



MATRIZ CURRICULAR PARA A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NO MARISTA BRASIL

Presidente do Marista Brasil
Ir. Claudiano Tiecher

Superintendente
June Cruz

Diretor Socioeducacional e de Evangelização
Ir. Iranilson Correia de Lima

Gerente Socioeducacional
Leia Raquel de Almeida

Gerente de Identidade, Missão e Vocação
Ir. Paulo Henrique Oliveira Soares

Gerente de Projetos Educacionais
Adriana Pelizzari

Coordenação de Cuidado Integral
Henrique Costa Brojato
Olavo Henrique de Souza Chicoski

Coordenação Técnica
Henrique Costa Brojato
Leia Raquel de Almeida
Olavo Henrique de Souza Chicoski
Ir. Paulo Henrique Soares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Marista Brasil - Curitiba - PR
Elaborada pela bibliotecária Joelma Marques - CRB 9-1290

M342 Matriz curricular para a aprendizagem socioemocional no Marista Brasil/ coordenação técnica, Henrique Costa Brojato ... [et al.]. - Curitiba: Marista Brasil, 2025. 71 f. : il. color.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: <https://mbr.bio/fYtqb>
Título da página da Web (acesso em 09. 04. 2025).
ISBN 978-65-982214-3-0

1. Currículos - Planejamento - Brasil. 2. Educação - Desenvolvimento socioemocional. 3. Educação - Formação socioemocional. I. Brojato, Henrique Costa. II. Título.

CDD 371.11

Redação
Henrique Costa Brojato
Josafá Moreira da Cunha
Letícia da Cunha Silva
Olavo Henrique de Souza Chicoski

Grupo de Trabalho
Alessandro Campos Piantino
Aline Yukie de Sousa Sembo
Alyson Henrique Gomes Freitas
Andreia Julio Oliveira Rocha
Barbara Liz Coutinho Pevidor dos Santos
Carla Cristina Tosatto
Deborah Villeth Dantas
Deysiane Pontes
Fabiana Franciele Cabral
Henrique Costa Brojato
Henrique de Holanda Lobo
Ir. Paulo Henrique Soares
Letícia da Cunha Silva
Marcela de Paolis
Millene Ivoleta
Nájila Cristina Camargo
Olavo Henrique de Souza Chicoski
Thiago Coutinho da Silva

Leitura Crítica
Konstans Franco Steffen
Rafael Rodrigues

Revisão Textual
Ir. Manoel Soares da Silva
Joelma Marques da Silva
Raquel Cruz

Parceria
FTD Educação

Consultor
Josafá Moreira da Cunha
Universidade Federal do Paraná

Projeto Gráfico
Estúdio Anexo

Versão
Abril/2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 4

1 CONCEPÇÕES GERAIS | 14

- 1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL MARISTA | 17
- 1.2 APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL | 23
- 1.3 EDUCAÇÃO DA/PARA A INTERIORIDADE | 28

2 EIXOS ESTRUTURANTES | 36

- 2.1 IDENTIDADE | 42
- 2.2 ALTERIDADE E ÉTICA CRISTÃ | 43
- 2.3 CONSTRUÇÃO DE PROJETO DE VIDA | 46

3 MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL | 48

- 3.1 TURMA | 53
- 3.2 ESCOLA | 58
- 3.3 RELAÇÃO COM FAMÍLIAS | 60
- 3.4 RELAÇÃO COM TERRITÓRIO | 63
- 3.5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES | 65
- 3.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 68

4 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC EM INTERFACE COM A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL | 72

5 COMPOSIÇÃO MARISTA DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL | 86

- 5.1 CONHECIMENTO | 88
- 5.2 PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO | 92
- 5.3 REPERTÓRIO CULTURAL | 96
- 5.4 COMUNICAÇÃO | 100
- 5.5 CULTURA DIGITAL | 103
- 5.6 TRABALHO E PROJETO DE VIDA | 106
- 5.7 ARGUMENTAÇÃO | 114
- 5.8 AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO | 117
- 5.9 EMPATIA E COOPERAÇÃO | 122
- 5.10 RESPONSABILIDADE E CIDADANIA | 127

POSFÁCIO | 132

REFERÊNCIAS | 136

APRESENTAÇÃO



INTELIGÊNCIA DO CORAÇÃO

“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos.”

(Saint-Exupéry, 2009)

A formação do coração (Furet, 2009), central na pedagogia marista desde seus primórdios, sempre esteve vinculada à construção da personalidade e ao desenvolvimento infantojuvenil, nos quais as emoções e a razão se encontram de maneira harmônica. O coração, nesse contexto, representa não só o centro das emoções, mas também o campo onde a inteligência e a vontade se unem, permitindo que o sujeito cuide de si mesmo, autorregule-se, faça escolhas conscientes e estabeleça relações de alteridade saudáveis. A educação marista promove uma formação integral, na qual a inteligência cognitiva está alinhada às inteligências emocional, valorativa e volitiva dos estudantes. Isso permite que os sujeitos aprendentes vivam de maneira mais autêntica, movidos por atitudes e valores que transcendem os impulsos momentâneos, sendo capazes de passar da sensação para o sentido.

O conceito de coração na perspectiva teológica “expressa a unidade radical do complexo humano” (Rahner, 1954, p. 168), é do coração inteligente que saem coisas boas, pois existe um saber do coração (Bíblia, 2022, SI 51). Não se pode formar o coração sem formar as ideias, sem uma profunda relação com a dimensão neurológica do ser humano. Em recente reflexão sobre o significado do coração, o Papa Francisco nos sugere que o coração é o centro da sinceridade e da verdade interior, onde não há espaço para enganos ou dissimulações. Ele revela nossas intenções mais profundas, aquilo que realmente pensamos, acreditamos e desejamos. No entanto, muitas vezes, essa verdade essencial está encoberta por superficialidades, tornando difícil tanto o autoconhecimento quanto o conhecimento do outro.

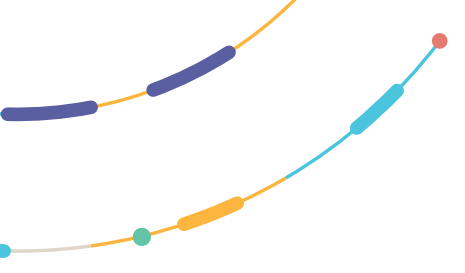
Essa reflexão se torna ainda mais significativa quando inserida na experiência do grupo de trabalho de construção da Matriz de Aprendizagem Socioemocional iniciada no Instituto do Cérebro (InsCer – PUCRS). Foi lá que tudo começou, quando reunimos um time multidisciplinar para iniciar um trabalho que tinha pretensões de impactar a vida de milhares de estudantes maristas espalhados pelo Brasil. Uma experiência capaz de favorecer um contato direto dos estudantes maristas com o centro de si mesmo, com seu coração, suas emoções e pensamentos.

No Instituto do Cérebro, vinculado à PUCRS, provocados por distintas linhas de pesquisa da neurociência, confirmamos a relação entre a inteligência do coração, a dimensão neurológica da mente e os conceitos pedagógicos, filosóficos e teológicos do coração. Os avanços das neurociências mostram que as emoções estão relacionadas com a dimensão empática e com a consciência humana, pois não são apenas respostas químicas ou sinapses no cérebro, mas emergem de uma complexa interação entre sistemas neurológicos e a experiência subjetiva do indivíduo. Assim, ao pensarmos a aprendizagem socioemocional dentro do Instituto do Cérebro, reconhecemos que a formação integral não se dá apenas no nível cognitivo, mas também envolve o desenvolvimento dessa inteligência emocional e espiritual, enraizada na unidade do ser humano.

No contexto da pedagogia marista, essa abordagem reforça a ideia de que não há uma separação entre razão e emoção, corpo e alma, mas sim uma unidade ontológica, que constitui o sujeito humano que pensa, sente, joga, frustra-se, supera-se, e por aí vai. A educação socioemocional, ao integrar esses princípios, busca desenvolver nos estudantes uma consciência mais profunda de si mesmos, promovendo uma aprendizagem que não é apenas

informativa, mas formativa, ajudando-os a se tornarem pessoas plenas, capazes de sentir, pensar de modo compassivo, com a inteligência do coração. Essa visão abriu portas para a construção de uma matriz de competências e habilidades socioemocionais que contemple a totalidade do ser humano, valorizando tanto a dimensão científica e neurológica quanto a riqueza psicológica, pedagógica, filosófica e teológica que permeia a compreensão do coração como centro da vida e da aprendizagem.





A Matriz favorece que o tema da aprendizagem socioemocional não se confunda com produtos ou soluções pedagógicas, pois não se trata de mercantilizar uma dimensão essencial da formação humana, mas criar processos e mecanismos inteligentes que transformem as práticas de ensino-aprendizagem e potencializem a capacidade de crianças e adolescentes para aprender, construir relacionamentos significativos e contribuir com o mundo (UNICEF, 2021, p.8). O conjunto de competências e habilidades favorecerão um itinerário mais claro no desenvolvimento das emoções e das interações que se desdobram no interior da Escola Marista.

Nesse aspecto, vale reforçar que a formação integral do ser humano sempre fez parte da tradição pedagógica marista e não se trata de uma postura de ocasião. Em certa medida, existe uma tarefa socrática em nossa missão marista, que passa pelas contribuições da tradição cristã e do modo como Marcelino Champagnat concebia a educação, sempre despertando no interior de cada estudante a sensibilidade, a capacidade de cuidar de si mesmo, de autogovernar-se, autorregular-se, de expandir-se em generosidade consigo mesmo e com os demais (Furet, 2009).

A trajetória de construção da Matriz de Aprendizagem Socioemocional se deu em um momento especialmente propício: o da constituição do Marista Brasil. A rede, em âmbito nacional, promoveu a convergência de diversas questões da educação básica marista – entre elas, a aprendizagem socioemocional. Sendo assim, sentimos a necessidade de constituir um processo que fosse coletivo, ao mesmo tempo, que partisse daquilo que a pesquisa científica demonstrava como relevante para uma proposta que atendesse aos desafios contemporâneos vinculados ao tema.

Para iniciar essa trajetória, e por ocasião da visita ao Instituto do Cérebro, como já mencionado, foi constituído, no âmbito da área de Cuidado Integral, inicialmente integrada à Gerência de Identidade, Missão e Vocação da Diretoria Socioeducacional e de Evangelização (DSE) do Marista Brasil, o Grupo de Trabalho Aprendizagem Socioemocional em Interface com o Projeto de Vida. Esse primeiro grupo era composto por representantes da DSE, das regionais e de colaboradores que, à época, compunham a Gerência Educacional do Marista Centro-Norte.

Por meio desse marco inicial e de encontros periódicos do grupo de trabalho, foram desenvolvidas atividades de pesquisa, benchmarking, diálogos, experiências em escolas privadas e públicas.

Em meados de novembro de 2023, a partir da convergência com o início da revisão do material didático marista voltado ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, foi destacada a necessidade de uma matriz de referência, que guiasse o processo de transversalização da Aprendizagem Socioemocional de maneira curricular, a partir de uma intencionalidade pedagógica explícita.

Nesse interim, reorganizamos o grupo de trabalho, desta vez, com o foco no desenvolvimento de uma matriz marista de habilidades socioemocionais. Esse processo, iniciado em dezembro de 2023, contou com a organização da área de Cuidado Integral, na gerência de Identidade, Missão e Vocação (DSE), com representantes da Gerência Socioeducacional (DSE) e de colaboradores da então Gerência Educacional do Marista Centro-Norte.

O processo de construção teve como ponto de partida o documento “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC”, elaborado pelo Movimento pela Base e pelo *Center for Curriculum Redesign*. O grupo estruturou uma adaptação, elaborando e debatendo habilidades socioemocionais ao longo de 6 meses. Com o andamento do processo, a matriz passou por quatro versões até chegarmos à que se encontra neste documento.

Além do grupo de trabalho, contamos também com a contribuição de outros colaboradores maristas, da FTD Educação, assim como da revisão crítica do Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha, professor e pesquisador sobre Aprendizagem Socioemocional e Clima Escolar na Universidade Federal do Paraná. O professor ainda contribuiu com a fundamentação teórica do documento. Por fim, como resultado deste processo, tivemos a aprovação da matriz no Comitê Socioeducacional, Evangelização e Social e no Conselho de Administração do Marista Brasil.

Em resumo, esta Matriz é fruto desse processo coletivo e dialógico. Processo este que envolveu, em um único objetivo, educadores que escutam e enxergam no contexto escolar marista um lugar propício para ambiências promotoras do cuidado integral dos estudantes maristas.

Esperamos que este documento possa nos inspirar e contribuir para a consolidação das prioridades elencadas pelos Maristas de Champagnat na III Assembleia Internacional da Missão Marista. Entre elas, destaca-se a Prioridade 7, que aponta para a necessidade de um compromisso com o cuidado integral de todos os envolvidos em nossa missão: a promoção de uma vida plena, centrada nos valores humanos e maristas.

SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO DA MATRIZ DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

A Matriz Curricular para a Aprendizagem Socioemocional, em seu primeiro capítulo, apresenta as concepções gerais que balizaram o processo de elaboração das competências e habilidades socioemocionais. Abordamos os fundamentos da Educação Integral Marista, da Aprendizagem Socioemocional e, por fim, desenvolvemos o que entendemos por Educação da/para a Interioridade, numa perspectiva multiteórica, sistematizando, de forma sucinta, algumas contribuições das neurociências, da filosofia, da psicologia e da pedagogia.





No segundo capítulo, desenvolvemos, pautados nas concepções gerais, os Eixos Estruturantes da Matriz de Aprendizagem Socioemocional, que nas matrizes maristas visam garantir a identidade e a unidade entre os diferentes componentes curriculares, ações e projetos (União Marista do Brasil, 2021). Para tanto, partimos do princípio de que, ao trabalhar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, no contexto da educação marista, precisamos considerar: 1. o processo de construção das identidades de cada estudante; 2. a dimensão da alteridade em relação com a ética cristã; 3. a construção do projeto de vida, pilar de nosso projeto educativo. Em suma, por meio destes eixos, buscamos explicitar uma aprendizagem socioemocional orientada para si, ao outro e ao exterior, compondo esse mosaico constituído de modo indissociável e interdependente.

O terceiro capítulo, intitulado Mediação da Aprendizagem Socioemocional, apresentamos alguns dos fundamentos imprescindíveis para se estruturar, no contexto escolar marista, caminhos profícuos de promoção das competências socioemocionais. Portanto, reconhecemos que a Aprendizagem Socioemocional necessita de um olhar orgânico sobre a escola e seus processos, reconhecendo a complexidade e a interconexão entre diferentes dimensões da vida escolar.

O quarto capítulo, denominado Competências Gerais da BNCC em Interface com a Aprendizagem Socioemocional apresenta o ponto de partida da construção de nossa matriz. Sendo assim, aborda o conceito fundamental de competência, à luz do que preconiza a BNCC, buscando estabelecer os conteúdos e a forma concernentes à aprendizagem socioemocional em toda a sua complexidade.

Por fim, o quinto capítulo, intitulado Composição Marista da Aprendizagem Socioemocional, desdobra cada uma das competências da Matriz Curricular, apresentando uma discussão teórica inicial e a sequência progressiva das habilidades, estabelecidas em ciclos de três anos durante o Ensino Fundamental e Médio. Este capítulo é a consolidação da possibilidade de leitura dos contextos escolares maristas à luz da aprendizagem socioemocional, sintetizando nossa intencionalidade no que diz respeito à efetiva contribuição marista ao tema.

“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”. Conduzidos por essa máxima poética de Antoine de Saint-Exupéry, (2009), desejamos que todos os educadores maristas ajudem os seus estudantes no aprofundamento do sentido da vida, das interações humanas, das emoções e sentimentos que estão para além das aparências. As experiências mais profundas do ser humano escampam ao sensível, pois se concentram em sua interioridade, em seu coração e na sua mente. Em um contexto marcado pela espetacularização da vida é fundamental aprender a atravessar o olhar para se enxergar para além dos que os olhos podem captar.

Ir. Paulo Henrique Oliveira Soares

Gerente de Identidade, Missão e Vocação

1

CONCEPÇÕES GERAIS

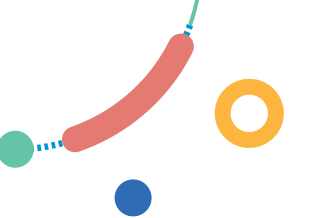


Ao apresentar as competências e habilidades a serem desenvolvidas na Matriz Marista de Aprendizagem Socioemocional, é imprescindível explicitar as três concepções que a fundamentam: Educação Integral, Aprendizagem Socioemocional e Interioridade. A ideia é constituir um solo epistemológico, tal qual o faz o *Projeto Educativo do Brasil Marista*, para estabelecer as premissas que fundamentam as concepções que se seguem ao longo do texto. A consistência conceitual é de extrema relevância para todos que trabalham os aspectos socioemocionais no Marista Brasil (professores, coordenadores, orientadores, diretores e toda a comunidade educativa). A fim de garantir sinergia e coerência internas nas equipes e, sobretudo, proporcionar um entendimento profundo do objeto de conhecimento trabalhado e dos objetivos a serem alcançados, promovendo, assim, a convergência entre teoria e prática.

1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL MARISTA

Educar com cuidado significa aprender a amar sem criar dependências, desenvolver a sensibilidade humana na relação consigo mesmo, com o outro e com tudo o que existe, diante de uma realidade que exige cautela na busca pela formação humana plena (Brasil, 2010, p. 12).

A educação integral (que se distingue do tempo integral e do turno integral) é um dos princípios norteadores do *Projeto Educativo do Brasil Marista*, o que possibilita um olhar para a humanidade como origem e destino do processo educativo. Por isso, é fundamental dispor de uma “ampla visão da pessoa e de seu desenvolvimento, que aqui se traduz no processo formativo de subjetividades, nos modos de ser sujeito, em sua integralidade e inteireza: (corpo, mente, coração e espírito)” (UMBRASIL, 2010, p. 17).



Esse princípio fundamenta-se no carisma de Champagnat, que nos chama a estar atentos ao tempo e aos seus sinais, os quais possuem influência no processo educativo de crianças, adolescentes e jovens. Conforme preconizado no documento *Nos Passos de Marcelino Champagnat*,

O mundo em que vivemos tem nuvens sombrias e caminhos de esperança. Esses sinais abrem novos horizontes e oferecem novas possibilidades em nosso trabalho com aqueles que atendemos (Instituto dos Irmãos Maristas, 2023, p. 49).

É importante ressaltar que a concepção de educação integral é o tema central da pedagogia marista. Isso porque compreendemos o ato de educar como “campo de evangelização nos diversos ambientes em que estamos presentes” e, neles, buscamos efetivar propostas educativas integrais, sempre pautadas na visão cristã do desenvolvimento humano (Instituto dos Irmãos Maristas, 2023, p. 64) e na concepção de sujeito da educação marista (UMBRASIL, 2010).

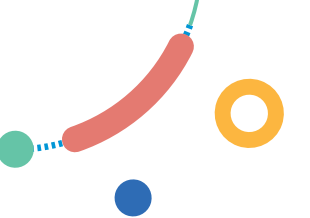
Piaget, no célebre texto *Para onde vai a educação?*, evidencia a importância de avançarmos para além do direito à educação enquanto acesso e irmos ao encontro da educação integral, que compreende aspectos que o autor denomina de “intelectuais” e “morais”. Segundo ele,



O direito à educação, [...] não é apenas o direito de frequentar escolas: é também, na medida em que vise a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta (Piaget, 1973, p. 61).

Fundamentada na concepção de educação integral prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – importante normativa brasileira –, estabelece-se que a educação integral tem como objetivo o desenvolvimento e a formação global de cada estudante, considerando a complexidade e a não linearidade inerentes ao processo de desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Essa perspectiva vai além das concepções reducionistas que limitam os sujeitos apenas às suas dimensões afetiva ou intelectual-cognitiva (Brasil, 2017).

Dessa maneira, estabelece-se uma interlocução entre os objetivos da educação integral, expressos nas Competências Gerais, e os saberes historicamente construídos e organizados pela filosofia, ciência, tecnologia e arte. Essas convergências se manifestam nas Competências Específicas. Contudo, é fundamental destacar que, segundo a BNCC, o desenvolvimento dessas competências é teoricamente assegurado pelo conjunto de habilidades relativas aos objetos de conhecimento de cada área – conteúdos, conceitos e processos (Brasil, 2017).



Quando consideramos os princípios da pedagogia marista, podemos ampliar ainda mais essa asserção proposta pela BNCC, o que fica evidente na citação que se segue:

Ao contemplar uma interligação entre as diferentes dimensões da pessoa, incluindo a dimensão espiritual, considera a integralidade e a inteireza dos sujeitos da educação em um movimento, que harmoniza fé, cultura e vida. [...] valoriza a diversidade, a diferença, a solidariedade, a consciência planetária e a promoção de relações justas, bem como incorpora diferentes saberes, conhecimentos, linguagens, mídias e tecnologias no conjunto de suas metodologias. Nessa perspectiva, a pedagogia marista integra a formação afetiva, ética, social, política, cognitiva e religiosa. O jeito de educar fundamenta-se em uma formação integral. Investe na observação, na investigação, na reflexão, na abertura à realidade, no posicionamento crítico, na negociação, no protagonismo, em atitudes solidárias, no respeito e no cuidado com a natureza, na compreensão e na significação do mundo. Desenvolve o espírito de pertença, o “sentido do outro” e apresenta a solidariedade como “a virtude cristã dos nossos tempos”, amparada na ética e na espiritualidade (UMBRASIL, 2010, p. 43).

