

Concepções de educação emocional e a coordenação pedagógica
Conceptions of emotional education and pedagogical coordination

Submissão: 17/12/2020 | Aceite final: 25/12/2020

Lanúbia Karlla Oliveira Vale de Souza | Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Brasil | E-mail: lanubia.karlla@gmail.com

Resumo

Tradicionalmente, a escola é o principal espaço para desenvolver o cognitivo do ser humano. Mas, diante de uma sociedade cada vez mais complexa e de pouco tempo destinado ao trabalho emocional inter e intrapessoal, a escola passou a ser um espaço também dos gerenciamentos das emoções. Sabendo disso, faz-se necessário formar o aluno/a integralmente, de modo que não priorize apenas o cognitivo, mas também o lado emocional, subjetivo e social do indivíduo. Por esse motivo, o presente artigo tem como finalidade descrever as concepções de educação emocional e o trabalho da coordenação pedagógica para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na escola. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso, o instrumento de coleta de dados foi um questionário aberto disponibilizado em meio eletrônico para coordenadores/as pedagógicos/as. A busca de saber a visão desses/as coordenadores/as sobre a importância das habilidades socioemocionais na escola e as ações realizadas por eles/elas para atingir a formação integral dos/as estudantes foi o que permitiu atingir os objetivos da pesquisa que serviu de base para esse artigo. Como conclusão do estudo, entende-se que apesar de estarem inteirados com a proposta das habilidades socioemocionais, não há envolvimento total da coordenação para essa demanda inclusive no que diz respeito às formações continuadas para docentes, tendo em vista as inúmeras atribuições (outras), propostas para esses/as profissionais.

Palavras-chave: Educação emocional; Coordenação pedagógica; Habilidades socioemocionais; Formação Integral.

Abstract

Traditionally, the school is the main space to develop the human being's cognitive. But, in the face of a society more and more complex and of little time destined to inter and intra-

personal emotional work, the school became a space also for the management of emotions. Knowing this, it is necessary to fully train the student, so that he/she not only prioritizes the cognitive, but also the emotional, subjective and social side of the individual. For this reason, this article aims to describe the concepts of emotional education and the work of pedagogical coordination for the development of socio-emotional skills at school. For that purpose, a bibliographic survey and a case study were carried out, the data collection instrument was an open questionnaire made available electronically to pedagogical coordinators. The search to know the coordinators' vision about the importance of socio-emotional skills in the school and the actions carried out by them to achieve the integral formation of the students was what allowed them to reach the objectives of the research that served as a basis for this article. As a conclusion of the study, it is understood that although they are integrated with the proposal of socio-emotional skills, there is not total involvement of the coordination for this demand, including with regard to continued training for teachers, in view of the numerous (other) assignments proposed for these professionals.

Keywords: Emotional education; Pedagogical coordination; Social-emotional skills; Integral Formation.

Introdução

A escola é o ambiente que tradicionalmente se conhece por ser responsável pela transmissão de conhecimento, mas muitas vezes esquece-se das relações humanas que existem nesse meio e da importância que essa proporciona no desenvolvimento escolar e pessoal do aluno/a. Atualmente, as instituições de ensino estão introduzindo uma nova abordagem que contribui para a formação integral dos alunos/as e que tem fortalecido a dinâmica e estrutura escolar como um todo.

Falar de uma formação integral significa compreender o indivíduo em sua totalidade: cognitivo, social, cultural e emocional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia a educação integral como o desenvolvimento global do ser humano no que diz respeito a aprendizagem cognitiva e emocional, ambos ligados intrinsecamente. Caracteriza essa forma de educar como uma visão plural do sujeito nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018).

Nessa nova perspectiva, o trabalho do professor vai além do ensinar; é também o compreender, acolher e mediar nos processos de ensino e aprendizagem. Então, para além de ensinar o conteúdo escolar, é necessário que tenham em sua prática pedagógica o vínculo afetivo com seus alunos/as de forma que consigam trabalhar mutuamente as habilidades cognitivas e emocionais. Sabendo disso, é muito importante que a afetividade seja um fator participante das práticas docente, mas também que estas sejam orientadas, por exemplo, pela coordenação da escola para que o profissional possa melhor desenvolver essa habilidade na relação professor-aluno e dessa forma, contribuir com o sucesso escolar dos/as estudantes.

Tendo em vista a importância das habilidades socioemocionais às novas Competências Gerais da Educação Básica exigidas pela BNCC, o presente artigo intitulado *Concepções de Educação Emocional e a Coordenação Pedagógica* aborda as concepções sobre a educação emocional e a função de coordenador/a como principal agente contribuinte para as práticas pedagógicas, buscando entender como podem aliar a formação de professores/as, o/a aluno/a e a família no desenvolvimento socioemocional. Dividido em quatro subtítulos, esse artigo traz referências de como iniciou as pesquisas com a educação emocional, o que esperar dessa nova forma de educar no século XXI, a importância das habilidades socioemocionais na escola, o conceito de Wallon sobre afetividade e um breve contexto histórico da profissão de coordenador/a, seus desafios e seu papel na educação emocional.

Além disso, uma pesquisa por meio de um questionário aberto foi aplicado para 10 coordenadores pedagógicos que identificam as concepções de educação emocional, as principais características e discutem como ocorre a proposta de formação integral na escola que atuam, as ações deles sobre as habilidades socioemocionais e as dificuldades que existem na profissão.

Inteligência emocional e educação

Por muito tempo, a inteligência cognitiva estava associada unicamente ao sucesso e ao desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas. Com os avanços das pesquisas sobre o assunto, estudiosos descobriram que existe um fator essencial ligado ao comportamento humano que beneficia a conquista dessas demandas: as emoções.

Segundo Mayer; Salovey e Caruso (2001), a Inteligência Emocional (IE) nada mais é do que “raciocinar com a emoção”. O indivíduo desenvolve habilidades que podem favorecer sua capacidade de gerenciar as emoções, resolver problemas e ser capaz de reconhecer as variações emocionais em si e nos outros.

