



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA-PROFEI**

THASSIANE TERRE DE MEIRA

**EDUCAR PARA SER E CONVIVER: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRODUÇÃO DE
UM ALMANAQUE LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE
HABILIDADES PARA A VIDA COM CRIANÇAS, FAMÍLIAS E ESCOLA**

**PONTA GROSSA
2026**

THASSIANE TERRE DE MEIRA

**EDUCAR PARA SER E CONVIVER: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRODUÇÃO DE
UM ALMANAQUE LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES
PARA A VIDA COM CRIANÇAS, FAMÍLIAS E ESCOLA**

Dissertação apresentada ao programa de mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação Inclusiva. Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva

Orientadora: Prof^ª. Dra. Milene Zanoni da Silva.

PONTA GROSSA

2026

M514 Meira, Thassiane Terre de
Educar para ser e conviver educação inclusiva e produção de um almanaque lúdico para o desenvolvimento de habilidades para a vida com crianças, famílias e escola / Thassiane Terre de Meira. Ponta Grossa, 2026.
83 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Milene Zanoni.

1. Promoção da saúde. 2. Educação inclusiva. 3. Habilidades para a vida; desenvolvimento socioemoc. 4. Desenvolvimento socioemocional. 5. Parceria família-escola. I. Zanoni, Milene. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9046



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO DE APROVAÇÃO

THASSIANE TERRE DE MEIRA

**EDUCAR PARA SER E CONVIVER:
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRODUÇÃO DE UM ALMANAQUE LÚDICO
PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES
PARA A VIDA COM CRIANÇAS, FAMÍLIAS E ESCOLA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **MILENE ZANONI DA SILVA**
Data: 31/03/2026 09:40:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Milene Zanoni da Silva
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **NEI ALBERTO SALLES FILHO**
Data: 31/03/2026 18:35:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **IAPONIRA SALES DE OLIVEIRA**
Data: 31/03/2026 20:00:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Iaponira Sales de Oliveira
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **PAULINE BALABUCH**
Data: 01/04/2026 09:26:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Pauline Balabuch
Colégio Sagrada Família, Formação de Docentes

PONTA GROSSA
30 de março de 2026

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa não apenas a conclusão de uma etapa acadêmica, mas também a concretização de um percurso profundamente significativo, marcado por desafios, descobertas e aprendizagens que transcendem o campo da razão.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de força e esperança, cuja presença me sustentou nos momentos de incerteza e silêncio.

Ao meu esposo, Adão, companheiro de vida e ideais, agradeço pela escuta atenta, pelo apoio incondicional e por estar ao meu lado com amor e firmeza em cada passo desta jornada.

Aos nossos filhos, Arthur, Heitor e Helena, que com sua ternura e alegria me ensinaram a enxergar o mundo com novos olhos. São minha inspiração diária e o futuro que desejo transformar.

Agradeço à minha orientadora, pelo olhar ético e sensível, pela confiança e pelo estímulo constante ao pensamento crítico. Sua condução acolhedora e segura foi essencial para o amadurecimento deste trabalho e para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, Elton e Lisiane, por serem exemplo de amor e perseverança. A cada conquista, carrego comigo a base sólida que me proporcionaram. Aos meus irmãos, por sua presença, companheirismo e afeto, que me sustentaram com leveza e firmeza.

Aos professores e colegas do programa - PROFEI, pela partilha de saberes e convivência enriquecedora. A troca constante foi decisiva para meu crescimento.

Às crianças que me inspiraram com seus olhares e perguntas: este trabalho é, sobretudo, um gesto de respeito à infância e à sua potência criadora. A todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para este percurso, minha sincera gratidão.

Thassiane Terre de Meira

RESUMO

MEIRA, Thassiane Terre de. **Educar para ser e conviver:** educação inclusiva e produção de um almanaque lúdico para o desenvolvimento de habilidades para a vida com crianças, famílias e escola. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2026.

A educação inclusiva, ao reconhecer a diversidade como valor essencial, exige práticas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes em seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Esta dissertação tem como objetivo investigar de que maneira as habilidades para a vida, conforme definidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), podem contribuir para a promoção de uma educação inclusiva mais afetiva, participativa e humanizada. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, que articula os princípios da educação para a cidadania global e da promoção da saúde, destacando a importância da parceria entre escola, família e comunidade na construção de ambientes escolares acolhedores e cooperativos. Como produto educacional, foi elaborado o *Almanaque Aprender a Conviver e Ser*, composto por 40 páginas, destinado a crianças dos anos iniciais 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (faixa etária aproximada de 6 a 10 anos), para uso mediado por professores e familiares. O material aborda exclusivamente as habilidades socioemocionais, com foco no fortalecimento de vínculos, na empatia, na escuta ativa e na tomada de decisões responsáveis. Estruturado de forma lúdica e acessível, o almanaque contempla histórias ilustradas, propostas de diálogo, desafios colaborativos, atividades de autorreflexão e exercícios voltados ao reconhecimento e manejo das emoções, promovendo a interação entre crianças, docentes e famílias. O conteúdo passou por revisão textual realizada por especialista da área educacional, assegurando adequação pedagógica e alinhamento aos princípios da educação inclusiva. Os resultados esperados incluem a ampliação da compreensão sobre a formação emocional como dimensão constitutiva do processo inclusivo, bem como o fortalecimento de práticas pedagógicas integradoras e emancipadoras. Indicam-se novos estudos para a validação do almanaque e sua disseminação científica, com vistas à ampliação do uso nas escolas e à consolidação de propostas educativas mais inclusivas e equitativas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Habilidades para a Vida; Desenvolvimento Socioemocional; Promoção da Saúde; Parceria Família-Escola.

ABSTRACT

MEIRA, Thassiane Terre de. **Educating to be and to coexist:** inclusive education and production of a playful almanac for the development of life skills with children, families and school. Thesis (Professional Master's Degree in Inclusive Education) – State University of Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2026.

Inclusive education, by recognizing diversity as an essential value, requires practices that promote the integral development of students in their cognitive, emotional, and social dimensions. This dissertation aims to investigate how life skills, as defined by the World Health Organization (WHO), can contribute to fostering a more affective, participatory, and humanized inclusive education. This study adopts a qualitative approach, characterized as bibliographic research, articulating the principles of global citizenship education and health promotion, and emphasizing the importance of collaboration among school, family, and community in building welcoming and cooperative school environments. As an educational product, the Almanaque Aprender a Conviver e Ser was developed, consisting of 40 pages and designed for children in the early years of Elementary School (1st to 3rd grade), aged approximately six to ten years, to be used under the mediation of teachers and family members. The material exclusively addresses socioemotional skills, focusing on strengthening bonds, fostering empathy, promoting active listening, and encouraging responsible decision-making. Structured in a playful and accessible format, the almanac includes illustrated stories, dialogue proposals, collaborative challenges, self-reflection activities, and exercises aimed at recognizing and managing emotions, promoting interaction among children, educators, and families. The content underwent textual review by an educational specialist to ensure pedagogical adequacy and alignment with the principles of inclusive education. The expected outcomes include expanding the understanding of emotional development as a constitutive dimension of the inclusive process, as well as strengthening integrative and emancipatory pedagogical practices. Further studies are recommended to validate the almanac and support its scientific dissemination, aiming to broaden its implementation in schools and consolidate more inclusive and equitable educational practices.

