNCIAS E
REFLEXÕES SOBRE
INTERVENÇÕES
BASEADAS EM
APRENDIZAGEM
SOCIOEMOCIONAL
E ATENÇÃO PLENA
NO BRASIL

Breno Irigoyen de Freitas
Angela Helena Marin

RESUMO

Este capítulo apresenta duas experiências de integração da aprendizagem socioemocional e atenção plena em escolas brasileiras. O Programa SENTE apoia-se na filosofia da ONG internacional Zenpeacemakers, cuja missão é dar apoio às populações em vulnerabilidade e, também, na experiência do INFAPA, instituto com projetos sociais de apoio à comunidade. Seus principais objetivos são levar às escolas públicas os conhecimentos da aprendizagem socioemocional e da atenção plena por meio de aulas vivenciais conduzidas por um grupo de profissionais voluntários. O programa teve suas primeiras intervenções no ano de 2007, desenvolvendo seu trabalho junto a um projeto maior chamado “Viver melhor na escola”. O “SEJA Socioemocional para uma Juventude Atenta” se encontra dentre as estratégias de prevenção primária da violência com vistas a criar políticas públicas sensíveis às necessidades das cidades nas quais está presente. O programa objetiva a promoção da saúde no contexto escolar, utilizando uma abordagem integrativa de aprendizagem socioemocional e atenção plena. A aplicação do programa conta com recursos como: manuais para os professores, cadernos dos alunos, apoio por meio de supervisões, capacitações e plataformas on-line. A partir das experiências relatadas e de recomendações internacionais sobre implementações de programas dessa natureza, são discutidos os desafios e as possibilidades presentes na implementação destas abordagens no contexto brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem Socioemocional. Competência Socioemocional. *Mindfulness*. Atenção Plena. Escola.

INTRODUÇÃO

Novos métodos para prevenção e promoção em saúde mental vêm sendo valorizados no âmbito escolar. Dentre eles estão a aprendizagem socioemocional (AS) e a atenção plena (AP). Além de ensinar as habilidades acadêmicas essenciais, como a português, matemática e ciências, a escola pode assumir ações consistentes com o intuito de desenvolver crianças e adolescentes socialmente competentes.

A aprendizagem socioemocional se difundiu, inicialmente, nas escolas públicas dos Estados Unidos, por meio de uma organização da sociedade civil, criada em 1994, e formada por profissionais da Psicologia e da Pedagogia, a *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* - CASEL, a qual segue a desenvolver pesquisas e propor diretrizes na área. Tal aprendizagem pode ser definida como o processo por meio do qual as pessoas adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes voltados à promoção de identidades saudáveis, gerenciamento emocional, realização de objetivos pessoais e coletivos, empatia, cultivo de relacionamentos de apoio e tomada de decisão responsável (CASEL, 2017).

Diferentes programas foram criados para o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional. Estima-se que em 25 anos, já tenham sido produzidos mais de 500 estudos avaliando iniciativas fundamentadas nessa perspectiva. O modelo conceitual proposto pela CASEL (Figura 1), contempla o desenvolvimento dessas competências em diferentes níveis de intervenção e avaliação (Weissberg et al., 2015).

O modelo contempla (1) cinco competências socioemocionais centrais, que estão inter-relacionadas, envolvendo os âmbitos cognitivo, afetivo e comportamental; (2) desfechos de curto e longo prazo; (3) estratégias coordenadas em diferentes níveis e atuação para o desenvolvimento socioemocional e melhora no desempenho acadêmico das crianças; (4) políticas nos níveis municipais, estaduais e federais

que deem suporte para a implementação da aprendizagem socioemocional com qualidade e com melhores resultados para os estudantes (Weissberg et al., 2015).

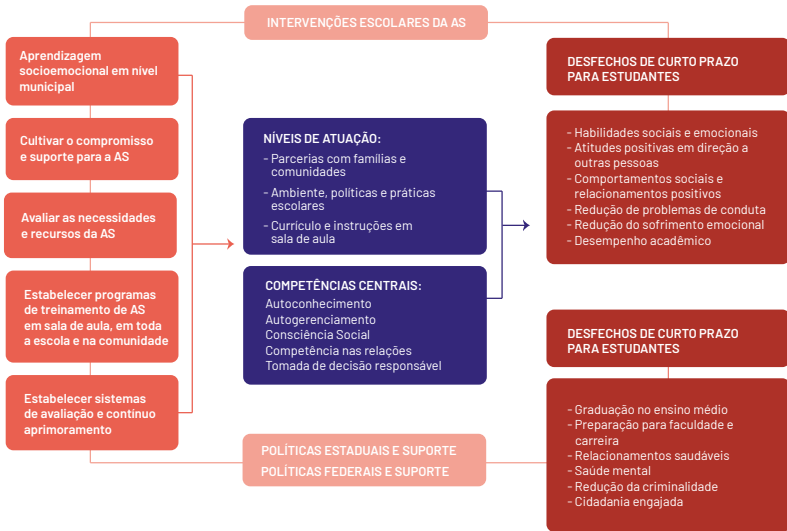


Figura 1. Modelo conceitual da aprendizagem socioemocional (AS) no contexto escolar.

PROGRAMA SENTE

O programa SENTE foi criado e desenvolvido como projeto social vinculado ao Instituto da Família de Porto Alegre (INFAPA) e idealizado por psiquiatras e psicólogos especialistas em infância e adolescência. Entre seus objetivos estão a promoção da saúde e o combate à violência por meio de intervenções no âmbito escolar (Waldemar et al., 2017). O programa foi inspirado na perspectiva filosófica da organização *Zen Peacemakers International* (ZPI), que tem como missão “apoiar, inspirar, treinar e mobilizar um movimento mundial, conduzindo ações humanitárias, de construção da paz,

sociais e cívicas” (*Zen Peacemakers International*, s.d.). As ações do ZPI se baseiam em uma vertente da tradição Zen socialmente engajada e muitas delas estão voltadas a populações em vulnerabilidade, como, por exemplo, pessoas em situação de rua. A partir da vivência como membro desta organização, o psiquiatra José Ovídio Copstein Waldemar refletiu sobre contextos brasileiros que pudessem se beneficiar de ações e práticas contemplativas, aos quais poderia levar esta perspectiva do ZPI. O resultado da iniciativa se converteu em um programa voltado a escolas públicas, visto os desafios e limitações encontrados neste âmbito.

O embasamento teórico e prático do Programa SENTE está ancorado em um movimento internacional de introdução da promoção de competências socioemocionais nas escolas, conhecido no meio acadêmico como *Social Emotional Learning* (SEL; CASEL, 2017) e na promoção de inteligência emocional (Goleman, 1995). Outra abordagem que auxiliou na compreensão e aplicação de práticas meditativas durante as intervenções foi a atenção plena (*mindfulness*).

O Programa SENTE, por muitos anos, ocupou um espaço de pioneirismo na integração da aprendizagem socioemocional e da atenção plena aplicados à educação pública brasileira, por serem estratégias baseadas em evidências e alvo de estudos por parte tanto da área da educação quanto da área da saúde (Waldemar et al., 2017). Além disso, também associou diferentes técnicas como o diálogo colaborativo (Zimmerman, 1996), a comunicação não-violenta (Rosenberg, 2006) e a terapia cognitivo-comportamental (Caminha e Caminha, 2008).

