NOV. 2022
v.1, n. 20, 59-71
ISSN: 2676-0428

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E CULTURA DE PAZ: FERRAMENTAS DIDÁTICAS

Walkiria Batista do Carmo[1]

RESUMO

A escola é o principal cenário de formação e socialização do indivíduo. Ali se consolidam os imaginários, realidades, subjetividades e comportamentos do aluno. Portanto, o papel dos professores é fundamental, pois eles funcionam como guias e modelos das reações, relações e vínculos interindividuais que se geram no ambiente escolar. Graças a eles, a escola se configura como um cenário que permite gerir a sala de aula como um espaço onde se aprende a vivenciar a paz. O artigo se propõe como uma revisão teórica sobre como as competências socioemocionais dos professores afetam a gestão de ambientes pacíficos na escola, levando em consideração fatores como o clima de sala de aula, o conflito escolar, a cultura de paz e as relações interpessoais entre professores e alunos.

Palavras-chave: Professor; Escola; Cultura de paz; Competências Socioemocionais.

RESUMEN

La escuela es el principal escenario de formación y socialización del individuo. Se consolidan los imaginarios, realidades, subjetividades y comportamientos del alumno. Por lo tanto, el papel de los docentes es fundamental, ya que funcionan como guías y modelos de las reacciones, relaciones y vínculos interindividuales que se generan en el entorno escolar. Gracias a ellos, la escuela se configura como un escenario que permite gestionar el aula como un espacio donde se aprende a experimentar la paz. El artículo propone como revisión teórica cómo las competencias socioemocionales de los docentes afectan la gestión de ambientes pacíficos en la escuela, teniendo en cuenta factores como el clima del aula, el conflicto escolar, la cultura de paz y las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes.

Palabras clave: Profesor; Escuela; Cultura de paz; Habilidades socioemocionales.

ABSTRACT

The school is the main scenario of formation and socialization of the individual. There are consolidated the imaginaries, realities, subjectivities and behaviors of the student. Therefore, the role of teachers is fundamental, because they function as guides and models of the reactions, relationships and interindividual bonds that are generated in the school environment. Thanks to them, the school is configured as a scenario that allows to manage the classroom as a space where one learns to experience peace. The article proposes as a theoretical review on how teachers' socio-emotional competencies affect the management of peaceful environments at school, taking into account factors such as classroom climate, school conflict, culture of peace and interpersonal relationships between teachers and students.

Keywords: Teacher; School; Culture of peace; Socio-emotional skills.

[1] Possui graduação em Normal Superior pela Faculdade Almeida Rodrigues (2005); Especialização em Formação Continuada De Professores AEE. Instituto Cidade (G0), IC, Brasil (2010); Especialização em Pós-Graduação Práticas Docentes. FAR, Rio Verde, Brasil. Atualmente é professora na Escola - EMEF - DONA JOSEFINA. Tem experiência de 20 anos na área como professora no ensino fundamental e EJA.

INTRODUÇÃO

Compreender a paz como direito universal e aspiração moral coletiva leva ao desenvolvimento e estabelecimento de ações que favoreçam a consolidação das relações no âmbito do respeito, da não agressão, da regulação emocional e da resolução criativa de conflitos (BONAVÍDES, 2008).

Nesse sentido, a paz é definida não apenas como a ausência de violência, mas também abrange um espectro muito mais amplo, que envolve a necessidade de analisar e compreender as causas do conflito e da violência, erradicar a legitimação da guerra como forma de sair do conflito em vida cotidiana e estabelecer condições de equidade social que permitam o progresso pessoal e promovam relacionamentos interpessoais saudáveis (BONAVÍDES, 2008).

Por isso, e compreendendo a importância da escola no processo de formação e socialização do indivíduo, assume especial relevância o papel dos professores como facilitadores de ambientes de não agressão, respeito e tolerância, uma vez que funcionam como guias e modelos das reações, relações e vínculos interindividuais que são gerados no ambiente escolar e, portanto, podem configurar a escola como um cenário que possibilita gerir a sala de aula como um espaço onde se aprende a vivenciar a paz (LINHARES et al., 2014).

No entanto, para atingir esse objetivo, é necessário que professores e alunos tenham ferramentas emocionais que lhes permitam gerenciar melhor seus relacionamentos, pensamentos e sentimentos. No entanto, a formação da esfera emocional no indivíduo é uma tarefa pendente nos cenários de formação (CHABOT; CHABOT, 2015).