Keywords: Inclusive Education; Life Skills; Socio-emotional Development; Health Promotion; Family-School Partnership.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama de Venn composto por três eixos inter-relacionados: Desenvolvimento Integral, Habilidades para a Vida e Educação Inclusiva.	21
Figura 2 - As dez habilidades para a vida Oms (1997).....	38
Figura 3 - Diagrama composto por três eixos inter-relacionados para o desenvolvimento infantil: Criança, família e escola.....	51
Figura 4 - Mapa Ecológico Interativo: Educação Inclusiva e Habilidades para a Vida.....	59
Quadro 1 - Quadro descritivo do conteúdo	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPS - Centro de Atenção Psicossocial CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

HPS - Health Promoting Schools (Escolas Promotoras de Saúde) IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas PNE - Plano Nacional de Educação SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEL - Social and Emotional Learning (Aprendizagem Socioemocional)

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WHO - World Health Organization (Organização Mundial da Saúde)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO E PRINCÍPIO ÉTICO.....	10
1.2 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: UMA EVOLUÇÃO CONCEITUAL E SOCIOEMOCIONAL.....	12
1.3 DADOS EPIDEMIOLÓGICOS E CONTEXTO ESCOLAR.....	14
1.4 DESAFIOS DA INCLUSÃO NA PRÁTICA ESCOLAR.....	16
1.5 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	17
1.6 SÍNTESE INTEGRATIVA.....	19
2 A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES PARA A VIDA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
2.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS: COMPETÊNCIAS, HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E EMOÇÕES.....	22
2.1.1 Educação inclusiva e desenvolvimento socioemocional.....	22
2.1.2 O que são competências socioemocionais?.....	24
2.1.3 O que são emoções?.....	24
2.2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: FOCO NAS HABILIDADES PARA A VIDA.....	25
2.2.1 Legislação brasileira	25
2.2.2 No âmbito internacional	27
2.3 EMOÇÕES E HABILIDADES PARA A VIDA NA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR	27
2.4 A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO SEU DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL: RESGATANDO O APRENDER A CONVIVER.....	30
2.5 O PROTAGONISMO INFANTIL COMO CAMINHO PARA O APRENDER A CONVIVER.....	33
2.6 SÍNTESE INTEGRATIVA.....	34
3 AS HABILIDADES PARA A VIDA COMO REFERENCIAL EMANCIPADOR.....	36
3.1 DA SAÚDE À EDUCAÇÃO INTEGRAL: O REFERENCIAL DA OMS E A APRENDIZAGEM PARA A CONVIVÊNCIA.....	36
3.2 CONVERGÊNCIA ENTRE OMS E UNESCO: CIDADANIA GLOBAL, INCLUSÃO E OLHAR CRÍTICO PARA A VIDA	39
3.3 A TERAPIA COMUNITÁRIA INTEGRATIVA COMO ESTRATÉGIA RELACIONAL	

PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES PARA A VIDA.....	41
3.4 SÍNTESE INTEGRATIVA.....	43
4 A COLABORAÇÃO ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E CRIANÇA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NAS HABILIDADES PARA A VIDA .	45
4.1A ESCOLA COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS.....	47
4.2 A FAMÍLIA COMO BASE AFETIVA E SUPORTE EMOCIONAL.....	51
4.3 HABILIDADES PARA A VIDA NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR.....	55
4.4 SÍNTESE INTEGRATIVA.....	59
5 O ALMANAQUE COMO INSTRUMENTO CULTURAL E EDUCATIVO.....	60
5.1 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): FUNDAMENTOS E RELEVÂNCIA	60
5.2 JUSTIFICATIVA E CONCEPÇÃO DO ALMANAQUE	63
5.2.1 Inclusão e Diversidade nos Materiais Didáticos: Experiências, Resultados e Perspectivas	63
5.2.2 Justificativa Da Escolha Do Público-Alvo	68
5.3 PERCURSO METODOLÓGICO	69
5.4 CONTEÚDO CRIATIVO DOS MÓDULOS DO ALMANAQUE	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS.....	76

1 INTRODUÇÃO

1.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO E PRINCÍPIO ÉTICO

A educação inclusiva como concepção educacional é comprometida com a busca pela justiça social, implicando a reorganização da cultura, das políticas públicas e das práticas escolares para responder à diversidade dos estudantes (Booth; Ainscow, 2011). Sua fundamentação é o respeito ao direito de todos à aprendizagem, à convivência e à participação plena em contextos educativos comuns, não sendo limitada a uma política voltada exclusivamente aos alunos com deficiência. Trata-se de uma proposta transformadora, a qual implica a revisão de toda a estrutura escolar para que se torne acessível, equitativa e responsiva às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, cognitivas, emocionais, sociais, linguísticas ou culturais (Brasil, 2014; Mantoan, 2006).

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2014).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Com base nesse princípio, o movimento pela educação inclusiva no Brasil ganhou força ao longo das últimas décadas, resultando na produção de documentos normativos importantes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que estabelece como objetivo central a escolarização de todos os estudantes em classes comuns do ensino regular.

No plano internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representa um marco na consolidação da educação inclusiva como direito humano. Este documento propõe uma reestruturação dos sistemas educacionais para que possam acolher a diversidade de seus alunos. Segundo o texto, “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (p. 17-18). O princípio ético que sustenta

essa proposta é o da valorização das diferenças como enriquecedoras do processo educativo, e não como obstáculos a serem superados.

Essa concepção implica uma mudança de paradigma. O foco deixa de ser a adaptação do aluno aos padrões estabelecidos pela escola para se tornar a adaptação da escola às necessidades dos estudantes (Mittler, 2003). Trata-se de uma ruptura com a lógica da homogeneização, historicamente dominante na educação, e a adoção de práticas pedagógicas que respeitem os ritmos, estilos e formas diversas de aprender.

Mantoan (2006) afirma que incluir é “revolucionar a escola”, reconhecendo que a diversidade não está apenas nos alunos com deficiência, mas em todos os sujeitos que a compõem. A autora enfatiza que a inclusão não se refere apenas à presença física dos estudantes nas salas de aula regulares, mas à sua efetiva participação e aprendizagem com qualidade, em um ambiente que promova o pertencimento e o reconhecimento das singularidades.

Nesse sentido, a inclusão educacional pode ser fundamentada na noção de justiça social. Conforme apontam Conte e Habowski (2021), é preciso compreender que a exclusão escolar não é apenas uma questão técnica ou organizacional, mas sim uma questão ética e política, envolvendo o reconhecimento dos direitos humanos e a construção de uma sociedade mais igualitária.

Ao longo da construção deste trabalho, tornou-se evidente que falar em habilidades para a vida implica reconhecer que o desenvolvimento humano se realiza no encontro, na escuta e na partilha de experiências. Nesse percurso, dialogar com práticas que valorizam a palavra e o vínculo mostrou-se fundamental. Entre elas, a Terapia Comunitária Integrativa surge como referência inspiradora, ao compreender o diálogo como instrumento de fortalecimento de redes, de ressignificação das experiências e de promoção da autonomia coletiva (Barreto, 2013). Sua presença nesta dissertação não se configura como desvio temático, mas como aprofundamento da dimensão relacional que sustenta o Almanaque Aprender a Conviver e Ser, reforçando a convicção de que educar para a vida exige criar espaços onde crianças, professores e famílias possam falar, ouvir e construir sentidos juntos.

Ao garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, a escola inclusiva se constitui como espaço de cidadania, onde o conhecimento, as relações e a convivência são mediadas por valores como o respeito, a solidariedade e a equidade. É, portanto, uma condição para a democratização da educação,

superando práticas segregadoras e construindo possibilidades reais de participação social e desenvolvimento humano para todos (Mantoan, 2015).

1.2 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO: UMA EVOLUÇÃO CONCEITUAL E SOCIOEMOCIONAL

A trajetória histórica da educação inclusiva no Brasil e no mundo está diretamente vinculada à superação do modelo integrador, predominante até meados da década de 1990. Esse paradigma entendia que os estudantes com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas deveriam se adaptar à escola comum, desde que estivessem aptos a acompanhar o currículo regular. Na prática, o aluno “integrado” era aquele que conseguia adequar-se aos padrões escolares já estabelecidos, sem que a instituição precisasse rever profundamente suas estruturas, currículos ou práticas pedagógicas (Brasil, 2007).

De acordo com Sassaki (2003), a integração representava um modelo unidirecional, que exigia do estudante o esforço para se ajustar à norma, mantendo a lógica da “normalização” e da tolerância limitada à diferença. Mesmo que tenha significado um avanço em relação à segregação institucional, essa integração ainda reproduzia a exclusão simbólica, por não reconhecer a diversidade como valor constitutivo da escola.

A virada conceitual proposta pela educação inclusiva rompe com essa lógica ao defender uma escola que se estruture desde sua base para acolher a diferença como elemento central do processo educativo. Conforme Mantoan (2006, p.16), “incluir não é colocar o diferente no mesmo lugar, mas transformar esse lugar para que ele possa atender às necessidades de todos”. Essa transformação exige uma reestruturação institucional significativa, que inclui a formação de professores, a flexibilização do currículo, a diversificação das práticas pedagógicas e a escuta atenta dos participantes do ambiente escolar.