O programa da intervenção padrão é composto por 12 encontros semanais com duração de 60 minutos, cuja estrutura contempla: 1) prática de *mindfulness*; 2) dinâmicas e reflexões acerca do tema do encontro; e 3) prática de fechamento. A sua aplicação é realizada de forma flexível e em diálogo com necessidades reconhecidas durante o processo do grupo pelos estudantes e professores. Um exemplo da estrutura básica de 12 encontros pode ser observada na Tabela 1:

Tabela 1. Modelo de Intervenção do Programa SENTE

Aula	Tema	Objetivo(s)	Exemplos de práticas
1	Apresentação do SENTE e introdução à atenção plena (AP)	Reconhecer o perfil da turma, iniciar o treino de AP, gerar curiosidade sobre como as emoções estão presentes a todo momento.	Prática de atenção à respiração. Conversa sobre as emoções básicas.
2	Reconhecendo e expressando emoções	Ampliar o repertório de reconhecimento e expressão emocional, desenvolver vínculo e promover intimidade e coesão na turma	Roda de conversa sobre: o bem-estar como conteúdo da escola, “o que fazemos para nos sentirmos bem e que nos faz sentir mal?”
3	Construção do objeto de palavra	Criar um instrumento de organização da fala que auxilie a discutir temas importantes.	Construção do objeto da palavra da turma e combinados sobre como utilizá-lo.
4	Lidando com emoções intensas	Reconhecer os impulsos que surgem com as emoções intensas e como se pode reagir de forma saudável.	Jogo da memória das emoções e representação de emoções vivenciadas na turma.
5	Compartilhando histórias e conversando sobre a raiva	Reconhecer as ações que podem ajudar ou piorar as situações em que a raiva está presente.	Roda de conversa com objeto da palavra. Teatro da escalada da raiva.
6	Percebendo a presença através dos sons e dos pensamentos	Treinar habilidades de AP.	Prática de observação dos sons através de músicas. Prática de observação dos pensamentos.

7	Mapa dos sentimentos da turma	Identificar os desafios, conflitos, qualidades e recursos da turma através da percepção das emoções e dos pensamentos.	Conversa sobre emoções, pensamentos e sensações. Construção de um mapa coletivo do que cada pessoa sente na turma.
8	Reconhecendo e comunicando emoções	Identificar, nomear e comunicar as emoções e sentimentos de uma forma não-violenta.	Exercícios sobre comunicar emoções, pensamentos e necessidades em pequenos grupos.
9	Escutar e se conectar com o outro com AP	Promover empatia entre os estudantes através da AP.	Prática da escuta com atenção plena em pares. Roda de conversa sobre como são as conversas no dia-a-dia.
10	Conversando sobre temas difíceis	Generalizar as habilidades de expressar emoções, de autorregulação e de organização em grupo para resolver problemas importantes.	Roda de conversa sobre situações desafiadoras e como podemos agir de forma construtiva e compassiva.
11	Reflexões sobre o caminho	Refletir sobre o processo do grupo e sobre os aprendizados compartilhados.	Roda de conversa e preparação para o encontro de encerramento.
12	Celebração e Piquenique mindful	Treinar comer com AP. Reconhecer os recursos desenvolvidos pela turma e celebrar o encerramento do programa.	Prática de comer com AP. Roda de conversa e dinâmica de finalização.

Inicialmente, buscou-se a possibilidade de treinar professores para que estes aplicassem a intervenção. Entretanto, a pouca disponibilidade de tempo dos mesmos acabou resultando na proposta que vivenciassem como participantes as aulas previstas. Além de estimular a prática do docente e o entendimento a partir da própria experiência, a participação do professor possibilitou ampliar a compreensão de que as intervenções não são exclusivamente para os alunos, mas que estão voltadas a promover um ambiente de convívio na turma e na escola que seja coerente com as competências socioemocionais abordadas pelo SENTE.

Ocasionalmente também foram oferecidas oficinas sobre aprendizagem socioemocional e atenção plena para professores. A partir do ano de 2016, um grupo de psicólogas da equipe construiu um curso teórico-prático de introdução ao método dividido em três módulos: (1) aprendizagem socioemocional, (2) atenção plena e (3) diálogo colaborativo e princípios da comunicação não-violenta. Esses cursos, em um primeiro momento, foram idealizados como uma formação para pessoas interessadas em trabalhar na equipe de voluntários e, posteriormente, foram oferecidos para professores da rede pública e privada de ensino.

Diante da dificuldade de os professores serem os que conduziriam o programa, uma equipe voluntária de facilitadores treinados composta, em sua maioria, por psicólogos(as) e pedagogas assumiu o papel de ir até as escolas e dirigir as práticas dos encontros. Os facilitadores se dividiam em equipes de duas ou três pessoas, nas quais havia pessoas mais experientes e outras que ainda estavam conhecendo as abordagens. O processo de inserção dos novos facilitadores como condutores foi gradativamente oferecido à medida que estes se sentiram mais confortáveis para conduzir dinâmicas e fazer explicações sobre os temas abordados.

O acompanhamento das intervenções tinha apoio de uma supervisão semanal na qual os facilitadores compartilhavam suas experiências com a equipe e, de forma coletiva, refletiam e escolhiam a estratégia

de condução com cada turma. Por exemplo, alguns grupos demonstravam uma boa adesão às práticas de atenção plena, enquanto outros apresentavam uma abertura maior para uso de dinâmicas como criar pequenas esquetes ou dramatizações sobre situações envolvendo emoções e pensamentos.

Um dos principais alvos da supervisão era, em primeiro lugar, reconhecer as necessidades presentes na turma e quais os seus recursos e interesses. Para isso, os facilitadores podem utilizar uma conversa de acolhimento com o/a professor/a ou com pessoas que estão envolvidas com a turma ou mesmo fazer dos primeiros encontros um espaço para explicar a proposta e aventar, junto aos estudantes, quais são os temas e as dificuldades que eles vivem enquanto grupo. Em um segundo momento da supervisão, a partir do repertório de práticas, dinâmicas e conteúdos do programa, busca-se compreender quais as melhores estratégias para promoção das competências socioemocionais naquele contexto específico.

No que diz respeito aos participantes, as turmas foram escolhidas com base na indicação das escolas e na aceitação por parte do/a professor/a. Muitas vezes, foram indicados anos escolares com transições importantes como o 5º e 6º ano, em que os estudantes deixam de ter uma professora como a principal referência e passam a ter contato com um maior número de docentes. Esta transição foi apontada como um momento em que os alunos aparentavam estar mais ansiosos e agitados. Baseado nessa prioridade indicada no diálogo com as escolas, o SENTE fez muitas das suas intervenções com 5º e 6º anos, ainda que, em alguns momentos, também tenha atuado em outras turmas dos anos iniciais. Nos últimos anos, antes da pandemia de COVID-19, algumas intervenções foram conduzidas também com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Durante o desenvolvimento e atuação do programa, algumas pesquisas foram conduzidas com intuito de avaliar os possíveis impactos de 12 sessões do SENTE em problemas de saúde mental e qualidade de vida para alunos do 5º ano. Realizou-se uma comparação

entre grupos de crianças que receberam a intervenção (n = 64) e um grupo controle (n = 68), que recebeu aulas sobre as disciplinas curriculares padronizadas. Em relação ao grupo controle, o grupo que participou das 12 sessões apresentou melhora significativa nos desfechos de saúde mental (emocional, conduta, relacionamento e comportamento pró-social) e nas pontuações de qualidade de vida (Waldemar et al., 2016).