Este artigo é apresentado como uma revisão teórica sobre como as habilidades socioemocionais dos professores afetam a gestão de ambientes pacíficos na escola, levando em consideração fatores como clima de sala de aula, conflito escolar, cultura de paz e relacionamento interpessoal, ambos entre professores e entre professores e alunos.

ESCOLA, CONFLITO E PAZ

A escola continua sendo o principal cenário de formação e socialização, onde se constroem os imaginários, habilidades e realidades que permitem às crianças e adolescentes configurar seu ser, em algumas ocasiões, de forma integral (GIONGO, 2015).

Nesse sentido, pode-se apontar que é ali que se refletem as diferentes dinâmicas de interação e convivência estabelecidas pela sociedade, pela família e pelo próprio indivíduo, por meio das atitudes e ações de alunos, professores e diretores de ensino as subjetividades com as quais os alunos desenvolvem seu cotidiano dentro e fora da sala de aula são formadas (DAYRELL, 1996).

Portanto, as diferentes relações que se estabelecem na escola são essenciais para compreender o papel e o desempenho da pessoa na construção de uma sociedade baseada no respeito, na tolerância, na paz e na integração de todos os cidadãos (DAYRELL, 1996).

No entanto, tendo em conta as características do ambiente escolar, bem como os diferentes vínculos relacionais que nele se configuram, é importante, além de inegável, a existência do conflito como cotidiano escolar. Nesse sentido, se as situações de conflito no ambiente escolar -ou na vida cotidiana- não são adequadamente abordadas -se as diferentes abordagens de abordagem não são adequadamente valorizadas ou integradas- os eventos podem levar a atos de violência escolar -ou diretamente-, que criam tensões cenários e afetam as relações interpessoais, o clima escolar e, consequentemente, afetam os processos de ensino e aprendizagem. Consequentemente, é fundamental entender o conflito escolar como um fato dinâmico nos processos de ensino e aprendizagem; Trata-se, então, de aceitá-lo no cotidiano e propor ações para sua reinterpretação, tornando os dilemas experiências de reflexão, aprendizado individual e coletivo (AMARAL; RAMOS, 2018).

Infelizmente, a exposição permanente a diferentes tipos de violência - estrutural, simbólica, emocional, direta, entre outras - acaba permeando as subjetividades e o cotidiano escolar (COELHO, 2022), uma vez que as formas de violência entre eles são naturalizadas e legitimadas. Alunos como resposta a conflitos (AGUIAR JR; MORTIMER, 2005), a violência simbólica na relação aluno-professor é normalizada (OLIVEIRA et al., 2017), a "militarização da vida" é

vislumbrada nas crianças, suas brincadeiras e suas interações, como algo todos os dias (CRUZ, 2017), e a comunidade se acostuma com o estabelecimento de ideias, crenças e pressupostos culturais que justificam a violência.

Isso dá origem a relações desumanizadas e geradoras de fraturas no tecido social (SILVA, 2006) ou violência cultural, ou seja, normalização de atos violentos como resposta aos conflitos naturais da coexistência.

O trabalho da escola e da família é, então, ajudar a afastar a violência cultural por meio de ações que promovam a não violência, a integração, a empatia, o respeito e a conjunção de valores que possibilitem gerar uma cultura de e para a paz (ANTONI; KOLLER, 2000).

Nesse sentido, a família funciona como o principal socializador que tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento socioemocional das crianças e a configuração de uma identidade individual e coletiva (ANTONI; KOLLER, 2000).

Portanto, é essencial entender a importância dos adultos na construção de uma cultura de paz, pois diferentes estudos constataram que as atitudes de pais e professores influenciam fortemente a internalização dos valores de paz pelos alunos (MILANI, 2003).

Nesse sentido, vários estudos destacam a importância de dotar a comunidade educativa de ferramentas sociais, emocionais (MILANI, 2003) e cidadãs, como estratégia para evitar qualquer tipo de violência escolar e transformar a perspectiva do conflito para torná-lo uma oportunidade de mudança (PETRAGLIA; ARONE, 2021).

Assim, promove-se a existência de salas de aula de paz, ou seja, ambientes escolares que não são de paz ou para a paz, mas são feitos de paz e constituem a natureza da escola ao convidar a reflexão sobre a paz como uma necessidade da educação (DAYRELL, 1996). Esta perspectiva requer, sem dúvida, a interação e orientação do professor enquanto principal mediador escolar destes ambientes pacíficos, que responde ao apelo do seu exercício pedagógico, que o convida a ser um agente de transformação, um observador das realidades e, sobretudo, exemplo de atitudes e relações democráticas e de convivência edificante (DAYRELL, 1996).