Nesse sentido, Leite e Tassoni (2006) apontam que, para esses estudantes, o que envolve o emocional e o afetivo é tão importante quanto o que diz respeito ao cognitivo, especialmente no caso de quem já vivenciou fracassos escolares ou dificuldades de pertencimento. A afetividade, a aceitação e o ambiente relacional dentro do grupo têm um impacto significativo na aprendizagem, o que torna essencial uma abordagem pedagógica que priorize laços, empatia e colaboração. Essa visão é

corroborada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que definiu uma pedagogia centrada na criança como a solução para atender à diversidade de características e necessidades dos estudantes. No contexto brasileiro, esses princípios foram integrados à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que visa remover obstáculos físicos, atitudinais, pedagógicos e de comunicação, reforçando o compromisso com a equidade e a justiça social.

De acordo com Mittler (2003), a inclusão vai além da mera presença física do aluno na sala de aula; ela envolve a participação ativa do estudante, seu envolvimento e o reconhecimento de suas particularidades como legítimas e enriquecedoras para a comunidade escolar. A escola inclusiva, por conseguinte, fundamenta-se em valores de acesso universal, equidade e apreciação da diversidade, compreendendo o currículo como um elemento dinâmico, acessível e que responde às necessidades dos alunos (Conte e Habowski, 2021; Fonseca, 2016). Nesse processo de mudança, a esfera socioemocional se torna um aspecto central na base da educação atual. Para que o estudante se forme de maneira completa, é necessário desenvolver competências que vão além do conhecimento e incluem autoconhecimento, empatia e habilidades de relacionamento. Ao propor a Teoria das Inteligências Múltiplas, em 1994, Howard Gardner chamou a atenção para as inteligências intrapessoal e interpessoal como essenciais para o aprendizado e a interação.

Daniel Goleman (2012) veio a popularizar o conceito de Inteligência Emocional, enfatizando que habilidades como autocontrole, motivação e empatia são tão cruciais para o êxito pessoal e acadêmico quanto as habilidades cognitivas. Essas perspectivas teóricas se alinham de forma direta aos fundamentos da educação inclusiva ao reconhecerem o estudante como um sujeito completo, cujas esferas cognitivas, afetivas e sociais não podem ser separadas (Fonseca, 2016). Ou seja, incluir vai além de simplesmente permitir que todos frequentem a escola; é garantir que cada um possa se desenvolver emocionalmente, eticamente e socialmente, com uma aprendizagem que realmente faça sentido e que valorize a humanidade.

A concepção de inclusão vai muito além de adaptações estruturais e curriculares, abrangendo a formação humana em sua plenitude. Avaliar e ensinar com inclusão compreende o reconhecimento de que cada um tem seu próprio tempo e seu jeito de aprender, celebrando o avanço pessoal e o cuidado com as emoções como partes importantes do processo de aprendizagem. Essa perspectiva embasa o

objetivo do almanaque “Aprender a Conviver e Ser”, que visa unir ludicidade, vínculo afetivo e diversidade em um recurso pedagógico que favorece o desenvolvimento integral e estreita os laços entre escola, criança e comunidade.

1.3 DADOS EPIDEMIOLÓGICOS E CONTEXTO ESCOLAR

Ao justificar a prática inclusiva, por meio de uma abordagem pedagógica centrada nas competências para a vida, é indispensável levar em conta os indicadores que retratam o atual panorama educacional, especialmente do ponto de vista dos dois principais agentes do processo educativo: alunos e docentes (São Paulo, 2022). Os desafios emocionais que se apresentam influenciam de forma direta a aprendizagem, o envolvimento e a convivência escolar com qualidade.

De acordo com informações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), aproximadamente 20% dos adolescentes globalmente sofrem de transtornos mentais, incluindo ansiedade, depressão e dificuldades de autorregulação, o que tem reflexos diretos no contexto escolar. No Brasil, isso se traduz em salas de aula com desinteresse, violência, apatia e baixo rendimento escolar.

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), cerca de 20% dos adolescentes em todo o mundo enfrentam algum tipo de transtorno mental, como ansiedade, depressão e dificuldades de autorregulação. No Brasil, este cenário tem se refletido em salas de aula marcadas por desatenção, agressividade, retraimento e queda no desempenho escolar. Segundo Goleman (2011), emoções negativas como medo e insegurança prejudicam funções cognitivas essenciais à aprendizagem, como a memória e a concentração. Fonseca (2016) ressalta que muitos estudantes com necessidades educacionais específicas exigem não apenas intervenções pedagógicas adaptadas, mas também apoio emocional contínuo, o que exige preparo e sensibilidade por parte dos professores.

Estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que a evasão e a defasagem idade-série estão fortemente relacionadas à falta de vínculo afetivo com a escola, desmotivação e dificuldades emocionais (INEP, 2022). Segundo Oliveira (2022), alunos emocionalmente fragilizados tendem a apresentar comportamentos de auto exclusão e resistência às práticas escolares, especialmente quando não se sentem acolhidos e compreendidos. Tais fatores contribuem para um processo de

afastamento, muitas vezes invisibilizado no cotidiano escolar.

A saúde mental dos professores tem se tornado um tema cada vez mais urgente e relevante no contexto educacional brasileiro. Estudos recentes apontam que a incidência da Síndrome de Burnout entre docentes continua elevada, sendo relacionada à sobrecarga de trabalho, contratos precários e múltiplas jornadas (Souza, 2018). Além disso, o ambiente escolar tem se mostrado cada vez mais hostil, com elevados índices de violência. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cerca de 23% dos professores relataram já ter sofrido violência física no ambiente escolar, enquanto 43% relataram violência verbal, e 58% mencionaram ter sofrido algum tipo de agressão (INEP, 2019). Casos extremos, como ameaças com armas dentro das escolas, atingem cerca de 7% dos educadores, aumentando a sensação de insegurança e o desgaste emocional. Impactos psíquicos significativos decorrentes da exposição constante a situações de conflito, brigas e desrespeito em sala de aula têm resultado em altos índices de afastamentos por questões emocionais (Souza, 2018).

Além disso, é somado a esse cenário o trauma coletivo provocado por massacres e tentativas de atentados em instituições escolares, como o caso de Vitória/ES em 2022, os quais evidenciam a necessidade urgente de políticas públicas voltadas ao cuidado da saúde emocional dos profissionais da educação (Brasil, 2024). Assim, é fundamental que as escolas contem com espaços institucionais de escuta, programas de apoio psicológico e estratégias de prevenção ao adoecimento docente.

Os presentes dados evidenciam que o enfoque socioemocional precisa ser entendido não apenas como uma nova tendência pedagógica, mas como uma resposta concreta a um cenário de adoecimento, fracasso escolar e desengajamento. Assim, é possível compreender que ao investir no desenvolvimento de competências como empatia, resiliência, escuta ativa e autorregulação, a escola contribui para a construção de um ambiente mais seguro, afetivo e propício à aprendizagem significativa. Segundo Goleman (2011), escolas que investem em inteligência emocional tendem a reduzir conflitos, melhorar o clima escolar e promover maior engajamento tanto entre alunos quanto entre professores.

Assim, é possível reconhecer que o impacto das emoções na aprendizagem e na convivência escolar, assim como a valorização dos sujeitos envolvidos no processo educativo, conduz a escola a dar um importante passo rumo à inclusão plena e ao fortalecimento de vínculos saudáveis entre todos os membros da comunidade escolar.

1.4 DESAFIOS DA INCLUSÃO NA PRÁTICA ESCOLAR

Embora a educação inclusiva esteja consolidada em marcos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2014) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), sua efetivação nas escolas ainda enfrenta diversos desafios estruturais, pedagógicos, culturais e emocionais.

Entre os principais desafios estão: a escassez de formação inicial e continuada dos professores para o trabalho com a diversidade; a falta de recursos pedagógicos acessíveis, como materiais em braille, tecnologias assistivas ou intérpretes de Libras; a resistência de parte da comunidade escolar, que ainda reproduz preconceitos e visões capacitistas; e a rigidez dos currículos e avaliações, que muitas vezes ignoram os diferentes tempos e modos de aprendizagem dos alunos (Sasaki, 2003; Mantoan, 2006; Brasil, 2014).

Segundo Mantoan (2006), a inclusão não se faz apenas com decretos e leis, mas com mudanças concretas nas práticas pedagógicas e nas posturas dos profissionais da educação. Isso exige o enfrentamento de concepções cristalizadas sobre normalidade, deficiência e sucesso escolar, bem como o reconhecimento de que a escola necessita de se reinventar para acolher a todos com qualidade e equidade.