O interesse da equipe em dialogar com a área de pesquisa científica e a implementação de programas de natureza semelhante, culminou em participações do SENTE em congressos e simpósios, oferecendo oficinas e cursos sobre o programa. Esse movimento de compartilhamento de informações e práticas, resultou em uma nova oportunidade para levar a aprendizagem socioemocional e a atenção plena para um escopo de aplicação mais amplo, a formulação de programas como políticas públicas em parceria com o Instituto Cidade Segura.

SEJA SOCIOEMOCIONAL PARA UMA JUVENTUDE ATENTA

O Instituto Cidade Segura (ICS) foi criado com o objetivo de auxiliar o país a reduzir os índices de violência por intermédio de programas inovadores de Segurança Pública, utilizando, para isso, as melhores evidências científicas disponíveis em nível mundial, tanto em ações de aplicação da lei quanto de prevenção. Através da oferta de consultoria a municípios brasileiros, o ICS busca desenvolver a prevenção da violência em três níveis: primária (aprendizagem socioemocional, trabalho educativo com famílias, entre outros), secundária (intervenções sobre comportamentos de risco) e terciária (intervenções voltadas a apenados e medidas socioeducativas).

A partir da pesquisa de novas intervenções que pudessem atuar na prevenção primária, o ICS buscou grupos e organizações que tivessem experiência em utilizar a educação socioemocional em escolas brasileiras. Nesta pesquisa, localizou-se o programa SENTE, vin-

culado ao INFAPA, por meio de publicações sobre os resultados da intervenção no âmbito da educação pública (Böcker, 2017; Waldemar et al., 2016).

A construção do SEJA partiu de mais de uma década de experiência com aprendizagem socioemocional e atenção plena em escolas públicas através do Programa SENTE e se somou à iniciativa do ICS de criar programas de prevenção à violência baseados em evidências. Algumas das questões que nortearam a construção do programa foram:

- Como é possível oferecer um programa baseado em aprendizagem socioemocional e atenção plena que mantenha a sua sensibilidade aos contextos específicos das diversas culturas brasileiras mesmo quando é proposto em larga escala?
- Como preparar professores para que sejam facilitadores da proposta, diante do tempo limitado para formações e das rotinas de trabalho frequentemente exaustivas?
- Como e em qual medida é possível acolher e dar suporte aos facilitadores ao mesmo tempo em que se busca preservar a fidedignidade da intervenção?

Estes questionamentos influenciaram a adoção de diversas ferramentas que podem, por um lado, dar suporte aos professores e, por outro, promover intervenções coerentes e fidedignas com a proposta. Para isso, utilizou-se como inspiração modelos de programas roteirizados e estruturados, como o *Programa Emociones para la Vida* (Educación Bogotá, 2019), no qual a pessoa que aplica a intervenção pode, se desejar, ler literalmente as indicações durante a condução da aula. A essa ferramenta foi dado o nome de *manual do professor*. Este conta com a transcrição literal da condução de cada encontro e cópias das informações do caderno do aluno, visando o aumento da fidedignidade da intervenção. Também apresenta uma breve contextualização sobre os demais programas que estão sendo aplicados no município, sendo todos estes organizados pelo Instituto Cidade

Segura como metodologias que visam a prevenção da violência. Outro recurso oferecido aos professores são vídeos-resumo disponibilizados por meio de uma plataforma desenvolvida pelo ICS, que foi motivado pelo Emoções para a paz (s.d.). Nestes, há uma explicação breve dos principais tópicos abordados e dinâmicas que serão realizadas em cada encontro. Os professores acessam os vídeos mediante ao cadastro na plataforma com seus e-mails institucionais como servidores do município.

Já os recursos disponíveis para os alunos são: caderno do aluno com lembretes e tarefas e cartazes com temas relacionados à aprendizagem socioemocional e atenção plena para levarem para suas casas. Alguns destes exercícios têm a proposta de compartilhar ou conversar sobre algo que foi trabalhado em sala de aula com algum familiar ou amigo próximo, no intuito de que as competências socioemocionais, conforme as diretrizes da CASEL (2017), já apresentadas nos capítulos 1, 2 e 3, sejam treinadas em diferentes níveis (sala de aula, escola, família, comunidade, etc). Já as práticas de atenção plena, dentro e fora da sala de aula, são realizadas de forma breve e lúdica, seguindo a influência do *Mindful Schools* (s.d.). Durante os encontros do programa, também são utilizados alguns materiais como quadro, canetas, lápis, giz de cera e caixa de som, durante as dinâmicas e os exercícios lúdicos em sala de aula.

O SEJA é composto por 180 aulas distribuídas entre o 1º e o 9º ano do Ensino Fundamental, ou seja, 20 aulas por ano organizadas em uma trilha de aprendizado adaptada à idade. As aulas estão descritas literalmente no manual do professor, roteirizadas, com objetivo de facilitar a condução dos temas e dinâmicas propostas. A frequência das aplicações das aulas é semanal e cada encontro tem a duração de 50 minutos, cuja estrutura contempla: (1) prática inicial de mindfulness; (2) dinâmicas e reflexões acerca do tema do encontro; (3) desafio da semana (tarefa de casa); e (4) prática de mindfulness para o encerramento do encontro. Nas Tabelas 2 e 3, pode-se observar as propostas para o 1º ano e o 6º em relação às competências e aos

objetivos que cada aula contempla, bem como exemplos de práticas realizadas.

Tabela 2. Modelo de Intervenção do 1º Ano do Ensino Fundamental I

Aula	Competência(s)	Objetivo(s)	Exemplos de práticas
1	Autogerenciamento	Guiar a atenção através da postura corporal. Perceber estímulos auditivos externos e internos.	AP das sensações corporais e dos sons
2	Competência nas relações	Construir um objeto da palavra como suporte para a comunicação e praticar os princípios básicos do diálogo colaborativo.	Uso do objeto da palavra para organizar a comunicação na turma
3	Autoconhecimento	Reconhecer e nomear minhas emoções	Representar e reconhecer emoções através das expressões faciais
4	Autoconhecimento	Perceber diferentes partes do corpo e sensações corporais.	Prática de escaneamento corporal
5	Autogerenciamento	Trabalhar a regulação das emoções e controle de impulsos.	Respiração diafragmática
6	Autogerenciamento	Manejar o estresse e como se sentir mais relaxado em situações difíceis.	Uso de pensamentos relacionados a um espaço seguro
7	Autoconhecimento Autogerenciamento	Usar a respiração e a sensação da respiração como foco atencional.	AP à respiração