Portanto, é essencial que os professores tenham uma ampla gama de habilidades sociais, emocionais (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014) e

cidadãs que ajudem na execução de seu papel transformador, para permitir um melhor relacionamento com os alunos (LIBÂNEO, 2001), climas de sala de aula favoráveis (FLEITH; ALENCAR, 2005), maior motivação pessoal (MARTINELLI, 2014) e dos alunos (MARTINELLI, 2014), enquanto reduzindo a sensação de exaustão (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014) e geram espaços de aprendizagem mais significativos (AMARAL; RAMOS, 2018), o que sem dúvida contribui para a consolidação de cenários escolares de paz.

COMPETÊNCIAS SOCIAIS E EMOCIONAIS

É importante esclarecer que as habilidades sociais e emocionais fazem parte do construto inteligência emocional, que foi popularizado na comunidade não acadêmica por Goleman (1995), mas foi definido pela primeira vez em um periódico acadêmico por Salovey e Mayer (1990). No entanto, a inteligência emocional teve várias contribuições desde os anos sessenta.

Assim, na perspectiva de Mayer et al. (2002), existem quatro dimensões emocionais básicas que dão origem a processos cognitivos mais amplos: regulação reflexiva das emoções, compreensão e análise emocional, uso das emoções para facilitar o pensamento e percepção, avaliação e expressão da emoção.

Por seu lado, Bisquerra (2009) e a sua equipe de trabalho definiram outros cinco tipos de competências emocionais que integram alguns aspetos do desenvolvimento social: consciência emocional, regulação emocional, autonomia emocional, competência emocional e competências para a vida e bem-estar. Da mesma forma, e devido às contribuições de autores como Bar-On (1997) -que inclui áreas de atuação social no construto e entende que o contexto desempenha um papel fundamental no ser- hoje falamos sobre habilidades socioemocionais (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola tem tido um crescente interesse de investigação. O termo *aprendizagem social e emocional* tem sido envolvido como uma gama de competências que inclui processos emocionais, habilidades sociais e regulação cognitiva, como ferramentas que contribuem significativamente para o processo escolar em professores e alunos (COSTA; FARIA, 2013).

Nessa direção, foi possível mostrar que a *aprendizagem social e emocional* tem repercussões favoráveis no clima da sala de aula, na relação aluno-professor, na relação aluno-aluno e na motivação escolar (MARTINELLI, 2014). Portanto, as habilidades socioemocionais participam ativamente da consolidação da escola como um espaço de paz e interação positiva (AMARAL; RAMOS, 2018).

Por essas razões, as habilidades socioemocionais dos professores são uma ferramenta necessária para lidar com o cotidiano da (COSTA; FARIA, 2013). De fato, um estudo com professores chilenos de três escolas constatou que os professores consideram a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional uma dimensão transversal do currículo, focada na aquisição de valores, habilidades interpessoais e hábitos que permitam a convivência em sociedade. Da mesma forma, reconhecem a importância de possuir essas habilidades para o exercício de seu trabalho (ANTONI; KOLLER, 2000).

CONTRIBUIÇÕES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE PROFESSORES NA ESCOLA

As competências socioemocionais dos professores desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois ensinar é um incessante tecer e desfazer emoções, expectativas e relações interpessoais (SANTOS, 2010), o que torna necessário que os professores recorram constantemente ao uso de ferramentas socioemocionais que permitam uma interação efetiva com seus alunos e consigam gerar espaços significativos de aprendizagem (AGUIAR JR; MORTIMER, 2005).

CLIMA DE SALA DE AULA

Para começar, é importante destacar que o clima da sala de aula depende em grande parte das habilidades socioemocionais do professor e de seus vínculos e relações empáticas com os alunos (BROLEZZI, 2014). Portanto, é importante realizar ações voltadas para o reconhecimento e fortalecimento das competências socioemocionais dentro da sala de aula, como estratégia para promover ambientes escolares positivos e pacíficos (PEREIRA, 2014).

Nessa direção, Triana e Velásquez (2014) constataram em um estudo de caso que as comunicações assertivas estão diretamente relacionadas ao clima positivo da sala de aula na pré-escola, o que mostra que quando as comunicações não assertivas aparecem por parte do professor, o clima escolar que ele estava imediatamente afetado de forma negativa.