O estudo sobre a inteligência inicia na década de 80 com Howard Gardner e sua teoria das Inteligências Múltiplas. De acordo com Bessa, contrariando o tradicional teste de Quociente Intelectual (QI), Gardner afirma não ser possível mensurar a inteligência de um indivíduo baseando-se apenas nos preceitos linguísticos e matemáticos, criando assim 7 tipos de inteligências: inteligência linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Para esse psicólogo do desenvolvimento humano, a inteligência do ser humano diz respeito às habilidades que possuem de resolver problemas e assim constituir-se como sujeito. (BESSA, 2008)

Influenciados nesse estudo, Peter Salovey e John Mayer, ambos psicólogos norte americanos publicaram testes sobre a Inteligência Emocional. Depois da publicação desses estudiosos, outros pesquisadores aprofundaram-se na temática como Daniel Goleman, também psicólogo e jornalista científico dos Estados Unidos que introduziu aspectos da personalidade humana à IE. Segundo Woyciekoski e Hutz (2009, p.4), Goleman afirma que a autoconsciência, empatia, autocontrole, sociabilidade, persistência e auto-motivação estariam ligados ao caráter da pessoa e o sucesso ou não das relações no dia a dia.

As pesquisas sobre a IE contribuíram para a visibilidade das questões emocionais do ser humano e sua importância na introdução das habilidades socioemocionais na educação desde a educação básica. Nos resultados de várias pesquisas, concluiu-se que o ser humano pode obter realizações consigo mesmo e com os outros através de habilidades desenvolvidas no controle de suas variações emocionais. Não por acaso, as habilidades socioemocionais encontra-se hoje nos documentos oficiais da educação brasileira como por exemplo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A busca pela inserção da educação emocional na escola se tornou um requisito importante também para o governo, principalmente porque o investimento nas habilidades socioemocionais não prevê somente melhorias para os aspectos emocionais dos estudantes como também na economia governamental.

Segundo Carvalho e Silva, a implementação dessas habilidades nos currículos escolares também é um forma política, na qual tomam a infância como alvo para investimento econômico, fazendo com que crianças e jovens tornem-se habilidosos investindo assim, na teoria do capital humano. Aprimorar perfis que se encaixam com uma nova demanda da sociedade: resiliente, autoconfiante, capaz de resolver problemas e trabalhar em grupo é tornar a população menos dependente da tutela do Estado para resolução de problemas (2017, p.180-181).

Dessa forma, investir no aprimoramento educacional dos indivíduos é aumentar positivamente o sucesso escolar e conseqüentemente tornar-se um/a trabalhador/a mais apto na concorrência do mercado de trabalho futuramente.

O argumento central utilizado de modo recorrente pelos pesquisadores é que uma educação de qualidade possibilita a formação de pessoas mais eficientes economicamente, pois tem efeitos diretos sobre fatores socioeconômicos, como o aumento de emprego, renda e escolaridade e a redução de riscos, como o número de gestações indesejadas, de atitudes violentas, dentre outros aspectos que trazem prejuízos ao desenvolvimento dos países. (CARVALHO, SILVA, 2017, p.177)

Sabendo disso, muitas escolas estão adotando práticas educacionais de ensino voltadas nas habilidades socioemocionais que a partir do ano de 2019 foram integradas nas competências gerais da Educação Básica da nova BNCC, competências essas que estão relacionadas à formação integral do indivíduo.

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018, p.14)

Sendo assim, a educação integral permite visualizar o sujeito com suas diversidades e singularidades assim como possibilita a construção de ações voltadas às necessidades e interesses do alunado buscando autonomia, colaboração, empatia e responsabilidade em suas práticas cotidianas.

Habilidades socioemocionais e o desenvolvimento infantil: A escola do século XXI

As habilidades socioemocionais se tornaram imprescindíveis para o constructo da Inteligência Emocional. Essas habilidades dizem respeito às questões de desenvolvimento social e emocional do ser humano que definem traços de sua personalidade. Levando em consideração os estudos de Gardner, sobre inteligências múltiplas, Peter Salovey, John Mayer e David Caruso iniciaram estudos teóricos e testes práticos sobre o desenvolvimento da inteligência emocional e a relação com a capacidade de resolução de problemas. Ambos definiram a importância de 4 habilidades: percepção da emoção, facilitação emocional, compreensão de emoções e gerenciamento de emoções (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2001, p.2).

Tão importante quanto a família no processo de desenvolvimento da criança, as escolas também têm um papel determinante na integração das relações socioemocionais. Para além da aprendizagem cognitiva elas são responsáveis pelas diversas vivências dos indivíduos e que contribuem nesse aspecto social e também emocional, pois a escola é o lugar que de certa forma, aprende-se a viver como sociedade.

Levando em consideração a formação holística das crianças e preocupando-se com a autonomia delas em relação às suas emoções e integração social, muitas instituições têm adotado programas que auxiliam nas habilidades socioemocionais e inserido em seus projetos pedagógicos, como por exemplo, "As Competências Socioemocionais na Escola" utilizado e oferecido pelo Instituto Ayrton Senna. O Instituto trabalha utilizando 5 macrocompetências: engajamento com os outros, amabilidade, autogestão, resiliência emocional e abertura ao novo (IAS, 2014, p.23).

Percebe-se então, que essa temática acaba de se tornar um dos assuntos mais frequentes na educação brasileira e não por acaso foi inserido dentro das novas competências gerais da educação básica da BNCC. Das dez existentes, quatro estão inteiramente ligadas a educação socioemocional que dizem respeito às habilidades que

devem ser introduzidas nas práticas didáticas: “cuidar de si, dos outros e do planeta; reconhecer as próprias emoções e as dos outros; praticar a empatia; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação” (BRASIL, 2018, p.10).

A escola como instituição formadora do saber, destina-se ao convívio sociocultural, de interação e aprendizagem. Atualmente para além dessas demandas, depara-se com uma responsabilidade também pela formação de valores familiares, dotada de competências básicas que antes eram determinadas pela família, mas com o avanço da sociedade e a importância de pais e mães trabalharem, tem se tornado mais comum crianças cada vez menores frequentando espaços educacionais.