Fica evidente, aqui, por meio de uma tradição que se abre ao novo e ao que ainda virá – em consonância com as infâncias e juventudes de seu tempo –, que o nosso jeito de fazer educação está enraizado no compromisso com a formação humana e com a evangelização. Isso significa que é na coletividade, no laço



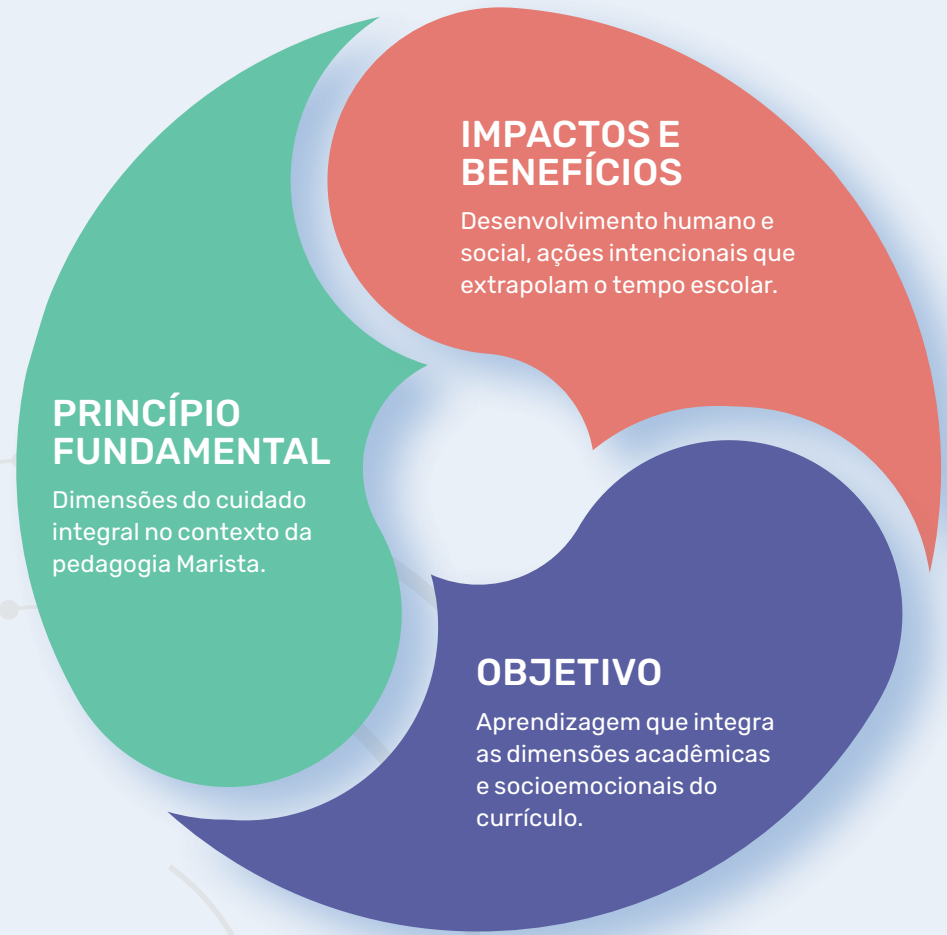
social, que a educação verdadeiramente integral pode acontecer, pois é nesse contexto que as experiências e os saberes fazem a diferença e contribuem para a formação integral do sujeito” (Titton; Pacheco, 2012, p. 150).

Se nossa pedagogia, “muito prática, focada na presença, no amor à natureza, na solidariedade e no aprender fazendo” (UMBRASIL, 2010, p. 42), é o que propicia a integralidade do fazer educativo, vemos grandes desafios e potencialidades para que “novas referências que permitam outros modelos interpretativos” sejam possíveis. Temos explícita a educação integral em âmbitos filosófico e político; contudo, precisamos avançar cada vez mais, em âmbito pedagógico, para a efetivação desse princípio (Titton; Pacheco, 2012).

Nesse sentido, é preciso reforçar a busca por uma educação integradora, na perspectiva apresentada por Freire (2021, p. 58):

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica que tanto a visão de si mesmo como a do mundo não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento.

Assim, pautados na importância da dimensão do cuidado integral, da concepção de educação intrinsecamente integral da pedagogia marista e no direito à educação e à aprendizagem que extrapole as dimensões acadêmica e curricular, podemos afirmar que a concepção de educação integral contribui para a proposição de ações intencionais que, para além do tempo de permanência na escola, favoreçam o desenvolvimento humano e social de cada estudante (Lomonaco; Silva, 2013).

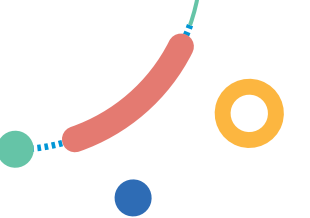


1.2 APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

Partindo da concepção de educação integral, cabe destacar a necessidade de desenvolvimento da dimensão socioemocional dos sujeitos como objeto do currículo e organização da escola marista, objetivo principal desta matriz.

O esforço epistemológico voltado à discussão sobre a educação integral e a pedagogia marista contemporânea torna-se ainda mais desafiador ao incluir, nesse debate, a dimensão socioemocional. Implica, neste exercício, retomar a perspectiva sempre atual do *Projeto Educativo do Brasil Marista*, que possui como premissa a escuta dos sinais dos tempos. Atualmente, a temática da aprendizagem socioemocional se mostra como caminho possível (e necessário) à proposição de ambiências e práticas pedagógicas que promovam a saúde integral de crianças, adolescentes, jovens e de todos os envolvidos no processo educativo.

O documento *A saúde integral das jovens gerações*: um compromisso educacional marista afirma, no item “Como Maristas, vocacionados ao cuidado com as jovens gerações”, que nossa presença é fator crucial para a educação socioemocional de toda a comunidade escolar. O texto afirma, ainda, que, dentre as iniciativas realizadas em nossos espaços educativos, encontra-se:



A incorporação nos planos curriculares e educacionais, nas estratégias e delineamento de conteúdos para a formação socioemocional, seja através do desenvolvimento da inteligência emocional, das habilidades de autocontrole, de autoconfiança, metacognição, cooperação, conscientização, reflexão crítica (Comissão Internacional da Missão Marista, 2023, p. 12).

Diante deste apelo, bem como da Mensagem da III Assembleia Internacional da Missão Marista (Instituto dos Irmãos Maristas, 2023), que estabelece entre as prioridades “promoção da saúde mental, bem-estar e cuidado integral das pessoas”, em atenção aos diversos desafios que temos vivenciado em nossas unidades, é urgente avançarmos para a proposição de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem socioemocional. Portanto, contextualizamos a concepção de aprendizagem que orienta esta matriz a partir dos estudos mais recentes, de forma a ultrapassar a perspectiva meramente acadêmica e conteudista. Segundo o *Projeto Educativo do Brasil Marista*,

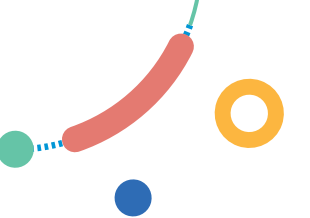
Aprendizagem é um processo intra e intersubjetivo que produz saberes, artefatos, fazeres e identidades e se fundamenta numa visão de pessoa como sujeito ativo em complexas interações, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida. É um movimento dinâmico de reconstrução do objeto de conhecimento pelo sujeito e de modificação do sujeito pelo objeto, a partir de estratégias próprias de conhecer. Nesse processo, interagem dimensões formadoras, valores, culturas, saberes e conhecimentos (UMBRASIL, 2010, p. 57-58).

O *Projeto Educativo do Brasil Marista* também afirma que

Aprendizagem é mais do que aquisição ou apreensão da rede de determinados corpos de conhecimentos conceituais socialmente considerados relevantes e organizados nos componentes curriculares. É, sobretudo, modificação desses conhecimentos, criação e invenção de outros necessários para entender aquilo a que damos o nome de realidade (UMBRASIL, 2010, p. 58).

A escola Marista é concebida como um *espaçotempo* privilegiado de socialização e educação para uma cultura do encontro, testemunhada na vida de Jesus e de Champagnat. Assim, ela se constitui em um espaço oportuno para novas aprendizagens, as quais possibilitam a construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária. A aprendizagem, à luz do Evangelho e do jeito Marista de ser, deve estar no centro dos processos cotidianos desenvolvidos pelas equipes, no diálogo com as famílias, na interface com parceiros do território, na gestão de projetos estratégicos e nas demais atividades escolares.

Nesse sentido, é importante afirmar que a mediação das aprendizagens, na escola Marista, ocorre alicerçada no princípio da educação integral. Abre-se, nesse sentido, uma oportunidade para que a escola contribua com o desenvolvimento socioemocional das crianças, dos adolescentes e dos jovens que estão nos espaços educativos maristas.



No que diz respeito à produção teórica nesse campo de pesquisa, o *Ecological Approaches to Social Emotional Learning Laboratory* (Laboratório de Abordagens Ecológicas para a Aprendizagem Socioemocional, em tradução livre), da Universidade de Harvard, constatou que a aprendizagem socioemocional (ASE ou *Social and Emotional Learning*, SEL, em inglês) é um termo genérico utilizado para representar um conjunto de competências e/ou habilidades não acadêmicas das quais as pessoas precisam para estabelecer metas, regular comportamentos, construir relacionamentos e processar/lembrar informações. Essas habilidades influenciam positivamente na escola, no trabalho, em casa, na comunidade e na sociedade (Jones *et al.*, 2016). Jones e Kahn (2017) afirmam que, no contexto escolar, a ASE deve estar conectada às aprendizagens acadêmicas, visto que as habilidades acadêmicas e socioemocionais são fundamentalmente interconectadas, interdependentes no desenvolvimento, na experiência e na utilização.

As evidências produzidas no campo científico vêm salientando alguns aspectos que reforçam esse movimento. As competências sociais, emocionais e cognitivas se desenvolvem ao longo das nossas vidas e são essenciais para o sucesso em nossas escolas, locais de trabalho, lares e comunidades. Elas permitem que os indivíduos contribuam significativamente para a sociedade e podem ser aprendidas na infância, adolescência e juventude, bem como ao longo da vida (Jones; Kahn, 2017).



A aprendizagem socioemocional, além de beneficiar os estudantes, contribui para a melhoria da eficácia da prática docente e do bem-estar dos membros da comunidade educativa. (Jones; Kahn, 2017). Da mesma maneira, é consenso, na comunidade científica, que contextos e experiências podem ser construídos para incidir na aprendizagem socioemocional de crianças, adolescentes e jovens. É possível, ainda, comprovar quais programas e práticas são eficazes para o desenvolvimento socioemocional. Por isso, a aprendizagem socioemocional precisa ser considerada parte constituinte da Educação Básica, a fim de transformar as escolas em lugares que promovem, além da excelência acadêmica, a colaboração e a comunicação, a criatividade e a inovação, a empatia e o respeito, o engajamento social e outras habilidades e disposições necessárias para a vida no século 21.

Diante desse cenário, é preciso pensar uma implementação efetiva da ASE nas escolas, considerando os possíveis resultados e caminhos de melhoria, de acordo com cada território. Por se tratar de habilidades chamadas de não acadêmicas, não cognitivas, *softskills*, entre outras formas, torna-se importante a distinção delas em relação às habilidades descritas nas demais matrizes curriculares, relativas às áreas de conhecimento acadêmico. Apesar da diferenciação, deve-se ter em vista a necessária integração entre as distintas aprendizagens: somente por esse princípio, poderemos, enfim, avançar para novas maneiras estética e política, a efetivação da aprendizagem socioemocional nas nossas unidades, à luz da pedagogia marista.

1.3 EDUCAÇÃO DA/PARA A INTERIORIDADE

A partir da compreensão das concepções de educação integral e de aprendizagem socioemocional – compostas de diversas perspectivas e abordagens – importa aprofundarmos a concepção de educação da/para a interioridade. Esse aprofundamento é justificado a partir da sua correlação com o termo “socioemocional”, assim como da adoção desse paradigma como meio do desenvolvimento daquilo que nos diferencia como educação marista, a saber, uma educação alicerçada na contribuição significativa para que cada estudante possa construir o próprio projeto de vida, na busca do sentido da existência.

Trazemos a definição de Educação para a Interioridade, de acordo com Barrio (2022, p. 37), para iniciarmos nossa discussão. O autor afirma que se trata do:

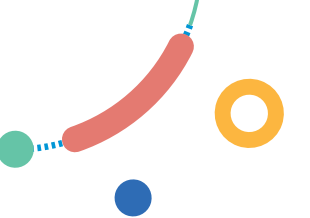
processo de tomada de consciência, para posterior reflexão e interiorização, de aspectos relativos às diferentes dimensões: social, corporal, psíquica e espiritual, para facilitar sua integração e unificação de forma harmônica e para que simultaneamente possamos caminhar com passos firmes na direção de:

- ▶ a plenitude do humano, a pessoal e a dos outros;
- ▶ a abertura ao sagrado (mistério, espiritualidade, dimensão profunda);
- ▶ sentir o vínculo com a Transcendência.

Por meio dessa definição, fica evidente a concepção adotada por Barrio (2022) sobre o que é a interioridade. Contudo, existem diversas outras perspectivas que abordam a ideia de interioridade, exprimindo diferentes formas de olhar e de buscar compreender essa dimensão do humano.

Segundo Damásio (2015, p. 30), com base nas descobertas das neurociências, a busca pelo autoconhecimento está ligada a um conjunto de mecanismos cerebrais que, de forma contínua e inconsciente, mantêm o corpo dentro de limites estreitos e relativamente estáveis, essenciais para a sobrevivência. Para o autor, esses mecanismos formam uma rede de interconexões e padrões neurais que refletem o estado do organismo em diferentes níveis do cérebro. Essa rede serviria como base para o surgimento da identidade pessoal, permitindo que nos reconheçamos como sujeitos dotados de um “eu” e nos tornemos, assim, protagonistas conscientes da nossa própria consciência por meio do eu autobiográfico.

Essa perspectiva neurobiológica da constituição do eu, advinda do campo científico moderno, demonstra que a problemática da interioridade está presente na contemporaneidade. A teologia e a filosofia, séculos antes do advento das revoluções científicas, já apontavam caminhos para a definição dessa consciência de si, que se revela ao longo da existência e busca, constantemente, por significado e sentido.



Encontramos em Santo Agostinho, existem pistas importantes para uma concepção de interioridade a partir da teologia. Para ele, é por meio da interioridade que o ser humano pode compreender os próprios desejos, num processo de busca pelo conhecimento e pela felicidade. Logo, para Santo Agostinho, Deus habita o interior do humano, o que leva a crer que buscar a Deus é percorrer uma trajetória que se volta ao próprio eu (Agostinho, 1973 apud Fernandes, 2007): “Vós éreis mais íntimo que o meu próprio íntimo e mais sublime que o ápice do meu ser”.

Por fim, ao ampliarmos nosso olhar para diferentes perspectivas filosóficas, podemos considerar que o amálgama conceitual denominado interioridade pode receber outras interpretações possíveis, como propõe Bachelard (1993). O filósofo francês, em sua obra *A Poética do Espaço*, apresenta uma reflexão relevante sobre a dialética entre interior e exterior, que leva à importante problematização de que “é no coração do ser que o ser é errante”. Ele afirma também que “às vezes, é estando fora de si que o ser experimenta consistências”. Sob essa perspectiva, Bachelard sustenta que “a dialética do exterior e do interior está apoiada num geometrismo reforçado, onde os limites são barreiras” (1993, p. 337).

A aparente contradição entre as perspectivas aqui mencionadas – Damásio e a neurobiologia, Santo Agostinho em suas *Confissões*, e Bachelard com sua fenomenologia da imagem poética – evidencia o desafio que envolve a noção de interioridade. Esse debate configura-se, na atualidade, como um campo amplo de disputas ontológicas e epistemológicas acerca do que é o humano e de como este se constitui em sua dimensão interior. No entanto, é possível reconhecer que essas abordagens podem dialogar de forma profícua. Isso porque, conforme sustenta o solo epistemológico do Projeto Educativo do Brasil Marista, é essencial resgatar uma forma de fazer educação marcada

pelo hibridismo, que reconhece a insuficiência de disciplinas isoladas para compreender um fato, processo ou fenômeno (UMBRASIL, 2010). Assim, ao tratarmos a interioridade como uma problemática, não poderia ser diferente.

Seguindo essa linha de raciocínio, assim como considerando a importância da dimensão “interioridade” para a nossa concepção de aprendizagem socioemocional, se faz imprescindível avançarmos para uma educação da/ para a interioridade que seja reconhecida a partir da concepção de sujeito da educação marista:

O Projeto Educativo do Brasil Marista assume a concepção de que mulheres, homens, meninas e meninos são sujeitos inteiros, diversos e diferentes que se relacionam com o mundo, com os conhecimentos e saberes a partir de sua inteireza e sua singularidade. Assim, a concepção aqui adotada compreende a pessoa humana como sujeito – ao mesmo tempo como sujeito sócio-histórico, sujeito da cultura, sujeito desejante, sujeito epistêmico, sujeito de relações interpessoais, sujeito do brinquedo e da brincadeira, sujeito da ética e da estética. Enfim, mulheres e homens, meninas e meninos em relação com o mundo e com Deus, capazes de se constituir e de constituir o mundo, sujeitos do fazer-pensar da educação (UMBRASIL, 2010, p. 56).

Apoiados nessa definição de sujeito, atravessada por concepções tradicionais, críticas e pós-críticas, trazemos alguns princípios importantes para considerar a interioridade e a relação entre ela e a aprendizagem socioemocional, alinhavada ao *Projeto Educativo do Brasil Marista*.

Em primeiro lugar, precisamos partir da ideia de que “A interioridade, assim, é uma espécie de resistência continuada a todos os processos de superficialização e empobrecimento da vida. Educar para a interioridade é cultivar a atenção plena, a consciência limpa e o olhar esperançoso” (Incerti; Oliveira, 2019, p. 7).

Contudo, a interioridade não pode estar desvinculada de uma perspectiva que considere a dimensão ética e de abertura para a alteridade, numa constante busca do que é essencial e transcendente, na superação da “alienação e a reificação em que nossas vidas se encontram sequestradas pelos inúmeros dispositivos que se empenham em apropriar-se delas, para submetê-las às suas pautas” (Giacóia, 2019, p. 17).

Logo, podemos considerar que a interioridade, na perspectiva da aprendizagem socioemocional aqui apresentada, pode ser reconhecida naquilo que Donald Winnicott (2019) define como espaço potencial – um espaço situado entre a realidade psíquica (o interno) e a realidade compartilhada (o externo). É justamente nessa intersecção que o sujeito pode brincar, partilhar experiências culturais e buscar o sentido das coisas e da vida.

Além disso, na perspectiva de Lukács (2013), a interioridade já está presente nos sujeitos da educação, e o processo educativo que a considera desde uma visão ontológica pode constituir métodos e práticas que contribuam para a formação de sujeitos críticos, dispostos à transformação social.

Portanto, é importante abandonarmos perspectivas intimistas, que encerram o sujeito em si mesmo, avançando para um processo de conscientização vinculada à ideia de que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 98).

Desse modo, a noção de interioridade aqui assumida relaciona-se à dimensão do refletir, do silenciar, do meditar e do orar, mas não se limita aí; refere-se, também, ao escutar, comunicar e agir. Logo, a partir desses princípios, fundamentados em autores importantes para a construção da nossa perspectiva de aprendizagem socioemocional, chega-se à consideração de que a interioridade precisa ser concebida a partir de quatro perspectivas no processo educacional: Orientado a si; Orientado ao outro; Orientado a tarefas; Orientado à espiritualidade cristã.



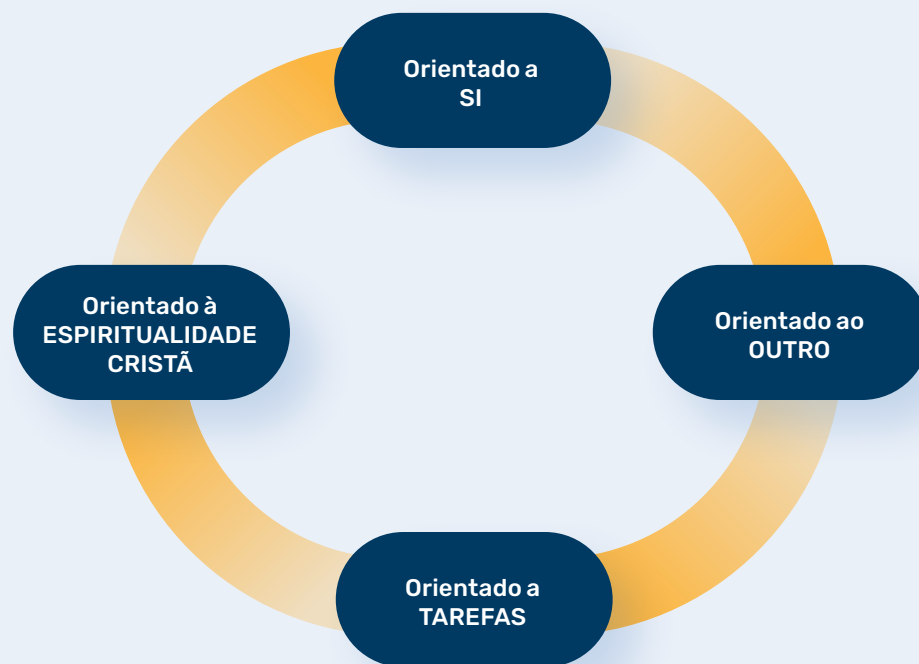


FIGURA 1 Quatro perspectivas no processo educacional

FONTE: Autores (2024).



Por meio da adesão a esses pressupostos, será possível estabelecer a aprendizagem socioemocional no Marista Brasil, pautada em nosso jeito de educar, em nossa pedagogia, a qual “põe em relevo nosso objetivo maior de viver e educar pelo Evangelho, dando significado à vida e à realidade de nossos estudantes e constituindo o jeito marista de fazer educação” (UMBRASIL, 2010, p. 45).

A seguir, são apresentados os eixos estruturantes da Matriz de Aprendizagem Socioemocional do Marista Brasil, que contribuirão para a leitura e o desdobramento de caminhos efetivos para o desenvolvimento pleno dos nossos estudantes.