8	Consciência Social	Apreciação à diversidade e perceber que há diferentes perspectivas frente à mesma situação.	História sobre diferentes formas de compreender os fatos e preferências
9	Autoconhecimento Autogerenciamento	Prestar atenção a objetos em sala de aula e descobrir objetos novos.	Dinâmica sobre olhar atento e curiosidade
10	Consciência Social	Cultivar empatia.	Dinâmica de reconhecimento das emoções entre os colegas
11	Autoconhecimento Autogerenciamento	Reconhecer sensações físicas através de movimentos lentos.	Prática de AP em movimento
12	Autogerenciamento	Identificar e observar nossos pensamentos.	Prática de observação dos pensamentos através de metáforas
13	Consciência Social	Enviar pensamentos positivos a outras pessoas.	Exercício de bondade amorosa/compaixão
14	Consciência Social	Aprender a reconhecer quando alguém precisa de ajuda.	Técnica das três chaves: olhar, perguntar e ajudar
15	Competência nas relações	Escutar de forma atenta e sem interromper.	AP ao escutar o outro
16	Competência nas relações	Aprender a dizer não com clareza e respeito.	História sobre assertividade
17	Tomada de decisão responsável	Fazer acordos quando há vontades diferentes.	História sobre resolver conflitos quando há interesses diferentes

18	Competência nas relações Tomada de decisão responsável	Identificar situações de abuso escolar e lidar com elas de forma gentil.	Jogo da mímica e uso do P.A.R.E
19	Autoconhecimento Consciência Social	Identificar as coisas pelas quais me sinto grato. Criar o pote da gratidão da turma.	Pote da gratidão: reconhecendo as coisas pelas quais nos sentimos gratos
20	Autogerenciamento Competência nas relações	Experimentar uma comida com atenção. Reconhecer e expressar as qualidades positivas dos colegas da turma.	Rede de apreciação e reflexão sobre o ano

Tabela 3. Modelo de Intervenção do 6º Ano do Ensino Fundamental II

Aula	Competência(s)	Objetivo(s)	Exemplos de práticas
1	Autoconhecimento	Guiar a atenção através da postura corporal. Perceber estímulos auditivos externos e internos.	AP das sensações corporais e dos sons
2	Competência nas relações	Construir um objeto da palavra como suporte para a comunicação e praticar os princípios básicos do Diálogo Colaborativo.	Uso do objeto da palavra para organizar a comunicação na turma
3	Competência nas relações	Reconhecer e nomear as emoções, expectativas e desafios do novo ano	História sobre pertencimento e conversa em pequenos grupos
4	Autoconhecimento e Autogerenciamento	Praticar atenção na respiração e perceber movimentos da atenção de foco e distração.	Prática da respiração e monitoramento das distrações

5	Autoconhecimento	Identificar e nomear emoções, pensamentos e sensações.	Reconhecendo pensamentos, emoções e sensações através de histórias
6	Autoconhecimento e Autogerenciamento	Aprender sobre algumas funções do cérebro e algumas mudanças que acontecem durante a adolescência.	Prática de atenção ao som do sino
7	Autogerenciamento	Identificar e observar sons, pensamentos, emoções e sensações.	História e reflexão sobre resiliência
8	Autoconhecimento	Identificar qualidades em si e nas outras pessoas.	Uso da lista das forças de caráter para reconhecer qualidades em si e nos outros
9	Competência nas relações e Tomada de decisão responsável	Compreender a influência dos grupos no comportamento humano e a importância de fazer escolhas baseadas nos valores pessoais	Círculo de conversa e quiz sobre álcool e outras substâncias
10	Autogerenciamento e Tomada de decisão responsável	Exemplificar comportamentos adaptativos e desadaptativos que se pode escolher ao sentir emoções difíceis e refletir sobre estratégias que funcionem melhor para si	Histórias sobre estratégias de regulação emocional adaptativas e desadaptativas
11	Autoconhecimento Autogerenciamento	Aprender sobre a emoção raiva e como se sente no corpo	Estratégias de manejo da raiva, nomear emoção, relaxar o corpo

12	Consciência social e Competência nas relações	Construir combinações de convivência em sala de aula	Construção de combinações para melhorar a convivência
13	Autoconhecimento	Aprender sobre as emoções básicas, suas funções e quando são construtivas ou prejudiciais	Percepção das emoções no rosto e no corpo
14	Autoconhecimento e Autogerenciamento	Identificar a emoção tristeza e aprender a lidar com ela	Reconhecer a tristeza e estratégias para acolher a tristeza
15	Autoconhecimento e Autogerenciamento	Identificar a ansiedade e como regular sua intensidade através da respiração	Prática ancorada a respiração
16	Autoconhecimento e Autogerenciamento	Perceber o movimento dos pensamentos usando atenção plena	Prática de atenção aos pensamentos
17	Autoconhecimento e Tomada de decisão responsável	Compreender e reconhecer os comportamentos empreendedores	Reconhecimento de comportamentos proativos e estabelecimento de metas
18	Autogerenciamento e Competência nas relações	Prática e reflexão sobre os comportamentos empreendedores	Dinâmica de escolher em grupo um negócio para representar, treinar a forma de se comunicar
19	Autogerenciamento e Competência nas relações	Prática e atividade para exercitar os comportamentos empreendedores	Dinâmica de planejar um negócio em grupo
20	Autogerenciamento, Consciência social e Competência nas relações	Reconhecer a conexão entre as pessoas	Rede de apreciação e reflexão sobre o ano

O encadeamento dos encontros está baseado em um desenvolvimento gradativo e contínuo de habilidades individuais e grupais no qual professores e estudantes possam aprender e praticar aprendizagem socioemocional e atenção plena dentro e fora da sala de aula. Nos encontros iniciais, dá-se ênfase à construção de um ambiente favorável ao compartilhamento de experiências individuais e grupais. Por exemplo, pode-se observar que no primeiro encontro, os estudantes e professores são convidados a cultivar um estado de atenção plena, para que no segundo encontro se estabeleça uma forma de estarem presentes e atentos enquanto grupo. Estes encontros têm a função de estabelecer a qualidade de atenção cultivada tanto em relação à própria experiência (presença e abertura ao que acontece no momento presente) quanto em relação às experiências percebidas e compartilhadas com os colegas e professores.

Nos encontros seguintes, as intervenções se direcionam para o desenvolvimento das habilidades de reconhecimento e expressão de emoções, pensamentos e sensações corporais. Neste bloco inicial do programa, espera-se que os estudantes consigam perceber o que sentem e pensam, enquanto a turma cultiva uma postura aberta e gentil com as experiências individuais e grupais compartilhadas. Uma diferença importante entre as aulas dos anos iniciais (Ensino Fundamental I) e dos anos finais (Ensino Fundamental II) é o uso de personagens específicos que representam habilidades a serem aprendidas. Enquanto nos anos iniciais, dá-se ênfase a elementos mais lúdicos nos materiais didáticos, como animais e objetos animados, aos estudantes dos anos finais são oferecidas histórias reais de pessoas que utilizam as competências socioemocionais e atenção plena para lidar com seus contextos de vida. Por exemplo, os estudantes mais novos aprendem sobre a regulação da atenção com o personagem “Bento, o Atento”, que é um cão que possui o “superpoder” de prestar atenção em si e no mundo ao seu redor. Já os estudantes do Ensino Fundamental II aprendem sobre a regulação atencional através de exemplos de vida de atletas, cientistas, entre outros.