Pensando dessa forma, a escola passa a ter uma responsabilidade cada vez maior com a construção da sociedade, de forma a contribuir com aspectos cognitivos, emocionais, culturais, morais e éticos. A formação integral do aluno/a passa a ser um modelo primordial para um novo projeto de educação em que é necessário restabelecer a formação do professor-pesquisador, de modo que esse observe seu aluno/a com abordagem qualitativa e possa redefinir o aprendizado cognitivo e emocional.

Para que a aprendizagem dos aluno/as aconteça de forma integral é preciso que a instituição de ensino ofereça também competências que culminam a prática do docente como um ser que forma social e afetivamente. Segundo Bessa (2008, p.76), a afetividade na educação motiva e contribui para o desenvolvimento do ser e é necessário que o professor/a compreenda as ações dos seus atos na prática diária.

Depara-se que é impossível falar de motivação e não envolver a emoção. Muito alunos/as sentem-se mais empolgados a estudar quando se tem um/a professor/a que motiva e faz acreditar nos seus próprios objetivos. Libâneo (1990, p. 114) em seu livro “Didática”, destaca a importância da motivação para o educando no processo da aprendizagem. Segundo ele, a motivação é um processo que diz respeito não somente ao aspecto individual, mas todas as circunstâncias de vida que sobrepõem a individualidade.

Para Henri Wallon, a criança passa por estágios de desenvolvimento alternados entre o cognitivo e o afetivo e por isso é considerada como um ser completo. Nesse sentido, Wallon foi um dos grandes autores que contribuiu com o estudo da afetividade na educação. A Pedagogia tem como base a teoria Walloniana que estuda a afetividade e defende a escola como sendo uma fonte necessária para desenvolver o sujeito integralmente (como ser cognitivamente e afetivamente instruído).

Henri Wallon, psicólogo responsável pelo trabalho científico sobre a psicologia do desenvolvimento, destacou suas pesquisas principalmente voltado para a criança. Dentro de sua concepção psicogenética, defendeu que o processo de desenvolvimento ocorre pela influência do biológico e o fator socioambiental. Além disso, associou à escola a formação integral da pessoa através da aproximação entre o cognitivo, afetivo e o sociocultural para o ensino-aprendizagem.

Segundo Ferreira e Acioly-Régner (2010), a teoria walloniana na escola é fundamental na construção do desenvolvimento, tendo em vista as dimensões cognitivas, motoras e afetivas que se constroem nesse espaço. Esses autores citam que o crescimento da pessoa acontece por meio dos estágios de desenvolvimento em que se constroem ao passar dos anos, em cada etapa do ser humano. Quando crianças, a intervenção familiar é primordial no desenvolvimento, mas a medida que vão crescendo e se inserindo na escola, são os professores que formam a figura mais importante em quem muitos se espelham. Unir suas práticas pedagógicas com a afetividade sensibiliza o crescimento e a aprendizagem de seus alunos/as.

A demonstração de afetividade está presente desde o primeiro dia de vida do ser humano. Wallon e teóricos da época como Freud, concordavam que a afetividade eram expressas através de respostas do seu organismo interno para com o meio externo. Quando o recém-nascido, por exemplo, chora ao sentir fome e é saciado com o leite materno há portanto, uma mistura de sentimento: "a saciação e o surgimento da primeira experiência amorosa" (FERREIRA, ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p.27).

A medida em que ocorre o crescimento da criança, o conceito dialético entre afetividade e cognição vai se construindo nas relações interacionistas entre o orgânico e o social. Dentro da escola, o professor é o principal mediador da formação integral do aluno, auxiliando-o nas questões emocionais, interações com o meio, objeto e pensamento, criando uma relação professor-aluno para o progresso do ensino-aprendizagem.

Apesar da constante interação entre o cognitivo e afetivo para o conhecimento de mundo, há momentos em que ocorre a predominância de um sobre o outro, mas sem deixar que sejam simultâneos, chamado por Wallon de: "*alternância funcional*" (MARTINS TASSONI; DA SILVA LEITE, 2013, p.264). Essa ascendência é parte do que chamou de fase do desenvolvimento.

Dessa forma, é também por meio dessa predominância que forma-se a pessoa holística: "O desenvolvimento da pessoa como um ser completo não ocorre de forma

linear e contínua, mas apresenta movimentos que implicam integração, conflitos e alternâncias na predominância dos conjuntos funcionais” (FERREIRA, ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p.29).

Habilidades socioemocionais e a qualidade de vida na escola

Pensando nos atuais problemas que as escolas têm enfrentado com bullying, rendimentos baixos, evasão, desentendimentos na relação professor-aluno e vice-versa, faz-se necessário o trabalho com as habilidades socioemocionais para permitir o desenvolvimento de aptidões da educação emocional e tentar amenizar esses conflitos no espaço escolar.

As competências gerais da BNCC e o compromisso com a educação integral também destaca a importância da responsabilidade de lidar com as tecnologias, os cuidados e saberes com as informações cada vez mais disponíveis e as consequências do acúmulo dessas para a saúde mental.

Com uma sociedade mais globalizada, o contato das crianças e adolescentes com as mídias digitais tornou-se comum, passando a ser cada vez mais dependentes de seu uso e se, por um lado elas trazem conhecimentos, por outro, trazem suas consequências ruins: de pertencer a um mundo com ritmo acelerado, pensamento frenético e a fragilidade nas relações interpessoais deixando-as submetidas e vulneráveis à instabilidade emocional.

O compromisso da educação emocional com o indivíduo tem como principal objetivo trabalhar desde a infância com as variações dos sentimentos, saber lidar com as adversidades e a maneira de agir consigo e com o próximo. Silva e Silva (2018), afirmam que o compromisso com as habilidades socioemocionais dentro das escolas torna-se cada vez melhor o desempenho nos estudos, refletindo emoções positivas gerando motivação, interesse, colaboração, criatividade e perseverança. Itera ainda que as emoções negativas atrapalham a condução para um bom rendimento escolar além da evasão, absenteísmo, procrastinação e conflito interpessoal (2018, p. 22-23 apud CHABOT E CHABOT, 2005).