Outro desafio significativo, frequentemente negligenciado, é a dimensão emocional da aprendizagem. A grande maioria das escolas está ancorada em uma lógica conteudista, voltada exclusivamente para resultados e avaliações padronizadas, o que inviabiliza o reconhecimento do impacto das relações afetivas e dos vínculos interpessoais na construção do conhecimento (Ribeiro, 2010). Fonseca (2016, p.15) afirma que “a dimensão emocional é constitutiva do processo de ensinar e aprender”, e que o despreparo para lidar com as emoções tanto por parte dos professores quanto dos próprios estudantes, compromete o desenvolvimento integral e o acolhimento efetivo da diversidade.

Além disso, a escola muitas vezes atua de forma isolada, sem o apoio de equipes multiprofissionais, o que dificulta uma resposta adequada às múltiplas necessidades dos alunos. Como aponta Oliveira (2022), a construção de uma escola inclusiva demanda ações coletivas e intersetoriais, que articulem os campos da educação, saúde, assistência social e cultura. A atuação articulada entre escola,

família e profissionais especializados é essencial para que a inclusão não se restrinja a adaptações pontuais, mas se constitua como uma política institucional.

Nesse sentido, é urgente a criação de espaços permanentes de escuta, planejamento colaborativo e formação continuada, nos quais os professores possam refletir sobre suas práticas, compartilhar desafios e construir estratégias coletivas. Freitas (2018) adverte que muitas políticas de inclusão são esvaziadas por falta de investimento em formação docente crítica, sendo substituídas por manuais de “boas práticas” que não dialogam com a realidade concreta da escola.

Se torna notório que a existência de corresponsabilidade entre todos os sujeitos escolares, como direção, professores, alunos, funcionários, famílias e redes de apoio deve estar no centro da prática inclusiva. Como reforçam Conte e Habowski (2021, p.42) “a inclusão não é um favor, mas o reconhecimento de um direito, e exige uma reorganização profunda da escola em todos os seus níveis: físico, pedagógico, relacional e político”.

Portanto, ao invés de obstáculos intransponíveis, os desafios da inclusão precisam ser vistos como convites à transformação da cultura escolar. Eles revelam a necessidade de uma educação mais humana, democrática e sensível à complexidade dos sujeitos e das relações sociais que compõem o cotidiano da escola.

1.5 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A escola, especialmente em sua concepção inclusiva, não pode ser vista apenas como um local de transmissão de conteúdos acadêmicos, mas deve ser entendida como um espaço relacional, político e cultural, no qual se constroem vínculos, se formam identidades e se vivenciam práticas de cidadania. Nesse sentido, a escola tem o potencial de ser um espaço de transformação social, ao promover o acesso equitativo ao conhecimento e o reconhecimento das diversidades como parte constitutiva do processo educativo (UNESCO, 1994; Freire, 1996).

Ao acolher e valorizar a diversidade de seus estudantes, seja ela de natureza física, cognitiva, emocional, étnico-racial, cultural, linguística ou socioeconômica, a escola inclusiva contribui para o enfrentamento de preconceitos, discriminações e exclusões historicamente naturalizadas no cotidiano educacional (Araújo, 2023). Conforme destaca a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação inclusiva tem como base o princípio de que todas as crianças devem aprender juntas,

sempre que possível, independentemente de suas dificuldades ou diferenças.

Mantoan (2006) aprofunda essa discussão ao afirmar que incluir é um ato ético, político e pedagógico, que exige o rompimento com práticas seletivas e meritocráticas, e a adoção de uma pedagogia da escuta, do encontro e do afeto. Segundo a autora, a escola deve reconhecer que todos os sujeitos são capazes de aprender, desde que lhes sejam garantidas as condições para isso, o que inclui não apenas acessibilidade física e curricular, mas também acolhimento afetivo, segurança emocional e respeito às singularidades.

Freire (1996) reforça que a educação precisa ser um ato dialógico e libertador, que reconhece os educandos como sujeitos históricos, portadores de saberes e experiências. Para o autor, a escola deve se comprometer com a transformação da realidade, a partir da leitura crítica do mundo e da construção coletiva do conhecimento. Essa visão fortalece a ideia de que uma escola verdadeiramente inclusiva não apenas combate a exclusão, mas também ensina a conviver com a diferença de forma solidária e crítica.

Saviani (2013), ao abordar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, enfatiza que a educação deve se dedicar à transformação da realidade sociocultural. Nesse sentido, é fundamental que o corpo escolar compreenda a necessidade de mudanças e os impactos que essas transformações podem gerar na sociedade. Essa compreensão nasce do exercício da democracia, do bom senso, da escuta do pensamento popular e da valorização da criticidade, da problematização e da criatividade no ambiente escolar. Somente a partir desse entendimento coletivo é que será possível mobilizar a comunidade educativa para a adoção de novas práticas pedagógicas mais conscientes e transformadoras:

a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. [...] Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como o resultado de um longo processo de transformação histórica (Saviani, 2013. p. 80)

Nesse processo, é fundamental a parceria entre a escola, a família e a criança. Através desse tripé relacional que se devem estabelecer laços de confiança, escuta e colaboração, promovendo um ambiente que favorece o desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais. Como salientam Conte e Habowski (2021), a inclusão só será efetiva quando deixar de ser tratada como um conjunto de

estratégias técnicas e for vivida como experiência ética de transformação coletiva.

Além disso, a escola com a identificação de ser inclusiva tem o compromisso de formar sujeitos para a cidadania ativa, para o diálogo intercultural e para a convivência democrática. Segundo Zorzan e Ecco (2004), aprender a viver juntos é um dos pilares fundamentais da educação no século XXI, e isso só se realiza em contextos que promovam empatia, respeito mútuo e corresponsabilidade. Essa concepção amplia a função social da escola, conferindo-lhe um papel estratégico na promoção da justiça social, da equidade e da cultura de paz.

Portanto, o comprometimento com a construção de um ambiente justo, equitativo e sensível às singularidades, a escola inclusiva deixa de ser apenas reprodutora de conhecimentos e passa a ser também um espaço de resistência, de transformação e de humanização. Nela, todos os sujeitos devem ter o direito à presença, à participação e ao aprendizado com dignidade e sentido.

Considerando a necessidade de práticas pedagógicas mais humanizadas e participativas, investigou-se a utilização de um almanaque lúdico como recurso educacional voltado ao desenvolvimento das habilidades para a vida em contextos de educação inclusiva.

1.6 SÍNTESE INTEGRATIVA

O percurso teórico apresentado evidencia que a educação inclusiva ultrapassa os aspectos legais e estruturais, consolidando-se como um compromisso ético e humano voltado à valorização da diversidade e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, a produção do almanaque “Aprender a Conviver e Ser” configura-se como uma proposta pedagógica que articula ludicidade, inclusão e vínculo afetivo, contribuindo para o fortalecimento das relações entre escola, criança e família, bem como para a promoção de uma educação mais acolhedora, participativa e transformadora.

2 A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES PARA A VIDA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O atual contexto educacional impõe às instituições de ensino desafios cada vez mais complexos, exigindo que o processo de aprendizagem vá além da mera transmissão de conteúdos curriculares. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades para a vida mostra-se fundamental para a formação integral dos estudantes, sobretudo na perspectiva da educação inclusiva (Goleman, 2011; Oliveira, 2022). Além disso, há uma crescente preocupação, no âmbito das políticas públicas e de organismos internacionais, em estabelecer diretrizes que incentivem a adoção de práticas pedagógicas voltadas à promoção do bem-estar emocional, da convivência harmoniosa e do respeito às diferenças (UNESCO, 1994; Brasil, 2014; 2017).

No contexto da educação inclusiva e da formação integral dos sujeitos, torna-se cada vez mais relevante o desenvolvimento de habilidades para a vida no ambiente escolar. Diversos autores têm discutido conceitos como inteligência interpessoal, inteligência emocional, competência social e habilidades sociais, reconhecendo sua importância para a convivência e o aprendizado em contextos coletivos. Del Prette e Del Prette (2003) destacam:

[...] conceitos de inteligência interpessoal, inteligência emocional, competência social, habilidades sociais etc. que vêm sendo utilizados com muita liberdade, referindo-se à capacidade de articular sentimentos, pensamentos e comportamentos em padrões sociais adequados de desempenho em diferentes situações e demandas interpessoais (Del Prette; Del Prette, 2003, p. 92).