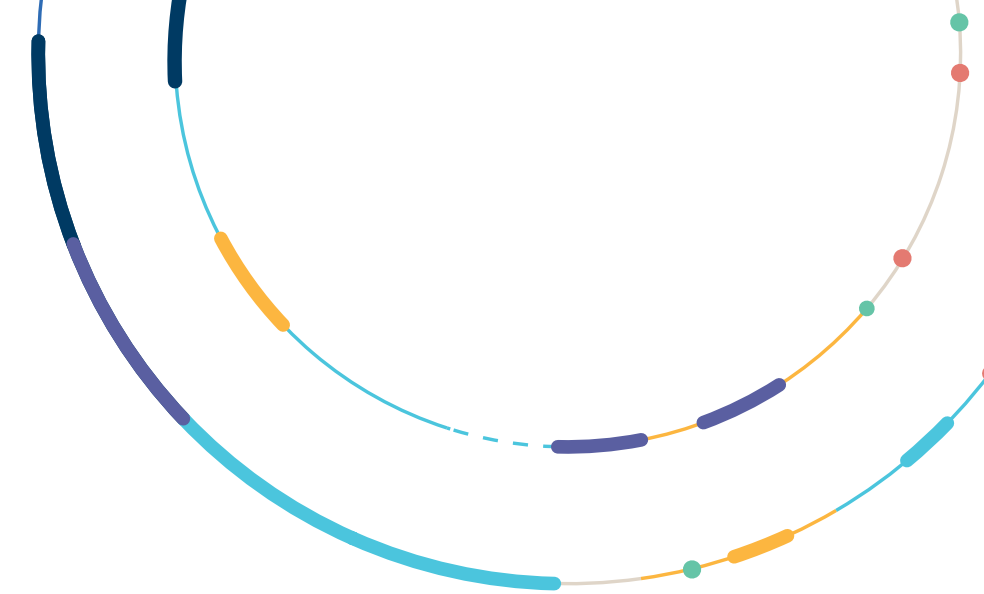
2

EIXOS ESTRUTURANTES





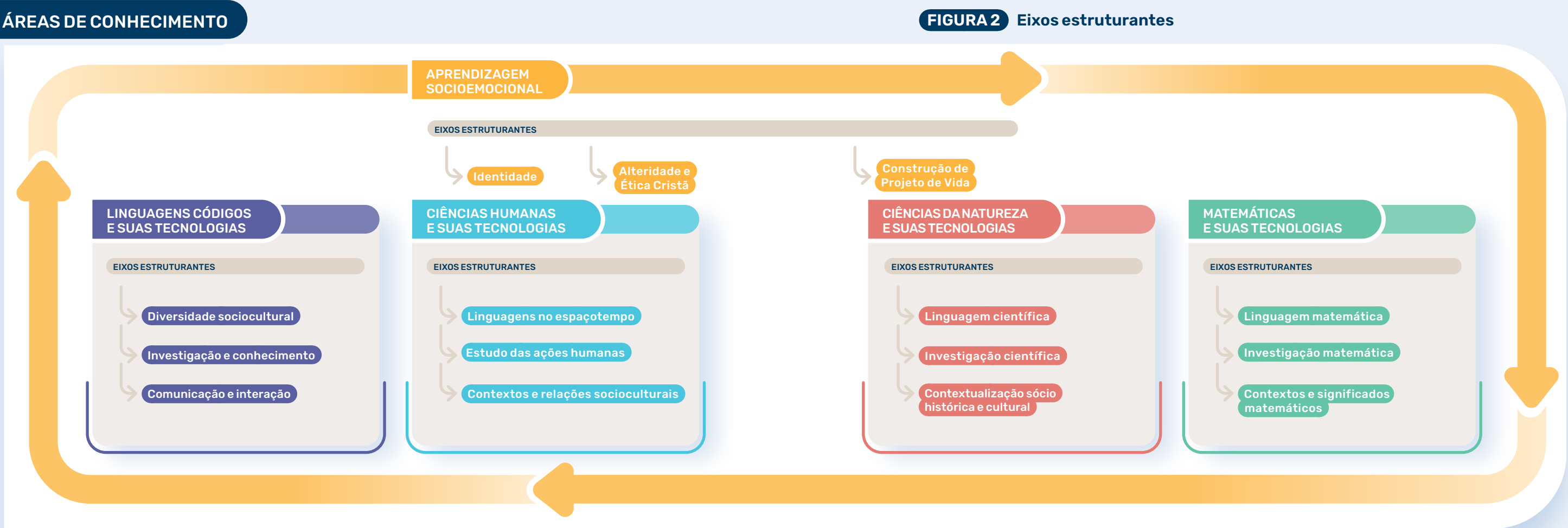
Nas Matrizes Maristas, os eixos estruturantes são os pilares que integram e atravessam determinada área do conhecimento de modo transversal, para garantir a identidade e a unidade entre os diferentes componentes curriculares, ações e projetos, fortalecendo a perspectiva de educação integral, a qual extrapola os saberes propedêuticos e isolados. Devido ao caráter agregador e transversal, os eixos estruturantes funcionam como direcionadores para as áreas, de modo a articular e sintetizar os fundamentos epistemológicos e o fazer pedagógico a partir dos princípios metodológicos da contextualização, interdisciplinaridade e problematização.



Do mesmo modo, na aprendizagem socioemocional, os eixos estruturantes organizam e permeiam, explícita ou implicitamente, os saberes e a prática pedagógica das ações transversais e dedicadas. Considerando a perspectiva da interioridade aqui assumida, os eixos estruturantes presentes no processo de ensino-aprendizagem e mediação socioemocional são:

- ▶ **Identidade**, orientada pela perspectiva de um sujeito único, mas que, ao mesmo tempo, se constitui dialogicamente nas relações sociais e culturais e que é definido pela diferença, pelas experiências e pelo ambiente em que está inserido;
- ▶ **Alteridade e Ética Cristã**, as quais fundamentam o agir humano e as relações, reconhecendo a diversidade e a inteireza do outro, pautados na acolhida, no respeito, na solidariedade e na corresponsabilidade social;
- ▶ **Construção de Projeto de Vida**, orientada pelo trabalho reflexivo e crítico acerca dos anseios e objetivos a curto, médio e longo prazos, em âmbito pessoal, acadêmico ou profissional, conferindo-lhe um sentido de vida.

Cabe ressaltar que os eixos estruturantes citados explicitam uma aprendizagem socioemocional orientada para si, ao outro e ao exterior. Cada uma dessas dimensões compõe a interioridade na formação integral do sujeito, de modo indissociável e interdependente, influenciando-se mutuamente e mobilizando um sistema complexo de crenças, atitudes, valores e saberes.



2.1 IDENTIDADE

O eixo Identidade, na dimensão socioemocional, relaciona-se à inteireza e singularidade da pessoa humana, tal qual explicitado no *Projeto Educativo do Brasil Marista*,

(...) pessoa humana como sujeito – ao mesmo tempo como sujeito sócio-histórico, sujeito da cultura, sujeito desejante, sujeito epistêmico, sujeito de relações interpessoais, sujeito do brinquedo e da brincadeira, sujeito da ética e da estética (UMBRASIL, 2010, p. 56).

Nesse contexto, a identidade define o sujeito, mas não o delimita, uma vez que este está num processo de constante formação por meio das interações e relações (Ciampa, 1992). A constituição da identidade transcende o aspecto individual e supera um paradigma fragmentado de sujeito, que dicotomiza razão e emoção, o eu e o outro, intrínseco e coletivo.

Assim, a identidade se constitui não como um processo íntimo e individualista, mas na relação com o outro, com o mundo e com Deus. Por sua vez, o processo educativo também é dialógico, visto que afeta o sujeito, ao passo que o sujeito transforma e ressignifica os conhecimentos. A construção dessa identidade pressupõe o conhecimento das origens, do meio e de si mesmo, reconhecendo emoções, preferências e modos de pensar e agir. A aprendizagem socioemocional deve apresentar ferramentas que contribuam para uma consciência crítica do sujeito sobre a sua identidade, possibilitando uma existência plena de significado.

2.2 ALTERIDADE E ÉTICA CRISTÃ

O eixo Alteridade e Ética Cristã pauta-se nos critérios da justiça social, do respeito à diversidade, da solidariedade, da equidade e do diálogo intercultural (UMBRASIL, 2019, p. 19). Alteridade e ética cristã andam juntas, regulando as interações humanas em prol do bem comum. A ética cristã desenvolve-se em torno do amor fraterno (amizade social) e da caridade, entendida como expressão do amor à pessoa, à comunidade ao mundo, em oposição à exacerbação do individualismo, à exclusão social e à banalização da vida decorrentes do modelo socioeconômico neoliberal vigente.

Como um dom divino, todo ser humano tem direito à vida digna, que implica a existência da pessoa de forma plena, independentemente das condições, das origens ou da cultura. A alteridade, na perspectiva da ética cristã, se constitui a partir do mandamento maior: “amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a ti mesmo”. O Papa Francisco, na Encíclica *Fratelli Tutti* (2020), orienta o sentido mais concreto e a prática do amor ao próximo na perspectiva da ética cristã:



é 'um ato de caridade, igualmente indispensável, o empenho com o objetivo de organizar e estruturar a sociedade de modo que o próximo não se venha a encontrar na miséria'. É caridade acompanhar uma pessoa que sofre, mas é caridade também tudo o que se realiza – mesmo sem ter contato direto com essa pessoa – para modificar as condições sociais que provocam o seu sofrimento. Alguém ajuda um idoso a atravessar um rio, e isto é caridade primorosa; mas o político constrói-lhe uma ponte, e isto também é caridade. É caridade se alguém ajuda outra pessoa fornecendo-lhe comida, mas o político cria-lhe um emprego, exercendo uma forma sublime de caridade que enobrece a sua ação política (Francisco, Papa, 2020 apud PONTIFÍCIO CONSELHO DA JUSTIÇA E DA PAZ, 2004).

Nesse sentido, concluímos, como nos ensina o pontífice, que o amor ao próximo, raiz da ética cristã, vai muito além de um sentimento idealizado, de gestos beneficentes, de uma solidariedade vaidosa ou de uma compaixão vazia. Amar ao próximo significa agir com responsabilidade em todas as atividades e em todos os papéis que exercemos, no nosso dia a dia, considerando como as nossas ações individuais e coletivas, de consumo, políticas e sociais afetam outros seres humanos, ainda que não os conheçamos.

2.3 CONSTRUÇÃO DE PROJETO DE VIDA

O eixo Construção de Projeto de Vida, no contexto da aprendizagem socioemocional, vai além do aspecto profissional, tal qual apresentado na BNCC, associado ao mundo do trabalho, à aplicação na vida real e ao exercício da cidadania. A construção do projeto de vida implica a construção e a valorização do protagonismo estudantil, que concebe o estudante para além dessa condição, considerando sua subjetividade, identidade e história. Nesse sentido, o estudante é uma pessoa com sonhos e aspirações e que precisa tomar decisões com responsabilidade, autonomia e consciência crítica. As escolhas de vida, nessa fase da vida, repercutirão no futuro desse sujeito, que também precisa se posicionar e fazer escolhas no presente. Portanto, o projeto de vida não se restringe a um futuro distante; aplica-se, também, aos desafios imediatos da juventude, como a escolha de Itinerários Formativos no Ensino Médio, por exemplo.

Construir um projeto de vida implica um profundo autoconhecimento e cultivo da interioridade, bem como reconhecer potencialidades e limitações, reconectar-se com a própria origem e trajetória, projetar um estilo de vida, delinear metas e estratégias para alcançá-las; também significa refletir sobre o próprio sentido da vida, o papel do sujeito na sociedade e o lugar no mundo. Por isso, o projeto de vida se configura como um plano pessoal, e, ao mesmo tempo, social. Consequentemente, é solidário, considerando as escolhas e as tomadas de decisão a partir de uma lógica ética e de cuidado com o outro e com a casa comum.



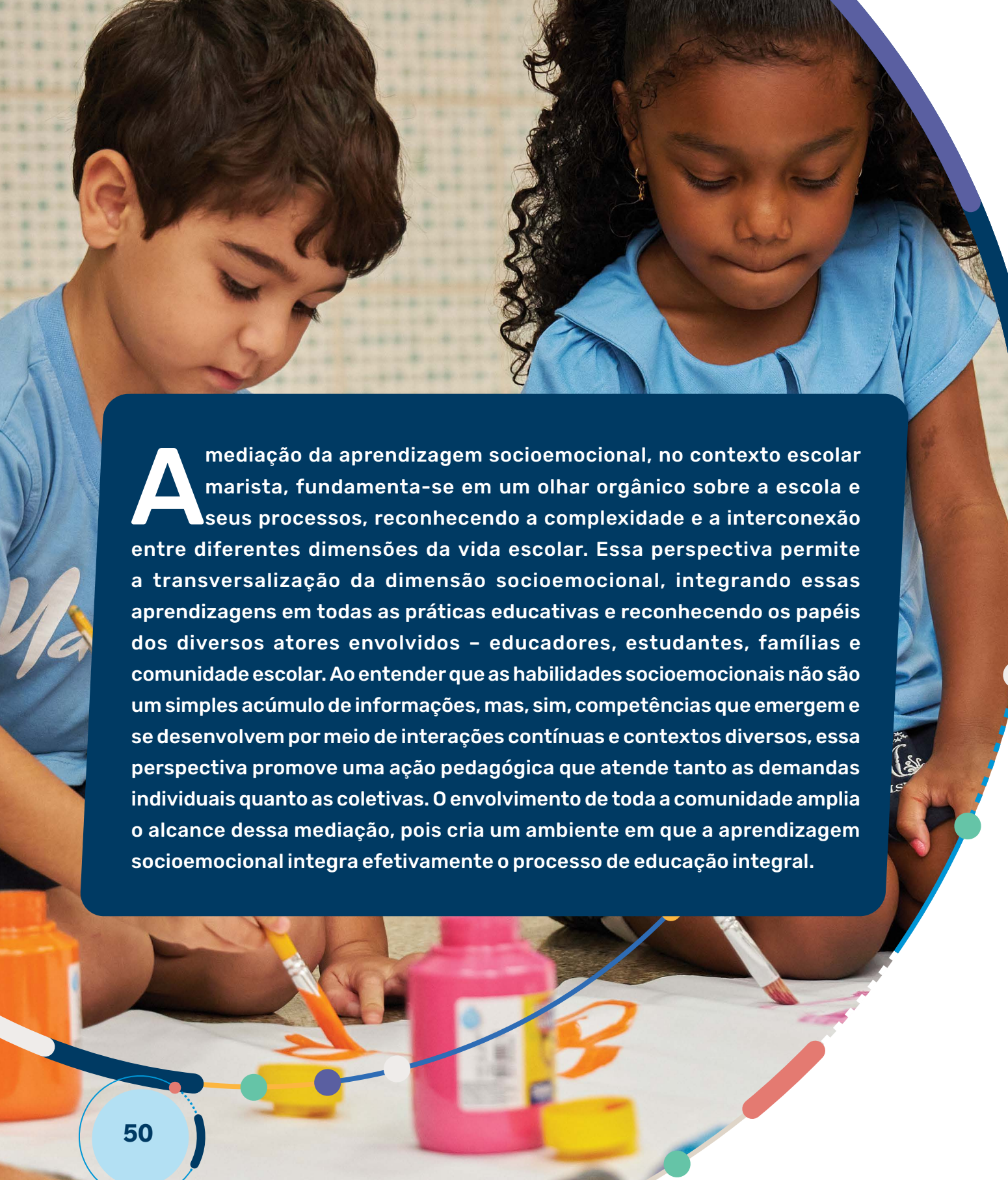
Para que o estudante seja protagonista do próprio projeto de vida, o processo de construção se inicia na Educação Infantil, de forma a evidenciar as habilidades socioemocionais e metacognitivas, e consolidado no Ensino Médio, porém, não finalizado nessa etapa escolar, pois deve ser continuamente revisitado e ajustado, conforme as expectativas do autor e o dinamismo da vida.

Como *espaçotempos* de construção de projeto de vida, as escolas maristas assumem um papel fundamental na promoção da diversidade e do pluralismo. Para isso, apresentam diferentes contextos e possibilidades de estar no mundo, a partir de uma interioridade que se manifesta de forma ativa, por meio da identidade, da alteridade e ética cristã e da construção de projeto de vida.

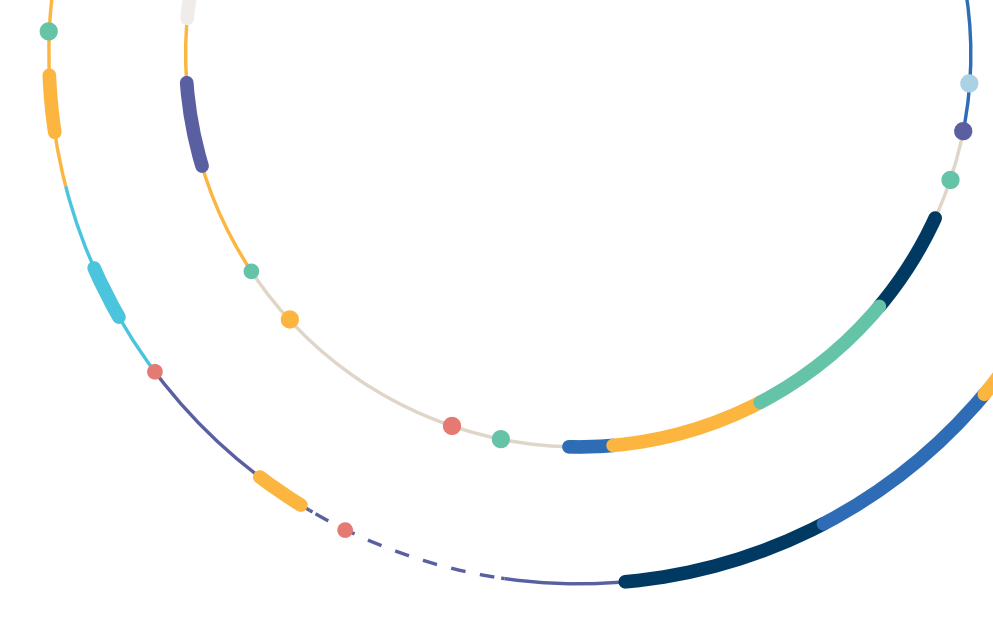
3

MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL



A photograph of two young children, a boy and a girl, sitting on the floor and painting on a large white sheet of paper. The boy is on the left, wearing a blue t-shirt, and the girl is on the right, wearing a light blue dress. They are both focused on their work. There are several paint bottles (orange, pink, yellow) and brushes around them. The background is a light-colored wall with a grid pattern. The image is framed by a decorative blue and white border with colorful dots.

A mediação da aprendizagem socioemocional, no contexto escolar marista, fundamenta-se em um olhar orgânico sobre a escola e seus processos, reconhecendo a complexidade e a interconexão entre diferentes dimensões da vida escolar. Essa perspectiva permite a transversalização da dimensão socioemocional, integrando essas aprendizagens em todas as práticas educativas e reconhecendo os papéis dos diversos atores envolvidos – educadores, estudantes, famílias e comunidade escolar. Ao entender que as habilidades socioemocionais não são um simples acúmulo de informações, mas, sim, competências que emergem e se desenvolvem por meio de interações contínuas e contextos diversos, essa perspectiva promove uma ação pedagógica que atende tanto as demandas individuais quanto as coletivas. O envolvimento de toda a comunidade amplia o alcance dessa mediação, pois cria um ambiente em que a aprendizagem socioemocional integra efetivamente o processo de educação integral.

A decorative graphic consisting of several curved lines in blue, orange, and green, with small colored dots placed along the curves.

Para garantir a efetividade dessa mediação, a prática pedagógica deve ser Focada, Ativa, Sequenciada e Explícita – FASE (Durlak, *et al.*, 2011), propiciando uma aprendizagem socioemocional sistêmica e intencional.

- ▶ **Focada:** ênfase no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.
- ▶ **Ativa:** metodologias ativas para uma aprendizagem significativa.
- ▶ **Sequenciada:** conjunto de atividades conectadas e coordenadas para promover o desenvolvimento de habilidades.
- ▶ **Explícita:** direcionamento para habilidades socioemocionais específicas.

A Matriz Curricular Marista para a Aprendizagem Socioemocional articula as ações em diferentes níveis: turma, escola, família e comunidade. Essa mediação abrange tanto os contextos de aprendizagem quanto valoriza o papel ativo dos estudantes na aprendizagem socioemocional, reconhecendo a importância de uma rede de apoio que envolva todos os atores, estabelecendo, assim, as bases para um processo de educação integral.

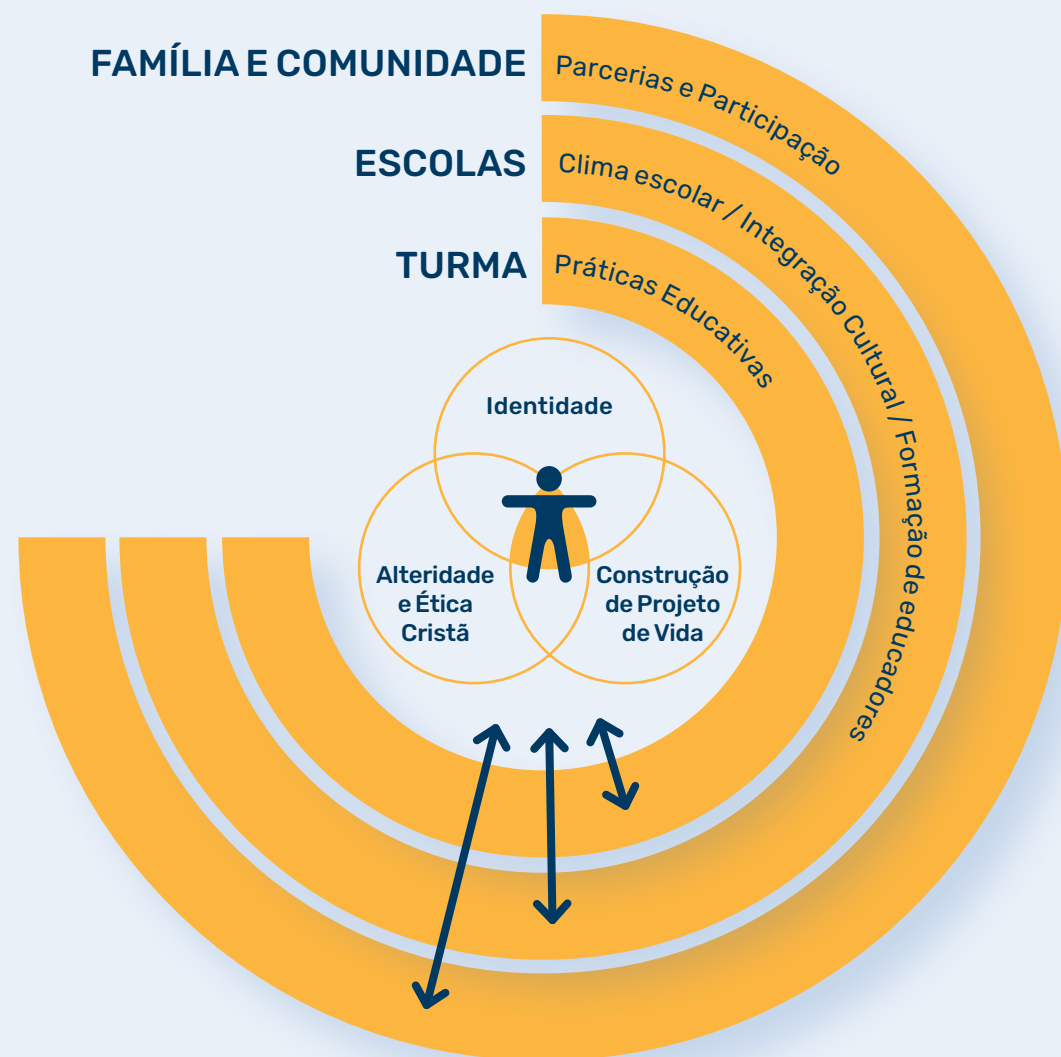


FIGURA 3 Perspectiva sistêmica para a mediação da aprendizagem socioemocional

FONTE: Autores (2024).

A figura 3 ilustra a perspectiva sistêmica, que reconhece a relação dialética entre indivíduos e contextos na aprendizagem socioemocional, considerando desde a turma e as práticas pedagógicas até os ambientes e o clima escolar. Além disso, os papéis da família e da comunidade são destacados como parceiros ativos do processo de aprendizagem socioemocional.

3.1 TURMA

O primeiro nível para a efetivação da aprendizagem socioemocional, na escola marista, é a turma, compreendida como o contexto mais íntimo da vida escolar dos estudantes. Os laços de amizade são construídos, a relação educador-estudante é mais próxima e, nesse nível, o estudante vivencia a maior parte do tempo do dia letivo. A mediação da aprendizagem socioemocional na turma se fundamenta em relacionamentos interpessoais positivos, na resolução de conflitos e na construção de um senso de comunidade, além de acontecer por meio da integração explícita das competências socioemocionais na mediação didática das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares.