A importância do trabalho com as habilidades socioemocionais na escola é promover o diálogo e discussões sobre as emoções. Um momento de expressar as subjetividades e uma forma de professores ficarem atentos aos sinais, “pedido de ajuda” de alunos/as quando as coisas não vão bem na escola ou até mesmo em casa.

A sala de aula não é, e não deve, ser um contexto terapêutico, portanto desenvolver habilidades emocionais na escola não diz respeito a diagnosticar ou tratar o que quer que seja. Refere-se, outrossim, a resgatar a multiplicidade de aspectos inerentes a qualquer vivência humana. Ao invés de negar a emoção, fazendo de conta que ela foi deixada em casa e deixando que 'as coisas rolem naturalmente', que tal estar atento ao universo de sensações, emoções, sentimentos, pensamentos, ações presentes no processo ensino-aprendizagem? Enfim, que tal cuidar de toda a riqueza dos seres humanos que comparecem à situação de aprendizagem? (ABED, 2016, p.24)

A escola precisa estar preparada para oferecer todos esses cuidados aos alunos/as, sem deixar de lado os próprios profissionais que atuam dentro dela, promovendo assim que os/as professores/as, diretores/as, técnicos e demais trabalhadores/as estejam vinculados/as ao que propõe a instituição de ensino. Para isso, é necessário que todos/as esses que compõem a escola estejam integrados/as a essa política educacional e ajudem a construir opinando, interagindo e propondo ideias para que não haja divergências e não seja imposta ações individuais.

Alunos, professores, diretores, coordenadores, bibliotecários, merendeiros, familiares... Todos na escola têm emoções e estabelecem vínculos – com os conhecimentos e com as pessoas. Portanto, reinserir as habilidades socioemocionais na proposta pedagógica das escolas é considerar os seres que comparecem à escola em sua integralidade. (ABED, 2016, p.11)

Uma escola como um ambiente onde o aluno/a possa crescer intelectualmente, expressar seus pensamentos e conviver em harmonia com o outro é um local de valorização da educação, do cuidado, da solidariedade e da responsabilidade. A falta de

uma educação de qualidade é o meio de responsabilizar uma sociedade violenta e desigual.

Para Libâneo (1990, p.116), “o ambiente escolar, assim, pode concorrer para suscitar o amor pela escola, a dedicação aos estudos, com reflexos sensíveis no aproveitamento escolar dos alunos.” Ou seja, a importância que o ambiente escolar proporciona ao comportamento positivo do/a estudante depende de seu aspecto agradável e acolhimento.

O progresso das atividades da coordenação pedagógica: da supervisão à mediação

O trabalho do coordenador pedagógico foi criado a fim de organizar processos pedagógicos e formar relações estreitas entre toda a comunidade escolar, mas nem sempre foi assim. A princípio, esse profissional costuma ser visto como supervisor autoritário que vistoria a escola e professores, uma espécie de fiscalização da administração escolar. Segundo Placco, Souza e Almeida (2012), isso porque esse cargo/função, muitas vezes, está diretamente ligado a direção escolar pela subserviência e hierarquia que existe nessas relações internas.

Mesmo com algumas mudanças nas atividades da coordenação ao passar dos anos, essa característica “autoritária” persiste até hoje na profissão. Para muitos alunos/as, a figura do/a coordenador/a está associada à punição. Dentro da sala de aula, por exemplo, professores quando não conseguem consertar alguma situação, logo direciona o/a aluno/a para a sala da coordenação pedagógica. Então, muitas punições vêm diretamente da coordenação como a suspensão de aulas, tarefas extras, ligações para os pais, entre outras.

Atualmente, as novas exigências que configura o dever da coordenação pedagógica tornaram visíveis a identidade desse/a profissional, seu papel passou a ser de um/a líder participativo/a nas ações escolares como instruir no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), trabalhar conjuntamente com professores no que diz respeito a análise do ensino aprendido dos alunos/as, organização pedagógica, assessoramento da administração e principalmente na formação continuada para professores/as.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da coordenação pedagógica para a escola, considerando o fato de que o profissional dessa área é responsável pela iniciativa de

orientação do ensino-aprendizagem e da dinâmica escolar. Hoje, essencialmente um profissional requisitado para que se estabeleça organização e propor inovações para o aprendizado e bem estar escolar.

Ao coordenador pedagógico vem sendo solicitada essa função na expectativa de que ele opere como mediador das reflexões sobre a prática, em um contexto de trocas simétricas e acolhida, para ouvir e falar com os professores. Além da formação de professores, Guimarães e Villela (2000) destacam que o coordenador tem três níveis de atuação, que não se excluem: resolver os problemas instaurados; prevenir situações problemáticas previsíveis e promover situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócio afetivo. (AZEVEDO; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2012, p. 24)

Sendo assim, o trabalho da coordenação pedagógica está no poder de transformação do ensino básico que vai desde a mediação educacional de alunos/as até o desenvolvimento de capacitações de professores através de orientações pedagógicas, dinâmicas participativas e planejamentos, a fim de propor melhorias no espaço escolar.

Segundo Placco, Souza e Almeida, a coordenação “tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país” (2012, p.758).

Dessa forma, entende-se que para ser uma boa escola é necessário ter bons profissionais, ou seja, a qualidade do ensino é notável quando os/as docentes continuam se aperfeiçoando em sua carreira.