Neste capítulo é discutido o desenvolvimento das habilidades para a vida no contexto educacional, com ênfase na educação inclusiva, partindo da compreensão de que a aprendizagem não se limita apenas à dimensão cognitiva. Para a formação integral do estudante é necessário o reconhecimento das emoções como componentes constitutivos do processo educativo, uma vez que aprender envolve razão, afetividade e interação social. Nesse sentido, as competências socioemocionais assumem papel central na construção de experiências escolares mais significativas, conforme evidenciado por Goleman (2011) ao destacar a relevância da inteligência emocional para o desenvolvimento humano. Conforme

ilustrado na Figura 1, o desenvolvimento integral da criança resulta da articulação entre habilidades para a vida e práticas de educação inclusiva.

Na sequência, são analisados os marcos legais que fundamentam práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional, reforçando a concepção de educação como direito que abrange dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Apresenta-se também um breve panorama histórico das discussões sobre habilidades para a vida, situando sua consolidação no campo educacional.

Figura 1 - Diagrama de Venn composto por três eixos inter-relacionados: Desenvolvimento Integral, Habilidades para a Vida e Educação Inclusiva.



Fonte: Próprio Autor (2026).

Com fundamentação em dados e evidências recentes, se apresenta o argumento pela urgência de fortalecer essas competências diante dos desafios contemporâneos da escola. As habilidades para a vida se revelam ainda mais essenciais no âmbito da educação inclusiva, especialmente quando se consideram estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade, para os quais o desenvolvimento socioemocional constitui condição fundamental de participação e aprendizagem.

Por fim, se discutem as contribuições dos jogos e da gamificação como estratégias capazes de articular engajamento, aprendizagem significativa e

desenvolvimento de competências para a vida, favorecendo ambientes educacionais mais inclusivos e integrados às demandas formativas atuais.

2.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS: COMPETÊNCIAS, HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E EMOÇÕES.

2.1.1 Educação inclusiva e desenvolvimento socioemocional

Ao reconhecer e acolher a diversidade humana, a educação inclusiva assume, como princípio pedagógico, o respeito aos diferentes modos de ser, aprender, conviver e expressar emoções. Trata-se de uma abordagem que entende a escola como espaço de convivência plural, no qual todos os estudantes devem ter garantido o direito de aprender com qualidade, mas também de se sentirem pertencentes, valorizados e protegidos em sua singularidade (UNESCO, 1994; Mantoan, 2003, Freire, 1996). Ao valorizar as diferenças e ao respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem, a inclusão se torna um campo fértil para o desenvolvimento das habilidades para a vida, favorecendo uma formação integral dos sujeitos (Brasil, 2008; UNESCO, 1994).

Nesse sentido, um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo não se limita à presença física dos alunos, mas promove condições para que todos participem ativamente das interações escolares, contribuam para a construção do conhecimento coletivo, expressem suas opiniões, sejam escutados e reconhecidos como sujeitos de direitos (Mantoan, 2003; UNESCO, 1994). Como destaca Mantoan (2006, p.19), “a inclusão escolar exige uma escola que reconheça e respeite as diferenças como valores e não como desvios”. A autora reforça que, para além de adaptações físicas ou curriculares, o que se impõe é uma mudança na cultura escolar, com foco na construção de vínculos afetivos e éticos.

As emoções, nesse contexto, desempenham um papel central no processo de desenvolvimento humano. Para Wallon (2007), as emoções são dimensões constitutivas da personalidade e se manifestam desde os primeiros anos de vida como forma de comunicação e de mediação com o mundo social. O autor ressalta que as emoções precedem a razão e são responsáveis por estabelecer vínculos afetivos que favorecem o desenvolvimento cognitivo, o que justifica sua centralidade nas práticas educativas, sobretudo nos processos inclusivos.

Vygotsky (1991) introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para explicar que o aprendizado não ocorre apenas de forma individual, mas principalmente por meio das interações sociais mediadas por outros, como professores, colegas e adultos mais experientes. A ZDP refere-se à distância entre aquilo que a criança já consegue fazer sozinha e aquilo que ela é capaz de realizar com o apoio de alguém mais experiente. Nesse processo, o papel do afeto torna-se essencial, pois Vygotsky (1998) ressalta que o pensamento está intrinsecamente ligado à emoção, e que “a emoção é o motor da ação”. Isso implica que o desenvolvimento das habilidades para a vida deve ser compreendido como parte integrante e da aprendizagem, especialmente em contextos inclusivos, nos quais a mediação atenciosa e afetiva é fundamental para que cada estudante avance em seu próprio processo de desenvolvimento.

De acordo com Oliveira (2022), práticas pedagógicas que integram as dimensões cognitivas e emocionais são mais eficazes na construção de aprendizagens significativas, pois permitem que os alunos se reconheçam no processo, sintam-se seguros para experimentar, errar e avançar. No mesmo sentido, Fonseca (2016) argumenta que trabalhar as emoções na escola é um caminho potente para romper com práticas pedagógicas excludentes, promovendo um ambiente de confiança, respeito e acolhimento, em que todos aprendem e ensinam.

A construção de vínculos afetivos e a valorização das experiências subjetivas dos alunos contribuem diretamente para o fortalecimento da autoestima, da autonomia, da empatia e da autorregulação emocional, habilidades fundamentais para a convivência democrática e a aprendizagem cooperativa. Além disso, o desenvolvimento das habilidades para a vida permite que os alunos expressem sentimentos, lidar com frustrações, resolvam conflitos de forma não violenta e ampliem sua capacidade de escuta e diálogo (Del Prette; Del Prette, 2017).

Importa ressaltar que o cultivo dessas competências não beneficia apenas os estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, mas toda a comunidade escolar. Em uma escola inclusiva, todos ganham ao vivenciar uma cultura de paz, cooperação e respeito mútuo (Mantoan, 2003; UNESCO, 1994). A formação de sujeitos críticos, éticos, sensíveis e solidários começa nas relações cotidianas e no espaço compartilhado da escola (Freire, 1996).

Assim, a promoção de habilidades para a vida em contextos inclusivos deve ser compreendida não como uma tendência didática ou instrumento de controle de

comportamentos, mas como um compromisso ético-pedagógico com a formação humana, que articula razão e emoção, cognição e afeto, conteúdo e convivência (Freire, 1996; Mantoan, 2003).

2.1.2 O que são competências socioemocionais?

O termo “competências” remete a um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo mobilizar recursos internos e externos para resolver problemas e enfrentar desafios em diferentes contextos (Perrenoud, 1999). Já as habilidades para a vida referem-se especificamente às habilidades intrapessoais e interpessoais que possibilitam ao sujeito (OMS, 1997):

- **Compreender e gerenciar as próprias emoções** (autoconsciência e autorregulação);
- **Estabelecer relações saudáveis** (empatia, colaboração e comunicação eficaz);
- **Enfrentar adversidades de forma positiva**, desenvolvendo resiliência e perseverança (Goleman, 2011).

De maneira geral, as habilidades para a vida podem ser agrupadas em dimensões como autoconsciência, autocontrole, empatia, motivação e habilidades de relacionamento (CASEL, 2020). Ao aliar o desenvolvimento de tais competências à formação acadêmica, a escola prepara o estudante para lidar com problemas complexos, cooperar em equipe e fazer escolhas mais assertivas ao longo da vida (Oliveira, 2022).

2.1.3 O que são emoções?

Compreender o significado das emoções é fundamental para a reflexão sobre os processos formativos e as relações interpessoais no ambiente escolar (Wallon, 2007; Vygotsky, 1998). A etimologia da palavra emoção, oriunda do latim *emovere*, carrega a ideia de "abalar", "sacudir" ou "deslocar", tendo como raiz o verbo *movere*, que significa "pôr em movimento". Isso evidencia que as emoções desempenham um papel mobilizador no comportamento humano, impulsionando o sujeito à ação

(Damásio, 2011). Assim como destacam Freitas Magalhães (2009) e Martins (2016), sem emoção não há movimento e, conseqüentemente, não há avanço nos processos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

As emoções são reações psicofisiológicas que surgem diante de estímulos internos ou externos, mediando a maneira como o indivíduo percebe e reage ao mundo. Em seu estudo pioneiro, Damásio (2011) argumenta que a separação entre razão e emoção é, em grande medida, artificial, pois ambos os processos se entrelaçam no pensamento humano. Desse modo, reconhecer e trabalhar as emoções no ambiente escolar não constitui apenas uma medida de bem-estar; trata-se de uma estratégia que favorece o aprendizado em sua totalidade, uma vez que estados emocionais influenciam diretamente a atenção, a motivação e a memória (Goleman, 2011).