Por isso, compreendemos a importância de buscar o desenvolvimento de **atividades intencionais** e processuais nas relações de mediação educativa, que podem ser desenvolvidas por meio de um componente curricular específico e nos componentes curriculares tradicionais.

A construção do sentimento de pertencimento e segurança emocional é essencial para o sucesso dos estudantes, tanto no âmbito socioemocional quanto no acadêmico. Ambientes acolhedores e organizados, que incentivam a expressão da identidade dos estudantes, contribuem diretamente para o sucesso acadêmico e social (McCormick *et al.*, 2015).

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de construção de um senso de comunidade na turma, por meio de **acordos** compartilhados e protagonizados pelos estudantes, a exemplo do contrato pedagógico. Dessa maneira, as **assembleias de turma** se constituem como uma importante metodologia de construção de diálogo e confiança entre os membros da turma enquanto comunidade. Além disso, os projetos de lideranças de turma também favorecem o empoderamento, o exercício de competências socioemocionais e a vivência de um ambiente democrático e representativo. Relacionam-se a isso aspectos físicos da sala de aula e de outros ambientes dedicados explicitamente às atividades de aprendizagem. É preciso compreender que o espaço deve ser planejado (incluindo a disposição do mobiliário) para o fortalecimento de vínculos e para a aproximação dos estudantes, com base nos princípios cristãos da solidariedade e da fraternidade.

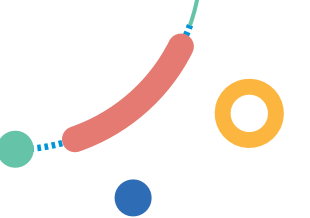
Relacionado à organização comunitária, a escola marista precisa, ainda, contribuir para a construção do sentimento de pertencimento e segurança emocional na turma, ou seja, os estudantes maristas precisam se sentir parte da comunidade que é a turma. Isso perpassa pela confiança de que a sala de aula e os demais espaços de aprendizagem são seguros para a expressão da identidade, das vivências e dos sentimentos.

Para isso, os educadores precisam mobilizar a **escuta das necessidades e perspectivas dos estudantes** de maneira cotidiana, atentos às diversas formas de expressão dos estudantes. É importante recordar que há distintas formas de expressão de necessidades, que poderá ser comportamental, em gestos afetivos ou mesmo desafiadores, pelo silêncio, pelas ausências, além das diversas linguagens próprias do ambiente escolar. Dessa forma, a escuta exige sensibilidade e amorosidade próprias do ato educativo marista.

Outro pressuposto para o pertencimento e a segurança emocional diz respeito ao reconhecimento da identidade de cada estudante da turma. As subjetividades precisam ser compreendidas e percebidas em relação com o outro e com a sociedade. Nosso papel educativo se dá na abertura da sala de aula como espaço de formação, afirmação e valorização das identidades.

Por fim, o pertencimento e a segurança emocional partem da compreensão dos estudantes sobre **as rotinas e os procedimentos em sala de aula**. Isso vem de uma conexão concreta das atividades realizadas cotidianamente com as demandas da turma, na sua totalidade ou em suas individualidades, e do nível de engajamento dos estudantes na sua construção. A compreensão é fruto da participação ativa e equânime dos estudantes nos processos escolares da turma e da escola como um todo.





Além da convivência em turma, há outro aspecto fundamental para a mediação da aprendizagem socioemocional no contexto na turma, que é a **integração com as áreas de conhecimento acadêmicas**. Esse processo se realiza por meio da aproximação das competências, dos objetos de conhecimento e das habilidades específicas, bem como das metodologias próprias para a aprendizagem das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas, das Linguagens e da Matemática. Essa integração pode ocorrer de várias maneiras na escola marista. Uma estratégia eficaz é motivar os estudantes com aprendizagens relevantes para suas vivências e seus territórios. Ao aproximar os conteúdos acadêmicos das experiências pessoais, o ensino torna-se mais significativo, o que resulta em maior engajamento.

De forma sintética, há um processo cíclico na relação entre aprendizagens acadêmicas e socioemocionais, de modo que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais contribui para o desenvolvimento de habilidades específicas das áreas, enquanto as habilidades acadêmicas contribuem para um olhar crítico e profundo para os objetos de conhecimentos e habilidades próprias da aprendizagem socioemocional.

Essa integração pode acontecer de várias formas na escola marista. Uma primeira possibilidade consiste no estímulo à motivação dos estudantes para a aprendizagem, por meio da busca por aprendizagens relevantes para as vivências dos estudantes no território. Outra possibilidade se dá no alinhamento entre os objetivos de aprendizagem acadêmica e socioemocional nos **planejamentos pedagógicos** das sequências didáticas e dos projetos, explicitando que objetos de conhecimento e habilidades orientarão as atividades de aprendizagem durante determinado período.



Relacionado a isso, cabe reforçar que as **metodologias ativas** são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de maneira integrada ao currículo marista (Bender, 2014). Cabe destacar as opções didáticas adotadas no *Projeto Educativo do Brasil Marista* de que o currículo é trabalhado por meio de sequências didáticas e da Aprendizagem Baseada em Projetos, com foco no desenvolvimento de **Projetos de Intervenção Social, que contemplam a dimensão solidária e cidadã**.

Cabe destacar que a integração transversal das habilidades socioemocionais nos planejamentos pedagógicos contribui para uma parte significativa do trabalho de desenvolvimento da aprendizagem socioemocional. Há, ainda, objetos de conhecimento e habilidades que demandam atividades explícitas e com foco específico, como, por exemplo, o trabalho sobre temas relacionados à identidade, às emoções, ao projeto de vida e aos relacionamentos interpessoais, mobilizando estratégias integradoras e de aprofundamento (UMBRASIL, 2021).

Por isso, as unidades maristas podem dispor de uma **carga horária** semanal voltada para Oficinas de Interioridade e Projeto de Vida, organizadas por meio de encontros com temas específicos e sequenciados, com o objetivo de compartilhar estratégias para uso pessoal e comunitário. As oficinas devem estar pautadas na escuta ativa da realidade dos estudantes, buscando compreender demandas, dúvidas, interesses e temas necessários para uma formação integral e direcionada para a construção da consciência sobre a própria identidade, de um compromisso profundo com o outro a partir da ética cristã e visando um projeto de vida que impacte o mundo de maneira solidária.

3.2 ESCOLA

A escola, como segundo nível, reúne aspectos da organização escolar como um todo. Processos relacionados a políticas e práticas disciplinares, organização de espaços físicos, relações interpessoais e atividades complementares podem ser pensados com foco no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes. A integração dessas práticas contribui não apenas para melhorias na aprendizagem, mas também para a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde os relacionamentos positivos são valorizados e incentivados.

A aprendizagem socioemocional se materializa, ainda, por meio de insumos e políticas internas das unidades escolares, tais como o regimento escolar, que versa sobre rotinas, procedimentos, ofício do estudante e dos educadores. O tipo de práticas disciplinares descritas e recomendadas em tal documento indica a aderência a uma educação socioemocional, por meio de medidas restaurativas em detrimento das punitivas. Desde o planejamento da carga horária que considere a saúde física e mental de estudantes e professores até a promoção e a valorização de práticas desportivas e eventos culturais, como mostras, campeonatos internos e externos e saídas de campo, todas essas são ações que impactam e refletem a aprendizagem socioemocional praticada na escola.

Na perspectiva da transversalização da aprendizagem socioemocional, a **Orientação Educacional** é um espaço seguro e privilegiado de mediação e desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais. Diante disso, pode assumir, inclusive, um espaço formal para a aprendizagem socioemocional explícita, considerando a formação e a experiência desses profissionais.

Do mesmo modo, a **Pastoral Escolar** se destaca como um espaço onde os estudantes se expressam, relacionam-se e acessam saberes além do domínio acadêmico. Na Pastoral, os estudantes refletem e são convidados a agir conforme a ética cristã, ao passo que constroem o próprio Projeto de Vida, descobrem e ressignificam a identidade, podem participar e se engajar em ações de solidariedade e cultivo da interioridade.



3.3 RELAÇÃO COM FAMÍLIAS

O terceiro nível aborda as estratégias adotadas nas escolas para a construção de uma relação profunda de parceria com as famílias dos estudantes. Isso envolve uma troca de saberes entre escola e família, o que contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes.

A construção de uma educação integral marista pressupõe a parceria com as famílias. Afinal, a escola e a família são os principais ambientes de aprendizagem e socialização das crianças e dos adolescentes, e a sinergia entre essas duas instituições contribui para um desenvolvimento humano integral.

Considerar as famílias, no processo de aprendizagem socioemocional dos estudantes, perpassa pela promoção de espaços de compartilhamento de saberes e desenvolvimento de habilidades parentais. A escola pode atuar como suporte das famílias no acompanhamento das aprendizagens e no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

A comunicação eficaz e regular entre escola e família é o primeiro passo para uma parceria efetiva. A escola pode utilizar diversos canais, como **plataformas digitais, reuniões individuais e eventos coletivos**, para manter as famílias informadas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, as atividades realizadas em sala de aula e o currículo escolar. A transparência na comunicação possibilita confiança e fortalece o vínculo entre a escola e a família. Um espaço de escuta ativa e acolhida deve ser encontrado pela família ao buscar a escola para dialogar sobre alguma mudança na vida da criança e na construção de assertivas estratégias de desenvolvimento.

Da mesma maneira, a realização de oficinas e eventos que envolvam estudantes e famílias é outra forma de contribuir para o engajamento das famílias na aprendizagem dos filhos. Atividades, como **palestras, workshops, grupos de discussão e projetos em conjunto**, podem abordar as competências gerais, as habilidades socioemocionais, as estratégias educativas para serem adotadas em casa, os desafios na educação de crianças e adolescentes, entre tantas outras demandas emergentes da realidade das famílias. Essas experiências proporcionam um espaço para que famílias e escola aprendam, juntos, caminhos e abordagens para uma educação integral.

A criação de **programas de mentoria**, em que pais e responsáveis mais experientes oferecem apoio e orientação a outros, pode ser uma forma de fortalecer os vínculos entre as famílias e promover a partilha de experiências e saberes. A mentoria permite ampliar possibilidades e aprender com as experiências de outros, criando uma rede de apoio mútua.

A escola também pode atuar como um centro de apoio para o desenvolvimento de habilidades parentais. Quando os pais têm acesso a programas de apoio, como a mentoria entre responsáveis ou oficinas com sequências explicitamente voltadas para a melhoria da qualidade da interação familiar (Weber; Salvador; Brandenburg, 2011), eles desenvolvem maior confiança e eficácia nas práticas educativas, o que reflete positivamente no comportamento e na aprendizagem das crianças (Petrucchi; Borsa; Koller, 2016).



Essa relação de colaboração é benéfica para ambas as partes, pois famílias mais engajadas contribuem para a melhoria da convivência escolar e, por sua vez, a escola fornece um *espaçotempo* em que pais podem aprimorar as práticas educativas. Por fim, é essencial que a escola se coloque como colaboradora no processo de educação realizada na família, sem assumir para si esse papel, mas contribuindo a partir da perspectiva da educação formal. Isso é um passo importante em direção à construção de uma comunidade educativa, em que as partes trabalham juntas para oferecer aos estudantes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

3.4 RELAÇÃO COM TERRITÓRIO

O último nível direciona o olhar da escola para o território, considerando aspectos simbólicos da comunidade dos estudantes e da escola. Isso inclui as relações, os valores e os equipamentos sociais que compõem a rede de proteção das crianças e dos adolescentes. A abordagem marista da aprendizagem socioemocional parte do princípio pedagógico da educação integral, buscando alcançá-la como objetivo educativo. Para isso, é essencial trabalhar em rede, reconhecer a dinâmica da escuta nas comunidades educativas e valorizar os saberes locais. Essa perspectiva exige o reconhecimento de que o território educativo vai além dos muros escolares, abrangendo a cidade e os espaços públicos, como centros comunitários, praças e parques, que oferecem oportunidades de aprendizagem contínua (Azevedo; Tângari; Faria, 2016).

Desse modo, o território em que a escola está inserida é parte integrante do processo de mediação da aprendizagem socioemocional na escola marista, como contexto sociocultural para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes. Ao considerar a escola no contexto comunitário, ampliam-se as oportunidades de aprendizagem, por meio do desenvolvimento do senso de comunidade, do reconhecimento, da valorização da diversidade e do exercício da cidadania, o que possibilita a construção de relações baseadas em uma cultura de encontro (Nef Ulloa; Guimarães, 2019).

Para articular efetivamente a aprendizagem socioemocional no território, é fundamental que a escola estabeleça parcerias com diferentes atores locais. Organizações da sociedade civil podem oferecer programas que complementam as ações da escola, como atividades de voluntariado, projetos ambientais e ações de promoção da saúde. Essas iniciativas permitem aos estudantes não apenas exercerem a cidadania, mas também exercitarem, de forma prática, as habilidades socioemocionais em contextos reais. A colaboração com o poder público também pode facilitar o acesso a recursos e a serviços da comunidade, como espaços públicos, equipamentos culturais e programas sociais.

Essas parcerias ampliam o alcance da aprendizagem socioemocional ao integrar a escola ao território de forma intencional e colaborativa, beneficiando tanto os estudantes quanto a comunidade ao redor. Além disso, o envolvimento com empresas locais oferece oportunidades de estágio, visitas técnicas e projetos que conectam os estudantes a diferentes ambientes profissionais. Essas experiências contribuem não apenas para o desenvolvimento de competências acadêmicas e socioemocionais, mas também para a formação de habilidades profissionais e de cidadania, fortalecendo o compromisso dos estudantes com a sociedade e a responsabilidade social.

3.5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A mediação efetiva da aprendizagem socioemocional, no ambiente escolar, está vinculada, necessariamente, ao **trabalho dos educadores maristas**, de modo que não é possível desconsiderar que ela é uma dimensão da educação que se dá ao longo da vida. Uma significativa quantidade de pesquisas vem mostrando que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos estudantes é impactado pelo bem-estar dos educadores no trabalho (Arens; Morin, 2016; Collie; Martin, 2017; Madigan; Kim, 2021; Oberle; Schonert-Reichl, 2016).

É fundamental que a mediação da aprendizagem socioemocional, na escola marista, cultive, intencionalmente, um ambiente de trabalho em que a equipe se sinta apoiada, capaz de colaborar efetivamente e construir confiança relacional, bem como instigada a desenvolver as próprias habilidades socioemocionais. Nesse sentido, as atividades formativas podem ser organizadas em três eixos: Aprendizagem profissional, Colaboração e Modelagem (Casel, 2024).



- ▶ **Aprendizagem profissional:** o primeiro eixo reúne atividades formativas sobre os conceitos de aprendizagem socioemocional e possíveis práticas educativas que colaboram para o desenvolvimento. Os temas relacionados a esse eixo precisam constar no plano formativo da escola, por meio de trilhas formativas intencionais, com foco no desenvolvimento das habilidades técnicas e socioemocionais dos educadores.
- ▶ **Colaboração:** o segundo eixo reúne atividades de colaboração e partilha de experiências entre educadores, por meio de comunidades de práticas e intercâmbios. Os educadores precisam se reconhecer como colaboradores em um processo educativo complexo e permeado de possibilidades e contextos, a partir do qual a aprendizagem com o outro se torna essencial.
- ▶ **Modelagem:** o terceiro eixo compreende o comportamento de educadores frente à comunidade educativa, especialmente os estudantes, demonstrando ativamente as habilidades socioemocionais na prática. Dessa maneira, comportamentos, atitudes e habilidades socioemocionais são demonstrados pelos educadores, servindo como exemplo para os estudantes. Esses modelos de comportamento são observados e, normalmente, imitados pelos sujeitos que estão aprendendo.

A aprendizagem profissional, a colaboração e a modelagem reflexiva não são dimensões isoladas, mas formam um ciclo virtuoso, em que a aprendizagem profissional aprofunda a colaboração, a qual enriquece a modelagem, que, por sua vez, reforça tanto a aprendizagem quanto a colaboração, aprimorando continuamente o desenvolvimento de toda a comunidade escolar. Dentro dessa abordagem de educação integral, educadores de diferentes áreas,

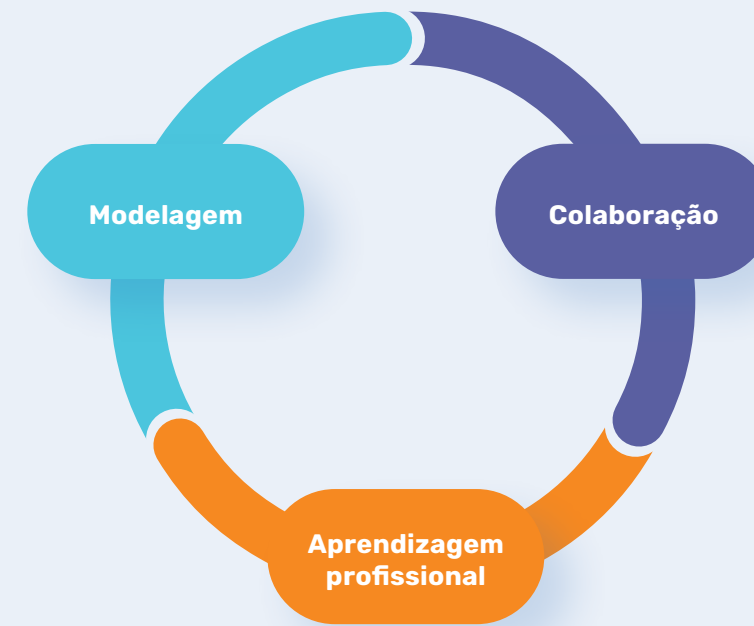


FIGURA 4 Três eixos das atividades formativas

FONTE: Adaptado de CASEL (2024).

como docentes, orientadores educacionais e pastoralistas, estão envolvidos. Destaca-se, ainda, o papel essencial da gestão escolar na oferta de oportunidades formativas, sobretudo na promoção de uma cultura escolar que prioriza, explicitamente, a saúde e o bem-estar dos profissionais da escola, em um processo de cuidado que fortalece as relações interpessoais e sustenta um ambiente favorável ao desenvolvimento integral da comunidade escolar.

3.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Segundo Luckesi (1999), a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso deve ser acolhedor e inclusivo, diferentemente do julgamento puro e simples, que não dá oportunidades, apenas distingue o certo do errado, partindo de padrões predeterminados. Entendendo a perspectiva de uma avaliação como diagnóstico de uma situação para subsidiar a tomada de decisão com vistas a melhorar a aprendizagem do estudante, consideramos que a aprendizagem socioemocional também deve se submeter à avaliação, marcada pelo viés emancipatório, como instrumento de transformação para os sujeitos envolvidos.

As práticas avaliativas precisam estar em sintonia com a prática pedagógica. Por isso, os instrumentos indicados para a avaliação da aprendizagem socioemocional devem contemplar a natureza das competências e habilidades socioemocionais. Em linhas gerais, não é coerente e nem possível avaliar responsabilidade, autoconhecimento e autocuidado por meio de instrumentos somativos, como provas e exames. Da mesma forma, seria improfícuo ensinar a desenvolver tais competências por meio de uma simples explanação. É necessário propiciar momentos, situações e experiências em que tais habilidades sejam genuinamente requeridas.

Portanto, a avaliação formativa, entendida como aquela de natureza processual, é recomendada para docentes e equipes pedagógicas nas ações intencionais no âmbito da sala de aula. Os instrumentos avaliativos podem ser diversos, recomendada, especialmente, a autoavaliação, cuja aplicação deve ser sistematizada e acompanhada. A autoavaliação pode ser individual ou coletiva e se configura como um importante instrumento de reflexão sobre a própria prática e postura.

Além da autoavaliação, pode-se adotar, para o acompanhamento do progresso do estudante, diário de bordo, portfólio, relato escrito, mapa mental e outros registros em formato digital ou analógico que possibilitem a consulta e a sistematização de ideias e sentimentos.

Recomenda-se que a avaliação seja organizada por meio de rubricas, sempre que possível, explicitando as expectativas e os critérios avaliativos. Dessa forma, o próprio processo avaliativo será formativo ao favorecer a metacognição e a consciência do processo de aprendizagem, estimulando a autonomia e o protagonismo estudantil.

Por fim, cabe ressaltar que a forma mais eficaz para mensurar a aprendizagem socioemocional não se dá por meio de instrumentos formais, individuais e coletivos. Mesmo que haja diversos e criativos instrumentos de registro, o termômetro mais assertivo da aprendizagem socioemocional refere-se às relações e ao clima escolar.

Nesse sentido, faz-se necessário elaborar instrumentos de avaliação próprios e em rede que possam captar, de maneira mais transparente, a percepção da comunidade escolar sobre a instituição, distinguindo essa avaliação da pesquisa de satisfação, uma vez que o clima escolar deve considerar a dinâmica escolar e outros aspectos de cunho psicopedagógico que extrapolam a lógica de mercado. A expressão desses resultados pode se dar diferente de uma nota. Podem ser acrescidos conceitos de acompanhamento e desenvolvimento das habilidades, bem como pequenos pareceres descritivos do percurso.



A partir de uma perspectiva que reconhece a natureza sistêmica e interdependente da aprendizagem socioemocional, a avaliação do clima escolar oferece indicadores essenciais para identificar necessidades e áreas de melhoria no funcionamento da escola como um todo. Essa avaliação transcende o foco exclusivo em indicadores pontuais e individualizados, pois proporciona, também, uma compreensão mais profunda dos contextos em que essa aprendizagem ocorre. Dessa forma, a abordagem adotada promove um olhar holístico sobre as interações e o ambiente escolar de forma estratégica. Questionários e discussões reflexivas com estudantes e educadores para avaliar o clima escolar servem não apenas para monitorar o progresso, mas, também, para ajustar e aperfeiçoar práticas pedagógicas (Berkowitz, 2021), o que contribui para um processo contínuo de aprimoramento que reforça a convivência escolar e a construção de um ambiente inclusivo (Cunha *et al.*, 2020).

A avaliação em rede, contínua e integrada, facilita uma compreensão dinâmica das relações interpessoais na escola, destacando as áreas que demandam atenção. Nesse sentido, é importante destacar que essa avaliação não tem o objetivo de gerar indicadores fixos ou individualizados, mas, sim, fomentar uma cultura de melhoria contínua. Ao integrar as vozes de estudantes, educadores e gestores, a avaliação em rede sustenta um processo contínuo de reflexão e adaptação, que informa e fortalece o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional. Dessa forma, a avaliação em rede se torna uma ferramenta essencial para alinhar o desenvolvimento pessoal dos estudantes com o crescimento institucional da escola, promovendo uma evolução contínua e contextualizada.