Da mesma forma, Valento et al. (2019), ao observarem 559 professores de escolas do norte de Portugal, constataram que os professores com melhor expressão e regulação emocional apresentam uma gestão mais adequada da disciplina na sala de aula.

Por sua vez, Okonofua et al. (2016) demonstraram como, por meio do uso de respostas empáticas dos professores em relação aos maus comportamentos dos alunos, é possível promover uma melhor relação aluno-professor e melhores comportamentos em sala de aula. O anterior repercute diretamente na geração de ambientes de sala de aula positivos e calorosos que favoreçam uma cultura de paz na sala de aula.

Paralelamente, Becker et al. (2015), com base em diferentes referências históricas, defendem que as emoções podem ser transmitidas direta e inconscientemente de um indivíduo para outro, por meio da sincronização da linguagem não verbal. Nesse sentido, os professores podem influenciar significativamente as respostas aprendidas de seus alunos (FLEITH; ALENCAR, 2005).

Nessa direção, Oberle e Schonert-Reichl (2017) constataram que o estresse em sala de aula é contagioso, ou seja, demonstraram que o estresse no trabalho dos professores está relacionado à regulação do estresse fisiológico dos alunos. No entanto, ainda não está claro em que direção isso acontece, se o estresse do aluno gera estresse do professor ou vice-versa (CRUZ, 2017).

Da mesma forma, Prosen et al. (2011) descobriram em uma amostra de 107 professores da Eslovênia que as expressões emocionais de desagrado dos professores ocorrem duas vezes mais do que as de gosto nas aulas. A raiva é a emoção mais representada pelos professores. O exposto destaca a importância da regulação e gestão emocional dos professores como estratégia para promover ambientes pacíficos favoráveis no processo de ensino e aprendizagem, a fim de evitar a internalização de comportamentos negativos ou agressivos por parte dos alunos.

O BEM-ESTAR DO PROFESSOR

Evidências empíricas demonstram a existência do burnout como um problema que afeta progressivamente os professores (RODRIGUES et al., 2017). De fato, estudos recentes constatam que o burnout ocorre em professores de instituições públicas e privadas, bem como em instituições de ensino médio e universidades. Essas investigações mostram uma tendência média de sofrer de burnout com fatores de risco em vários casos com alta inclinação (CARLOTTO, 2013).

No entanto, no Brasil também foram encontrados resultados opostos aos anteriores, onde o burnout tanto em professores universitários quanto em professores do ensino fundamental e médio ocorre em níveis baixos (CARVALHO; MACÊDO, 2020). A verdade é que muitos autores convergem ao afirmar que uma forma de prevenir o esgotamento emocional do professor -seja em nível alto ou médio- é a gestão, regulação e gestão das emoções.

De fato, Torres (2018) constatou que professores com crenças favoráveis de autoeficácia e habilidades socioemocionais suficientes tendem a se esquivar do burnout e alcançar menos exaustão emocional e maior envolvimento com a tarefa pedagógica.

Por outro lado, diferentes investigações sustentam os efeitos positivos de ter competências socioemocionais no exercício docente para o bem-estar da pessoa, uma vez que se verificou que níveis elevados de equilíbrio emocional geram um maior nível de compromisso, menos sentimento de estresse, maior grau de dedicação (KABAT-ZIN, 2021), maior sensação de ilusão, motivação e satisfação vital (KABAT-ZIN, 2021), bem como a experimentação de uma sensação de bem-estar sendo que possibilita o pleno desenvolvimento do trabalho docente (CABRAL, 2022) e a configuração de uma adequada identidade profissional docente (FERREIRA; FERRAZ, 2021).

Um professor emocionalmente saudável será capaz de interagir positivamente com seus alunos e com os conflitos de sala de aula; regular e gerenciar as próprias emoções para gerar respostas corretas que moldam indiretamente o comportamento dos alunos (WIEZZEL, 2019); e contribuir para tópicos como empatia, resolução não violenta de conflitos, assertividade e compaixão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de socialização, aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, que permite a consolidação de subjetividades, a partir das contribuições da família, colegas e professores. Por isso, consolidar espaços de interação saudável, respeito e inclusão é vital para contribuir para a compreensão da paz como uma condição possível e talvez necessária na escola. Por outro lado, é preciso entender o conflito escolar como um fato inevitável que ocorre no cotidiano e que, se bem administrado, representa opções importantes para a transformação e reinterpretação das relações em sala de aula, pois promove a reflexão e a consolidação das relações. cenários de paz a partir da realidade da escola.

