

ADOLESCENTES, COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E O CAMINHO DA AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL: UMA INTRODUÇÃO

ADOLESCENTS, SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AND THE PATH TO EMOTIONAL SELF-REGULATION: AN INTRODUCTION

Daniela Maria dos Santos Nogueira¹

Kátia Regina Xavier da Silva²

Resumo

O ensaio teórico objetiva apresentar correlações entre competências socioemocionais e autorregulação emocional. A metodologia é de abordagem qualitativa, com uso da pesquisa bibliográfica. O ensaio apresenta a seguinte estrutura: a) adolescência e saúde mental; b) o termo 'socioemocional' na legislação educacional; c) competências socioemocionais e o desafio para sua efetiva implementação na escola; d) panorama sobre a Teoria Social Cognitiva, autorregulação, autorregulação emocional, ansiedade acadêmica e ansiedade de provas; e) correlações entre as competências socioemocionais, a autorregulação emocional e as possibilidades na escola; f) considerações finais. Propõe-se que a autorregulação emocional seja um caminho viabilizador de questões emocionais com adolescentes no contexto escolar.

Palavras-chaves: Teoria Social Cognitiva. Competências Socioemocionais. Autorregulação Emocional. Regulação Emocional. Adolescentes.]

Abstract

The main goal of the theoretical essay is to present correlations between socio-emotional skills and emotional self-regulation. The methodology used was the qualitative approach based on bibliographical research. The essay presents the following structure: a) adolescence and mental health; b) the term 'socio-emotional' in educational legislation; c) socio-emotional skills and the challenge for their effective implementation at school; d) an overview of social cognitive theory, self-regulation,

¹ Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio Pedro II (CP II), Rio de Janeiro. Mestre em Educação pelo Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB-CP II), Rio de Janeiro, com Licenciatura Plena pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: daniela.nogueira.2@cp2.edu.br Telefone: (21) 999-65-94-38. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1748-9100>

² Pós-doutora em Medicina pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doutora em Educação pela UFRJ e mestre em Educação pela UERJ. Pedagoga e Licenciada em Educação Física pela UFRJ. Professora Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Colégio Pedro II (CPII), com atuação na Pós-graduação, no curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB-CPII) e no curso de especialização em Residência Docente (PRD-CPII). E-mail: katiaxavier@cp2.edu.br Telefone: (21) 98122-22-45. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3178-2693>

emotional self-regulation, academic anxiety, and test anxiety; e) correlations between socio-emotional skills, emotional self-regulation, and possibilities at school; f) final considerations. It is proposed that emotional self-regulation is a way to address emotional issues with adolescents in the school context.

Keys words: Social Cognitive Theory. Socio-emotional Skills. Emotional Self-Regulation. Emotion Regulation. Teenagers.

Introdução

Emoções fazem parte de todas as etapas da vida, incluindo a adolescência. Termos correlatos, como “competências socioemocionais” (CSE), aparecem na legislação educacional brasileira que trata dessa fase do desenvolvimento. Mas, será que, de forma pedagógica e consciente, as emoções estão regularmente matriculadas nos bancos escolares, nas quadras, nas salas de aula, em atendimento e resposta, na práxis educacional, às transformações no mundo contemporâneo? Por observação e vivência enquanto docente percebemos, em diferentes áreas do conhecimento, a urgência dos desafios de ordem emocional.

Na legislação brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aparece como o maior documento normativo em relação aos direitos dessas etapas do desenvolvimento. No artigo 2º, o ECA estabelece como faixa etária: a criança como a pessoa até 12 anos de idade incompletos e o adolescente como a pessoa entre os doze anos e os dezoito anos. Em casos excepcionais, pode considerar os adolescentes entre os dezoito até os vinte e um anos. Por sua vez, outro documento, o Estatuto da Juventude (EJ), reconhece a pessoa de 15 a 29 anos como jovens (BRASIL, 2013).

No ECA as crianças e adolescentes são considerados cidadãos de direitos, dentre eles, o direito à proteção à vida e à saúde (BRASIL, 2022). O EJ inclui a saúde e a qualidade de vida (BRASIL, 2013). Para as finalidades deste ensaio, trataremos do adolescente, na faixa que corresponde ao Ensino Médio.

Este ensaio teórico pretende oferecer reflexões sobre um caminho viabilizador e de correlação das CSE, por meio da autorregulação emocional (ARE) (GROSS, 2002). A metodologia é de abordagem qualitativa, com uso da pesquisa bibliográfica. O ensaio está organizado em seis partes: a primeira parte caracteriza a adolescência em termos de saúde mental e de questões emocionais.