Coordenadores/as pedagógicos/as e suas ações com as habilidades socioemocionais

Entendido sobre as habilidades socioemocionais e a sua importância dentro do contexto escolar, é importante elencar o papel da coordenação nessa temática. Segundo Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012, p.23), as relações interpessoais permeiam a atuação da coordenação pedagógica, o que significa ser uma condição imprescindível no

trabalho com as habilidades socioemocionais dentro da escola. Profissionais dessa área atuam com o compromisso de apresentar ações que promovem novas capacidades para o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Então, qual seria realmente o papel da coordenação como agente transformador dessa prática? A principal atividade dos/as coordenadores/as continua sendo o foco na formação continuada que estes podem desenvolver para os docentes da escola. Conhecer a própria escola e os impasses que nela existem para que seja possível desenvolver ações e solucioná-las.

Logo, percebe-se a real necessidade de as formações serem realizadas na própria escola, tomando como ponto de partida os principais problemas daquela realidade. Com isso, há necessidade de o coordenador pedagógico ser o agente direcionador da formação, já que seu trabalho precisa se desenvolver na busca de caminhos que solucionem/minimizem as dificuldades presentes na escola em conjunto com os demais atores sociais, na busca de uma educação transformadora/emancipatória, visando sempre o aprendizado do educando. (FRANCO; GONÇALVES, 2013, p.65)

A formação dos docentes é uma forma de atualizar as demandas que os/as discentes necessitam e conseqüentemente estabelecer mudanças no ensino-aprendizado. Para que o/a professor/a consiga colocar em prática novas competências é preciso entender por que e para quê mudá-las, assim fica mais fácil estimular uma nova forma de ensinar e aprender.

Sendo assim, os coordenadores pedagógicos precisam priorizar a formação continuada, para além das oferecidas pelas Secretarias de Educação (municipais ou estaduais), oferecê-las também dentro das próprias instituições para permitir que se discuta as práticas, fazendo autoavaliações, projetar mudanças ou adaptações no meio escolar em que vivenciam e dessa forma manter os docentes atualizados nas suas práticas didáticas.

Apesar de parecer uma das atividades óbvias da coordenação pedagógica, a formação continuada é uma das mais prejudicadas em seu trabalho por justamente não ser priorizada devido às inúmeras atribuições que demandam desse profissional. Segundo

Placco, Souza e Almeida “[...] a falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios no exercício da função coordenadora.” (2012, p.766).

O planejamento também é uma contribuição do/a coordenador/a. Essa atribuição diz respeito a atenção que os/as mesmos/as devem ter com os/as docentes assim como para os/as estudantes. Esse momento permite ao profissional coordenador/a aconselhar, avaliar, orientar e propor autoavaliação nas práticas pedagógicas. Segundo Corrêa e Gesser (2012, p.8), o planejamento participativo traz a oportunidade de refletir na prática os objetivos que a instituição acredita, além de garantir que as ações pensada pelo grupo ocorram no próprio espaço escolar.

Além da capacitação e planejamento, trabalhar as habilidades socioemocionais na escola requer acompanhamento de um profissional especialista nesta área. A presença de um/a psicólogo/a na instituição possibilita um trabalho multidisciplinar junto a toda equipe pedagógica. O contexto escolar também é local de trocas de experiências socioemocionais sendo importante portanto, oferecer atendimentos psicológicos para os sujeitos que compõem a instituição educacional. As ações da psicologia são necessárias para o acolhimento individual e coletivo fazendo com que a comunidade escolar tenha melhores relações sociais e conseqüentemente, maior sucesso no processo de desenvolvimento educacional.

Apesar de 19 anos de tramitação e veto do atual presidente da república, deputados federais conseguiram que o Brasil conte com a lei que obriga o atendimento psicológico no ensino básico na rede pública de ensino. Então, desde o dia 11 de dezembro de 2019 as escolas públicas devem dispor de atendimentos psicológicos e serviço social integrados ao PPP da rede pública e da própria instituição (BRASIL, 2019).

Por último e não menos importante, a ação da coordenação com o grupo familiar também ressalta o apoio socioemocional. É atribuição da coordenação integrar a família ao meio escolar, interagir sobre as atividades que estão realizando assim como buscar a participação dos/as responsáveis, se esses não estiverem tão presentes do cotidiano das práticas educacionais. A coordenação pode e deve conversar com pai/mãe sobre particularidades de seu/sua filho/a (dificuldades e sucessos) e ainda sugerir intervenções se assim for necessário ao desenvolvimento do/a estudante.

Pesquisa em movimento: aspectos metodológicos

Para o desenvolvimento desse artigo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que trouxe a fundamentação teórica para que fosse possível conceituar as concepções de educação emocional e a atuação da coordenação pedagógica. O levantamento teórico proporcionou também explicar a importância das habilidades socioemocionais no contexto escolar bem como as ações que possibilitam o trabalho dos/as coordenadores/as nesse sentido.

Além da pesquisa bibliográfica, foi utilizado um questionário aberto destinado à coordenadores/as através do Formulário Google, que subsidiou entender a prática da coordenação pedagógica com relação às habilidades socioemocionais nas escolas onde desempenham suas atividades.

Os sujeitos identificados nesse questionário foram 10 profissionais que estão na coordenação atualmente, todas mulheres, formadas no curso de Pedagogia, com idades entre 27 e 55 anos e tempo na profissão entre 1 ano e 7 meses à 18 anos. Entre elas, uma pós graduada em educação infantil e psicopedagogia; uma especialista e uma mestre em educação.

Com relação ao perfil das escolas de atuação, responderam 8 coordenadoras da rede pública e 2 da rede privada. As referidas instituições oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental ou ambas. A seguir, apresenta-se algumas respostas das coordenadoras que foram nomeadas como C1, C2, C3 [...], C10, tendo em vista que não foi pedido que se identificassem.