Da mesma forma, é preciso que a sala de aula se consolide como um espaço de apoio, empatia, bom trato, cooperação e aprendizagem significativa, que permita que a experiência escolar seja vivida como o laboratório ideal para a inovação educacional, mediada e moldada por professores, suas atitudes, preocupações e relações, em prol de práticas pacificadoras que permeiam o cotidiano e o contexto educacional.

Um professor emocionalmente e socialmente competente é aquele que tem capacidade suficiente para se comunicar com seus alunos de forma assertiva, pode mediar positivamente conflitos dentro de sua sala de aula, administra ambientes de sala de aula acolhedores, implementa a empatia como estratégia no relacionamento com seus alunos, ensina a viver e conviver em sociedade, é capaz de se adaptar às mudanças sociais, implementa estratégias de inovação e pesquisa em sua classe e tende a gerenciar climas de sala de aula positivos. Isso não significa que as situações estressantes na escola irão desaparecer, mas que o professor terá ferramentas socioemocionais suficientes para lidar com elas de forma mais positiva e eficaz, de forma a favorecer o contexto escolar com ações voltadas para a consolidação de uma cultura em e pela paz.

Nesse sentido, é necessário que os professores tenham a possibilidade de formar social e emocionalmente um conjunto de competências que lhes permitam promover a sua prática profissional, uma vez que, segundo a sua própria percepção, nem todos possuem essas competências que consideram essenciais. bom desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, importa

destacar as ações de programas que promovam o conhecimento e o bem-estar socioemocional dos professores, como contributo para o exercício pedagógico.

Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos professores se mostra como uma ótima estratégia que permite cultivar a perspectiva intra e interpessoal do professor e tem impacto direto no relacionamento com os alunos, no sentimento de motivação para o trabalho, redução do estresse e melhoria do clima sala de aula, o que sem dúvida contribui para o bem-estar do professor e permite à escola tecer oportunidades de mudança em prol de uma cultura que aposta na paz.

Portanto, é de vital importância destacar que não se trata de se considerar ou ser mais sábio por aprendizado e experiência emocional, mas justamente essa oportunidade facilita a integração harmoniosa da pessoa com suas demais virtudes e dimensões intrapessoais, o que possibilita uma relação equilibrada consigo mesmo e com os outros. Consequentemente, um professor com habilidades socioemocionais adequadas pode ser descrito como um professor que possui um conjunto abrangente de processos, que inclui várias dimensões emocionais -regulação emocional, empatia-, habilidades interpessoais -compreensão de pistas sociais- e processos cognitivos -inibição de impulsos, gerenciamento do estresse, que contribuem significativamente para a pessoa e sua relação com o ambiente educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR JR, Orlando GG; MORTIMER, Eduardo F. Consciência dos conflitos: análise da atividade discursiva em uma aula de ciências. **Investigações em ensino de Ciências**, vol. 10, não 2, p. 179-207, 2005.

AMARAL, Diana Elizabette Lima; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. Mediação de conflitos no ambiente escolar para promover a cultura de paz. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, vol. 8, no 21, p. 24-44, 2018.

ANTONI, Clarissa; KOLLER, Sílvia Helena. A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. **Estudos de Psicologia (Natal),** vol. 5, p. 347-381, 2000.

BAR-ON, R. **Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual**. Toronto: Multi Health System Inc. 1997.

BECKER, E., KELLER, M., GOETZ, T., FRENZEL, A.; TAXER, J. Antecedents of teachers' emotions in the classroom: an intraindividual approach. **Frontiers in Psychologhy,** 6, 1-12, 2015.

BISQUERRA, R. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
BONAVÍDES, Paulo. A quinta geração de direitos fundamentais. **Revista Brasileira de direitos fundamentais & justiça**, 2008, vol. 2, no 3, p. 82-93, 2009.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. *Encontro:* **Revista de Psicologia**, vol. 17, no 27, 2014.

CABRAL, Alderlan Souza. **Desafios da educação na contemporaneidade** *5*. AYA Editora, 2022.

CARLOTTO, Mary Sandra, et al. Avaliação e interpretação do mal-estar docente: um estudo qualitativo sobre a Síndrome de Burnout. **Revista Subjetividades**, vol. 13, no 1-2, p. 195-220, 2013.

CARVALHO, Miete Pinheiro; MACÊDO, Maria Erilúcia Cruz. A Síndrome de Burnout em docentes/Burnout Syndrome in Professor's. ID on line. **Revista de psicologia**, vol. 14, no 50, p. 284-301, 2020.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional: sentir para aprender**. Sá editora, 2015.