4

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC EM INTERFACE COM A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL



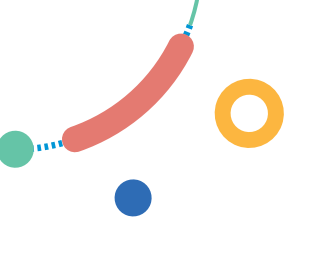
A aprendizagem socioemocional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes e oferece benefícios que transcendem o ambiente escolar. As competências socioemocionais são essenciais para promover ajustes positivos e reduzir riscos, com benefícios que se mantêm ao longo da vida (Domitrovich *et al.*, 2017).



Nesse contexto, é essencial definir objetivamente o que se entende por competência no contexto da aprendizagem socioemocional. Competência pode ser compreendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar e resolver situações complexas da vida cotidiana, exercendo plenamente a cidadania e atuando no mundo do trabalho.

Essa definição está alinhada com a BNCC, que orienta os currículos escolares no Brasil. Desse modo, a BNCC materializa o princípio da educação integral em dez competências gerais, “que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017, p. 8). Cada competência possui como estrutura um “O quê?” (objetivo de aprendizagem) e um “Para quê?” (finalidade), orientando o desenvolvimento e a implementação desta matriz.

Na Aprendizagem Socioemocional, as competências e habilidades a serem desenvolvidas são organizadas em estruturas lógicas, os *frameworks*. Os mais reconhecidos são as Habilidades do Século XXI, o Big Five, o CASEL, Inteligência Emocional, *Habits of Mind*. São estruturas que, a partir das opções epistêmicas e metodológicas, assumem algumas aprendizagens como prioritárias.



De acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC, todos os currículos escolares precisam garantir, enquanto Direitos de Aprendizagem, o desenvolvimento das 10 Competências Gerais ao longo da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Elas são resultado de um processo da adaptação brasileira das Habilidades do Século XXI. Dessa maneira, representam, no contexto brasileiro, o *framework* assumido pela Educação Básica. Por isso, consideramos as Competências Gerais como Unidades Temáticas para a organização das habilidades socioemocionais.

Em cada segmento da Educação Básica são apontados caminhos metodológicos para o desenvolvimento das Competências Gerais de acordo com cada conjunto de diretrizes nacionais.

Na Educação Infantil, a organização curricular é feita por meio dos Campos de Experiências: **1)** O eu, o outro e o nós; **2)** Corpo, gestos e movimentos; **3)** Traços, sons, cores e formas; **4)** Escuta, fala, pensamento e imaginação; **5)** Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Eles garantem, durante os primeiros anos da Educação Básica, a integralidade das aprendizagens dispostas nas competências gerais a serem desenvolvidas, não fragmentando os aspectos cognitivos dos aspectos emocionais e sociais durante as situações cotidianas de mediação das aprendizagens. Por isso, nesta matriz não foi elaborado objetivos específicos de Aprendizagem Socioemocional para a Educação Infantil.

Já os Ensinos Fundamental e Médio se organizam em 4 áreas de conhecimento, cada qual composta por conhecimentos e saberes de um ou mais componentes curriculares, se inter-relacionando durante a formação dos educandos, mas garantindo a preservação das especificidades de cada componente (Brasil,

2017, p. 27). Segundo a BNCC, “Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas.” (Brasil, 2017, p. 28).

Dessa maneira, há interlocução entre o que se objetiva enquanto Educação Integral (Competências Gerais) e os saberes e conhecimentos historicamente acumulados e organizados pelas ciências e pela filosofia. Essas convergências são expressas nas Competências Específicas. Contudo, é fundamental destacar que o desenvolvimento das competências específicas é, teoricamente, garantido, segundo a BNCC, pelo conjunto de habilidades relativas aos objetos de conhecimento de cada área (conteúdos, conceitos e processos). (Brasil, 2017). Portanto, há uma intersecção identificada na relação entre as 10 Competências Gerais e os objetos de conhecimento das 4 áreas dos Ensinos Fundamental e Médio, de maneira que as habilidades listadas dizem respeito a aspectos acadêmicos da formação integral durante a Educação Básica. Em contraponto, nota-se que nessa intersecção estão ausentes os aspectos socioemocionais da vida humana cotidiana abordados no conteúdo de cada uma das competências gerais.

Educar por competências implica fomentar o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa e a autonomia. Isso permite que crianças e jovens se desenvolvam por meio da interação e reflexão e fortaleçam a capacidade de enfrentar desafios de forma eficaz. As dez competências gerais da BNCC servem como unidades temáticas para a organização das habilidades socioemocionais nesta matriz, abordando 26 objetos de conhecimento (**Tabela 1**).

UNIDADE TEMÁTICA

DEFINIÇÃO BNCC (BRASIL, 2017)

TABELA 1 Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento na Matriz Curricular de Aprendizagem Socioemocional

1. CONHECIMENTO

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ▶ Autorregulação da aprendizagem
- ▶ Flexibilidade cognitiva

2. PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ▶ Criatividade
- ▶ Críticidade

3. REPERTÓRIO CULTURAL

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e, também, participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ▶ Consciência multicultural
- ▶ Mediação da diversidade cultural

4. COMUNICAÇÃO

Utilizar diferentes linguagens – 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.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ▶ Escuta
- ▶ Expressão

5. CULTURA DIGITAL

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação 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.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ▶ Mundo digital
- ▶ Uso ético

6. TRABALHO E PROJETO DE VIDA

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ▶ Foco
- ▶ Autoavaliação
- ▶ Autoeficácia
- ▶ Preparação para o trabalho

7. ARGUMENTAÇÃO

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.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ▶ Compreensão de pontos de vista

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.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

- ▶ Autoconceito
- ▶ Saúde e desenvolvimento
- ▶ Equilíbrio emocional

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.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

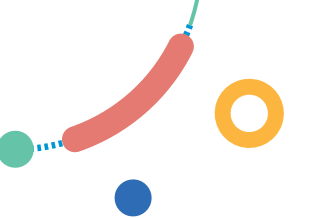
- ▶ Conexão empática
- ▶ Regras de convivência
- ▶ Mediação de conflitos
- ▶ Colaboração

10. RESPONSABILIDADE E CIDADANIA

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

OBJETOS DE CONHECIMENTO

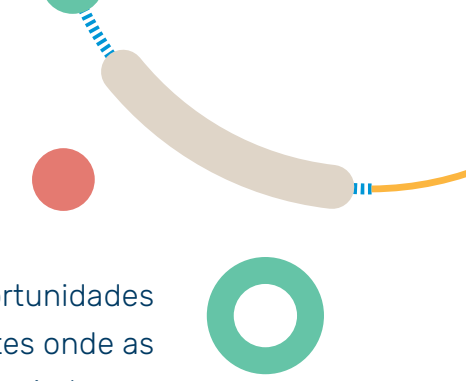
- ▶ Incorporação de direitos e responsabilidades
- ▶ Tomada de decisões
- ▶ Participação social e liderança
- ▶ Justiça social e equidade



É fundamental reconhecer a natureza maleável das competências socioemocionais e compreender como podem evoluir em diferentes contextos ao longo do ciclo vital. Para isso, programas de aprendizagem socioemocional eficazes devem ser sequenciados e adaptados ao desenvolvimento das crianças (Denhan, 2018; Durlak *et al.*, 2011; Cipriano *et al.*, 2023). Desse modo, é preciso garantir que a abordagem da aprendizagem socioemocional seja alinhada aos processos de desenvolvimento dos estudantes e à organização dos processos de aprendizagem.

Para compreender as competências socioemocionais, é essencial reconhecer que elas emergem de uma relação dialética entre os recursos individuais dos estudantes e os contextos em que estão inseridos (Overton, 2013; Amaral *et al.*, 2022). Isso significa que as competências não são desenvolvidas isoladamente, mas, sim, por meio de interações contínuas e recíprocas entre o indivíduo e o ambiente.

Por exemplo, um estudante que possui habilidades de mediação de conflitos e um forte senso de responsabilidade social pode aplicá-las de maneira eficaz quando o contexto escolar promove oportunidades para isso. Se a escola adota práticas que incentivam a resolução colaborativa de problemas e valoriza a participação ativa dos estudantes na construção de regras de convivência, há um alinhamento entre os recursos individuais e contextuais. Nesse cenário, o estudante não apenas aplica suas habilidades, mas também contribui para transformar o ambiente, que, por sua vez, reforça e aprimora suas competências.



Por outro lado, se o contexto escolar não valoriza nem oferece oportunidades para a aplicação dessas competências – por exemplo, em ambientes onde as regras são impostas sem diálogo ou onde a mediação não é encorajada –, o desenvolvimento e a manifestação das competências socioemocionais podem ser limitados. Mesmo que o estudante participe de atividades e oficinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades específicas, a falta de um ambiente propício e autêntico dificulta a aplicação prática e o aprofundamento dessas competências.

Assim, é crucial considerar essa relação dialética ao promover competências socioemocionais, articulando forças individuais e contextuais para alcançar os resultados desejados. Isso implica não apenas desenvolver as manifestações cognitivas, comportamentais e afetivas dessas competências nos estudantes, mas também criar e sustentar ambientes escolares que facilitem e valorizem sua expressão. Compreender essa dinâmica permite que educadores e gestores atuem de maneira mais eficaz na implementação de práticas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando recursos individuais e contextuais em prol de uma aprendizagem significativa.

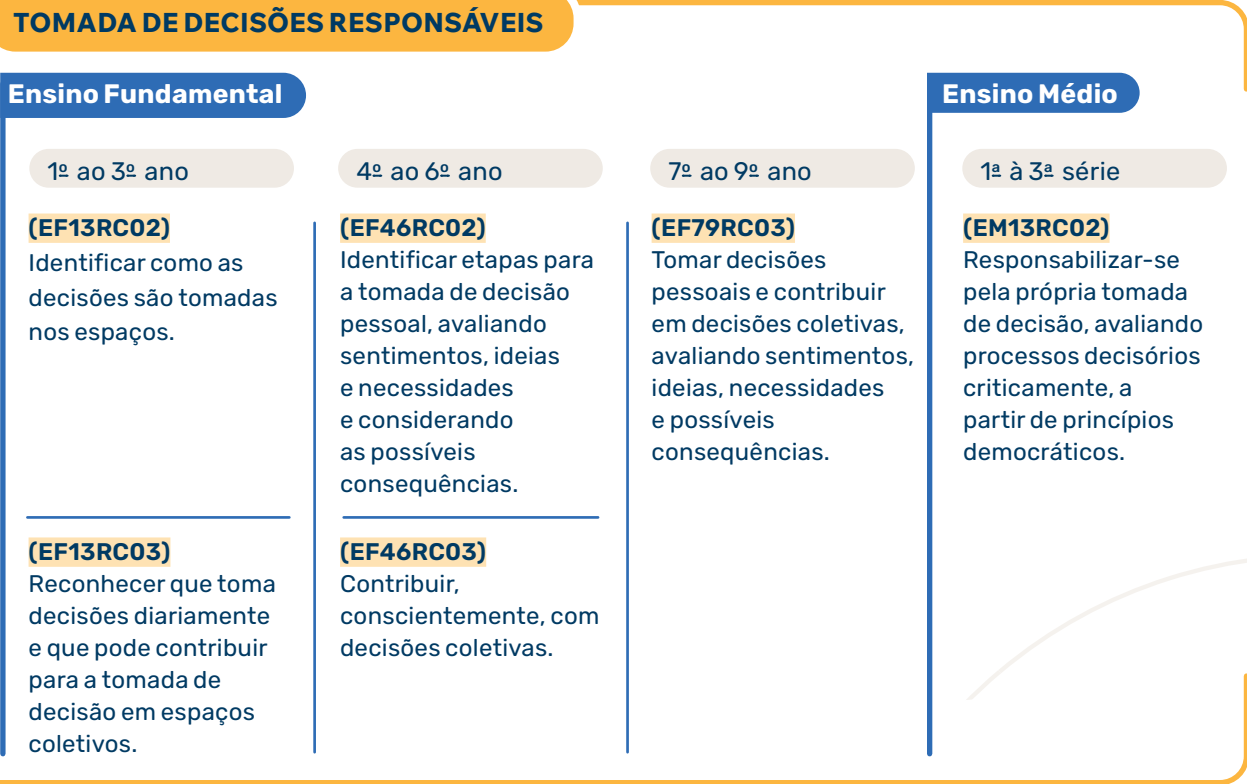
Para orientar essa progressão, a partir das ideias de Paulo Freire (1970) sobre a conscientização crítica, foi adotada uma perspectiva que aborda a progressão da aprendizagem socioemocional desde aspectos básicos e funcionais até contextos mais complexos e integrativos (Nutbeam, 2000):

- 1. **Funcional**: habilidades básicas suficientes para funcionar efetivamente em situações cotidianas e como é afetado de forma mais direta ou pessoal.
- 2. **Interativa/comunicativa**: habilidades mais avançadas, que podem ser usadas para participar ativamente de atividades cotidianas, extrair informações, obter significado de diferentes formas de interação e aplicar novas informações a novas circunstâncias.
- 3. **Crítica**: conforme estudantes desenvolvem habilidades socioemocionais mais avançadas e integradas, podem analisar criticamente situações e usar essa informação para exercer maior controle sobre eventos e situações da vida, com uma reflexão aprofundada sobre as implicações éticas das próprias ações.

No Ensino Fundamental, prioriza-se o estabelecimento de aspectos funcionais e interativos, promovendo a compreensão e reflexão a partir das competências. Já no Ensino Médio, aprofunda-se a integração da prática das competências e seus aspectos críticos, favorecendo uma apreciação mais aprofundada e consciente. Portanto, a progressão das competências não apenas reflete maior grau de complexidade de objetivos de aprendizagem (como na taxonomia de Bloom), mas também a integração com outras competências de forma crítica, orientada por princípios éticos.

A redação das habilidades foi elaborada com verbos no infinitivo, conforme a taxonomia de Bloom em seus três domínios – cognitivo, afetivo e psicomotor (Bloom *et al.*, 1956; Simpson, 1966; Nwlink, 2024; Centre for Teaching Excellence, 2024). A classificação favoreceu uma progressão efetiva ao longo dos anos escolares da Educação Básica marista.

As habilidades construídas podem, portanto, ser lidas de maneira horizontal, de forma a perceber a progressão desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, como no exemplo a seguir, no qual as habilidades tratam da tomada de decisão responsável, vinculada à Competência Geral 10 da BNCC.





A presente Matriz Curricular propõe, portanto, as habilidades socioemocionais vinculadas a objetos de conhecimentos específicos, conforme estrutura básica da BNCC, para a utilização na elaboração e revisão dos currículos escolares. Para facilitar a localização, as habilidades foram codificadas, seguindo a mesma metodologia da BNCC:



Por meio da Matriz de Aprendizagem Socioemocional, buscamos subsidiar as Escolas Maristas com horizontes de aprendizagem para toda a organização do trabalho pedagógico. As habilidades nos ajudarão a compreender como cada espaço, tempo, ator, processo e projeto pode contribuir para a educação integral de cada estudante marista.

5

COMPOSIÇÃO MARISTA DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL



5.1 CONHECIMENTO

As habilidades cognitivas e metacognitivas são essenciais para promover a autorregulação da aprendizagem, o que permite aos estudantes se adaptarem e responderem, de forma flexível, a desafios educacionais complexos. O desenvolvimento dessas habilidades possibilita que os educadores fomentem a capacidade de estudantes para a reflexão, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Assim, os estudantes poderão gerenciar os próprios processos de aprendizagem e se ajustarão a novos contextos com autonomia. Diante disso, a unidade temática **Conhecimento** concentra-se em duas habilidades essenciais: a *autorregulação da aprendizagem* e a *flexibilidade cognitiva*.

A **autorregulação da aprendizagem** refere-se à capacidade de gerenciar e direcionar os próprios processos de aprendizagem. Para isso, envolve estratégias para planejar, monitorar e avaliar o próprio desempenho, além de estabelecer metas e manter a motivação ao longo do processo. Esse objeto está associado a um melhor desempenho acadêmico, maior engajamento no aprendizado e retenção de conhecimento a longo prazo. Professores e educadores desempenham um papel central ao implementar estratégias instrucionais que garantem o engajamento ativo de estudantes com seu processo de aprendizagem e criar ambientes de aprendizagem que apoiem estudantes a aprender sobre como se aprofundar no conhecimento (Ganda; Boruchovitch, 2018).

A **flexibilidade cognitiva** permite a avaliação e a adaptação das estratégias mentais e comportamentais em resposta a novas demandas e mudanças no ambiente. Essa habilidade envolve a capacidade de reorganizar representações mentais e ajustar o foco da atenção, o que é essencial diante de problemas (Guerra; Candeias; Prieto, 2014). Desse modo, a flexibilidade cognitiva facilita a resolução de problemas e a capacidade de adaptação ou articulação de conhecimentos de diversas fontes, aplicando conceitos aprendidos a situações novas e desconhecidas (Vidmar; Sauerwein, 2021).

O suporte ao desenvolvimento da autonomia por parte dos educadores também é central. Criar um ambiente de aprendizagem que encoraje a exploração independente, a tomada de decisões e a busca por novos desafios fortalece tanto a autorregulação quanto a flexibilidade cognitiva (Bardach *et al.*, 2023). O desenvolvimento das competências de autorregulação da aprendizagem e flexibilidade cognitiva é essencial para preparar os estudantes para um mundo em constante transformação, tanto no âmbito acadêmico quanto no social. Ao dominar essas habilidades, os estudantes se tornam capazes de gerir o próprio aprendizado de maneira autônoma, aplicar conhecimentos em contextos variados e enfrentar desafios complexos com criatividade e adaptabilidade. Essas competências são vitais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de cidadãos críticos, éticos e conscientes, prontos para contribuir positivamente com a sociedade em situações progressivamente mais complexas.

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13C001)
Identificar as atividades que realiza e que geram aprendizagem.

(EF13C002)
Reconhecer que utiliza estratégias de pensamento para solucionar problemas em diferentes contextos.

4º ao 6º ano

(EF46C001)
Reconhecer habilidades e limitações pessoais na construção e reconstrução de conhecimentos.

(EF46C002)
Utilizar estratégias de revisão de conhecimentos para a resolução de problemas específicos.

(EF46C003)
Explicar as estratégias de pensamento realizadas para chegar a conclusões.

7º ao 9º ano

(EF79C001)
Sistematizar estratégias de revisão de conhecimentos para a resolução de problemas complexos, sintetizando necessidades, formulando objetivos e utilizando diferentes ferramentas.

(EF79C002)
Identificar lacunas nos conhecimentos construídos e reconstruídos, propondo objetivos de investigação, considerando contextos cotidianos diversos.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13C001)
Reorganizar estratégias de revisão dos conhecimentos, buscando flexibilidade em relação aos problemas e às demandas pessoais e sociais.

(EM13C002)
Comparar conhecimentos construídos e reconstruídos, identificando pontos convergentes e divergentes e gerando sínteses conceituais.

(EM13C003)
Desconstruir a própria maneira de pensar, analisando e modulando estratégias cognitivas e conclusões sobre a realidade.

FLEXIBILIDADE COGNITIVA

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13C003)
Explorar novos conceitos com curiosidade e entusiasmo, identificando e priorizando objetivos de aprendizagem básicos.

4º ao 6º ano

(EF46C004)
Aplicar conhecimentos em atividades escolares, participando ativamente e conectando diferentes objetos de conhecimento.

7º ao 9º ano

(EF79C003)
Avaliar e sintetizar informações de forma autônoma e colaborativa em projetos e estudos, buscando entender conteúdos complexos com dedicação e persistência, identificando e priorizando objetivos de aprendizagem avançados.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13C004)
Engajar-se com os próprios estudos, criando e aplicando conhecimentos de forma flexível, buscando constantemente novos desafios e oportunidades de aprendizagem, enquanto identifica e prioriza objetivos de aprendizagem de longo prazo.



5.2 PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO

Em um mundo em constante transformação, o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo é essencial para preparar estudantes capazes de enfrentar os desafios da vida moderna. Essas competências permitem que estudantes questionem o conhecimento, criem soluções inovadoras e tomem decisões conscientes. Ao integrar a *criatividade* e a *críticidade*, prepara-se cidadãos reflexivos e inovadores, capazes de transformar o entorno com discernimento e responsabilidade.

A **criatividade** é a habilidade de gerar ideias originais e aplicáveis, o que permite a solução inovadora de problemas e a adaptação a situações diversas. No ambiente escolar, estimular a criatividade aumenta a motivação dos estudantes e torna o aprendizado mais significativo (Alencar, 1994). Educadores podem contribuir para a promoção da criatividade ao promover um ambiente que valorize a originalidade, permita a experimentação e aceite erros como parte do processo de aprendizagem. Atividades, como projetos interdisciplinares, uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento de protótipos e formas alternativas de exploração de problemas, desafios criativos e expressão artística, podem contribuir para a promoção da criatividade em contextos educacionais (Alves-Oliveira *et al.*, 2022).

A **críticidade**, ou pensamento crítico, é a capacidade de analisar, avaliar e sintetizar informações de maneira reflexiva e fundamentada. No contexto educacional, essa habilidade permite que os estudantes questionem conceitos, identifiquem vieses e tomem decisões, considerando como diversas perspectivas podem ter limitações ou estar articuladas. Desenvolver

o pensamento crítico é essencial para formar cidadãos conscientes, capazes de participar ativamente da sociedade e enfrentar os desafios do mundo real.

Para promover a criticidade em sala de aula, os educadores podem adotar estratégias práticas que promovam um ambiente de aprendizagem reflexiva, como debates e estudos de caso em que exploram tanto o que sabem sobre um assunto, quanto as limitações do próprio conhecimento (Murphy *et al.*, 2014). Além disso, é possível integrar questões que superam o benefício pessoal ou de grupos próximos, ampliando para discussões sobre ética, justiça social e cidadania diante de questões complexas abordadas por meio do pensamento crítico.

O pensamento crítico e a criatividade podem se complementar à medida que se potencializam a capacidade dos estudantes de analisar problemas complexos de forma aprofundada enquanto exploram soluções inovadoras. Projetos que envolvem questões reais da comunidade, por exemplo, permitem que os estudantes apliquem a criticidade na compreensão dos desafios e a criatividade na elaboração de propostas de intervenção.

Ao desenvolver a criatividade e a criticidade, preparamos os estudantes não apenas para os desafios imediatos da sala de aula, mas para uma vida inteira de aprendizagem e mudança. Ao incentivar uma postura questionadora e criativa, educadores contribuem para formar cidadãos que enxergam além das respostas prontas, mas participam ativamente das transformações sociais e avaliam criticamente os processos de aprendizagem ao navegar pelas complexidades do mundo contemporâneo.

CRIATIVIDADE

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13PC01)

Reconhecer problemas da realidade que demandam solução.

(EF13PC02) Propor alternativas para solucionar problemas específicos.

(EF13PC03)

Perceber duas ou mais ideias específicas, modificando-as, se necessário.