A segunda parte trata do emprego da palavra ‘socioemocional’ na legislação educacional para adolescentes no Ensino Médio e discute sobre suas implicações para a escola. A terceira parte trata da conceituação de competências socioemocionais e

reflete sobre o desafio que representa sua efetiva implementação na prática pedagógica.

A quarta parte apresenta um panorama introdutório sobre a Teoria Social Cognitiva, o construto da autorregulação, os conceitos sobre a autorregulação emocional e apontamos possibilidades de sua aplicação no trabalho escolar. Em seguida, a quinta parte apresenta correlações entre as competências socioemocionais e a autorregulação emocional. A sexta parte tece as considerações finais.

Questões emocionais e saúde na mental na adolescência

Saúde é uma questão multifatorial. Nela, a educação aparece como setor de particular importância e um dos principais determinantes para a saúde e o bem-estar dos adolescentes, pela influência em seu comportamento (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2018). Tratando-se de questões emocionais, daremos enfoque à saúde mental, assunto em foco com as transformações do mundo contemporâneo.

A terceira edição da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE, do ano de 2015, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (IBGE, 2016), define saúde mental ao nível de qualidade de vida cognitiva e emocional das pessoas em uma determinada sociedade. A PeNSE realiza uma ampla pesquisa sobre a saúde de adolescentes com frequência regular em escolas particulares e públicas do Brasil (IBGE, 2019).

A saúde mental pode sofrer variações, de acordo com local, cultura e época em que é estudada. Entretanto, problemas de saúde mental são frequentes na adolescência (IBGE, 2016), por ser uma fase de mudanças, escolhas, pressão social, vulnerabilidade emocional e escassa experiência no enfrentamento de situações que estes considerem ameaçadoras (CAMARGO, 2019).

Em relação aos adolescentes, metade de todas as condições de saúde mental inicia com a idade de 14 anos. Portanto, prevenir transtornos e promover a saúde mental são aspectos fundamentais para o desenvolvimento, pois, quanto maior a exposição aos fatores de risco, maior o impacto na saúde mental dos adolescentes (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2022).

A adolescência, por ser um período de profundas transformações, provoca sentimentos de estranheza e inadequação (BRITO, 2011). Em virtude da vulnerabilidade emocional do adolescente, sintomas de ansiedade e depressão podem surgir inclusive nos adolescentes que estão na etapa de conclusão do Ensino Médio (GROLLI; WAGNER; DALBOSCO, 2017). No ambiente escolar, docentes podem se deparar com algumas situações desafiadoras, que não deixam de estar ligadas às questões de saúde mental e dificuldades emocionais, como as lesões autoinfligidas, também chamadas de automutilação (LARA; SARAIVA; COSSUL, 2023).

Por meio de uma revisão integrativa, Lara, Saraiva e Cossul (2023) verificaram a baixa incidência de publicações que correlacionassem a preparação docente para lidar com a automutilação adolescente no contexto escolar, como espaço de acolhimento, atenção, prevenção e escuta, sem que estes abdicuem de suas funções pedagógicas.

A depressão, por sua vez, é um dos principais fatores para incapacidade e doenças entre os adolescentes em todo o mundo, ocupando o 8º lugar, seguida da ansiedade, em 9º, no ranking mundial (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2022). A depressão pode ocorrer tanto em famílias quanto em pessoas sem histórico algum do transtorno. Envolve a combinação de fatores biológicos, psicológicos, ambientais e genéticos (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2021).

Já a ansiedade é um sinal de alarme, uma emoção frequente, perante uma situação considerada como ameaça. No adolescente, ela pode conduzir ao isolamento, interferir na inserção escolar e na aprendizagem, acentuar conflitos familiares e comprometer o relacionamento com os pares (BRITO, 2011).

Como os problemas de alta ansiedade possuem repercussão no ambiente escolar, eles podem levar à baixa motivação, redução da capacidade de aprendizagem, e consequentemente ao prejuízo do desempenho acadêmico. Uma das indicações sugeridas é a presença de um docente “tutor”, com quem o adolescente possa dialogar e que o auxilie em sua permanência na escola (SHAKIR, 2014). Esta orientação favorece o sucesso escolar (BRITO, 2011). Outras possibilidades são: ensino de estratégias para melhor preparação nas avaliações, incentivar a busca pelo apoio social, propiciar um ambiente de concentração para as avaliações, ensino de estratégias de relaxamento (SHAKIR, 2014).