Concepções de educação emocional

Tendo em vista a importância de se trabalhar a educação cognitiva e emocional dentro das escolas e sabendo que essa agrega ao ensino integral das crianças e estimulam a aprendizagem como também a relação professor-aluno, a partir desse questionário foi possível apresentar o que as coordenadoras pensam e agem sobre as habilidades socioemocionais. Dessa forma, uma das questões propostas era saber como elas enxergam essas habilidades dentro das competências gerais da BNCC:

- "Percebo que é atribuída importância ao conhecimento e cuidado consigo e com o outro, à aquisição de autonomia, ao diálogo na

resolução de conflitos... São aspectos socioemocionais que, de fato, precisam da atenção das instituições de ensino.” (C1)

- “Super importantes. Sabemos que entre outros aspectos o emocional é o primordial, pois sabemos que uma criança bem emocionalmente ele tem um excelente desenvolvimento em todos os outros aspectos.” (C4)

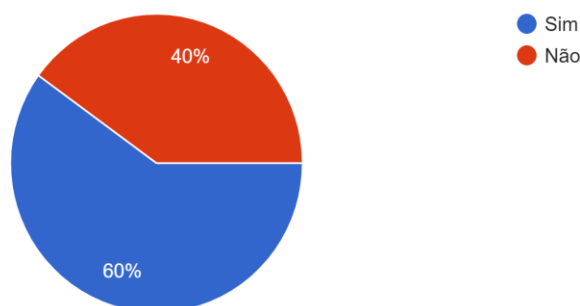
- “As competências sócio emocional são fundamentais no aprendizado das crianças para que as mesmas se coloquem no lugar do outro, adquiram autonomia, se expressem com precisão e firmeza, tenham personalidade e dialoguem defendendo os seus interesses, em busca de uma opinião própria.” (C8)

Para a maioria das participantes, essas habilidades são relevantes e fomentam a aprendizagem, valores, quebra de paradigmas, novos horizontes de forma que a criança passa a ter voz e autonomia, proporcionam a formação integral e a prática da empatia além de ajudar na solução de conflitos.

Quando perguntado sobre a participação em alguma intervenção nessa perspectiva de integração das habilidades socioemocionais, 60% das participantes relataram suas ações, a saber: a interação com as crianças em momentos de conflitos; momentos de formação com docentes propondo reflexões sobre a singularidade de cada aluno e a realidade a que estão imersos; diálogos com os pais na busca de entender a história da família. Também foi dada como resposta a participação em projetos com essa finalidade citado como exemplo, a “Escola da Inteligência”.

Existe algum trabalho realizado na escola com sua intervenção para a integração das competências socioemocionais?

10 respostas



Fonte: Formulário Google

- *"Pensando mais diretamente na BNCC, integro uma comissão que está à frente de um trabalho de leitura crítica desta normativa e da nossa proposta pedagógica. No dia a dia, enxergo a mediação de conflito com as crianças, por exemplo, como uma oportunidade de fortalecimento socioemocional."* (C1)

- *"Durante as formações e nos planejamentos procuramos levar os docentes a refletir sobre a necessidade de trabalhar não apenas os conteúdos, mas pensar no aluno em todos os aspectos, buscando compreender a realidade de cada um e como podemos ajudá-los a adquirir competências socioemocionais."* (C3)

- *"A partir da Educação Infantil, temos a Escola da Inteligência, que fortalece as diretrizes da Educação socioemocional, pois tem como base a teoria da Inteligência emocional, e a partir desse foco, dispõe de ferramentas para o educador aplicar no dia a dia na escola e ainda traz um acervo de textos (a maioria fábulas), que oportuniza a criança a refletir sobre as ações dos personagens (que são animais e tem características comportamentais humanas), em suas ações do cotidiano escolar. Sempre evidenciando o reforço positivo, estimulando-os a praticar ações saudáveis para conviver em harmonia com os colegas."* (C6)

Com relação às ações desenvolvidas pela a escola e a coordenação na proposta de educação integral, a maioria das coordenadoras relataram a elaboração de projetos auxiliando tanto o grupo docente como discentes. O diálogo e palestras sobre temas que priorizam o convívio social também foram citados como necessidade de avanço com relação a essa proposta.

- *"Elaboração de projetos, onde a equipe pedagógica está ligada de forma efetiva no auxílio ao corpo docente e discente."* (C4)

- *"Orientamos os alunos através de diálogo, palestras sobre temas importantes para o convívio social respeitoso."* (C6)

- "A nossa metodologia é pautada em projetos, neles os temas englobam vários conceitos sociais, morais e éticos; Sobretudo, o foco também na educação socioemocional." (C10)

A finalidade de uma proposta de educação integral permite que a escola ofereça ao indivíduo uma memória positiva da sua trajetória escolar, sem traumas e com aprendizados não só cognitivos como também das relações sociais afetivas. Segundo Gomes,

A ênfase na unidade afetivo-cognitiva como princípio pedagógico coloca à educação escolar a tarefa de promover vivências positivas com o conhecimento, de forma a motivar o desejo de conhecer, de se apropriar dos objetos e das formas de relação com as pessoas e de se expressar. (2013, p. 516)

Sobre a importância da educação emocional para o ensino aprendido, as coordenadoras definiram como "relevante; essencial; fundamental" para promover autonomia, aprendizado social, êxito no seu histórico escolar e na vida, alcançar objetivos, tornar seres críticos e interativos e serem capazes de superar situações adversas em seus caminhos.

- "Tão importante quanto aprender o que chamamos de "conteúdos curriculares", é o aprendizado da convivência, da cooperação, do respeito ao diferente, entre outros. Essas são lições que acreditamos e buscamos promover (antes mesmo das discussões sobre competências e da própria BNCC)." (C1)

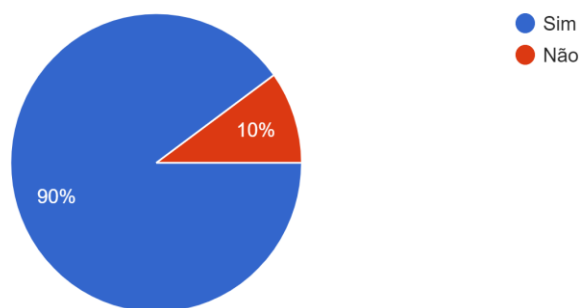
- "Como primordial para que as crianças desenvolvam na prática suas habilidades. Aprendendo a gerenciar emoções, alcançar objetivos, desenvolver relações sociais positivas, se tornar autônomo e protagonista de sua própria história." (C7)

- "é de suma importância essa competência para a vida dos estudantes, porque sem estabelecê-la, o aluno pode se fragilizar diante das adversidades da vida." (C10)

A formação continuada dos/as docentes

Entendendo a função primordial da coordenação em capacitar o/a profissional da educação, o questionário também aborda a realização da formação para os professores/as da escola em que atuam e com que frequência ocorrem. Cerca de 90% das entrevistadas responderam que realizavam a formação continuada, enquanto que 10% responderam “não” sem justificar, mesmo contendo no formulário um campo destinado para essa resposta.