(EF13PC04)

Identificar riscos no processo de execução de ideias.

(EF13PC05)

Aceitar desafios mesmo diante da existência de riscos.

4º ao 6º ano

(EF46PC01)

Explicar a conexão entre as próprias ideias e os problemas concretos a serem resolvidos.

(EF46PC02)

Testar ideias em problemas cotidianos relativos à aprendizagem e às relações interpessoais.

(EF46PC03)

Identificar aspectos convergentes e divergentes entre duas ou mais ideias.

(EF46PC04)

Testar ideias, com consciência da possibilidade de sua correção, caso necessário.

7º ao 9º ano

(EF79PC01)

Comparar possíveis soluções para problemas cotidianos de aprendizagem ou de relações interpessoais, identificando potencialidades e fragilidades.

(EF79PC02)

Conectar duas ou mais ideias específicas, identificando objetivos e atividades similares.

(EF79PC03)

Experimentar ideias, considerando possíveis riscos e buscando aprender com erros e acertos.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13PC01)

Criar soluções, modificando ideias ao considerar diferentes contextos e sujeitos envolvidos.

(EM13PC02)

Prever a eficácia de ideias na resolução de problemas cotidianos de aprendizagem ou de relações interpessoais, identificando aspectos que contribuem ou não para isso.

(EM13PC03)

Sintetizar ideias para resolver problemas complexos do cotidiano.

(EM13PC04)

Adaptar ideias de acordo com contextos, riscos, consequências e incertezas, executando-as e buscando mais eficácia.

CRITICIDADE

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13PC06)

Identificar problemas concretos ou desafios a serem compreendidos e resolvidos.

4º ao 6º ano

(EF46PC05)

Levantar perguntas e hipóteses para orientar a investigação, a partir de um tópico específico ou de um problema ou desafio.

7º ao 9º ano

(EF79PC04)

Refinar um conjunto inicial de perguntas relacionadas a um problema ou desafio, priorizando questões centrais que proporcionam base sólida para investigação.

(EF79PC05)

Construir raciocínio condicional (se, então) sobre um fenômeno, considerando observações realizadas, levantamento de dados, teorias e impactos sociais.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13PC05)

Formular perguntas sobre dimensões essenciais de um objeto, a partir das informações coletadas por meio da investigação e suas implicações ético-políticas.

(EM13PC06)

Analisar etapas do próprio raciocínio, avaliando a existência base científico-filosófica e/ou experiências pessoais.



5.3 REPERTÓRIO CULTURAL

No *espaçotempo* escolar, em que diversas culturas e perspectivas se entrelaçam, os estudantes não apenas acessam conhecimentos sobre o mundo ao redor, mas também se tornam agentes de transformação. Compartilhando histórias, tradições e perspectivas únicas, eles aprendem a mediar e valorizar a multiplicidade cultural que define as sociedades contemporâneas. A aprendizagem do repertório cultural aprofunda essa compreensão, enfatizando a *consciência multicultural* e a *mediação da diversidade cultural*, preparando estudantes para enfrentar iniquidades e construir uma sociedade mais justa e inclusiva, por meio do diálogo e respeito mútuo, orientados pela cultura do encontro (Nef Ulloa; Guimarães, 2019).

A **consciência multicultural** se refere à habilidade de reconhecer e apreciar as múltiplas identidades e manifestações culturais presentes na sociedade. Espera-se que os estudantes progridam de um reconhecimento básico da própria identidade cultural para uma avaliação crítica da visão de mundo em relação aos outros, em uma transição da identificação pessoal para reflexões mais amplas e críticas sobre a diversidade cultural do âmbito local ao global (Brasil, 2017). Para promover o repertório cultural de forma efetiva, é fundamental adotar uma perspectiva crítica, como propõe Vera Candau (2008; 2024), que vai além do simples reconhecimento das diferenças culturais. É necessário promover a análise progressivamente mais complexa sobre as dinâmicas de poder e preconceitos culturais, permitindo que os estudantes reflitam sobre as próprias identidades e os contextos sociais e históricos que moldam as interações culturais.

Ao incorporar essa perspectiva, os educadores podem fomentar um aprendizado que não apenas celebra a diversidade, mas também apoia estudantes no reconhecimento e enfrentamento de injustiças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Por exemplo, a discussão a respeito de manifestações artístico-culturais indígenas pode servir como ferramenta para a reflexão crítica sobre como esses grupos foram historicamente marginalizados e como as contribuições deles para a sociedade podem ser mais bem compreendidas e valorizadas.

A **mediação da diversidade cultural** envolve facilitar o entendimento e a comunicação entre indivíduos de diferentes origens culturais, promovendo o respeito mútuo e a cooperação. Essa competência é crucial para tomar consciência sobre preconceitos e discriminações, criar ambientes escolares inclusivos e contribuir para a promoção da harmonia social. A educação intercultural deve ir além do reconhecimento superficial das diferenças culturais e trabalhar ativamente para a compreensão e a abordagem prática diante de manifestações de quaisquer formas de opressão (Candau; Ivenicki, 2024).

Para fomentar habilidades de mediação, os estudantes podem participar de atividades de dramatização em que simulam conflitos decorrentes de mal-entendidos culturais e trabalham juntos para resolvê-los por meio do diálogo e da empatia. Por exemplo, podem participar de vivências envolvendo práticas ou valores culturais diferentes, exigindo o uso de pensamento crítico e inteligência emocional para encontrar soluções respeitosas e inclusivas. Nesse cenário, também é possível desenvolver atividades de internacionalização e trocas interculturais, aproveitando a abrangência nacional e mundial das escolas maristas para, sob a mesma ótica de formação integral, proporcionar vivências diversas.

CONSCIÊNCIA MULTICULTURAL

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13RP01)

Reconhecer aspectos da própria identidade e cultura em distintas situações de aprendizagem e convivência escolar, identificando diferenças culturais entre os outros e si mesmo.

4º ao 6º ano

(EF46RP01)

Compartilhar experiências culturais próprias durante a convivência escolar, interagindo com os outros e demonstrando abertura à diversidade cultural e a outras visões de mundo.

7º ao 9º ano

(EF79RP01)

Agir de acordo com experiências culturais próprias durante a convivência escolar.

(EF79RP02)

Sintetizar aspectos centrais de sua própria identidade e cultura.

(EF79RP03)

Propor vivências em outros contextos culturais, buscando aprender com realidades diferentes.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13RP01)

Revisar criticamente a identidade pessoal e cultural, conectando-as à própria interpretação do mundo e ao projeto de vida.

(EM13RP02)

Considerar visões de mundo das diferentes culturas com as quais se relacionou ou se relaciona, valorizando a riqueza da diversidade cultural.

MEDIAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13RP02)

Reconhecer que as diferenças culturais podem influenciar nas relações e interações entre as pessoas, destacando a importância do respeito mútuo.

4º ao 6º ano

(EF46RP02)

Facilitar diálogos entre grupos culturalmente diversos, promovendo a compreensão mútua.

(EF46RP03)

Implementar etapas estruturadas de diálogo, valorizando a escuta e a diversidade cultural.

7º ao 9º ano

(EF79RP04)

Participar de atividades colaborativas, analisando problemas locais e interculturais e propondo soluções inclusivas.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13RP03)

Engajar-se em ações multiculturais para o bem-estar coletivo e para a sustentabilidade, liderando projetos inclusivos e equitativos.



COMPOSIÇÃO MARISTA DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

5.4 COMUNICAÇÃO

A comunicação é uma competência essencial para o desenvolvimento socioemocional, a qual permite que os indivíduos não apenas transmitam ideias e emoções, mas também compreendam os outros. *Escuta* ativa e *expressão* assertiva são pilares desse processo, pois promovem diálogos significativos e relações saudáveis. Ao desenvolver essas habilidades, os estudantes se tornam mais aptos a resolver conflitos, criar conexões empáticas e participar, de forma construtiva, em diferentes contextos sociais.

A **escuta ativa** pode ser definida como a capacidade de ouvir atentamente, interpretar sinais verbais e não verbais e responder, de forma adequada, ao interlocutor. Já a **expressão assertiva** envolve a articulação de ideias, sentimentos e necessidades, respeitando os direitos e sentimentos dos outros. A escuta ativa permite que o estudante receba informações, bem como compreenda as emoções e intenções subjacentes do interlocutor, promovendo a empatia e a compreensão mútua. A expressão assertiva, por sua vez, possibilita que o indivíduo articule pensamentos e sentimentos, o que facilita o diálogo e a resolução de conflitos.

Para promover efetivamente as habilidades de escuta e expressão, é essencial implementar metodologias que integrem práticas interativas e reflexivas no ambiente escolar. Por exemplo, dinâmicas de grupo e atividades, como dramatizações, debates e trabalhos em grupo, incentivam os estudantes a praticar a escuta ativa e a expressão assertiva em contextos variados para desenvolver competências comunicativas (Murta, 2005; Comodo; Dias, 2017).

Ao cultivarem habilidades como a escuta ativa e a expressão assertiva, os estudantes se tornam mais aptos a resolver conflitos, construir relacionamentos saudáveis e participar, de maneira significativa, em diferentes contextos sociais. Essas competências fortalecem não apenas o ambiente escolar, mas também promovem uma convivência mais colaborativa e respeitosa nas famílias e comunidades, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

ESCUITA

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13CM01)

Identificar a mensagem central do interlocutor.

4º ao 6º ano

(EF46CM01)

Explicar a importância da escuta em um diálogo, enquanto disposição pessoal para acolher as experiências do interlocutor.

(EF46CM02)

Exercitar a escuta ativa enquanto aproximação, não interrupção e expressão de compreensão.

7º ao 9º ano

(EF79CM01)

Praticar a escuta ativa nas atividades escolares cotidianas com atenção a componentes não verbais.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13CM01)

Compreender o interlocutor, considerando variações linguísticas, expressando, de maneira não verbal, a compreensão e os sentimentos sobre a mensagem, a flexibilidade e a abertura.

EXPRESSÃO

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13CM02)

Perceber as próprias ideias, opiniões, emoções e sentimentos durante atividades específicas.

(EF13CM03)

Voluntariar-se para expressar posicionamentos pessoais sobre atividades de aprendizagem em andamento.

4º ao 6º ano

(EF46CM03)

Compartilhar ideias, dúvidas, opiniões, emoções e sentimentos sobre uma atividade específica em diálogos com uma ou mais pessoas.

7º ao 9º ano

(EF79CM02)

Posicionar-se em um diálogo, baseando-se em vivências e conhecimentos pessoais.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13CM02)

Apresentar concordâncias e divergências sobre determinado(s) tópico(s) em espaços de diálogo restritos ou públicos de maneira respeitosa e segura.

5.5 CULTURA DIGITAL

Atualmente, as tecnologias digitais estão profundamente integradas a quase todos os aspectos da vida cotidiana, da comunicação à educação e ao trabalho, é fundamental preparar os jovens para navegar nesse ambiente de forma competente e ética. A unidade temática **Cultura Digital** integra habilidades relacionadas ao uso crítico e produtivo de ferramentas digitais, com o objetivo de capacitar crianças e adolescentes a se tornarem protagonistas críticos e responsáveis no mundo virtual e presencial. O foco é desenvolver não apenas habilidades técnicas no uso de tecnologias, mas também competências socioemocionais que orientem estudantes no uso consciente, seguro e equilibrado dessas ferramentas, conectando pessoas por meio de tecnologias digitais.

O objeto de conhecimento **mundo digital** envolve a compreensão dos impactos das tecnologias digitais nos níveis individual e social, além de desenvolver habilidades para navegar nesses espaços de forma segura e eficaz. Com a crescente presença de crianças e adolescentes no ambiente on-line, principalmente por meio de dispositivos móveis (ICT Kids Online Brasil, 2024), torna-se necessário promover o letramento digital crítico (Vicente; Ferreira, 2017). Isso significa apoiar estudantes na avaliação das oportunidades e dos riscos apresentados pela tecnologia para um uso consciente e ético. Enquanto os jovens acessam vastos recursos de informação e comunicação por meio de plataformas digitais, eles também enfrentam ameaças, como *cyberbullying*, exposição a conteúdos inadequados, violações de privacidade (UNICEF, 2017) e até mesmo da exploração do trabalho infantil em plataformas digitais. Portanto, é essencial que sejam capacitados a avaliar criticamente as possibilidades oferecidas em ambientes digitais.

Compreender o letramento digital demanda, também, aprender sobre o **uso ético** da tecnologia, aplicando princípios éticos ao interagir com plataformas digitais. Isso implica entender o impacto das ações on-line sobre si e sobre os outros, comprometendo-se com a promoção de interações positivas e respeitadas. As próprias vozes de crianças e adolescentes indicam que eles percebem o equilíbrio necessário entre se conectar e manter a privacidade, além de reconhecerem os riscos e as oportunidades do ambiente digital (Gudmundsdottir *et al.*, 2024).

Para desenvolver essas habilidades, é importante integrar metodologias ativas e participativas nos processos de letramento digital (OECD, 2023). Por exemplo, projetos em que os estudantes criam conteúdos digitais podem incentivar a reflexão sobre a responsabilidade de publicar informações on-line. Debates sobre casos reais relacionados à ética digital podem estimular o pensamento crítico e a discussão sobre como as implicações das ações no ambiente virtual têm repercussões reais. Essas práticas permitem que os estudantes construam conhecimento por meio da interação e resolução de problemas em ambientes digitais, desenvolvendo habilidades metacognitivas e éticas (OECD, 2023), formando a base para usufruir dos benefícios do mundo digital de modo consciente e responsável.

Desse modo, um objeto reforça outro – o **mundo digital** aprimora a experiência e a segurança no uso das tecnologias, o **uso ético** amplia a capacidade de acessar tecnologias de forma crítica e produtiva. Essa abordagem prepara os jovens para participar, de forma ativa, socialmente responsável e crítica, de uma sociedade cada vez mais impulsionada pelas tecnologias digitais.

MUNDO DIGITAL

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13CD01)

Reconhecer a existência de efeitos positivos e negativos da tecnologia na vida das pessoas.

4º ao 6º ano

(EF46CD01)

Praticar estratégias para garantir segurança e bem-estar no mundo digital.

7º ao 9º ano

(EF79CD01)

Considerar a utilização de tecnologias digitais na resolução de problemas concretos pessoais e sociais, a partir da análise das necessidades e características de cada situação.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13CD01)

Interessar-se por diferentes tipos de tecnologias digitais e a utilização delas na trajetória acadêmica, profissional e sociopolítica.

USO ÉTICO

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13CD02)

Identificar comportamentos sociais positivos e negativos no uso de tecnologias.

4º ao 6º ano

(EF46CD02)

Compreender comportamentos éticos durante a utilização das tecnologias e das redes sociais.

7º ao 9º ano

(EF79CD02)

Adotar comportamentos éticos no uso das tecnologias e das redes sociais.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13CD02)

Utilizar as tecnologias, as mídias e os dispositivos de comunicação modernos de forma ética, comparando comportamentos adequados e inadequados.

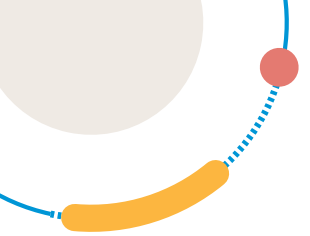
5.6 TRABALHO E PROJETO DE VIDA

Preparar os jovens para o futuro exige mais do que desenvolver habilidades específicas. Envolve ajudá-los a refletir e agir sobre as metas pessoais, acadêmicas e profissionais, bem como conectar essas aspirações a um propósito de vida. A unidade temática **Trabalho e Projeto de Vida** promove o desenvolvimento de habilidades relacionadas *a foco, autoeficácia, autoavaliação e preparação para o trabalho*, de forma a capacitar os estudantes a traçar planos realistas. Ao longo do aprendizado dessas habilidades, estudantes são apoiados na construção de um projeto de vida equilibrado, significativo e socialmente responsável.

O **foco** é a habilidade de definir, priorizar e manter a atenção em objetivos pessoais, acadêmicos ou profissionais, compreendendo a importância da persistência e do gerenciamento de interesses. No contexto da aprendizagem socioemocional, esse objeto é fundamental para que os adolescentes direcionem os esforços de forma consistente, mantendo-se concentrados e resilientes diante de desafios. Pesquisas indicam que o controle atencional influencia diretamente a capacidade dos adolescentes de manterem a concentração, mesmo diante de distrações, apoiando o bem-estar geral e o desenvolvimento pessoal (Cohen Kadosh; Heathcote; Lau, 2014; Pereira *et al.*, 2022). No Brasil, estudos demonstram que, quando estudantes atingem altos níveis de concentração e controle, eles conseguem otimizar o desempenho e sentir satisfação nas tarefas, evidenciando a importância de programas voltados à aprendizagem sobre o controle da atenção (Pereira *et al.*, 2022).

Ao adaptar intervenções de forma gradual, desde tarefas simples de concentração até cenários mais complexos que envolvem a definição de objetivos e a manutenção do foco por períodos prolongados, é possível apoiar o desenvolvimento dessa habilidade na infância e na adolescência (Cohen Kadosh; Heathcote; Lau, 2014). Práticas educativas que adotam estratégias, como a meditação, têm se mostrado eficazes para melhorar o foco e ajudam os estudantes a regular respostas emocionais e cognitivas (Slattery *et al.*, 2022). Essas práticas auxiliam os estudantes a manterem a atenção nas tarefas, mesmo diante daquelas com grau maior de dificuldade ou monótonas, o que demonstra persistência e controle sobre as próprias ações.

A **autoeficácia** é definida como a crença nas próprias capacidades para organizar e executar ações necessárias para alcançar resultados específicos. Essa habilidade é fundamental para uma abordagem proativa e confiante diante de desafios, influenciando como estudantes se percebem e se motivam em diversas tarefas (Bandura, 1993). Estudos mostram que estudantes com autoeficácia são mais propensos a se engajar em tarefas desafiadoras, persistir diante de dificuldades e se recuperar com maior facilidade após falhas (Nunes, 2008; Tsang *et al.*, 2012). Para isso, contam com alguns recursos essenciais para a construção de um projeto de vida alinhado a valores e a aspirações, mesmo em contextos de incerteza ou dificuldade.



Ao planejar atividades que promovam a autoeficácia, é preciso considerar os estágios de desenvolvimento dos estudantes e adaptar intervenções que incentivem o sucesso, por meio de desafios graduais e experiências de domínio progressivo (Bandura, 1993; Tsang *et al.*, 2012). Essas práticas permitem que os jovens internalizem suas capacidades, desenvolvam a confiança necessária para influenciar positivamente as próprias trajetórias de vida e se preparem para desafios futuros com um senso cada vez mais robusto de eficácia.

A **autoavaliação** é a capacidade de monitorar e avaliar o próprio progresso e desenvolvimento, apoiando-se nas devolutivas recebidas dentro e fora do contexto escolar, de maneira construtiva, para aprimorar o aprendizado. Essa habilidade é fundamental para que os estudantes assumam um papel ativo no processo de aprendizagem, identificando forças e áreas de melhoria e, a partir disso, buscando estratégias para alcançar os objetivos. Quando estudantes são incentivados a refletir sobre o próprio desempenho, eles não apenas desenvolvem habilidades cognitivas, mas também fortalecem a capacidade de autorregulação, essencial para o desenvolvimento da autonomia (Andrade, 2019).

A autoavaliação pode ser apoiada por um ambiente escolar que incentive práticas, como uso de rubricas de autoavaliação, momentos de questionamento reflexivo e apreciação cotidiana de situações de “erro” como equívocos que podem apoiar o processo de aprendizagem (Santos, 2002; McMillan; Hearn, 2008), fortalecendo a autonomia e a responsabilidade dos estudantes em relação ao próprio aprendizado.



A **preparação para o trabalho** visa conectar interesses e habilidades pessoais a contextos profissionais, promovendo a construção de planos acadêmicos e de carreira que considerem os desafios pessoais e sociais relacionados à trajetória profissional. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento de uma postura proativa e reflexiva, que apoia estudantes no processo de tomada de decisões relacionadas ao trabalho. A preparação para o trabalho pode ser mais eficaz à medida em que busca promover o autoconhecimento relacionado a aspectos da identidade profissional, alinhando-se a um projeto de vida que equilibre os interesses pessoais e profissionais (Sesti Becker; Bobato; Schulz, 2012), e reconheça que esse é um processo dinâmico ao longo da vida – ou seja, não se trata de apoiar estudantes a considerar decisões específicas de forma determinista, mas avaliar, de forma consciente e responsável, a carreira acadêmica e profissional.

Deste modo, esta matriz pode apoiar estudantes enquanto exploram habilidades e talentos de forma estruturada, delineando metas de carreira realistas e adaptativas, entendendo a importância de desenvolver competências que articulem demandas ao longo da carreira (Nunes; Noronha, 2009).

Além de considerar os aspectos individuais, é relevante integrar práticas de responsabilidade social e reflexão sobre o impacto das escolhas profissionais na sociedade como um componente da preparação para o trabalho. Ao conscientizar os jovens sobre o papel social de diferentes carreiras e aspectos de organização do trabalho, é possível fomentar valores, como altruísmo e solidariedade, além do reconhecimento de direitos na preparação para o trabalho (Mandelli; Soares; Lisboa, 2011; Albanese Valore; Viaro, 2007).

FOCO

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13TP01)

Vivenciar o planejamento e a organização, identificando a importância deles.

(EF13TP02)

Reconhecer o impacto de distrações na realização de atividades escolares.

(EF13TP03)

Realizar atividades escolares, buscando manter o foco.

4º ao 6º ano

(EF46TP01)

Utilizar estratégias de planejamento e estabelecimento de metas pessoais em atividades cotidianas.

(EF46TP02)

Manter o foco em atividades escolares, direcionando a atenção a compromissos assumidos.

7º ao 9º ano

(EF79TP01)

Utilizar estratégias de planejamento e estabelecimento de metas pessoais e de aprendizagem, tendo em vista projetos.

(EF79TP02)

Analisar o próprio comportamento em atividades pessoais, escolares e sociais, identificando iniciativas que contribuem para a manutenção do foco ou interferem nela.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13TP01)

Revisar criticamente o planejamento pessoal, estabelecendo e modificando metas e prioridades em contextos pessoais, escolares e sociais, buscando alternativas viáveis para o alcance dos próprios objetivos.

(EM13TP02)

Manter o foco em atividades pessoais, escolares e sociais realizadas de maneira autônoma e/ou colaborativa, valorizando o compromisso com causas e temas sociais de interesse.

AUTOEFICÁCIA

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13TP04)

Reconhecer que as ações podem influenciar os resultados que deseja.

4º ao 6º ano

(EF46TP03)

Realizar atividades cotidianas, visando os resultados que deseja.

7º ao 9º ano

(EF79TP03)

Realizar atividades cotidianas, visando os resultados que deseja, relacionando-os às próprias características pessoais.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13TP03)

Resolver problemas cotidianos, tendo consciência da contribuição das próprias características pessoais, tais como perspectivas, conhecimentos, experiências e habilidades, para a construção de um mundo justo e solidário.