Os encontros que seguem estão baseados na promoção de competências socioemocionais e atenção plena adaptados ao contexto e às necessidades identificadas em diálogo com professores, estudantes, gestores e outros setores do município. Por exemplo, temas como uso de álcool, tabaco e outras substâncias foram inseridos em aulas nos anos finais após serem apontados como um tópico importante para algumas escolas. Neste caso, o tema é utilizado como o contexto em que os estudantes podem aprender sobre autogerenciamento (por exemplo, estratégias de regulação emocional adaptativas e desadaptativas, “uso de álcool por gerar calma a curto prazo, mas, a longo prazo, prejuízos), competência nas relações (por exemplo, saber estabelecer limites nas relações, “saber dizer não quando não quer fazer algo”) e tomada decisão responsável (avaliar suas decisões a partir dos seus valores pessoais, “o que algumas pessoas escolhem para elas, pode não ser o melhor para si”).

O programa também inclui exercícios relativos aos domínios intrapessoais e interpessoais. Os intrapessoais se referem ao desenvolvimento de competências de autoconhecimento e autogerenciamento. Os interpessoais exploram habilidades vinculadas à consciência social e competência nas relações. Por exemplo, na aula 18, os estudantes são convidados em um primeiro momento a brincarem com o jogo da mímica, em que uma pessoa imita os movimentos da outra. Após esse momento, aprendem a prática representada pelo acróstico P.A.R.E.:

- (1) Parar o que está fazendo
- (2) Levar a atenção para as sensações corporais
- (3) Respirar prestando atenção em cada ciclo respiratório
- (4) Escolher como quer agir

No treinamento oferecido para os professores são apresentados os principais conceitos das intervenções (aprendizagem socioemocional e atenção plena), e são realizadas algumas das principais dinâ-

micas do programa. Durante as 16h de formação, eles compartilham suas experiências e reflexões sobre os temas abordados em um formato semelhante ao que oferecerão em sala de aula. Além disso, os professores são convidados para supervisões semanais que são realizadas através de videoconferência com os desenvolvedores do programa. Também são chamadas as coordenadoras pedagógicas, visto que estas podem dar suporte aos professores durante as intervenções, anotando dúvidas e compartilhando experiências dos outros colegas. As coordenadoras pedagógicas de cada escola costumam auxiliar no repasse de informações gerais do processo de implementação e no acompanhamento dos desafios e dúvidas dos professores.

A teoria da mudança do SEJA está fundamentada no modelo proposto por Rimm-Kaufman e Hulleman (2015) e sua adaptação, a partir da integração da atenção plena, está representada na Figura 2.

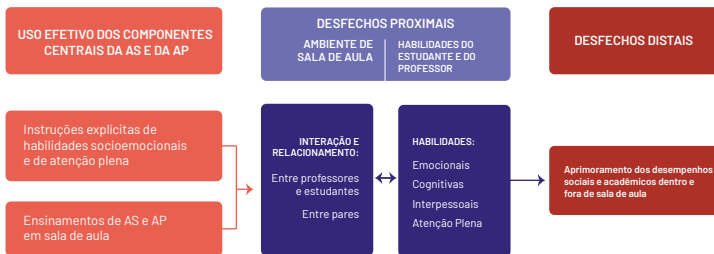


Figura 2. Teoria da Mudança do Programa SEJA

O uso de instruções explícitas de habilidades socioemocionais e de atenção plena pode ser observado, por exemplo, em momentos em que são discutidas as formas de nomear as emoções, de observar os pensamentos, de se colocar no lugar das outras pessoas. Já os ensinamentos de aprendizagem socioemocional e de atenção plena em sala se referem às dinâmicas e práticas utilizadas para desenvolver habilidades como, por exemplo, atenção à respiração ou às sensações corporais, uso do objeto da palavra para que todos possam falar e escutar uns aos outros, montar o mapa das emoções da turma, entre

outras. A proposta do programa é que o aprimoramento do desempenho social e acadêmico possa ocorrer a partir da interação dos desfechos proximais (ambiente de sala de aula favorável ao desenvolvimento de habilidades do estudante) e que seja generalizado tanto em sala de aula e na escola, quanto nos demais domínios de vida fora da escola.

Atualmente, há uma pesquisa em andamento sobre a implementação do Programa SEJA em escolas de um município do estado do Rio Grande do Sul. O objetivo do estudo é avaliar os resultados do programa, tendo como desfecho indicadores de problemas emocionais e de comportamento e de desempenho e frequência escolar de estudantes matriculados entre o 1º e o 9º ano de escolas municipais. Este primeiro estudo pode gerar reflexões sobre resultados e desafios na implementação de um modelo baseado em aprendizagem socioemocional e atenção plena no contexto escolar brasileiro.

INTEGRAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E ATENÇÃO PLENA

Um elemento diferencial do SENTE e do SEJA em relação a outros programas de aprendizagem socioemocional é a influência explícita da atenção plena de modo teórico e prático na promoção das competências. Na base de experiência do Programa SENTE, também considerada no SEJA, as práticas contemplativas representam mais do que uma habilidade a ser desenvolvida. O *Zen PeaceMakers*, em primeiro lugar, representa uma influência filosófica em relação ao “uso de recursos disponíveis para populações mais vulneráveis” (Waldemar, 2017, p.126). Em segundo, a proposta da atenção plena é um elemento transversal no currículo socioemocional que indica uma forma de viver a partir de um elemento comum que é “a centralização do estar alerta momento a momento de coração aberto” (Germer et al., 2016, p.16).

Há várias definições para mindfulness, entre elas: estado de alerta que emerge por meio da atenção, intencional, no momento presente

e no desenrolar da experiência momento a momento (Kabat-zinn, 2003), e estar alerta à experiência presente com aceitação (Germer et al., 2015). Praticar mindfulness significa treinar um tipo específico de atenção. Um dos modos de entendimento desta abordagem é o Modelo Intenção-Atenção-Atitude - IAA (Shapiro, 2006). A Intenção refere-se ao propósito, o porquê de praticar; a Atenção, ao treinar a atenção intencionalmente focada e flexível; já a Atitude, a abertura, curiosidade e gentileza em relação aos pensamentos, emoções e sensações físicas.



Figura 3. Modelo Intenção-Atenção-Atitude. Adaptado de Shapiro, S., Carlson, L., Astin, J., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*

Nas intervenções do SEJA, podem ser observadas três tipos de práticas de atenção plena: práticas de concentração, práticas de monitoramento aberto e práticas de compaixão e bondade amorosa. As primeiras são aquelas em que a pessoa busca repousar o foco de atenção sobre determinado objeto ou estímulo (por exemplo, a respiração, as sensações corporais). O monitoramento aberto é um estado de receptividade e abertura que pode ser usado para perceber experiências internas como pensamentos, emoções, sensações e

impulsos, bem como externas como ações, sons, imagens e situações. As práticas de compaixão e bondade amorosa dão ênfase a uma qualidade de atenção que inclui ternura, calma, alívio, cuidado e conexão (Germer et al., 2016).

O acréscimo de *mindfulness* às intervenções nas escolas pode contribuir com o desenvolvimento de competências como autoconhecimento e autogerenciamento, à medida em que professores e estudantes aprimoram o reconhecimento de sua experiência interior e de hábitos e impulsos, a regulação emocional, a metacognição e a flexibilidade cognitiva. O desenvolvimento de outras competências interpessoais pode ser beneficiado pelo cultivo de qualidades como compaixão, senso de interconexão, generosidade, curiosidade, tolerância e altruísmo (Weare & Bethune, 2021).