No contexto da educação inclusiva, esse olhar se intensifica: Pessoas com Deficiência (PCD) podem demandar, em certos momentos, abordagens mais específicas de apoio emocional, requerendo uma prática pedagógica sensível e flexível por parte dos educadores (Fonseca, 2016).

2.2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: FOCO NAS HABILIDADES PARA A VIDA

2.2.1 Legislação brasileira

No Brasil, embora o tema das habilidades para a vida tenha ganhado maior evidência nos últimos anos, ele se conecta a marcos legais e normativas já consolidadas:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996): estabelece princípios gerais para a educação, contemplando a formação do sujeito em suas diversas dimensões, cognitivas, afetivas e sociais.
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei nº 13.146/2015): assegura o direito à educação inclusiva, orientando instituições de ensino a adotarem práticas que garantam a plena participação de alunos com deficiência e necessidades específicas.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Resolução CNE/CP nº 2/2017):

explicita dez Competências Gerais, dentre as quais se destacam aquelas voltadas à argumentação, empatia e cooperação, responsabilização e cidadania, evidenciando a importância de aspectos socioemocionais no desenvolvimento integral do estudante (Brasil, 2017).

Embora a BNCC e as diretrizes da OCDE valorizem as competências socioemocionais, é preciso lançar um olhar mais atento e crítico sobre o pano de fundo em que essas propostas estão inseridas. Muitas vezes, o que parece um avanço pode ocultar armadilhas: ao enfatizar o desenvolvimento individual, essas políticas acabam por deslocar para os alunos e professores a responsabilidade de “superar” barreiras que, na verdade, são coletivas e estruturais (Freitas, 2018; Dubet, 2004). O risco está em transformar a inclusão em uma corrida por desempenho escolar, silenciando as desigualdades sociais, a precarização da educação pública e a ausência de investimentos consistentes em formação docente e apoio pedagógico (Freitas, 2018; Dubet, 2004).

Dados recentes mostram um aumento expressivo de crianças e adolescentes diagnosticados com transtornos como ansiedade, depressão e dificuldades de autorregulação, enquanto professores enfrentam altos índices de adoecimento emocional e *burnout* (Souza, 2018; OMS, 2021). A violência simbólica e física nas escolas, aliada à falta de acolhimento institucional, tem gerado um ambiente de exaustão e insegurança para todos os sujeitos escolares (INEP, 2019; Brasil, 2024).

Nesse contexto, cresce a tentação de recorrer à medicalização como resposta rápida: rotulam-se comportamentos, prescrevem-se diagnósticos, mas pouco se muda na estrutura escolar que adoece e exclui. Casos como o aumento expressivo de diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), frequentemente tratados com metilfenidato (nome comercial: Ritalina), e de quadros depressivos infantis, medicados com fluoxetina, ilustram essa lógica. Tais dados evidenciam a tendência de resposta medicamentosas a questões educacionais e sociais (Brasil, 2024; Fonseca, 2016; Souza, 2018).

Embora essas condições mereçam atenção clínica cuidadosa, preocupa o fato de que muitas vezes são diagnosticadas sem o devido olhar para os fatores escolares, sociais e emocionais que contribuem para o sofrimento psíquico das crianças (Moysés, 2001; Signor; Berberian; Santana, 2017). Como mostram os dados epidemiológicos e o contexto escolar (Seção 1.4), cresce o número de estudantes

diagnosticados, mas a escola, muitas vezes, permanece a mesma, sem adaptações reais, sem escuta efetiva, sem a coragem institucional de rever suas próprias práticas.

Nesse contexto, é importante destacar que a valorização das habilidades para a vida e da educação inclusiva não é um movimento isolado do Brasil, mas parte de uma agenda mais ampla e global. Diversos organismos internacionais vêm reforçando a urgência de políticas educacionais que integrem o desenvolvimento cognitivo, emocional e ético, promovendo escolas mais justas, humanas e responsivas à diversidade (UNESCO, 1994; OMS, 1997).

2.2.2 No âmbito internacional

Internacionalmente, a preocupação com a inclusão e o desenvolvimento socioemocional está expressa em diversos documentos e orientações de organismos multilaterais:

- Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994): firmou o compromisso de diversos países em promover a educação inclusiva, evidenciando o papel da escola em atender todos os estudantes, independentemente de suas limitações e características individuais.
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006): ratificada pelo Brasil, reforça o direito de pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo e de qualidade.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): por meio de estudos como o “*OECD Study on Social and Emotional Skills*”, salienta o valor dessas competências para o sucesso acadêmico e o bem-estar social.

Esses marcos internacionais orientam políticas e práticas que conciliam a formação acadêmica com a formação humana, contribuindo para ambientes educacionais mais equitativos e acolhedores.

2.3 EMOÇÕES E HABILIDADES PARA A VIDA NA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR

Na atualidade, marcada por rápidas transformações sociais, culturais e

tecnológicas, a escola é convocada a ir além da transmissão de conteúdo. Espera-se dela a promoção de uma formação integral, que contemple dimensões cognitivas, emocionais, éticas e relacionais (UNESCO, 2021). Nesse cenário, as habilidades para a vida ganham destaque como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano. Elas englobam habilidades como autoconhecimento, empatia, resiliência, cooperação, autorregulação emocional e resolução de conflitos (CASEL, 2020; Goleman, 2011).

A neurociência confirma que as emoções exercem influência direta sobre a atenção, a memória e a motivação, impactando o desempenho escolar (Damásio, 2011). Estados emocionais como a ansiedade excessiva, o medo e a insegurança interferem na capacidade de aprendizagem. Por isso, um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor é condição essencial para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Nesse contexto, Goleman (2011, 2012) define a inteligência emocional como um conjunto de habilidades que favorece tanto o aprendizado quanto a convivência social. A inteligência emocional configura-se como uma importante ferramenta para lidar com os excessos emocionais que comprometem o processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento do autocontrole e da capacidade de enfrentar desafios de maneira equilibrada. Para Mayer e Salovey (1999), aprender a perceber, compreender e gerenciar emoções é parte essencial do crescimento equilibrado. Nesse sentido, o papel do educador é fundamental na atuação como mediador afetivo, promovendo relações empáticas e colaborativas em sala de aula.

No contexto escolar, a competência social, entendida como a capacidade de se relacionar de forma construtiva com os outros (Ramalho, 2017), é especialmente relevante durante a infância. Relações interpessoais saudáveis contribuem para a autoestima, a integração e o desenvolvimento do autoconceito e da autorregulação emocional (Katz; McClellan, 2006; Cummings; Davies; Campbell, 2000).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reconhece essa necessidade ao integrar, entre suas competências gerais, diversas habilidades ligadas à dimensão emocional e relacional. Ela sugere que os alunos cultivem a empatia, a responsabilidade, a capacidade de tomar decisões éticas e o envolvimento ativo na sociedade. No entanto, é crucial discutir o contexto em que essas habilidades são apresentadas.

Dentro de uma lógica compatível com a OCDE e orientações internacionais,

que se apoiam fortemente em paradigmas neoliberais, as competências socioemocionais podem servir como instrumentos de controle e adaptação individual, focando na produtividade e no desempenho em vez de uma formação crítica e libertadora (Dubet, 2004; Antunes, 2018). Portanto, é imprescindível distinguir entre estratégias de adaptação comportamental e aquelas que, fundamentadas em perspectivas críticas, visam promover a autonomia, a conscientização social e a mudança coletiva.

Segundo Oliveira (2022), essa valorização representa um novo paradigma e exige que os educadores adotem posturas mais humanizadas e inclusivas. No âmbito internacional, a UNESCO (1996, 2021) apoia essa iniciativa ao indicar os pilares “aprender a ser” e “aprender a conviver” como fundamentos da educação para o século XXI. O desenvolvimento de habilidades para a vida, nesse sentido, é considerado essencial para que possamos construir sociedades mais justas, colaborativas e pacíficas.

A educação inclusiva não se restringe a ajustes no currículo: ela exige um espaço onde o respeito à diversidade e a aceitação das individualidades emocionais dos estudantes sejam prioridades. De acordo com Fonseca (2016), quando o ensino é adaptado ao perfil emocional dos alunos, especialmente no que diz respeito àqueles com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, não só a aprendizagem se torna mais eficaz, mas também se promove uma convivência mais empática e democrática.