Você costuma realizar formação continuada para os/as professores/as da escola onde trabalha?
10 respostas



Fonte: Formulário Google

Entre as que responderam “sim”, a frequência dessa atividade variou entre “semanalmente; mensalmente e semestralmente”.

- *"Semanalmente, acontecem grupos de estudos com todos os docentes." (C1)*

- *"A formação na escola é sempre um grande desafio, já que esbarramos em diversos entraves, mas fizemos um cronograma para que a formação ocorra nos planejamentos semanais e pelo menos uma vez por mês com todo grupo." (C4)*

- "Para todos os professores, três vezes por ano, início, meio e fim de ano. Em grupos menores, por segmento, a cada mês." (C9)

Pode-se notar que ainda há uma dificuldade em integrar todos/as professores/as das escolas para uma formação conjunta, então, algumas coordenadoras optam por realizar esse momento nos dias de planejamentos pedagógicos. Ainda que esses momentos aconteçam, há uma preocupação com a regularidade desses encontros dentro das instituições sendo essa, uma função primordial do/a coordenador/a.

Com base nas pesquisas teóricas, entre as dificuldades encontradas no trabalho da coordenação estão: a falta de tempo, recursos, apoio burocrático na gestão que ocorre demasiadamente em algumas escolas e que impedem, muitas vezes, de realizar ações mais significativas. Então, quando questionadas sobre as dificuldades que encontram no cargo de coordenação, teve-se como respostas:

- "A sobrecarga de trabalho e atribuições pela ausência de um outro coordenador." (C2)

- "Falta d recursos(material) e por algumas vezes falta d compromisso dos docentes e discente." (C3)

- "No dia a dia as vezes o apoio a gestão toma mais tempo do que gostaria e falta tempo para realizar outras atividades." (C5)

Almeida, Placco e Souza (2016, p.63), em sua pesquisa de análise dos processos de coordenação pedagógica, mencionam as várias atribuições e desafios do exercício da função como, por exemplo, os atendimentos variados a professores, alunos e pais; às demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação; atividades administrativas e apoios em eventos escolares.

Essa mesma pesquisa, mostra que em algumas regiões as atribuições são legalmente caracterizadas como formativa; potencialmente formativa e administrativa; o/a coordenador/a como formador/a de professores/as, etc., mas geralmente são atividades que em sua maioria, ficam em segundo plano.

Se, por um lado, a legislação vigente sobre as atribuições do CP¹ é favorecedora de seu desempenho, por orientar seu trabalho e valorizá-lo como profissional, por outro, é dificultadora desse desempenho, diante do acúmulo de tarefas que atribui ao CP, não lhe permitindo, na maioria das vezes, priorizar as atividades de formador de professores no cotidiano da escola. (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2016, p. 64-65)

Entre as atividades que as coordenadoras responderam ser comum à sua prática no cotidiano escolar, estão:

- *"Supervisão de alunos, orientação, acolhimento de pais, organização da rotina, horários, reuniões, etc."* (C2)

- *"Recepcionou os alunos na chegada a escola, ilhós os planejamentos semanais, tenho reuniões periódicas com gestão e equipe docente, faço impressão das atividades e auxílio as professoras nhoque precisam."* (C4)

- *"Orientação pedagógica aos professores, alunos e pais. Bem como a organização de eventos pedagógicos."* (C7)

Entre todas as respostas da pesquisa, percebe-se que planejamento, orientações, organização e recepção foram atividades mais descritas, enquanto que a formação continuada de professores/as foi mencionada por apenas 2 participantes.

Considerações finais

A Educação Emocional está intrinsecamente ligada a formação integral dos/as educandos/as. Tão importante quanto aprender cognitivamente é saber gerenciar as emoções e construir habilidades socioemocionais. Se antes as escolas tradicionais não

¹ Coordenador Pedagógico

viam as crianças como seres completos, capazes de pensar e sentir, hoje elas precisam reconhecer a complexidade do educar singularmente cada indivíduo dentro de uma sala de aula.

A figura do professor/a deixou de ser central como o único/a capaz de ensinar e passou a ser aquele/a que também aprende, ouve e discute com seus alunos/as. Agora, eles/as precisam também desenvolver seus mecanismos sociais e afetivos para poder transmitir, nas suas práticas, habilidades socioemocionais e desencadear uma melhor relação professor-aluno em sala de aula, por isso, a importância da formação continuada nas escolas.

Entende-se a coordenação pedagógica como profissionais responsáveis pelo acompanhamento dos planejamentos e formação continuada dos docentes, avaliação de materiais didáticos, conexão entre pais, professores, alunos e todos que compõem a escola. São gestores que assumem e também fazem cumprir atividades designadas pelo próprio PPP existente na instituição e nas legislações nacionais. Além disso, o coordenador/a pedagógico/a tem como uma de suas funções, assim como o/a professor/a, avaliar o processo de aprendizagem e verificar resultados e desempenhos alcançados pelos estudantes.

O questionário respondido pelas coordenadoras conclui o levantamento das habilidades socioemocionais integradas às competências gerais da BNCC em 10 escolas e suas respectivas ações na coordenação. Ainda que o tema seja do conhecimento dessas instituições, a impressão retirada desse estudo é que algumas coordenadoras confundem a prática da formação continuada com o planejamento pedagógico e isso pode até acontecer, mas é preciso tempo oficial destinado para que os/as professores/as estudem e se capacitem e isso não ficou claro nas respostas.