Lawlor (2016) propõe um modelo de integração de *mindfulness* às cinco competências socioemocionais centrais da CASEL (2017). Nele, o autoconhecimento está vinculado à compreensão da natureza da mente e à consciência das emoções. O autogerenciamento está relacionado à regulação emocional, controle inibitório e o controle da atenção. A consciência social pode ser desenvolvida a partir da demonstração de empatia e compaixão pelas outras pessoas e a competência nas relações está ligada ao ouvir e conversar com atenção plena e manejo de conflito. A tomada de decisão responsável, segundo a autora, se integra ao *mindfulness* através de uma atitude de não-julgamento e da escolha ética baseada na consciência e no cuidado. As práticas sugeridas no modelo incluem práticas tradicionais de atenção plena como, por exemplo, foco de atenção na respiração, movimentos conscientes e compaixão e, também, atividades cooperativas, uso da escrita e da literatura e exercícios de teatro.

Por fim, destaca-se que já há indícios de que o acréscimo de *mindfulness* nos programas de aprendizagem socioemocional pode aumentar os seus benefícios. Um estudo comparou um programa integrativo entre aprendizagem socioemocional e atenção plena com outro programa socioemocional padrão. As análises dos desfechos

(cognitivos, comportamentais, neurofisiológicos e psicológicos) demonstraram que o grupo de estudantes que recebeu a intervenção de aprendizagem socioemocional com atenção plena apresentou melhores resultados em termos de controle cognitivo, redução do estresse e de sintomas de depressão relatados, empatia, tomada de perspectiva, controle emocional, otimismo, além de aumento na proatividade avaliada por pares. Todavia, os pesquisadores indicam a importância de futuros estudos avaliarem se os ganhos observados se mantêm com o passar do tempo (Schonert-Reichl et al., 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, foram descritos dois programas baseados na aprendizagem socioemocional e na atenção plena, o programa SENTE e o programa SEJA Socioemocional para uma Juventude Atenta. A sua apresentação teve por objetivo demonstrar os contextos em que cada um deles foi desenvolvido, bem como suas bases teóricas e práticas.

A implementação de modelos de intervenção baseados na aprendizagem socioemocional pode assumir diferentes fundamentações teóricas, objetivos e níveis de atuação. Muitos desafios podem ser encontrados na adaptação desses programas para o contexto brasileiro. Por exemplo, o distanciamento progressivo de pais e mães durante o percurso escolar dos seus filhos pode dificultar a promoção das competências em níveis mais amplos de atuação do que a sala de aula. A proposta da CASEL (2017) contempla desenvolver as cinco competências centrais em três diferentes níveis: sala de aula, ambiente escolar, família e comunidade. Caso os pais não estiverem conectados com as intervenções oferecidas na escola, como será possível ampliar o ensino destas competências para além de uma prática escolar? Quais os impactos dos programas quando as famílias não estão engajadas ou não conhecem o que está acontecendo em sala de aula?

Outro desafio é a exposição à violência e demais situações de vulnerabilidade social que podem prejudicar os resultados almejados

pelos programas, como foi observado no estudo de McCoy et al. (2021). Tendo em vista que a exposição à violência pode ser uma variável moderadora para os resultados dos programas de aprendizagem socioemocional, é possível sustentar que, no Brasil, seja preciso uma atuação mais ampla na prevenção à violência para realmente se alcançar os resultados que são observados em outros países.

Ainda cabe refletir sobre o tempo disponível para treinamento de professores, quando se pretende que esses profissionais conduzam as intervenções. Os períodos de formação docente geralmente são curtos e concentrados em momentos específicos ao longo do ano. Este formato pode dificultar a inserção de espaços de supervisão e apoio aos professores durante os processos de implementação dos programas, visto que a rotina de muitos pode estar plenamente preenchida por outras atividades.

O futuro dos programas direcionados a escolas públicas brasileiras pode ser orientado por duas questões centrais propostas por Weissberg et al. (2015): “Como se pode melhorar a qualidade das evidências dos programas socioemocionais?” e “Como oferecer em larga escala programas de aprendizagem socioemocional para o máximo de estudantes possível?”.

A primeira questão considera aspectos como a necessidade de compreender melhor os mecanismos de mudança e os componentes centrais dos programas de aprendizagem socioemocional. Dois elementos se destacam nos principais modelos de programas: as características do contexto (por exemplo: práticas dos professores, ambiente escolar, parcerias com as famílias e comunidades) e as competências específicas que são desenvolvidas durante a intervenção. Outro aspecto importante é a atenção a como características étnicas e culturais das populações em que os programas são realizados podem impactar os resultados esperados pelas intervenções. Para compreender o benefício da intervenção, será necessário levantar as necessidades específicas do contexto em que o programa é aplicado. Mais do que buscar um formato universal de promoção de aprendi-

zagem socioemocional, talvez os futuros programas possam se pautar na pergunta “Quais as competências específicas podem auxiliar estudantes de uma determinada cultura em termos dos desfechos específicos esperados?”. Dessa maneira, parte-se da compreensão de que objetivo desses programas deve estar alinhado ao contexto e às mudanças esperadas. Pode-se observar as diferenças entre os programas apresentados neste capítulo. Enquanto no Programa SENTE há uma alta sensibilidade às necessidades de cada turma que recebe a intervenção, no SEJA, a adaptação do programa está pautada em uma visão mais ampla sobre as necessidades elencadas junto às escolas e gestores do município. Esses e outros programas podem desenvolver suas atividades com diferentes ênfases em relação aos seus níveis de atuação. Por exemplo, enquanto o SENTE atua principalmente no âmbito da sala de aula e da escola, o SEJA parte de um diagnóstico das necessidades do município em que é implementado incluindo aproximações com as escolas, professores, gestores, famílias, etc. Esta abordagem colaborativa e conectiva entre várias pessoas pode favorecer a promoção das aprendizagem socioemocional de acordo com seu modelo conceitual (Figura 1).

Conforme o modelo conceitual da aprendizagem socioemocional, a avaliação e o aprimoramento constante são elementos essenciais para compreender os efeitos dos programas e auxiliar nas decisões administrativas sobre quais tipos de intervenções podem prover o que está mais compatível com as necessidades da população. As avaliações também podem auxiliar na compreensão de quanto tempo devem durar as intervenções e quais são seus benefícios para diferentes idades e níveis de escolaridade.

Quanto à oferta em larga escala, pode-se reconhecer que a presença da intenção de desenvolver competências socioemocionais na BNCC (2017) é um primeiro passo para que se possam desenvolver ações nesta direção. Como passos seguintes a esta construção, Weissberg et al. (2015) sugerem que é vital assumir uma postura colaborativa para manter a sustentabilidade dos programas. Educadores, famílias, estudantes, assim como gestores, políticos e outras

peças que oferecem algum tipo de apoio a este tipo de intervenção precisam trabalhar de forma coletiva e têm um importante papel ao conceber a conexão entre teoria, pesquisa, prática e política, trabalhando de forma sinérgica para engendrar programas conectados com as reais necessidades em cada contexto.