Outro tipo de ansiedade apresentada na literatura científica e relacionada ao ambiente escolar é a ansiedade acadêmica (SHAKIR, 2014). Ansiedade acadêmica é um sentimento mental de mal-estar ou angústia em reação a uma situação escolar vista como negativa. Está relacionada ao perigo iminente dos ambientes acadêmicos, sendo que esta percepção pode envolver docentes de algumas disciplinas (SHAKIR, 2014).

A maioria dos relatos sobre a ansiedade acadêmica foi não apenas em relação à realização de provas, mas também ao estar em aulas ou estudar em casa. Os três tipos de situações acadêmicas mais importantes na escola e universidade são: estar em sala de aula, estudar fora da sala de aula e realizar testes e exames / provas. Os principais contribuintes para a excitação emocional no contexto acadêmico foram as expectativas de fracasso e a pressão de realização (PEKRUN et. al, 2002).

O próximo tipo de ansiedade apresentada na literatura é a ansiedade de provas (SOUZA, 2020). Em uma situação avaliativa interpretada como ameaçadora, a tendência será a utilização de estratégias adaptativas inadequadas que influenciarão a forma de lidar com a avaliação e provocarão sintomas psicofisiológicos, como tensões durante a prova, autocobrança no desempenho e sentimentos de incapacidade (GONZAGA; SILVA; ENUMO, 2017).

Esses fatores apontam a necessidade de os estudantes acessarem oportunidades de melhora em seu bem-estar psicológico, para lidarem com as demandas excessivas e aumentarem suas oportunidades de sucesso (PEKRUN et al.,2002). Para isso, os estudantes precisam tomar conhecimento de possibilidades para lidar com essas questões na escola. E na legislação brasileira para o Ensino Médio, como as questões emocionais apareceram?

Do emocional às competências socioemocionais na legislação para o Ensino Médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (SENADO FEDERAL, 2017), número 9.394/96, trata de quatro finalidades do Ensino Médio na seção IV, artigo 35, das quais destacaremos uma, presente desde a primeira versão: “III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico “(SENADO FEDERAL, 2017, p. 24). O termo “aprimoramento do educando como pessoa humana” pode sugerir a intencionalidade na

abordagem dos diferentes aspectos que compõem o ser humano, dentre elas, a dimensão socioemocional.

Nesta versão da LDB atualizada (SENADO FEDERAL, 2017), artigo 35 A, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recomenda-se que os seguintes aspectos sejam considerados na elaboração do currículo:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (SENADO FEDERAL, 2017, p.25).

Nesse trecho há a menção explícita ao termo socioemocional e, pela escrita, sugere que o termo é colocado em igualdade de importância em relação aos aspectos físicos e cognitivos.

A resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018), atualizou as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, que podem ser complementadas. No capítulo II, artigo 5º, aparece aspectos ligados às questões emocionais como componente dos princípios específicos para esta etapa de ensino, com mais uma menção ao termo socioemocional: “I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2018, [s.p.]).

As orientações chegam ao que será considerado o maior avanço de delineamento legislativo em âmbito nacional para questões socioemocionais, no contexto escolar, comparado à primeira etapa da LDB, citada a seguir, no artigo 6º da Resolução número 3:

Art. 6º Para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução:
I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018[s.p.]).

No trecho acima, a intencionalidade para processos significativos do desenvolvimento de questões socioemocionais é uma condição relevante no currículo do Ensino Médio. A trajetória de inserção do termo ‘competências

socioemocionais'(CSE) na legislação e a necessidade de delineamento, como apresentada nos trechos anteriores, apontam a gradual importância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio apresenta-se como documento normativo e referência para a formulação curricular e de propostas pedagógicas das instituições escolares para aprendizagens essenciais. Nele, o termo competências socioemocionais aparece na definição apresentada de competência, enquanto uma de suas habilidades:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8).

Entretanto, a presença mais específica sobre a questão emocional apenas ocorre na competência geral número oito, das dez competências gerais para a Educação Básica. Consideramos que essa menção possa favorecer pessoas que não travaram conhecimento com uma leitura mais aprofundada sobre as competências socioemocionais e suas inúmeras vertentes: “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” (BRASIL, 2018, p.10).

Portanto, dada a amplitude da letra da lei e a trajetória histórica escolar, historicamente voltada para enfatizar as questões cognitivas, percebemos que as CSE necessitam de uma base teórica, que perpassa sua conceituação. A questão a ser colocada, a seguir, refere-se à conceituação de competências socioemocionais (CSE) e um dos desafios para sua efetiva implementação de forma consciente, intencional e planejada na escola. Precisamos de um caminho viabilizador?

Competências socioemocionais (CSE) da teoria para a prática: um desafio?