AUTOAVALIAÇÃO

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13TP05)

Reconhecer pontos fortes e realizações pessoais.

(EF13TP06)

Identificar devolutivas de pares e adultos sobre características e habilidades próprias.

4º ao 6º ano

(EF46TP04)

Compreender a importância de objetivos como parâmetros para reflexão sobre o próprio desenvolvimento.

(EF46TP05)

Compreender a relação entre devolutivas de pares e adultos e as próprias características e habilidades pessoais.

(EF46TP06)

Sozlicitar e responder à devolutiva de colegas e professores.

7º ao 9º ano

(EF79TP04)

Monitorar o progresso em relação aos objetivos e às metas, visando à consolidação de pontos fortes e ao enfrentamento de desafios.

(EF79TP05)

Analisar características pessoais e habilidades que contribuem ou limitam a capacidade de realizar tarefas e enfrentar desafios.

(EF79TP06)

Considerar a devolutiva de pares e adultos, comparando-a com a autoavaliação.

(EF79TP07)

Selecionar aspectos das devolutivas de pares e adultos que serão considerados em mudança de comportamentos e desenvolvimento de habilidades.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13TP04)

Selecionar atitudes que contribuem na busca de objetivos e metas pessoais, profissionais e sociopolíticos.

(EM13TP05)

Estruturar mecanismos autoavaliativos para serem aplicados nas atividades e relações cotidianas, conforme contextos sociais específicos.

(EM13TP06)

Revisar atitudes, características e habilidades, considerando as devolutivas de pares e adultos, contexto sociocultural e político, visando objetivos e metas pessoais e profissionais estabelecidos.

PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13TP07)

Identificar as práticas que mais gosta e com as quais tem mais facilidade de desempenhar.

4º ao 6º ano

(EF46TP07)

Relacionar aptidões e atividades que mais gosta com o cotidiano de profissões que julga interessantes.

7º ao 9º ano

(EF79TP08)

Construir possíveis percursos acadêmicos e projetos profissionais, considerando aptidões pessoais e atividades com as quais mais tem afinidade.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13TP07)

Discernir possíveis percursos acadêmicos e projetos profissionais, assumindo riscos e responsabilidades para realizar escolhas profissionais assertivas em relação ao projeto de vida e ao impacto social desejado.

(EM13TP08)

Desenhar um plano para um percurso acadêmico e profissional, considerando tempo e recursos disponíveis e relacionando-o com propósito pessoal e causas sociais de interesse.

5.7 ARGUMENTAÇÃO

Em um mundo cada vez mais interconectado e polarizado, a habilidade de argumentar de forma crítica e flexível é essencial para que os estudantes naveguem entre diferentes perspectivas, contribuindo de maneira construtiva para o diálogo. Argumentar não é apenas defender um ponto de vista; é reconhecer as limitações do próprio conhecimento, dialogar de forma aberta e valorizar a contribuição de outras vozes. Essa competência vai além da simples tolerância ao promover **a compreensão dos pontos de vista**, expandindo horizontes e fortalecendo conexões. Ao desenvolver essas habilidades, os estudantes não só ampliam a capacidade de análise crítica, mas também aprendem a construir debates produtivos e respeitosos, capazes de transformar o ambiente escolar e, em última instância, a sociedade.

A habilidade de se colocar no lugar do outro é fundamental para o desenvolvimento moral e social dos jovens (Eisenberg; Zhou; Koller, 2001). As escolas, em especial, podem promover um clima inclusivo, em que cada voz encontra espaço e respeito. Imagine uma sala de aula onde as ideias fluem livremente, onde debates saudáveis enriquecem o aprendizado e onde os estudantes sentem-se seguros para expressar opiniões, sabendo que serão ouvidos com respeito e atenção.

É preciso, ainda, evitar extremos ao abordar o processo de argumentação, sem subestimar o conhecimento que tenha (servidão intelectual), nem superestimá-lo (arrogância intelectual) (McElroy-Heltzel; Battaly, 2023). Ao encontrar esse equilíbrio, é possível revisitar opiniões com maior flexibilidade à luz de



novos argumentos e evidências, entendendo que cada perspectiva adiciona valor à compreensão coletiva, enriquecendo debates e construindo pontes em vez de barreiras.

Reconhecendo o desenvolvimento da compreensão de diferentes pontos de vista, é importante adaptar as estratégias de ensino a cada etapa educacional. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, brincadeiras e atividades lúdicas, como contação de histórias, ajudam as crianças a identificarem semelhanças e diferenças nos interesses pessoais e coletivos. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, incentivar debates guiados e projetos em grupo permite que os estudantes reajam a pontos de vista divergentes, estruturando argumentos baseados em experiências prévias. No Ensino Médio, atividades que envolvem análise crítica de questões éticas e impacto socioambiental incentivam os jovens a adaptarem a argumentação de forma responsável.

COMPREENSÃO DE PONTOS DE VISTA

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13AG01)

Identificar semelhanças e diferenças nos interesses pessoais e coletivos.

4º ao 6º ano

(EF46AG01)

Reagir a um ponto de vista divergente, estruturando argumentos com base em experiências prévias.

7º ao 9º ano

(EF79AG01)

Expressar um ponto de vista divergente, por meio de argumentos, demonstrando respeito ao interlocutor.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

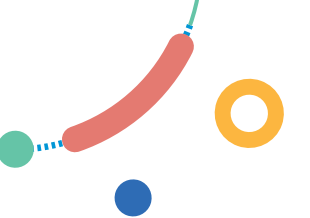
(EM13AG01)

Adaptar a argumentação, avaliando o impacto social e questões éticas dos argumentos apresentados.

5.8 AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO

O autoconhecimento e o autocuidado são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, ao possibilitarem que eles compreendam emoções, comportamentos e características de forma a promover bem-estar e crescimento pessoal. Ao explorar as competências de *autoconceito*, *equilíbrio emocional* e *saúde e desenvolvimento*, esta unidade capacita os estudantes a reconhecerem as próprias potencialidades, desenvolverem uma identidade congruente e aplicarem estratégias de autocuidado que os ajudem a enfrentar os desafios da vida com resiliência e autonomia.

O **autoconceito** refere-se à compreensão e reflexão sobre as próprias características, pontos fortes e interesses, integrando essas informações, de maneira positiva, à identidade pessoal. O autoconceito abrange diferentes facetas, como competência acadêmica, competência social, imagem corporal e autoconceito global (Harter, 2006). À medida que estudantes constroem essas autopercepções de forma realista, podem lidar melhor com desafios e tomar decisões alinhadas a valores e metas pessoais. Um autoconceito positivo é essencial não apenas para o bem-estar emocional, mas também para o sucesso acadêmico e social, formando a base para um desenvolvimento do autoconceito positivo e com confiança (Gasparotto *et al.*, 2018).



O **equilíbrio emocional** é a capacidade de identificar, reconhecer, expressar e gerenciar emoções de forma eficaz em diversos contextos, promovendo o bem-estar e interações positivas. Durante a infância e a adolescência, os jovens passam por intensas transformações biológicas, cognitivas e sociais que influenciam diretamente as respostas emocionais, tornando essencial o aprendizado sobre o reconhecimento e a compreensão das próprias emoções (Silva; Freire, 2014).

A literatura aponta que a aprendizagem de estratégias adaptativas diante de emoções fortes ou complexas pode ajudar estudantes a modificar a forma como percebem e respondem às emoções e transformar experiências potencialmente negativas em oportunidades de crescimento e aprendizado (Santana; Gondim, 2016; Silva; Freire, 2014). Por exemplo, a estratégia de reavaliação cognitiva permite que o indivíduo redefina a interpretação de uma situação estressante. Se um estudante falha em uma prova, em vez de internalizar o fracasso ao pensar “não sou bom o suficiente”, pode reavaliar a situação como uma oportunidade de identificar áreas para melhorar e estabelecer metas de estudo mais eficazes. Essa mudança na percepção não apenas reduz o impacto emocional negativo, mas também promove a resiliência diante de situações desafiadoras.

O objeto de conhecimento **saúde e desenvolvimento** sintetiza a habilidade de entender o desenvolvimento físico, emocional e social como um processo contínuo e interconectado, aplicando estratégias informadas de autocuidado para promover o bem-estar pessoal e coletivo. Isso envolve acessar, compreender e utilizar informações e recursos de saúde de maneira eficaz para manter e melhorar a saúde, integrando pensamento crítico e habilidades de tomada de decisão para adotar comportamentos saudáveis que sustentem o desenvolvimento ao longo da vida (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2021).

O conceito de letramento em saúde vai além da simples conscientização sobre a saúde física, pois abrange uma compreensão holística do bem-estar. Essa competência visa equipar os estudantes com ferramentas para acessar, compreender e avaliar criticamente informações de saúde, permitindo que decisões informadas que impactem positivamente seu bem-estar em diversas áreas – física, emocional e social (OMS, 2021).

A integração dessa competência, no ambiente escolar, garante que os estudantes não apenas reconheçam a importância de manter a saúde pessoal, mas também compreendam as implicações mais amplas das suas ações. Como destacado por Gomes (2009), as escolas servem como plataformas vitais para a promoção do letramento em saúde, oferecendo o meio mais abrangente para educar jovens sobre a adoção de comportamentos saudáveis ao longo da vida.

A aprendizagem socioemocional não aborda a saúde apenas na perspectiva do bem-estar individual, mas também enfatiza a responsabilidade social. De acordo com Barry, Clarke, Morreale e Field (2018), uma educação em saúde eficaz inclui o ensino sobre o papel dos estudantes na manutenção da saúde pública. Desse modo, a promoção da saúde e o desenvolvimento por meio da aprendizagem socioemocional estão alinhados ao conceito de que os comportamentos de saúde não devem ser vistos apenas como escolhas pessoais, mas como práticas com implicações sociais.

AUTOCONCEITO

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13AA01)

Reconhecer as próprias características e os próprios interesses.

(EF13AA02)

Distinguir as características e os interesses e as dos outros.

4º ao 6º ano

(EF46AA01)

Refletir sobre a identidade pessoal na relação com os pares e adultos, sabendo diferenciar-se em comparação com os outros.

(EF46AA02)

Compartilhar experiências pessoais com os outros, identificando características pessoais que ajudaram a atingir os objetivos.

7º ao 9º ano

(EF79AA01)

Identificar-se enquanto indivíduo com características, habilidades e desejos próprios.

(EF79AA02)

Compreender a perspectiva dos outros, identificando quando são diferentes das suas.

(EF79AA03)

Integrar potencialidades e fragilidades de maneira consciente, relacionando-as à própria identidade, a perspectivas e a valores.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13AA01)

Desenvolver um senso integrado de si mesmo em relação aos outros e uma consciência de como a identidade, a perspectiva e os valores influenciam na tomada de decisão.

(EM13AA02)

Atuar em espaços coletivos, valorizando as próprias contribuições como uma expressão consciente e positiva da identidade, das perspectivas e dos valores.

EQUILÍBRIO EMOCIONAL

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13AA03)

Reconhecer as emoções e os sentimentos, nomeando-os em diferentes situações sociais.

4º ao 6º ano

(EF46AA03)

Compartilhar emoções e sentimentos sobre situações cotidianas, identificando possíveis causas e ponderando as atitudes.

7º ao 9º ano

(EF79AA04)

Identificar estratégias de equilíbrio emocional em situações cotidianas.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13AA03)

Utilizar estratégias de equilíbrio emocional em situações cotidianas.

SAÚDE E DESENVOLVIMENTO

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13AA04)

Reconhecer que está se desenvolvendo.

4º ao 6º ano

(EF46AA04)

Dialogar com outros sobre mudanças físicas, sociais, emocionais, intelectuais e espirituais que percebe em si e nos outros.

7º ao 9º ano

(EF79AA05)

Acolher e compreender as mudanças relativas à puberdade e aos fatores que afetam o crescimento pessoal, físico, social, emocional, intelectual e espiritual, reconhecendo que essas mudanças são parte de um processo contínuo de desenvolvimento ao longo da vida.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13AA04)

Considerar as mudanças relativas às juventudes e a outros períodos da vida, compreendendo os fatores que afetam o crescimento pessoal, físico, social, emocional, intelectual e espiritual, e desenvolvendo estratégias de autocuidado e adaptação para diferentes fases da vida.

5.9 EMPATIA E COOPERAÇÃO

A competência **Empatia e Cooperação** reúne habilidades fundamentais para o desenvolvimento de interações sociais positivas e saudáveis. Esta unidade visa promover nos estudantes a capacidade de compreender as emoções e perspectivas dos outros, cultivando a sensibilidade necessária para construir relacionamentos positivos. Ao trabalhar a *conexão empática*, *regras de convivência* e a *colaboração*, esta unidade incentiva o respeito mútuo e a cooperação, capacitando os estudantes a resolverem conflitos, agirem com responsabilidade social e contribuírem para um ambiente escolar cada vez mais inclusivo.

A **conexão empática** é a habilidade de compreender e responder, de maneira sensível, às emoções e perspectivas dos outros. Estudos indicam que a empatia está intimamente ligada ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, como ajudar e compartilhar, que são cruciais para o funcionamento social positivo em diversos contextos (Malti *et al.*, 2016). Esses comportamentos, quando incentivados desde a infância, contribuem para a formação de cidadãos socialmente responsáveis. Além da importância para as interações sociais, a empatia também serve como ponte para o desenvolvimento moral ao incentivar os estudantes a internalizarem valores, como justiça, respeito e solidariedade. Ao tentarem conectar-se com as vivências de outras pessoas, os estudantes valorizam cada vez mais o respeito e a apreciação das diferenças presentes nos relacionamentos em que se envolvem. Intervenções escolares que promovem a empatia, por meio de atividades cooperativas e reflexivas, demonstram que, quando os estudantes são apoiados a praticar ativamente a empatia, se tornam mais capacitados para abordar problemas de maneira colaborativa e mediar conflitos e, por meio disso, contribuir para um clima escolar acolhedor e seguro (Allemand *et al.*, 2015; Malti *et al.*, 2016; Motta *et al.*, 2017).

As **regras de convivência** são essenciais para construir um clima escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes e o aprendizado significativo. O estabelecimento e a adesão a essas regras vão além de evitar conflitos, pois contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral e a responsabilidade social. A educação para a convivência ética busca criar um ambiente onde valores, como respeito, solidariedade e justiça, sejam vivenciados e incorporados no cotidiano escolar. Na medida em que essas regras são efetivamente construídas e negociadas de modo democrático, com a participação ativa dos estudantes, passam a ser percebidas como justas e necessárias, o que incentiva a adesão voluntária e consciente (Zechi; Frick; Menin, 2021), já que estudantes se sentem mais respeitados e valorizados diante de um contexto em que percebam possibilidade de ação (Vinha *et al.*, 2016). Para além de uma estrutura disciplinar evidente e justa, é fundamental oferecer apoio e segurança para que estudantes possam lidar com as demandas e expectativas escolares. Essa abordagem contribui para reduzir a indisciplina e a violência, ao criar um ambiente onde os estudantes se sentem seguros para aprender e conviver.

A **colaboração** é a habilidade de trabalhar de forma eficaz com outros, compartilhando responsabilidades e contribuindo, de maneira construtiva, para alcançar objetivos comuns. No contexto da aprendizagem socioemocional, oferecer um ambiente escolar colaborativo é essencial para que estudantes valorizem as contribuições de cada membro do grupo. Isso pode ser facilitado por meio de jogos e atividades cooperativas que incentivam o trabalho em equipe e a comunicação, reforçando a importância da colaboração como meio para alcançar sucesso coletivo.

Brotto (2013) destaca que, ao praticarem jogos cooperativos, os estudantes aprendem a trabalhar juntos, desenvolvendo habilidades, como confiança mútua, empatia e comunicação eficaz. Tais atividades proporcionam um espaço seguro para que os estudantes experimentem diferentes papéis dentro do grupo, fortalecendo suas habilidades de liderança e o senso de pertencimento. A colaboração vai além de apenas participar de atividades em grupo; ela exige comprometimento com os objetivos coletivos e a disposição de apoiar os colegas. Inclui escutar ativamente, oferecer e receber devolutivas de forma construtiva e demonstrar flexibilidade para se adaptar às necessidades do grupo (Lower; Newman; Anderson-Butcher, 2015).

CONEXÃO EMPÁTICA

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13EC01)
Compreender emoções e sentimentos dos outros nas relações cotidianas.

4º ao 6º ano

(EF46EC01)
Demonstrar empatia diante de emoções de outros, por meio de respostas verbais e não verbais.

7º ao 9º ano

(EF79EC01)
Estabelecer conexões empáticas de forma consciente e solidária em contextos sociais mais complexos.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13EC01)
Aplicar habilidades empáticas em interações sociais e profissionais, demonstrando uma compreensão profunda e prática da empatia em contextos diversos.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13EC02)
Identificar problemas interpessoais simples.

(EF13EC03)
Buscar maneiras de resolver conflitos.

4º ao 6º ano

(EF46EC02)
Participar da mediação de conflitos cotidianos, identificando as etapas utilizadas pelo mediador.

(EF46EC03)
Reconhecer o próprio papel no conflito, colaborando para a resolução.

7º ao 9º ano

(EF79EC02)
Mediar conflitos utilizando a escuta e o consenso como caminhos para a resolução de problemas.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13EC02)
Mediar conflitos, partindo da escuta e da busca por consenso, adaptando-se aos contextos e às pessoas envolvidas.

(EM13EC03)
Selecionar estratégias de mediação de conflitos significativos para o contexto.

REGRAS DE CONVIVÊNCIA

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13EC04)
Identificar a necessidade de regras de convivência para a melhoria do ambiente e o atingimento dos objetivos.

(EF13EC05)
Colaborar na construção de regras de convivência escolar.

4º ao 6º ano

(EF46EC04)
Participar da construção e negociação de regras de convivência na sala de aula e nos demais *espaçotempos* escolares, respeitando-as durante o cotidiano escolar.

7º ao 9º ano

(EF79EC03)
Mediar a construção e negociação de regras de convivência nas relações, buscando respeitá-las.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13EC04)
Engajar-se criticamente na avaliação e promoção de regras de convivência social, disseminando atitudes e valores adquiridos ao longo da aprendizagem.

COLABORAÇÃO

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13EC06)

Identificar os aspectos positivos do trabalho em grupo.

(EF13EC07)

Participar de atividades em grupo com os colegas para a resolução de problemas.

4º ao 6º ano

(EF46EC05)

Trabalhar em grupo com outros, colaborando na tomada de decisões, dividindo papéis e responsabilidades.

7º ao 9º ano

(EF79EC04)

Avaliar o trabalho em grupo, colaborando na tomada de decisões.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13EC05)

Resolver problemas cotidianos de maneira autônoma e colaborativa.

5.10 RESPONSABILIDADE E CIDADANIA

Em tempos de crescente incerteza e desafios globais, é crucial repensar as formas de promover a responsabilidade social e a cidadania dentro e fora de contextos escolares. A unidade temática **Responsabilidade e Cidadania** busca apoiar o desenvolvimento cívico de estudantes, para que se tornem cidadãos comprometidos com a promoção da justiça e da equidade dentro e fora dos muros da escola. Por meio das competências de *incorporação de direitos e responsabilidades, tomada de decisões, participação social e liderança e justiça social e equidade*, esta unidade promove um aprendizado que transcende o ambiente escolar e prepara os jovens para os desafios de um mundo em constante transformação.

A **incorporação de direitos e responsabilidades** é fundamental para a formação de cidadãos conscientes, que contribuem para suas comunidades. Isso vai muito além do mero conhecimento teórico sobre direitos humanos e exige que os estudantes internalizem esses direitos e os apliquem nas ações cotidianas. Como destacam Candau e Sacavino (2013), a construção de uma cultura de direitos humanos depende da prática diária desses princípios, essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e inclusiva. Ou seja, pelas salas de aula, pelos corredores, pelos pátios e pelas ruas da comunidade, é crucial criar espaços de participação e reflexão crítica, onde os estudantes possam exercer seus direitos e reconhecer suas responsabilidades.

A **tomada de decisões** envolve a capacidade de fazer escolhas responsáveis, avaliando possíveis resultados e considerando as implicações éticas e sociais. Essa competência é essencial não apenas para adolescentes, mas também para crianças que estão começando a compreender e avaliar as consequências das próprias ações. Ao introduzirem atividades que incentivem a reflexão e a análise de diferentes opções diante de situações hipotéticas ou do cotidiano, educadores ajudam crianças a desenvolverem habilidades de avaliação e discernimento, preparando-as para um comportamento mais reflexivo na adolescência (Icenogle; Cauffman, 2021). Além disso, ao participarem de decisões em grupo desde as séries iniciais, as crianças começam a compreender a importância de considerar as perspectivas dos outros e de refletir sobre as implicações éticas das próprias escolhas.

A **participação social e liderança** apoiam o engajamento cívico de estudantes ao promover valores democráticos e a liderança pró-social. Metodologias participativas que valorizam o protagonismo e a autonomia de crianças contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades (Santos Albardía, 2019). Além disso, equilibrar um ambiente bem-organizado, com regras objetivas e justas, bem como oferecer o apoio necessário para que estudantes possam desenvolver ações, contribui para o desenvolvimento da responsabilidade social e o engajamento cívico dos estudantes (Cunha *et al.*, 2021).

Nesse contexto, a escola também se torna um espaço privilegiado para a promoção de uma cultura do encontro (Nef Ulloa; Guimarães, 2019), com relações baseadas no respeito mútuo e na valorização da alteridade. Na medida em que estudantes sentem que são respeitados e valorizados, também demonstram maior protagonismo diante de oportunidades para engajar-se em iniciativas sociais e trabalhar colaborativamente para abordar questões comunitárias. Isso fortalece não apenas suas habilidades de liderança, mas também a relevância das aprendizagens no contexto escolar.

A **justiça social e equidade** abordam a compreensão, a motivação e o compromisso com a promoção de uma sociedade cada vez mais justa, começando pelos espaços de convivência da própria escola, estabelecendo bases para reconhecer e enfrentar injustiças em suas comunidades e além. Como destacado por Candau e Sacavino (2013), a educação em direitos humanos deve ser uma prática ativa, envolvendo reflexão crítica e ação. Uma educação para a consciência crítica é fundamental para que os jovens entendam o próprio papel na sociedade e se sintam capacitados a intervir ativamente (Hooks, 2020). Isso envolve uma compreensão crítica dos sistemas de opressão e privilégio que moldam a sociedade, articulando discussões sobre como fatores étnico-raciais, de gênero e socioeconômicos estão associados às desigualdades. Ao capacitar os estudantes a identificar essas injustiças, eles são encorajados não apenas a reconhecer privilégios ou desvantagens, mas também a agir para combater essas formas de opressão, promovendo equidade e justiça em suas comunidades. Desse modo, é possível a educação em direitos humanos, promovendo espaços mais inclusivos e equitativos.