Apesar da ênfase em introduzir a educação emocional nas escolas, não se espera que seja feita de forma comercializada e sem compromisso. As instituições que tenham projetos ligados a essa função de propor habilidades socioemocionais, precisam fixá-los no PPP da escola, ter o domínio das práticas e profissionais capacitados para isso.

Faz-se necessário entender que nenhum professor irá ser responsável por diagnosticar crianças e/ou projetar a sala de aula como um consultório psicológico para tratamentos clínicos. Na verdade, o trabalho com as habilidades socioemocionais está em facilitar o processo de ensino e ser capaz de compreender o indivíduo integralmente com seus processos cognitivos, sociais e afetivos.

Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** Constr. psicopedag., São Paulo , v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 de março de 2020.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função.** Psicol. educ., São Paulo , n. 42, p. 61-69, jun. 2016 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 março 2020.

AZEVEDO, J. B.; NOGUEIRA, L. A.; RODRIGUES, T. C. **O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar.** Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas, v. 2, n. 4. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/130. Acesso em 29 maio 2020.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem.** IESD Brasil S.A. Curitiba, 2008.

BEZERRA, Emanuella de Moura. Formação de leitores e o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Caparaó**, v. 1, n.2, e8, 2019.

BRASIL, Lei Nº 13.935, de 11 de Dezembro de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 06/11/2020

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 27 março 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. L9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 09 novembro 2019.

CÂMARA, Joanita Torres Arruda. Escolarização de alunos surdos no cotidiano escolar. **Revista Caparaó**, v. 2, n.1, e17, 2020.

CARDOSO, Lorena Tamillys Silva. A afetividade na relação professor e aluno com TEA na educação infantil. **Revista Caparaó**, v. 1, n.2, e9, 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação**: as novas políticas curriculares em exame. Educ. rev., Curitiba, n. 63, p. 173-190, mar. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 23 março 2020.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GESSER, Verônica. **O planejamento educacional e o papel do coordenador enquanto mediador neste ato político**. UEM, Maringá, 2012.

COSTA, Vaniele Barbosa da. Inclusão escolar: os processos de escolarização de alunos com Síndrome de Down. **Revista Caparaó**, v. 1, n.1, e1, 2019.

DANTAS, Eva Lorena Azevedo. A contação de história na Educação Infantil e a formação de leitores. **Revista Caparaó**, v. 1, n.2, e12, 2019.

FERNÁNDEZ BERROCAL, Pablo, EXTREMERA PACHECO, Natalio **Laa Emocional y la Educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea]. 2005, 19(3), 63-93 [fecha de Consulta 9 de Noviembre de 2019]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri**

Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Educ. rev., Curitiba , n. 36, p. 21-38, 2010 . Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=en&nrm=iso. access on 08 abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>.

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

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; GONCALVES, Leiliane da Silva Micena. **Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional.** Psicol. educ., São Paulo , n. 37, p. 63-71, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752013000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 março 2020.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Objetiva, Rio de Janeiro, 1995, 36^a edição.

GOMES, Ana Karla Ferreira de Santana Rosa. A sala de recursos multifuncionais e a escolarização de um aluno com TEA. **Revista Caparaó**, v. 1, n.1, e4, 2019.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais.** Psicologia em Estudo, Maringá, v.18, n.3, p. 509-518, 2013. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000300012&lng=en&nrm=iso. Access on 17 Nov. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências Socioemocionais: material para discussão.** Rio de Janeiro: IAS, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Cortez, São Paulo, 1990.

LOPES, Iara Rayane Ribeiro. Desenvolvimento social e afetivo na primeira infância: concepções de professoras. **Revista Caparaó**, v. 2, n.2, e24, 2020.

MARQUES, Jácia Veranilza de Lira. Contribuições das atividades lúdicas para o ensino e aprendizagem na educação infantil. **Revista Caparaó**, v. 1, n.2, e10, 2019.

MARTINS TASSONI, Elvira Cristina, DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: como contribuições da teoria walloniana**. Educação [en linea]. 2013, 36(2), 262-271[fecha de Consulta 23 de marzo de 2020]. Disponível en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84827901014>.

MATIAS, José Carlos. O Atendimento Educacional Especializado – AEE nas escolas do Município de São José do Campestre – RN. **Revista Caparaó**, v. 1, n.1, e3, 2019.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David R. **Teste de inteligência emocional mayer-salovey-caruso**. Toronto: Multi-Health Systems Incorporated, 2001.

MELO, Carla Caroline Silva de. Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental. **Revista Caparaó**, v. 1, n.1, e5, 2019a.

MELO, Patrícia Nelly Soares de. Escolarização de surdos em Santo Antônio/RN: concepções dos professores. **Revista Caparaó**, v. 1, n.1, e2, 2019b.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, Dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 março 2020.

RÊGO, C. B.; ROCHA, N. M. **Avaliando a Educação Emocional: subsídios para um repensar da sala de aula**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009.

SANTOS, Aline Cavalcanti dos. Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: A leitura como prática social. **Revista Caparaó**, v. 2, n.1, e16, 2020a.

SANTOS, João Fidelis dos. A afetividade e as relações dos professores e alunos com deficiência: concepções docentes. **Revista Caparaó**, v. 2, n.1, e18, 2020b.

SILVA, Gabriella Maia da. A inclusão de autista nas salas de aulas normais: desafios e possíveis maneiras de vencê-los. **Revista Caparaó**, v. 1, n.1, e6, 2019.

SILVA, Marcio Moreira da; SILVA, Adriana Maria Simião da. **Inteligência emocional e sua aplicação no contexto educacional**. Luminar Rev Ciên. e Human. – Universidade Regional do Cariri – URCA. Vol 1 N 2 (2018): 16-31.

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Claudio Simon. **Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias**. O Psicol. Reflexo. Crit., Porto Alegre , v. 22, n. 1, p. 1-11, 2009 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-7972200000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 7 dezembro de 2019.