Ao separar o termo acima chegamos, em primeiro lugar, à conceituação de competências. Competências são características individuais para promover, ao menos,

uma das dimensões do bem-estar individual, da produtividade, que podem ser mensuradas e sofrem modelação pelo ambiente e por meio de investimentos (OCDE, 2015). Na BNCC, competência é definida como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018)

Cada sujeito necessita de diversas competências para atingir objetivos diversos na vida. São classificadas em duas categorias: cognitivas e socioemocionais. Ambas sofrem influências recíprocas, dinâmicas e interativas. Cada categoria, por sua vez, inclui a construção de diversas competências (OCDE, 2015).

Competências cognitivas fazem referência à capacidade mental para aquisição de ideias, conhecimentos e experiências. Permite ao indivíduo, com base no conhecimento que adquiriu refletir, interpretar e exceder este mesmo conhecimento (OCDE, 2015).

As competências socioemocionais, também chamadas de não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais, são os tipos de habilidades necessárias para atingir objetivos, nos trabalhos em grupos e no controle emocional, que se manifestam em várias situações do cotidiano. São relativamente mais maleáveis entre a infância e a adolescência (OCDE, 2015). Como definição:

Capacidades individuais que podem ser manifestas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (OCDE, 2015,p.35)

Dentre os exemplos de tarefas que demandam competências socioemocionais, estão trabalhar com outras pessoas, alcance de objetivos e o controle das emoções. Para esta última,

as CSE que podem ser fomentadas são: estabilidade emocional, autoestima e o controle de impulsos (OCDE, 2015).

Percebemos, então, a amplitude destas categorizações e a codependência entre fatores cognitivos e socioemocionais. Esse último aspecto, inclusive, deve servir de motivador e norteador para ações na escola que apresentem e reforcem esta inter-relação.

Um dos desafios, entretanto, é a sistematização das CSE no currículo, como destacamos no em uma das conclusões do relatório da OCDE (2015), a respeito da implementação das CSE no currículo e, como consequência, na prática pedagógica:

De modo geral, os países proporcionam diretrizes para as escolas avaliarem as competências socioemocionais de seus alunos, e elas costumam medir e reportar essas competências em boletins de final do período escolar. Entretanto, não são muitos os sistemas educacionais que oferecem orientação detalhada sobre como incentivar o desenvolvimento socioemocional. Um currículo escolar nacional não necessariamente proporciona instruções explícitas e práticas sobre como as competências socioemocionais devem ser ensinadas nas escolas. Embora isso possibilite que as escolas tenham flexibilidade para elaborar suas próprias lições, pode não ajudar os professores indecisos sobre como ensinar essas competências. Isso pode ser especialmente desafiador entre professores que se sentem sobrecarregados pela necessidade de preparar seus alunos para ter bom desempenho em disciplinas curriculares acadêmicas centrais, como matemática e idiomas (OCDE, 2015, p.109).

De acordo com essa conclusão, o lapso de instruções explícitas e práticas, ao mesmo tempo em que é apresentado como aspecto positivo para o incentivo de maior flexibilidade docente para a realização de propostas metodológicas, pode ser uma dificuldade no como ensinar essas mesmas competências socioemocionais, dada a sua amplitude. Ressaltamos que a ‘indecisão’ mencionada pode ter relação com a amplitude da proposta e a falta de orientações específicas. As competências socioemocionais constituem um conjunto amplo de competências em que cada uma, por si só, mobiliza um conjunto de conhecimentos correlatos e aprofundamentos específicos. Haveria, portanto, uma proposta de caminhos teóricos viabilizadores, que favorecem uma interação entre os aspectos ambientais, comportamentais e pessoais para o docente?

Teoria Social Cognitiva, “ansiedades” e autorregulação emocional

A Teoria Social Cognitiva (TSC) possui repercussões e inserções, ao longo do tempo, em áreas diversas, como diferentes sistemas sociais, saúde e educação. A TSC parte de uma premissa básica: o comportamento humano deriva da relação triádica, interacional e recíproca entre ambiente, comportamento e indivíduo. Ou seja, esses determinantes interagem entre si e influenciam-se mutuamente (IAOCHITE, 2018).

Essa premissa da TSC coaduna com a questão das doenças físicas e mentais, pois, em sua maioria, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), sofre influências de uma combinação de fatores de ordem social, psicológico e biológico. Assim, mudanças pessoais e ambientais terão influências mútuas, afetando comportamentos, sentimentos e pensamentos (IAOCHITE, 2018).

Outra base da TSC é o exercício da agência humana. Ser agente significa um modo de agir proativo e intencional, em que se possa planejar o objetivo a ser alcançado, autorregular o próprio comportamento para atingi-lo e promover a autorreflexão a respeito do que foi alcançado, para replanejar as próximas etapas e decisões (IAOCHITE, 2018).