COELHO, Carolina Goulart. **O dito pelo não dito**: reflexões sobre violência no cotidiano escolar e suas marcas. Editora Dialética, 2022.

COSTA, Ana; FARIA, Luísa. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Análise Psicológica**, vol. 31, no 4, p. 407-424, 2013.

CRUZ, Ana Vládia Holanda, et al. A ditadura que se perpetua: Direitos humanos e a militarização da questão social. **Psicologia: Ciência e Profissão,** vol. 37, p. 239-252, 2017.

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

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese,** vol. 7, p. 301-320, 2021.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice ML. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. Psicologia: **Teoria e Pesquisa**, vol. 21, p. 085-091, 2005.

GIONGO, Marina Grandi. **Socialização de gênero e educação infantil: estudo de caso sobre a construção e reprodução dos papéis de gênero em uma escola no Rio Grande do Sul.** 2015. Tesis de Maestría. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2015.

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**. Nueva York: Bantam Books. 1995.

KABAT-ZIN, Jon. **Viver a catástrofe total: como utilizar a sabedoria do corpo e da mente para enfrentar o estresse, a dor e a doença**. Palas Athena Editora, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos**. Democratização da escola pública**. Edições Loyola, 2001.

LINHARES, Paulo Cássio Alves, et al. A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. **Revista Terceiro Incluído**, vol. 4, no 2, p. 115-127, 2014.

MARTINELLI, Selma de Cássia. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. **Revista Educar**, p. 201-216, 2014.

MAYER, J., SALOVEY, P.; CARUSO, D. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT V2.0*).* **User's manual**. Toronto: Multi Health Systems, Inc. 2002.

MILANI, F. Cultura de paz x violência. Papel e desafios da escola. In. Milani, F. & R. Jesus (Eds.), **Cultura de paz: Estratégias, mapas e bússolas. Salvador***:* INPAZ, p. 31, 2003.

OBERLE, E.; SCHONERT-REICHL, K. Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical Strategies for Promoting Children's Social and Emotional Competence in Schools. En J. Matson (ed.), **Handbook of Social Behavior and Skills in Children***.* Vancouver: Springer International Publishing. pp. 175-197, 2017.

OKONOFUA, J., PAUNESKU, D.; WALTON, G. Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 113(19), 5221-5226, 2016.

OLIVEIRA, Helvio Frank; ARRIEL, Tatiane Dutra; SILVA, Rita de Cássia Moreira. Gênero e diversidade sexual na escola: construções identitárias de um aluno-professor. **Letras Escreve**, vol. 7, no 1, p. 87-111, 2017.

PEREIRA, Sônia Maria. **Bullying e suas implicações no ambiente escolar**. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2014.

PETRAGLIA, Izabel Cristina; ARONE, Mariangelica. Paulo Freire e Edgar Morin: combatentes da esperança e da utopia por um mundo novo possível. **Educação & Linguagem**, vol. 24, no 2, p. 125-149, 2021.

PROSEN, S., SMRTNIK, H.; POLISAC, O. Teachers' Emotional Expression in Interaction with Students of Differents Ages. **CEPS Journal,** 1(3), 141-157, 2011.

RODRIGUES, Cristina Delgado; CHAVES, Laura Brandão; CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de burnout em professores de educação pré-escolar. **Interação em Psicologia**, vol. 14, no 2, 2010.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista brasileira de educação especial*, vol. 20, p. 341-356, 2014.

SALOVEY, P.; MAYER, J. Emotional Intelligence. **Imagination, Cognition and Personality,** 9, 185-211, 1990.

SANTOS, M. Envejecer en la enseñanza. En F. López (Dir.), **La salud física y emocional del professorado,** Barcelona: Graó. pp. 55-62, 2010.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em revista,** p. 111-133, 2006.

TORRES, E. Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, *17*(35), 15-27, 2018.

TRIANA, A.; VELÁSQUEZ, A. Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. **Voces y Silencios*:* Revista Latinoamericana de Educación,** 5(1), 23-41, 2014.

VALENTO, S., MONTERO, A.; LOURENÇO, A. The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. **Psychology in the Schools,** 56(5), 741-750, 2019.

WIEZZEL, Andreia Cristiane. Repercussões do desenvolvimento emocional infantil aos processos socializadores na escola: contribuições à relação professor-aluno. **Nucleus,** vol. 16, no 2, 2019.