Oliveira (2022) complementa que competências como empatia e cooperação são essenciais para consolidar uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva. Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seus artigos 58 e 59, assegura aos estudantes com necessidades específicas o direito a recursos pedagógicos, métodos e práticas que respeitem suas singularidades. A valorização da heterogeneidade, a formação continuada dos professores e o uso de metodologias diversificadas são princípios-chave dessa política.

O educador também deve ser reconhecido como sujeito emocional. Sua atuação exige sensibilidade para acolher, escutar e gerir conflitos, o que demanda apoio institucional e formação continuada (Fonseca, 2016; Oliveira, 2022). Conforme Codo (2002), a ausência de espaços de escuta e de suporte emocional contribui para o adoecimento psíquico de muitos docentes.

Assim, a articulação entre as diretrizes da BNCC e os princípios da UNESCO apontam para a construção de uma escola mais humana, inclusiva e emocionalmente significativa, um espaço que, além de ensinar, acolha, transforme e forme cidadãos integrais.

2.4 A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO SEU DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL: RESGATANDO O APRENDER A CONVIVER

A criança é um sujeito singular, ativo e social, protagonista do seu próprio desenvolvimento emocional, cognitivo e moral. Essa concepção rompe com visões reducionistas que a tratam como *receptáculo* de saberes, reafirmando-a como sujeito histórico, cultural e simbólico, capaz de atribuir significados ao mundo e de agir sobre ele. De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano é resultado da interação entre o indivíduo e o meio social, mediado pela linguagem e pela experiência afetiva. Assim, o aprender e o sentir não são dimensões separadas; constituem um mesmo processo de construção de sentido.

Nesse mesmo sentido, Wallon (2007) destaca que a afetividade é o motor do desenvolvimento infantil, antecedendo a razão e influenciando diretamente a aprendizagem. A emoção é, para ele, uma forma primária de relação com o outro, que gradualmente se transforma em pensamento simbólico e moralidade. A escola, portanto, deve reconhecer o papel estruturante das emoções e criar espaços que favoreçam o viver junto, a escuta, a cooperação e a expressão afetiva.

A Teoria das Inteligências Múltiplas, elaborada por Howard Gardner (1994), juntamente com os estudos sobre Inteligência Emocional realizados por Daniel Goleman (1995), complementam essa perspectiva ao demonstrar que o crescimento humano está atrelado tanto às habilidades cognitivas quanto às habilidades intrapessoais e interpessoais. Gardner (1994) argumenta que a escola deve reconhecer e valorizar as diversas maneiras de aprender e de expressar conhecimentos; já Goleman sustenta que competências como empatia, autocontrole e autorregulação são essenciais para o êxito nos estudos e para a convivência social. Essa perspectiva está em consonância com o pilar do “aprender a conviver”, proposto pela UNESCO no Relatório Zorzan e Ecco (2004, p.??), que apresenta a convivência como uma das quatro dimensões fundantes da educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Segundo o

documento, aprender a conviver significa “participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão mútua e a paz”.

Trata-se de uma aprendizagem que envolve empatia, diálogo e o reconhecimento da interdependência humana, fundamentos indispensáveis para a cultura da paz e da inclusão. Ao resgatar o “aprender a conviver” como horizonte pedagógico, recupera-se também o sentido coletivo da infância. Para Paulo Freire (1996), a educação precisa ser um ato de escuta e diálogo, onde o professor aprende com o aluno e ambos se reconhecem como seres inacabados em processo de construção.

A escuta ativa das crianças, portanto, não é um gesto de benevolência, mas um ato político e ético, que reconhece sua voz como elemento constitutivo da aprendizagem. Essa concepção é reafirmada por Loris Malaguzzi (1993), fundador da abordagem de Reggio Emilia, ao defender a imagem da criança como “protagonista e co-construtora da cultura”. Segundo o autor, toda criança possui linguagens verbais, gestuais, artísticas e emocionais, e precisa de ambientes que as respeitem e potencializem. O papel do educador, nesse contexto, é o de mediador sensível, que promove aprendizagens cooperativas, experiências estéticas e vínculos afetivos que favorecem o desenvolvimento integral.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), ao incorporar as competências socioemocionais, reconhece a necessidade de uma educação que promova o autoconhecimento, a empatia, a responsabilidade e a cooperação. Para as crianças do Ensino Fundamental I, a BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades voltadas à convivência democrática, ao respeito às diferenças e à autorregulação emocional, princípios que dialogam diretamente com as habilidades para a vida definidas pela OMS (1997) e com o paradigma da educação inclusiva (Brasil, 2008).

Promover o protagonismo infantil significa, portanto, reconhecer a criança como agente de transformação e como sujeito de direitos, capaz de pensar, sentir, decidir e interagir (Freire, 1996; UNESCO, 1994). Isso implica em criar oportunidades para que ela exerça autonomia, expresse sentimentos e participe ativamente das decisões que envolvem sua aprendizagem. A escuta pedagógica e o diálogo são caminhos fundamentais para desenvolver sua consciência crítica e sua capacidade de convivência (Freire, 1996).

A escola inclusiva, nesse sentido, deve ser compreendida como um território

de convivência e pertencimento, onde se aprende com e pelo outro (Mantoan, 2003). Ao promover a diversidade e o amor, a escola exerce seu papel social de educar indivíduos que veem o mundo não apenas pela razão, mas também por meio de um olhar atento e ético (Freire, 1996).

Como afirma Damasio (2009), “a emoção é indispensável à razão”, uma vez que ela guia as decisões e atribui significado às experiências da vida. O protagonismo infantil também dialoga com a autonomia moral e a cooperação, conceitos elaborados por Piaget (1994). O autor enfatiza que o desenvolvimento moral da criança acontece à medida que ela se envolve em relações horizontais, que se fundamentam no respeito mútuo e na reciprocidade. Quando a escola proporciona às crianças momentos para que opinem, discutam regras e compartilhem seus sentimentos, está ajudando a formar indivíduos responsáveis, críticos e empáticos. Aprender a conviver, assim, não é só um objetivo educativo, mas um marco libertador que capacita a criança a agir com responsabilidade e solidariedade em um mundo diversificado. Viver em harmonia é, na verdade, aprender a respeitar e apreciar as distinções, a solucionar desavenças de maneira pacífica, a criar projetos em conjunto e a agir de maneira ética tanto em relação ao outro quanto ao meio ambiente.

Segundo Zorzan e Ecco (2004), e a UNESCO (2021), a educação deve ser um espaço de construção de uma nova ética da convivência, fundamentada na empatia, na cooperação e no compromisso com o bem comum. Em uma era marcada pela polarização e pela apatia, o ato de viver torna-se revolucionário, e a escola, lugar privilegiado para essa mudança.

O Almanaque Aprender a Conviver e Ser, inspira-se nessa concepção humanizadora de infância e aprendizagem. Seu formato lúdico, ilustrado e interativo busca oferecer múltiplas linguagens de expressão e participação, conforme propõe o Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018). Por meio de atividades que estimulam o autoconhecimento, a empatia e o diálogo, o almanaque convida a criança a se reconhecer como parte de uma coletividade, despertando um olhar crítico e solidário sobre a vida.

Assim, ao colocar a criança no centro do processo educativo, o projeto reafirma uma concepção de educação inclusiva e integral, que une afeto, pensamento e ação (Freire, 1996; Morin, 2016). Resgatar o “aprender a conviver” é, nesse sentido, resgatar o humano (UNESCO, 1996): é lembrar que educar é um ato de amor, escuta e esperança (Freire, 1996).

2.5 O PROTAGONISMO INFANTIL COMO CAMINHO PARA O APRENDER A CONVIVER

Compreender a criança como protagonista do seu desenvolvimento emocional é reconhecer que a educação vai além do ensino de conteúdo. Ela é um ato de construção humana, afetiva e social (Freire, 1996). O percurso teórico apresentado neste capítulo evidencia que o desenvolvimento infantil é indissociável das relações, da afetividade e das oportunidades de participação que a escola oferece (Vygotsky, 1998; Wallon, 2007). A criança aprende quando se sente pertencente, quando é ouvida e quando suas emoções são compreendidas como parte legítima do processo educativo (Wallon, 2007; Freire, 1996).