Outra questão relevante diz respeito a integração da atenção plena às práticas escolares, que pode gerar benefícios, entretanto, necessita ser compreendida não apenas como uma técnica somada às demais estratégias da aprendizagem emocional, mas sim como uma abordagem que possui uma compreensão específica sobre o desenvolvimento de determinadas habilidades. Em 2021, foi publicado um guia de implementação de atenção plena nas escolas com objetivo orientar ações baseadas em evidências. Esse reúne fundamentação teórica sobre o que é atenção plena, quais são os possíveis resultados da sua aplicação para professores e estudantes, além de abordar aspectos sobre como fomentar este tipo de intervenção no âmbito escolar (Weare & Buthane, 2021). Dentre as orientações, destaca-se a importância da formação de lideranças que tenham conhecimento e experiência pessoal com as práticas e que possam atuar motivando e articulando ações entre diferentes pessoas e profissionais que compartilham dos processos da escola. Além disso, o guia ressalta que a atenção plena deve estar direcionada de forma ampla para todas as pessoas que convivem no ambiente escolar, incluindo estudantes e professores, mas também gestores e administradores.

A compreensão profunda, corporificada (em inglês *embodiment*), é um elemento central que começa com a experiência pessoal dos professores. O treinamento destes deve ser contínuo e de preferência devem ser recrutados docentes da própria escola. Ainda que não haja impedimento de se estabelecer parcerias com outras pessoas, considera-se que delegar as intervenções a facilitadores externos pode dificultar a compreensão da atenção plena como um elemento a ser desenvolvido como parte da cultura escolar.

Destaca-se também que a atenção plena não é algo a ser praticado por todas as pessoas, mas que deve manter um caráter voluntário de

convite à experiência, respeitando as necessidades e vulnerabilidades de cada um. Por esta razão, é importante que a aceitabilidade dos programas seja avaliada e que estes estejam conectados com as necessidades reais reconhecidas por quem oferece e quem recebe as intervenções. Acredita-se que o relacionamento professor-estudante baseado na confiança e no cuidado, bem como o aprendizado entre pares podem ser bastante empoderadores. A atenção plena pode contribuir para o desenvolvimento de um clima escolar e de sala de aula conectados e reflexivos, onde funcionários e alunos vivenciam e cultivam valores como bondade, compaixão, respeito, mente aberta, tolerância e cuidado e responsabilidade mútuos (Weare & Bethune, 2021).

Sugere-se que tais aspectos apresentados sejam considerados na construção de propostas de intervenção fundamentadas na aprendizagem socioemocional e atenção plena aplicadas ao contexto escolar brasileiro. Assume-se que a pesquisa desempenha um papel vital nesse desenvolvimento, pois auxilia a compreender necessidades, desafios e efeitos de tais propostas, bem como a guiar ações de implementação de programas orientados pelas diretrizes da BNCC (Brasil, 2017).

A aprendizagem socioemocional e a atenção plena enquanto abordagens independentes, mas que podem se somar, como os apresentados neste capítulo, partem de uma visão ampla do desenvolvimento de competências e habilidades em diversos âmbitos, que incluem a vivência em sala de aula, família e comunidade. Ainda que os programas que as integram indiquem resultados promissores, é necessário atentar para as teorias, práticas e objetivos que orientam cada proposta. Conforme sustentado por Weare e Bethune (2021), o desenvolvimento e a implementação de tais programas no contexto escolar brasileiro não podem ser entendidos como um simples acréscimo de mais um conteúdo a uma agenda já existente e lotada. É necessária uma profunda revisão sobre o currículo escolar e quais serão os recursos educacionais mais eficazes que podem suprir as necessidades presentes na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2017, novembro). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Böcker, S. K. (2017). *Evaluating a School-based Mental Health Intervention: How parts of Intervention Mapping can be used to refine the M-SEL Program SENTE in Brazil* [dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Maastricht.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL. (2017). *Framework for systemic social and emotional learning*.
<https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Caminha, R. M., Caminha, M. G. (2008). *O baralho das emoções*. Sinopys.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional*. Editora Objetiva.
- Educación Bogotá. (2019, março). *Emociones para la vida: Programa de educación socioemocional*.
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/transparencia/emociones-para-la-vida
- Emoções para a paz. (s.d.) *SEJA Programa Socioemocional*.
<https://emocoeparaapaz.com.br/curso-seja/>
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (Eds.). (2015). *Mindfulness e psicoterapia*. Artmed.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.

<https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016>

KUAU. (s.d.). *Socioemocional*.

<https://www.kuau.com.br/programa-socioemocional/>

Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and social emotional learning (SEL): A Conceptual Framework. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Orgs.), *Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice* (p. 65–80). Springer New York.

https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_5

Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Whitehead, J. (2016). A Mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP Program. In: K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: integrating theory and research into practice, mindfulness in behavioral health*. (p. 313–334). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_20

McCoy, D. C., Hanno, E. C., Ponczek, V., Pinto, C., Fonseca, G., & Marchi, N. (2021). Um compasso para aprender: A randomized trial of a Social-Emotional Learning Program in Homicide-Affected Communities in Brazil. *Child Development*, 92(5), 1951–1968. <https://doi.org/10.1111/cdev.13579>

Mindful Schools. (s.d.). *Why is mindfulness needed in education?*

<https://www.mindfulschools.org/about-mindfulness/why-is-mindfulness-needed-in-education/>

Programa Compasso Socioemocional. (s.d.).

<https://www.programacompasso.com.br/>

Programa Semente. (s.d.).
<https://programasemente.com.br/>

Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S. (2015). SEL in elementary school settings: Identifying mechanisms That Matter. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 151-166). New York, NY: Guilford Press.

Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Ágora.

Shapiro, S., Carlson, L., Astin, J., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.
<https://doi.org/10.1002/jclp.20237>

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66.
<https://doi.org/10.1037/a0038454>

Terzi, A., Souza, E., Machado, M., Konigsberger, M., Waldemar, J., Freitas, B. I. de., Matarazzo-Neuberger, W., Migliori, R., Kawamata, R., Alvarenga, L., Ferreira, M., Demarzo, M. (2016). Mindfulness en la educación: Experiencias y perspectivas desde Brasil [mindfulness in education: Brazilian experiences and perspectives]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 87(30.3), 107-122.

Waldemar, J. O. C., Guimarães, G. E., Freitas, B. I. de, Casaroli, C. G., Rech, L. M., Hensel, K. I., Moraes, A. C. P. S., & Cortes, S. (2017). Programa Sente: Mindfulness e educação socioemocional em escolas públicas. In M. A. Barr, *Cuidados da primeira infância:*

Por uma formação de qualidade (pp. 125-132). Senado Federal, Comissão de valorização da primeira infância e cultura de paz.

Waldemar, J. O. C., Rigatti, R., Menezes, C. B., Guimarães, G., Falceto, O., & Heldt, E. (2016). Impact of a combined mindfulness and social-emotional learning program on fifth graders in a Brazilian public school setting. *Psychology & Neuroscience*, 9(1), 79-90. <http://dx.doi.org/10.1037/pne0000044>

Weare, K., & Bethune, A. (2021). *Implementing Mindfulness in Schools*. 1.1 ed. Sheffield, S1, United Kingdom: [s.n.]. <https://www.themindfulnessinitiative.org/implementing-mindfulness-in-schools-an-evidence-based-guide>

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). Guilford Press.

Zen Peacemakers International. (s.d.). <https://zenpeacemakers.org/>

Zimmerman, J. M., & Coyle, V. (1996). *The way of council*. Bramble Books.