A Organização Mundial de Saúde (2020) destaca, dentre o conjunto básico de habilidades para a vida que promovem o bem-estar e saúde dos jovens, o *coping with emotions* (lidando com as emoções, em tradução livre do inglês) e *coping with stress* (lidando com o estresse, em tradução livre do inglês). Mühlen et al (2013) observam que o termo *coping*, é utilizado por muitos autores como sinônimo de enfrentamento, pelo fato de não se encontrar uma tradução na língua portuguesa. Habilidades para a vida é a expressão que se refere à preparação do sujeito para viver de forma independente e produtiva na sociedade.

A expressão *coping with emotions* compreende o reconhecimento das emoções em si e nos outros, a consciência de como as emoções influenciam o comportamento e a capacidade de responder às emoções de forma adequada. Já o termo *coping with stress* refere-se ao reconhecimento das fontes do estresse, à forma

como afeta o indivíduo e às ações que visam ao controle dos seus níveis (OMS, 2020). Um estudo de Mühlen et al. (2013) evidenciou a importância das estratégias de *coping* nos adolescentes que se refere à forma como lidam com eventos estressores na busca do sentimento de satisfação com a vida.

Percebemos nas duas definições anteriores- lidando com as emoções e lidando com o estresse - três passos básicos: reconhecimento, grau de influência e a resposta/controla. Esses passos podem ser utilizados ao se tratar da autorregulação emocional. Antes, o que é autorregulação?

Autorregulação é a mobilização consciente da cognição, o comportamento e a emoção para o alcance de metas estipuladas (MOREIRA et. al, 2016). Em termos de autorregulação emocional, quando o estudante avalia uma situação como geradora de emoções negativas, irá exercer a autorregulação sobre elas e estabelecer uma meta próxima para atingir (BZUNECK, 2018).

Os estudantes vivenciam uma ampla diversidade de emoções intensas no ambiente acadêmico (PEKRUN et al.,2002). A partir das funções gerais das emoções para a agência humana, podemos deduzir que as emoções exercem influência sobre o desempenho dos estudantes, os processos cognitivos e o bem como a saúde, tanto física quanto psicológica.

Para Gross (2002) e Gross; Richard; John (2006), a autorregulação emocional ou regulação emocional é definida como as tentativas dos indivíduos para influenciar as emoções que têm, quando as têm e como essas emoções são expressas e experimentadas. As 'tentativas' são as mobilizações conscientes do sujeito em, a partir de uma emoção que este julga como inadequada, exercer influência, que pode se estabelecer em momentos distintos da manifestação emocional. O sujeito, a partir do evento desencadeador da emoção, pode exercer a autorregulação emocional antes ou durante a expressão emocional.

Um dos objetivos principais da regulação emocional é a modificação da resposta emocional (GROSS, 2002). Para o mesmo autor, a regulação das emoções é o

conjunto heterogêneo de processos por meio dos quais as próprias emoções são reguladas (GROSS, 2008).

A autorregulação emocional são ações que objetivam influenciar as emoções, modificando: o mundo (interno ou externo); a percepção do mundo; a representação cognitiva do mundo e as ações relacionadas à emoção. A premissa é: emoção envolve avaliação, com o objetivo de que o sujeito pense sobre qual trajetória seguir (GROSS, 2015).

Para isso, são apresentadas cinco grandes famílias da ARE, ou seja, intervenções no processo emocional para alterações em sua trajetória, nos diferentes pontos do processo gerador de emoções: seleção da situação, modificação da situação, implantação atencional, mudança cognitiva e modulação da resposta (GROSS, 2015).

A seleção da situação, “refere-se a aproximar-se ou evitar certas pessoas, lugares ou coisas para regular a emoção” (GROSS, 2002, p. 282). A modificação da situação é adaptar a situação, uma vez selecionada, de forma a modificar seu impacto emocional. Ou seja, tomar atitudes ou ações que alterem diretamente uma situação no intuito de modificar seu impacto emocional (GROSS, 2015).

A implantação atencional parte do seguinte princípio: uma situação possui diferentes aspectos. Refere-se, portanto, a selecionar em qual dos aspectos da situação o indivíduo irá se concentrar. Uma das estratégias mais conhecidas é a distração (GROSS, 2015). Também inclui a concentração intensa para realização de uma tarefa ou tópico específico (GROSS, 2002).