INCORPORAÇÃO DE DIREITOS E RESPONSABILIDADES

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13RC01)

Conhecer direitos e responsabilidades individuais e coletivas no cotidiano.

4º ao 6º ano

(EF46RC01)

Interagir de acordo com os direitos humanos nos contextos presencial e virtual.

7º ao 9º ano

(EF79RC01)

Participar de iniciativas voltadas à promoção dos direitos humanos e à sustentabilidade social e ambiental.

(EF79RC02)

Comparar situações de exercício pleno dos direitos humanos com situações de violação.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13RC01)

Engajar-se no desenvolvimento de iniciativas com impacto social, na promoção dos direitos humanos e da sustentabilidade social e ambiental.

TOMADA DE DECISÕES

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13RC02)

Identificar como as decisões são tomadas nos espaços.

(EF13RC03)

Reconhecer que toma decisões diariamente e que pode contribuir para a tomada de decisão em espaços coletivos.

4º ao 6º ano

(EF46RC02)

Identificar etapas para a tomada de decisão pessoal, avaliando sentimentos, ideias e necessidades e considerando as possíveis consequências.

(EF46RC03)

Contribuir, conscientemente, com decisões coletivas.

7º ao 9º ano

(EF79RC03)

Tomar decisões pessoais e contribuir em decisões coletivas, avaliando sentimentos, ideias, necessidades e possíveis consequências.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13RC02)

Responsabilizar-se pela própria tomada de decisão, avaliando processos decisórios criticamente, a partir de princípios democráticos.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL E LIDERANÇA

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13RC04)

Reconhecer-se como parte de um grupo e da solução dos problemas que afetam o bem-estar de todos.

4º ao 6º ano

(EF46RC04)

Participar das atividades coletivas com foco na melhoria do ambiente e na resolução de problemas comunitários.

(EF46RC05)

Compartilhar vivências pessoais em espaços de construção coletiva de soluções de problemas.

7º ao 9º ano

(EF79RC04)

Realizar projetos escolares e comunitários, mobilizando pessoas e recursos.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13RC03)

Atuar para a construção de soluções para demandas complexas, visando a construção de uma sociedade democrática, humanística e solidária.

JUSTIÇA SOCIAL E EQUIDADE

Ensino Fundamental

1º ao 3º ano

(EF13RC05)

Reconhecer situações em que pessoas são excluídas ou sofrem violência por serem diferentes e demonstrando preocupação com a inclusão.

4º ao 6º ano

(EF46RC06)

Posicionar-se de forma inclusiva e respeitosa, acolhendo as diferenças perante situações de injustiça consigo e/ou com os outros.

7º ao 9º ano

(EF79RC05)

Participar ativamente de discussões sobre justiça social e promoção da equidade em diferentes contextos.

Ensino Médio

1ª à 3ª série

(EM13RC04)

Engajar-se em iniciativas para a promoção de equidade e justiça social.

POSFÁCIO



Entregamos a Matriz Curricular para a Aprendizagem Socioemocional no Marista Brasil, um documento que começa a compor o solo epistemológico da proposta pedagógica marista, delineando o contorno necessário para o trabalho com o futuro das gerações na perspectiva da educação integral. Ela nos convoca a uma maior abertura para o diálogo e a troca de saberes, inspirados pelos passos de Marcelino Champagnat, que nos guia por uma paixão evangélica em busca de dar respostas adequadas às necessidades das crianças e dos jovens. Este documento representa tanto um ponto de chegada quanto de partida, refletindo todo o processo de construção da matriz e abrindo novas possibilidades para o futuro da educação marista.

Embora a realidade seja uma construção sócio-histórica e cultural, o espírito dinâmico e a visão de Champagnat permanecem ativos e vivos em nossos corações maristas, juntamente com os valores e o compromisso de bem educar que herdamos dele. Por isso, nos unimos para impulsionar a atualização das práticas pedagógicas, incorporando uma matriz focada no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.



A construção da Matriz é resultado de um trabalho coletivo e colaborativo que aconteceu durante os anos de 2023 e 2024, sendo aprovada no final deste período pela governança do Marista Brasil. Reuniu pessoas de diferentes regiões e especialidades para formar um grupo de trabalho focado no desenvolvimento deste programa. Professores de diversas áreas do conhecimento participaram ativamente na elaboração das habilidades socioemocionais. Além disso, parcerias enriquecedoras permitiram a troca de saberes e a valorização de diversas referencialidades. A todos esses educadores, bem como aos assessores externos, estendemos nossa gratidão e reafirmamos nosso compromisso com a transposição didático-pastoral que norteou essa escrita.

O teor do seu conteúdo converge com o Projeto Educativo, está alinhado à BNCC e às conclusões da III Assembleia Internacional da Missão Marista, que reforçam o compromisso com a promoção do bem-estar e do cuidado integral das pessoas da missão, bem como a promoção das aprendizagens. Isso indica que o planejamento de nossas ações educativas precisará, impreterivelmente, considerar o desenvolvimento dessas habilidades, incidindo na formação e nas escolhas pedagógicas que faremos. Dessa forma, a Matriz serve como um guia estratégico para materializar uma utopia pedagógica, assegurando que a formação dos estudantes inclua uma profunda compreensão de si mesmos e do mundo ao seu redor, em um contínuo processo de crescimento e aprendizagem.

O sonho que nos move é uma visão aspiracional em que a educação é capaz de transformar vidas e comunidades, promovendo um ambiente de aprendizado evangelizador, seguro, inclusivo e equitativo. Vinculada à Matriz Curricular para a Aprendizagem Socioemocional no Marista Brasil, essa utopia se concretiza através do desenvolvimento de habilidades que não só buscam o aprimoramento acadêmico, mas também cultivam competências essenciais para o bem-estar emocional e social dos estudantes. Inspirados pelos passos de Marcelino Champagnat, acreditamos que, ao integrar a aprendizagem socioemocional de maneira intencional e estruturada, estamos preparando crianças, adolescentes e jovens para enfrentar os desafios do futuro com resiliência, empatia e senso de justiça.

Leia Raquel de Almeida
Gerente Socioeducacional

Marista Brasil

REFERÊNCIAS

ALBANESE VALORE, L.; VIARO, R. V. Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 8, n. 2, p. 57-70, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S. Efeitos de um programa de treinamento da criatividade para professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 10, n. 2, p. 227-236, 1994.

ALENCAR, E. M. S.; FLEITH, D. S.; MARTINEZ, A. M. Obstacles to personal creativity between Brazilian and Mexican university students: a comparative study. **The Journal of Creative Behavior**, v. 37, n. 3, p. 179-192, 2003.

ALLEMAND, M.; STEIGER, A. E.; FEND, H. A. Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. **Journal of personality**, v. 83, n. 2, p. 229-241, 2015.

ALVES-OLIVEIRA, P.; ARRIAGA, P.; XAVIER, C.; HOFFMAN, G.; PAIVA, A. Creativity landscapes: systematic review spanning 70 years of creativity interventions for children. **Journal of Creative Behavior**, v. 56, n. 1, p. 16-40, 2022.

AMARAL, H. T.; CUNHA, J. M.; WEBER, L. N. D. Desenvolvimento positivo de jovens: perspectivas para a pesquisa e intervenção. **Revista InCantare**, v. 17, n. 2, p. 7-29, 2022.

ANDRADE, H. L. A critical review of research on student self-assessment. **Frontiers in Education**, v. 4, n. 87, 2019.

ARENS, A. K.; MORIN, A. J. S. Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. **The Journal of Educational Psychology**, v. 108, n. 6, p. 800-813, 2016.

AZEVEDO, G. A.; TÂNGARI, V. R.; FARIA, A. B. D. **Do espaço escolar ao território educativo**: um olhar ampliado sobre lugar pedagógico da educação integral. 2016.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.

BARDACH, L.; YANAGIDA, T.; GOETZ, T.; JACH, H.; PEKRUN, R. Self-regulated and externally regulated learning in adolescence: developmental trajectories and relations with teacher behavior, parent behavior, and academic achievement. **Developmental Psychology**, v. 59, n. 7, p. 1327-1345, 2023.

BARRIO, J. J. M. **Educar a partir do paradigma da interioridade**. Curitiba: Memorial Marista, 2022.

BARRY, M. M.; CLARKE, A. M.; MORREALE, S. E.; FIELD, C. A. A review of the evidence on the effects of community-based programs on young people's social and emotional skills development. **Adolescent Research Review**, v. 3, p. 13-27, 2018.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERKOWITZ, Marvin W. **Implementing and Assessing Evidence-Based Character Education**. Journal of Education, v. 1, p. 1-7, 2021. DOI: 10.1177/00220574211026908.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**: Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BROJATO, H. C.; PORTILHO, E. M. L. Identificação de estratégias cognitivas e metacognitivas em pedagogos escolares: resultados de um programa de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 49, 2023.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 4. ed. São Paulo: Pallas Athena, 2013.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.

CANDAU, V. M. F.; IVENICKI, A. A pesquisa multi/intercultural na educação: possibilidades de articulação a processos educativos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 32, n. 122, 2024.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 59-66, 2013.

CENTRE FOR TEACHING EXCELLENCE. **Bloom's Taxonomy**. University of Waterloo, 2024. Disponível em: <https://stackoverflow.com/questions/4532782/do-extension-in-web-pages>. Acesso em: 31 mar. 2025.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**: 2024. São Paulo: CETIC.Br, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2023/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: **Psicologia social**: o homem em movimento. 10. ed. Brasiliense: São Paulo, 1992.

CIPRIANO, C.; STRAMBLER, M. J.; NAPLES, L. H.; H. A. C.; KIRK, M.; WOOD, M.; DURLAK, J. The state of evidence for social and emotional learning: a contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions.

Child Development, v. 94, n. 5, p. 1181-1204, 2023.

COHEN KADOSH, K.; HEATHCOTE, L. C.; LAU, J. Y. F. Age-related changes in attentional control across adolescence: how does this impact emotion regulation capacities? **Frontiers in Psychology**, v. 5, p. 111, 2014.

CASEL. **School Guide**. 2024. Disponível em: <https://schoolguide.casel.org/>. Acesso em: 17 out. 2024.

COLLIE, R. J.; MARTIN, A. J. Teachers' sense of adaptability: examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. **Learning and Individual Differences**, v. 55, p. 2017, 29-39.

COMISSÃO INTERNACIONAL DA MISSÃO MARISTA. **A saúde integral das jovens gerações**: um compromisso educacional Marista. 2023.

COMODO, C. N.; DIAS, T. P. Habilidades sociais e competência social: analisando conceitos ao longo das obras de Del Prette e Del Prette. **Interação em psicologia**, v. 21, n. 2, 2017.

CUNHA, J. M.; AMARAL, H. T.; YANO, V. A. N.; VASCONSELOS, D. S.; BATISTA, M. N.; RICCI, B. N. Conviver: processo de melhoria do clima escolar. In: WEBER, L.; CUNHA, J. (org.). **Relacionamentos positivos na escola**. Curitiba: Juruá, 2020. p. 83-88.

CUNHA, J. M.; THOMAS, K. J.; SUKHAWATHANAKUL, P.; SANTO, J. B.; LEADBEATER, B. Socially responsible children: a link between school climate and aggression and victimization. **International Journal of Behavioral Development**, v. 45, n. 6, p. 504-512, 2021.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DENHAM, S. A. **Keeping SEL developmental**: the importance of a developmental lens for fostering and assessing SEL competencies. Chicago: CASEL, 2018.

DOMITROVICH, C. E.; DURLAK, J. A.; STALEY, K. C.; WEISSBERG, R. P. Social-emotional competence: an essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. **Child Development**, v. 88, n. 2, p. 408-416, 2017.

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; DYMICKI, A. B.; TAYLOR, R. D.; SCHELLINGER, K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

EISENBERG, N.; ZHOU, Q.; KOLLER, S. Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. **Child Development**, v. 72, n. 2, p. 518-534, 2001.

FERNANDES, M. I. A. **Interioridade e conhecimento em Agostinho de Hipona**. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia. PUCSP, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11759>. Acesso em 24 out. 2024.

FERREIRA, I. M. F.; BARLETTA, J. B.; MANSUR-ALVES, M. Do autoconhecimento ao autoconceito: revisão sobre construtos e instrumentos para crianças e adolescentes. **Psicologia em Estudo**, v. 27, 2022.

FRANCISCO. *Fratelli tutti: Sobre a fraternidade e a amizade social*. Vaticano. 2020. Disponível em: <https://www.vatican.va>. Acesso em 24 out. 2024.

FRANCISCO, Papa. **Carta encíclica Fratelli tutti sobre a fraternidade e a amizade social**: a atividade do amor

político. 3 out. 2020. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/pa-pa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html. Acesso em: 31 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, v. 46, p. 1, p. 71-80, 2018.

GASPAROTTO, G. S.; SZEREMETA, T. P.; VAGETTI, G. C.; STOLTZ, T.; OLIVEIRA, V. O autoconceito de estudantes de ensino médio e sua relação com desempenho acadêmico: uma revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 21-37, 2018.

GIACÓIA JR., O. Prefácio. In: INCERTI, F.; OLIVEIRA, J. **Filosofia e Interioridade**. Curitiba: PUCPRESS, 2019.

GOMES, J. P. As escolas promotoras de saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar. **Educação**, v. 32, n. 1, p. 84-91, 2009.

GUDMUNDSDOTTIR, G.B.; HOLMARSDOTTIR, H.; MIFSUD, L.; TEIDLA-KUNITSÖN, G.; BARBOVSCHI, M.; SISASK, M. (2024). Talking About Digital Responsibility: Children's and Young People's Voices. In: HOLMARSDOTTIR, H., SELAND, I., HYGGEN, C., ROTH, M. (eds) **Understanding The Everyday Digital Lives of Children and Young People**. Palgrave Macmillan, Cham. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-031-46929-9_13. Acesso em 24/10/2024.

GUERRA, C. G.; CANDEIAS, A.; PRIETO, G. Flexibilidade cognitiva: repensar o conceito e a medida da inteligência. In: ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M.; FRANCO, A. R.; SOARES, D. L. **Cognição, aprendizagem e rendimento**. Braga, Portugal: Universidade do Minho; Centro de Investigação em Educação, 2014.

HARTER, S. The self. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.), **Handbook of child psychology**: vol. 3: social, emotional, and personality development. 6th ed. New York: John Wiley & Sons, 2006. p. 505-570.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

ICENOGLE, G.; CAUFFMAN, E. Adolescent decision making: a decade in review. **Journal of Research on Adolescence**, v. 31, n. 4, p. 1006-1022, 2021.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Nos passos de Marcelino Champagnat**: Missão Educativa Marista. Roma: Casa Generaliza dei Fratelli Maristi delle Scuole Fratelli Marist. 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20240913124019/tic_kids_online_2023_livro_eletronico.pdf. Acesso em 24/10/2024.

JONES, S. M.; KAHN, J. **The evidence base for how we learn**: supporting students' social, emotional, and academic development. Washington, D.C.: The Aspen Institute. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, 2017. Disponível em: https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-9.12_updated-web.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

JONES, S.; BAILEY, R.; BRUSH, K.; NELSON, B.; BARNES, S. What is the Same and What is Different? Making Sense of the "Non-Cognitive" Domain: Helping Educators Translate. **Research into Practice**. EASEL Lab. Harvard Graduate School of Education. 10 mai. 2016. Disponível em:

https://easel.gse.harvard.edu/files/gse-easel-lab/files/words_matter_paper.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

LOMONACO, Beatriz Penteado; SILVA, Letícia Araújo Moreira da (Coord.). **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC; Fundação Itaú Social; Unicef, 2013.

LOWER, L. M.; NEWMAN, T. J.; ANDERSON-BUTCHER, D. Validity and reliability of the teamwork scale for youth. **Research on Social Work Practice**, v. 27, n. 6, p. 716-725, 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MADIGAN, D. J.; KIM, L. E. Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. **International Journal of Educational Research**, v. 105, 2021.

MALTI, T.; CHAPARRO, M. P.; ZUFFIANÒ, A.; COLASANTE, T. **School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents**: a developmental analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, v. 45, n. 6, p. 718-731, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1121822>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MANDELLI, M. T.; SOARES, D. H. P.; LISBOA, M. D. Juventudes e projeto de vida: novas perspectivas em orientação profissional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 63, p. 49-57, 2011.

MARSH, H. W.; CRAVEN, R. G. The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child develop-

ment, education and interventions. In: GALLAGHER, A. M.; KAUFMAN, J. C. (ed.). **Intelligence, instruction, and assessment**. Elsevier Science, 2006. p. 191-208

MCCORMICK, M. P.; CAPPELLA, E.; O'CONNOR, E. E.; MCCLOWRY, S. G. Social-emotional learning and academic achievement: using causal methods to explore classroom-level mechanisms. **Aera Open**, v. 1, n. 3, 2015.

MCELROY-HELTZEL, S. E.; BATTALY, H. Intellectual serenity, structural influences, and multicultural perspectives: a response to Ballantyne. **The Journal of Positive Psychology**, v. 18, n. 2, p. 224-227, 2023.

MCMILLAN, J. H.; HEARN, J. Student self-assessment: the key to stronger student motivation and higher achievement. **Educational Horizons**, v. 87, 40-49, 2008.

MOTTA, D. D. C.; DIAS, A. P.; CARVALHO, A. L. N.; CASTRO, R. V. D.; MANHÃES, A. C.; SILVA, L. G. G.; SANTOS, K. N. V. D. Programa para a promoção da empatia em sala de aula. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n. 2, p. 122-130, 2017.

MURPHY, P. K.; ROWE, M. L.; RAMANI, G.; SILVERMAN, R. Promoting critical-analytic thinking in children and adolescents at home and in school. **Educational Psychology Review**, v. 26, n. 4, p. 561-578, 2014.

MURTA, S. G. Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 223-232, 2005.

NEF ULLOA, B. A.; BARBOSA GUIMARÃES, A. A cultura do encontro: palavras e gestos em Francisco. **Franciscanum**, v. 61, n. 172, p. 9, 2019.

NUNES, M. F. O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de autoeficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2008.

NUNES, M. F. O.; NORONHA, A. P. P. Modelo sócio-cognitivo para a escolha de carreira: o papel da autoeficácia e de outras variáveis relevantes. **Educação Temática Digital**, v. 10, p. 16-35, 2009. Edição especial.

NUTBEAM, D. Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. **Health Promotion International**, v. 15, n. 3, p. 259-267, 2000.

OBERLE, E.; SCHONERT-REICHL, K. A. Stress contagion in the classroom?: the link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. **Social Science & Medicine**, v. 159, p. 30-37, 2016.

OECD. Learning in the digital world: PISA 2025 Assessment Framework (Second Draft). 2023.

OLIVEIRA, E. B. P.; ALENCAR, E. M. L. S. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 29, n. 4, p. 541-552, 2012.

OVERTON, W. F. A new paradigm for developmental science: relationism and relational-developmental systems. **Applied Developmental Science**, v. 17, n. 2, p. 94-107, 2013.

PEREIRA, A. M. F.; FERNANDES, S. C. S.; BITTENCOURT, I. I.; FÉLIX, A. Teoria do fluxo e aprendizagem no contexto brasileiro: uma revisão sistemática de literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

PETRUCCI, G. W.; BORSA, J. C.; KOLLER, S. H. A família e a escola no desenvolvimento socioemocional a infâncias. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

REYNA, V. F.; FARLEY, F. Risk and rationality in adolescent decision making: implications for theory, practice, and public policy. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 7, n. 1, p. 1-44, 2006.

RHEINGANTZ, P. A.; PEDRO, R. M. L. R.; SZAPIRO, A. M. (org.). **Qualidade do lugar e cultura contemporânea**: modos de ser e habitar as cidades. Porto Alegre: Sulina, p. 344-368.

RIZZINI, I.; THAPLIYAL, N. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. **Revista Katálysis**, v. 10, n. 2, p. 164-177, 2007.

SALDANHA, A. W.; OLIVEIRA, I. C. V.; AZEVEDO, R. L. W. O autoconceito de adolescentes escolares. **Paideia**, v. 21, n. 48, p. 9-19, 2011.

SANTANA, V. S.; GONDIM, S. M. G. Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 58-68, 2016.

SANTOS ALBARDÍA, M. T. **Protagonismo infantil na América Latina**: metodologias participativas na vida das crianças das classes populares. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, J. P. D.; DIAS, T. P.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais educativas de uma professora na contação de histórias para pré-escolares. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 56-75, 2022.

SANTOS, L. **Autoavaliação regulada: porquê, o quê e como?**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884>. Acesso em: 25 out. 2024.

SCHOON, I. Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021.

SESTI BECKER, A. P.; BOBATO, S. T.; SCHULZ, M. L. C. Meu lugar no mundo: relato de experiência com jovens em orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 2, p. 253-263, 2012.

SILVA, E.; FREIRE, T. Regulação emocional em adolescentes e seus pais: da psicopatologia ao funcionamento ótimo. **Análise Psicológica**, v. 32, n. 2, p. 187-198, 2014.

SLATTERY, E. J.; O'CALLAGHAN, E.; RYAN, P.; FORTUNE, D. G.; MCAVINUE, L. P. Popular interventions to enhance sustained attention in children and adolescents: a critical systematic review. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, v. 137, 2022.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TSANG, S. K. M.; HUI, E. K. P.; LAW, B. C. M. Self-efficacy as a positive youth development construct: a conceptual review. **The Scientific World Journal**, apr. 2012.

UMBRASIL. **Matrizes curriculares de educação básica do Brasil Marista** (Organizador). Curitiba: PUCPRESS, 2021

UMBRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

UNICEF. **The state of the world's children 2017**: children in a digital world. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2017>. Acesso em: 24 mar. 2025.

VICENTE, M. M.; FERREIRA, M. F. Alfabetização informacional desde a infância: apontamentos a partir da pes-

quisa "TIC Kids Online Brasil". **Comunicação & Informação**, v. 20, n. 1, p. 42-56, 2017.

VIDMAR, M. P.; SAUERWEIN, I. P. S. Flexibilidade cognitiva no ensino de ciências: uma revisão bibliográfica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 1, p. 139-173, 2021.

VINHA, T. P.; DE MORAIS SHIMIZU, A.; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; DE ARAGÃO, A. M. F.; MARQUES, C. D. A. E.; BOZZA, T. C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016.

WEBER, L.; SALVADOR, A. P.; BRANDENBURG, O. **Programa de qualidade na interação familiar**. Curitiba: Juruá, 2011.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. São Paulo: UBU, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Health promotion glossary of terms 2021**. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240038349>. Acesso em: 24 out. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Health promotion glossary of terms**. Geneva: World Health Organization, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240038349>. Acesso em: 31 mar. 2025.

ZECHI, J. A. M.; FRICK, L. T.; MENIN, M. S. S. Educação para a convivência ética: uma emergência. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 1123-1148, 2021. DOI: 10.5335/rep.v28i3.11411. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11411>. Acesso em: 31 mar. 2025.