SOBRE OS AUTORES

Alex Mourão Terzi

Professor do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais. Mestre em Letras (UFSJ), Doutor em Linguística (PUC-MG) e Pós-doutor em Mindfulness e Estudos da Linguagem (UNIFESP/UFOP). Instrutor de Mindfulness e professor convidado do Mente Aberta - Centro Brasileiro de Mindfulness e Promoção da Saúde, da UNIFESP e instrutor-formador de Kindfulness - Mindfulness Integral e Harmonia Emocional, do Instituto Ciência Contemplativa. Atualmente é Pós-doutorando em Psicologia (UFSJ), desenvolvendo o Cultiva+, Programa de Meditação e Estados Mentais Positivos.

Andresa Silva Monteiro

Acadêmica de Psicologia pela Universidade Federal de São João del Rei. Atualmente é bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Angela Helena Marin

Psicóloga e Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Brasil). Coordena o Núcleo de Estudos sobre Famílias e Instituições Educativas e Sociais (NEFIES), orientando alunos de doutorado, mestrado e iniciação científica em temáticas na área da psicologia clínica e do desenvolvimento humano, em especial o desenvolvimento social na infância e adolescência, com foco em processos familiares e de prevenção e promoção da saúde.

Anita Lillian Zuppo Abed

Consultora da UNESCO sobre o tema “O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem”.

Psicóloga (USP), Psicopedagoga (PUC-SP), Mestre em Psicologia (Universidade São Marcos), Neuroeducadora (CEFAC), Doutoranda na UNIFESP, no Programa “Educação e Saúde na Infância e na Adolescência”. Atuou como psicoterapeuta de adultos, adolescentes e crianças (30 anos), psicopedagoga clínica (20 anos), psicopedagoga institucional no Núcleo Psicopedagógico Integração (10 anos) e na Mind Lab (14 anos), desenvolvendo projetos para aplicação em escolas e outros espaços de aprendizagem. Atualmente é docente em cursos de Pós-graduação em Psicopedagogia, nas disciplinas “O jogo como recurso pedagógico” e “Psicopedagogia da Educação Matemática”. É palestrante sobre vários temas relacionados à interface Educação e Saúde. Elabora programas e materiais didáticos e paradiáticos voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais e presta consultoria sobre o tema.

Breno Irigoyen de Freitas

Doutorando em Psicologia (NEFIES-UFRGS). Mestre e graduado em psicologia (PUCRS). Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental. Supervisor e Colaborador do Programa Sente de Mindfulness e Educação Socioemocional. Desenvolvedor do Programa SEJA Socioemocional (Instituto Cidade Segura). Instrutor em Mindfulness pelos modelos: Prevenção de Recaída baseada em Mindfulness, Modelo Neurocognitivo (Body-in-mind Training) e Qualidade de Vida baseada em Mindfulness. Professor e instrutor do Centro de Promoção de Mindfulness. Professor e supervisor em Terapia Cognitivo-Comportamental. Realiza atendimento clínico em Terapia de Aceitação e Compromisso e Terapia Comportamental Dialética.

Gustavo Mechereffe Estanislau

Médico psiquiatra, Especialista em Psiquiatria da Infância e da Adolescência pelo Hospital de Clínicas de Porto Alegre (UFRGS). Doutorando em Psiquiatria pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Organizador do livro “Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber”, lançado em 2015, pela editora Artmed.

Pesquisador e Membro do Conselho do Instituto Ame Sua Mente. Palestrante, consultor em instituições de ensino e psiquiatra clínico. Atuou como pesquisador clínico do Programa de Reconhecimento e Intervenção nos Estados Mentais de Risco (PRISMA) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e como membro do Grupo de Estudo de Adições Tecnológicas (GEAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Jean Marques de Souza

Graduado em tecnologia em logística pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João del-Rei.

Klaus Iglesias Hensel

Psicólogo formado pela Universidade Santo Tomás (Bogotá, Colômbia). Mestre em Intervenção Psicossocial pela Universitat Barcelona (Barcelona, Espanha). Formado em Educação Social e Emocional pelo Instituto da Família INFAPA (Porto Alegre, RS, Brasil). Treinado nos currículos de Mindfulness na educação para crianças e adolescentes de Mindful Schools (USA) e no currículo de Educação Social Emocional e Ética SEE Learning da Emory University (USA). Trabalha como facilitador e supervisor de grupos de intervenção no programa SENTE de Mindfulness e Educação Socioemocional (INFAPA), acompanhando intervenções baseadas em atenção plena e educação socioemocional em escolas da rede pública de Porto Alegre. É co-desenvolvedor, instrutor e supervisor do programa socioemocional SEJA do Instituto Cidade Segura.

Larissa Medeiros Marinho dos Santos

Psicóloga e doutora em Psicologia (2008) pela Universidade de Brasília. Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del Rei. atua na graduação e no do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del Rei.

Miriam Rodrigues

Psicóloga, Especialista em Psicologia Clínica e Medicina Comportamental pela UNIFESP. Pós-graduada em Gestão Emocional nas Organizações pelo Instituto Israelita Albert Einstein. Idealizadora da Educação Emocional Positiva, programa psicoeducacional de competências socioemocionais e habilidades para o bem-estar presente em todos os estados brasileiros e em alguns países como Espanha, Argentina, EUA, Portugal e Japão. Autora e coautora de mais de 20 livros nas temáticas de Psicologia Positiva, Educação Emocional e Terapia Cognitiva. Supervisora clínica. Psicóloga com 20 anos de experiência em atendimento de crianças, adolescentes, adultos, grupo e casal.

Mário César Rezende Andrade

Psicólogo, Doutor em Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria e Psicologia Médica, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), com período de estágio no Institute of Psychiatry, Psychology and Neurosciences, do King's College London, Inglaterra. Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Docente permanente, no nível de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da UFSJ.

Paulo Henrique Faleiro dos Santos

Paulo Faleiro é psicoterapeuta clínico, especialista na abordagem sistêmica e mestre e doutorando em Psicologia Social pela UFMG. Submeteu-se ao treinamento como instrutor de *mindfulness* na primeira turma de formação profissionalizante realizada no Brasil com o professor Dr. Marcelo Demarzo (UNIFESP/Mente Aberta), através do CESDE, tendo obtido a certificação em 2014. Nesse mesmo ano, fundou o NUMI - Núcleo de Mindfulness, onde atua como membro da coordenação geral, participa da elaboração dos programas e ministra aulas e palestras.

Patrícia Alvarenga

Professora Titular da Universidade Federal da Bahia e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Brasil). Nos últimos dez anos, seu trabalho tem se concentrado em intervenções para promover práticas parentais sensíveis e o desenvolvimento socioemocional de crianças pequenas, que atendam às necessidades de famílias de baixo nível socioeconômico.

Tatiana de Cassia Nakano

Docente do programa de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da Puc-Campinas. Pós-doutorado em Psicologia na Universidade São Francisco. Doutorado em Psicologia pela Puc-Campinas. Especialista em avaliação psicológica. Visiting scholar na University of California – Berkeley. Foi presidente da Associação Brasileira de Criatividade e Inovação (Criabrasilis), membro colaborador do Conselho Nacional de Superdotação (Conbrasd) e membro do grupo de trabalho Psicologia Positiva e Criatividade na Anpepp.

Thuanny de Fátima Nascimento Santos

Graduada em licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Acadêmica de Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus São João del-Rei. Atualmente é bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.



Associação
Brasileira de
Psicologia do
Desenvolvimento