A mudança cognitiva é a modificação da avaliação de uma situação para alterar seu impacto emocional. A mudança cognitiva é usada com maior frequência para diminuir a resposta emocional. Entretanto, pode servir para ampliar ou mudar a própria emoção. Por exemplo, transformar a resposta de raiva de um agressor em pena. O fator decisivo será o significado pessoal atribuído à situação, pois influenciará intensamente as tendências de resposta fisiológica, comportamental e experiencial na situação em particular (GROSS, 2002).

A quinta e última família, modulação da resposta, compreende as tentativas de influenciar as tendências de resposta à emoção, uma vez que já estejam em andamento (GROSS, 2002).

Percebemos que cada uma das cinco famílias pode desdobrar-se em estratégias específicas. Entretanto, ao compreender seus princípios, parecem existir possibilidades de observação e sistematização no ambiente escolar, ao refletir sobre os diferentes pontos da trajetória da emoção.

A necessidade de regulação emocional ocorre quando as emoções não são compatíveis com a situação. Para isso, possui alguns componentes principais, como habilidade de identificar e de diferenciar as emoções, compreensão de suas funções e avaliação das emoções (FELICORI, 2017).

No caso de crianças e adolescentes, o emprego eficiente da regulação emocional dependerá, ainda que de forma elementar, de cinco habilidades: (1) perceber a emoção; (2) identificar as causas e os motivos da emoção; (3) estabelecer metas; (4) levantar estratégias para resolução de problemas e (5) analisar os resultados (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019). Esses aspectos podem fazer parte de proposições para o trabalho com ARE na escola, onde os adolescentes refletirão sobre as etapas e exercitarão a regulação emocional por meio da mediação organizada e sistematizada.

Os eventos precipitadores podem ser aqueles percebidos pelo estudante como potencialmente ameaçadoras, como situações avaliativas. Com isso, deve haver o auxílio ao estudante para identificar cada uma dessas etapas e estabelecer suas metas pessoais para a busca das estratégias de autorregulação emocional.

A escola, portanto, aparece como um local de grande importância para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos sujeitos, além de ter grande influência na sua formação (IBGE, 2016). Além disso, torna-se um ambiente propício de fundamental importância para a promoção da saúde mental dos adolescentes (GROLLI; WAGNER; DALBOSCO, 2017).

Nesses casos, podem ser adotados programas de intervenção e prevenção no contexto escolar para conscientizar sobre a temática e minimizar possíveis fatores desencadeadores (SANTOS; AZEVEDO; LIMA; 2023), além de ensino sobre habilidades para a vida, saúde mental e modificações organizacionais para a promoção de ambientes psicológicos positivos e seguros (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2022).

A escola poderá contribuir, por meio de ações docentes e por meio da participação da comunidade escolar, com palestras, com a mobilização dos estudantes, com rodas de conversa entre docentes e estudantes e com outras situações intencionalmente estruturadas dentro e fora dos horários de aula.

Na literatura, Nogueira e Silva (2023) apresentaram uma proposta de junção entre os elementos da ARE na prática pedagógica, no contexto das aulas de Educação Física para o Ensino Médio, especificamente para a 3ª série. O trabalho é apresentado como algo inovador, no sentido de “como” trabalhar na realidade docente, por meio de oficinas voltadas para as cinco famílias da autorregulação emocional, além de atividades que envolvem relaxamento e a respiração (NOGUEIRA; SILVA, 2023).

A autora Nogueira (2022) afirma sobre a lacuna de materiais didático-pedagógicos que auxiliem o docente interessado em trabalhar especificamente com a ARE no Ensino Médio em seu currículo. Este aspecto parece corroborar a falta de materiais que, de forma efetiva, auxiliem a sistematizar o trabalho na escola. Um fato que parece contribuir para, muito além de ‘indecisão’ docente, demonstrar o desafio em sua implementação. Portanto, percebemos que, tanto na CSE quanto na ARE, parece existir um terreno favorável para novos caminhos de sistematizações e experiências pedagógicas concretas.

Correlações CSE e ARE

Apresentamos três pontos correlacionais entre as CSE e a autorregulação emocional. O primeiro ponto é a fase da adolescência como um período turbulento no

que se refere às competências socioemocionais. O segundo ponto é a estrutura dinâmica das competências, como estrutura ambiental, cultura, família, escola e comunidade. Esta estrutura gera impactos importantes no aprendizado e desenvolvimento e não devem ser subestimados, ainda mais na dimensão escolar. Este aspecto encontra ressonância com a Teoria Social Cognitiva, em sua premissa de interação indivíduo, comportamento e meio.

Ações na escola com a proposta da ARE podem contar com iniciativas docentes e com o envolvimento de toda a comunidade escolar. A manifestação de um padrão consistente pode decorrer em parte da frequência e da sistematização das vivências em diferentes situações e contextos que podem ser objeto de conhecimento por meio de ações pedagógicas formais e organizadas no ambiente escolar.

O terceiro ponto é a concordância a respeito da interação dinâmica entre competências cognitivas e socioemocionais na aprendizagem humana. A TSC trata o sujeito sem dualismo entre o corpo e mente. As pessoas são produto e produtoras do meio em que vivem (agência humana) e sua individualidade é formada por meio do movimento bidirecional, dinâmico e contínuo entre meio social e indivíduo (AZZI, 2014).

Consideramos a união entre o corpo e a mente aspecto central para uma educação que se pretenda tratar de forma equânime os aspectos cognitivos e socioemocionais. Essa visão também motiva a defesa da TSC como parte da formação na escola e nos currículos de formação docente. Outrossim, abordar o estudo sobre a autorregulação emocional é considerado como base para compreensão de implicações tanto no desempenho acadêmico, como no comportamento do ser humano (SILVA;GARCIA;RAMOS,2021).

Considerações finais

Neste ensaio objetivamos fazer a reflexão sobre as possíveis correlações entre competências socioemocionais e autorregulação emocional, para promover reflexões

sobre desafios contemporâneos na adolescência que perpassam o ambiente escolar e, nos casos das “ansiedades”, como a ansiedade acadêmica e de provas, que estão ligadas diretamente ao contexto escolar.

A efetiva atribuição de importância aos aspectos socioemocionais, no mesmo patamar de abordagem em comparação aos aspectos físicos e cognitivos, condição ímpar para a educação no presente século e apresentada na legislação educacional brasileira, pode ser desenvolvida por meio da TSC e da autorregulação emocional. Nesse aspecto, defendemos este campo teórico como um caminho fundamentado, viável e de grande potencialidade para o contexto escolar, na superação de uma possível indecisão do docente interessado.

Sendo assim, a nossa colocação é, enquanto sujeitos pensantes e pesquisadores do “chão da escola”, trazer a urgência e inquietude em pensarmos em uma melhor educação, que integrem as experiências, compartilhem-nas e teçam novas possibilidades sobre as questões emocionais dentro dela. Entendemos que ambiente, sociedade e indivíduo na contemporaneidade promovem inquietações, silenciamentos, dores e mal-estar. Entretanto, buscamos ultrapassar, de alguma forma, a mera reprodução, ao desejar e trabalhar para que nossas salas de aula sejam espaços de conhecimento do ser em toda a sua complexidade, mistério, amplitude e potencialidades.

Com base nessas orientações, defendemos a ideia de que as reflexões e estratégias apresentadas neste ensaio possam se constituir em objeto de reconhecimento, reflexão e aprendizagem no contexto escolar de forma sistematizada. Assim, haverá a contribuição, no sentido de superarmos o desafio de fomentar e potencializar o trabalho com as CSE, por meio da ARE, de forma efetiva na escola.

Referências

AZZI, R. G. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo. v 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (versão atualizada). Brasília, 2022. Disponível em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf> Acesso em: 13 dez.2023.

BRASIL. **Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying**. 2019. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying> Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Imprensa Nacional. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Publicado em 22/11/2018. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 Acesso em 19 agosto 2020.

BRASIL . Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 08 abril 2024.

BRASIL. Estatuto da Juventude. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf> Acesso em: 13 dez. 2023.

BRITO, I. Ansiedade e depressão na adolescência. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 208–14, 2011. DOI: 10.32385/rpmgf.v27i2.10842. Disponível em: <https://rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10842>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BZUNECK, J.A. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 1059-1075, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650251> Acesso em: 14 outubro 2023.

CAMARGO, V.. Intervenção em estresse, enfrentamento e habilidades sociais: desempenho de estudantes do ensino médio profissionalizante no ENEM. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/147fee4-3596-4c0a-8474-79c7d3be5ef0/content> Acesso em: 22 mar. 2024.

CRUVINEL, M; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional? In: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (Orgs). **Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Editora Vozes, p. 96-119, 2019.

FELICORI, C. **Estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional: relações com o sucesso de estudantes no ingresso no Ensino Médio**. 2017. 1 recurso online (136 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/332425?mode=full>. Acesso em 26 jun. 2020.

GONZAGA, L.R; SILVA, A; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Ansiedade de provas em estudantes do Ensino Médio. **Psicologia Argumento**, v. 34, n. 84, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23309/22429> Acesso em: 10 set. 2023.

GROLLI, V; WAGNER, M; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio. **Rev. Psicol. IMED**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 87-103, jun. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272017000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2023.

GROSS, J.J. Emotion regulation: Current status and future prospects. **Psychological Inquiry**, v. 26, n. 1, p. 1-26, 2015. Disponível em: http://www.johnnietfeld.com/uploads/2/2/6/0/22606800/gross_2015.pdf Acesso em: 06 dez.2023

GROSS, J.J. Emotion regulation. In: Lewis J.; Barret L.F. **Handbook of emotions**. Nova York: Guildford, 2008. p. 497-512. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1488dbc63973d268e9918fc16844f468221d42fd> Acesso em: 22 mar. 2024.

GROSS, J. J.; RICHARDS, Jane M.; JOHN, Oliver P. **Emotion regulation in everyday life**. 2006. In: In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (p. 13–35). American Psychological Association. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/11468-001> Acesso em: 12 agosto 2020.

GROSS, J. J. **Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences**. *Psychophysiology*, v. 39, n. 3, p. 281-291, 2002. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1017/S0048577201393198> Acesso em: 12 agosto 2020.

IAOCHITE, R. (Org). et. al. **Teoria social cognitiva e Educação Física: diálogos com a prática** / São Paulo: CREF4/SP, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.197p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101955.pdf> . Acesso em 13 dez. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.132p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf> . Acesso em 18 agosto 2023.

LARA, G; SARAIVA, E; COSSUL, Danielli. Automutilação na adolescência e vivência escolar: uma revisão integrativa da literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e249711, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022023000100611&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2023.

MOREIRA et al. **Autorregulação: elementos para pensar a prática pedagógica**. In: SILVA, K.R.X.; MOREIRA, M. R. (orgs). *Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas*. Série: Desafios, Possibilidades e Práticas na Educação Básica. Volume 2. Curitiba: Editora CRV, 2016

MÜHLEN, M., STECHMAN, M., AERTS, D., PALAZZO, L., ALVES, G., CÂMARA, S. Estratégias de enfrentamento de situações estressantes e satisfação com a vida entre adolescentes escolares do suldo Brasil. **Revista de Iniciação Científica**, 11, 77-85, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/ic/article/view/490/693> Acesso em 25 setembro 2023.

NOGUEIRA, D.M.S.; SILVA, K.R.X. **Eu sinto, tu sentes, nós conhecemos? Diálogos sobre autorregulação emocional na Educação Física Escolar**. 1.ed. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2023.

NOGUEIRA, D.M.S. Autorregulação Emocional no Ensino Médio: uma proposta para as aulas de Educação Física Escolar. (Mestrado). Rio de Janeiro: MPPEB, 2022. 157f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12653826 Acesso em: 22 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências - Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estanteeducador/Competencias_Progresso_Social_digital.pdf Acesso em: 21 julho 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Life skills education school handbook. Prevention of noncommunicable diseases**. 4 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240005020> Acesso em: 24 setembro 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Saúde mental : nova concepção, nova esperança**. 1 ed. Lisboa: Climepsi; 2002.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2022. **Saúde mental dos adolescentes**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes> Acesso em: 13 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2021. **Depressão**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/depressao> Acesso em: 14 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Ação Global Acelerada para a Saúde de Adolescentes (AA-HAI): guia de orientação para apoiar a implementação pelos países**. Washington, D.C.: Organização Pan-Americana da Saúde, 2018.

PEKRUN, Reinhard et al. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. **Educational psychologist**, v. 37, n. 2, p. 91-105, 2002. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3702_4 Acesso em: 14 outubro 2020.

SANTOS, K. M. R.; AZEVEDO, R. A.; LIMA, R. A. S. Depressive and anxiety disorders in high school students. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 5, p. e8912541539, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i5.41539. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/41539> Acesso em: 13 dez. 2023.

SENADO FEDERAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1e_d.pdf Acesso em: 19 agosto 2020.

SHAKIR, M. Academic anxiety as a correlate of academic achievement. **Journal of Education and Practice**, v. 5, n. 10, p. 29-36, 2014. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234635584.pdf> Acesso em: 22 mar. 2024.

SILVA, J; GARCIA, L; RAMOS, M.. Autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva: uma revisão integrativa. **Comunicações**, v. 28, n. 2, p. 21-41, 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/41704378/2583> Acesso em: 13 dez.2023.

SOUZA, C.. **Ansiedade e desempenho escolar no ensino médio integrado**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pouso Alegre: Univas, 2020. 80f. Orientação: Profa. Dra. Neide de Brito Cunha. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/169.pdf> Acesso em: 09 out. 2023.

Data do envio: 15/12/2023

Data do aceite: 15/05/2024