Autores como Vygotsky (1991), Wallon (2007) e Piaget (1994) mostraram que a formação do pensamento e da moralidade nasce da interação com o outro. É na convivência que a criança desenvolve empatia, autonomia e cooperação. Essa visão é reforçada pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994), assim como pela Inteligência Emocional de Goleman (1995), que ampliam o entendimento sobre o potencial humano, demonstrando que aprender exige tanto o domínio cognitivo quanto o equilíbrio emocional.

Ao resgatar o princípio do *aprender a conviver*, proposto pela UNESCO, a escola é convidada a reconstruir seu papel social, assumindo-se como espaço de formação ética, afetiva e comunitária. Aprender a viver juntos é aprender a reconhecer o outro, a resolver conflitos de forma pacífica, a colaborar e a agir com empatia. É um aprendizado para a vida, contínuo, relacional e emancipador.

Essa compreensão converge com os ideais da educação inclusiva e com os referenciais da OMS (1997) sobre as habilidades para a vida, que compreendem o autoconhecimento, a empatia, a comunicação eficaz e o manejo das emoções como pilares para a saúde emocional e a convivência social. Essas habilidades não só facilitam a aprendizagem, mas também capacitam as crianças a se posicionarem no mundo com crítica, responsabilidade e solidariedade.

Ao reconhecer a criança como um ser ativo e criativo, dotado de direitos, é necessário reavaliar as abordagens educacionais, mudando o foco da transmissão de informações para a escuta e o diálogo. A escola que ouve cria cidadãos informados; a escola que recebe ensina a valorizar as diversidades; a escola que acredita na criança cultiva autonomia, inovação e ética. Conforme recorda Paulo Freire (1996,

p.22), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção”.

Nesse sentido, o Almanaque Aprender a Conviver e Ser, apresenta-se como um recurso didático dinâmico, que consegue materializar na prática aquilo que os referenciais teóricos sustentam: uma educação que se baseia no afeto, na ludicidade e na interação. Seu formato lúdico e visualmente inclusivo convida as crianças a explorar, experimentar e refletir, estimulando o desenvolvimento emocional e social de forma leve e significativa. Cada página do almanaque é uma oportunidade de encontro entre o aprender e o viver, entre o sentir e o pensar.

Dessa forma, o Almanaque Aprender a Conviver e Ser, representa mais do que um material didático, ele é uma ferramenta de humanização, que resgata o valor do brincar, do diálogo e da empatia como fundamentos do aprender a conviver. Ao unir arte, emoção e conhecimento, o almanaque concretiza a proposta de uma educação integral, inclusiva e emancipadora, capaz de transformar o espaço escolar em um verdadeiro território de escuta, afeto e pertencimento (Freire, 1996; Morin, 2016).

Assim, o protagonismo infantil e o aprender a conviver não são apenas princípios pedagógicos, mas condições éticas para a existência da escola no século XXI (UNESCO, 1996). Eles convidam educadores, gestores e famílias a repensarem o papel da educação na formação de sujeitos sensíveis, solidários e conscientes de seu lugar no mundo, sujeitos que aprendem não apenas a conhecer, mas também a ser e a viver juntos (UNESCO, 1996; Freire, 1996).

2.6 SÍNTESE INTEGRATIVA

O percurso teórico desenvolvido evidencia que a educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como garantia de acesso à escola, mas como um compromisso ético, afetivo e social voltado à formação integral dos sujeitos. Ao longo das discussões, torna-se evidente que aprendizagem, emoções, convivência e participação estão profundamente interligadas, exigindo práticas pedagógicas capazes de reconhecer a diversidade humana e valorizar as singularidades de cada estudante. Nesse contexto, autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Henri Wallon e Daniel Goleman reforçam a compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações, do diálogo, da escuta e da construção de vínculos significativos. Assim, as habilidades para a vida, as competências socioemocionais e

o aprender a conviver assumem papel central na construção de uma escola mais acolhedora, democrática e humanizada.

Ao relacionar os fundamentos da educação inclusiva com o protagonismo infantil e o desenvolvimento socioemocional, o texto demonstra que educar envolve também criar condições para que a criança participe, expresse sentimentos, desenvolva empatia e construa autonomia em ambientes de pertencimento e respeito mútuo. Nessa perspectiva, o Almanaque “Aprender a Conviver e Ser” surge como uma materialização prática desses referenciais teóricos, articulando ludicidade, inclusão, afetividade e múltiplas formas de aprendizagem em uma proposta pedagógica voltada à formação humana integral. Mais do que um recurso didático, o almanaque configura-se como instrumento de fortalecimento das relações entre escola, criança e família, promovendo experiências educativas que unem conhecimento, emoção, diálogo e convivência, em consonância com os princípios de uma educação inclusiva e transformadora.

3 AS HABILIDADES PARA A VIDA COMO REFERENCIAL EMANCIPADOR

3.1 DA SAÚDE À EDUCAÇÃO INTEGRAL: O REFERENCIAL DA OMS E A APRENDIZAGEM PARA A CONVIVÊNCIA

A transição da infância como objeto de cuidado para a infância como sujeito de direitos e protagonista da aprendizagem exige uma nova forma de compreender o desenvolvimento humano. No capítulo anterior, discutiu-se o protagonismo infantil e o *aprender a conviver* como fundamentos éticos da educação inclusiva, neste momento o foco recai sobre as competências necessárias para que esse convívio se torne possível e pleno. É nesse ponto que as habilidades para a vida, formuladas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), assumem papel central: elas fornecem à educação um repertório concreto de práticas e saberes que unem o emocional, o social e o cognitivo em uma única experiência formativa.

Mais do que um conjunto de competências individuais, as habilidades para a vida constituem um referencial humanizador e emancipador, orientado à formação integral e à promoção da saúde emocional no ambiente escolar (OMS, 1997; Freire, 1996). A escola, entendida como espaço de convivência e cuidado mútuo, torna-se o terreno fértil para o desenvolvimento de competências como empatia, comunicação, autorregulação e pensamento crítico (Morin, 2016; Freire, 1996). Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser apenas um ato intelectual e passa a ser um ato relacional, em que o sentir e o pensar se entrelaçam, permitindo que a criança se reconheça como parte de uma comunidade de saber e afeto (Wallon, 2007; Freire, 1996).

É nesse horizonte que o Almanaque Aprender a Conviver e Ser encontra inspiração: ao articular o lúdico, o afeto e a reflexão, ele transforma os princípios da OMS e da UNESCO em experiências educativas concretas, nas quais o aprender a conviver e o aprender a viver juntos deixam de ser ideais abstratos e se tornam práticas cotidianas de escuta, solidariedade e pertencimento.

O conceito de habilidades para a vida (*life skills*) surgiu no campo da promoção da saúde, sendo formalizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1997 como um conjunto de competências psicossociais que capacitam o indivíduo a enfrentar os desafios da vida cotidiana com equilíbrio, empatia e pensamento crítico.

A proposta nasceu de uma preocupação global com o aumento de comportamentos de risco entre jovens e adolescentes e rapidamente ultrapassou a dimensão médica, alcançando os campos da educação, psicologia e cidadania.

As dez habilidades essenciais elencadas pela OMS são: autoconhecimento, empatia, comunicação eficaz, relacionamento interpessoal, tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento criativo, pensamento crítico, manejo de emoções e manejo do estresse, configuram um repertório indispensável à vida em sociedade. Diferentemente de abordagens centradas apenas no desempenho acadêmico, esse modelo valoriza a integração entre razão e emoção, entendendo que o desenvolvimento humano pleno depende tanto da cognição quanto da afetividade (OMS, 1997).

Essas habilidades são amplamente reconhecidas pela literatura científica como preditoras de sucesso pessoal, acadêmico e social. Goleman (1995) já havia demonstrado que a inteligência emocional é tão ou mais importante que o QI para a aprendizagem e a convivência saudável. De modo semelhante, Gardner (1994), ao apresentar a Teoria das Inteligências Múltiplas, destacou as inteligências intrapessoal e interpessoal como fundamentos para o autoconhecimento e a empatia. Tais perspectivas foram integradas ao modelo da OMS, que compreende a saúde emocional como parte inseparável da saúde pública e da formação cidadã.

Adotar o referencial das habilidades para a vida implica uma profunda reconfiguração do papel da escola (OMS, 1997). O ambiente escolar deixa de ser um espaço apenas de transmissão de informações e passa a ser entendido como comunidade de aprendizagem, diálogo e cuidado mútuo. A escola torna-se um espaço onde se aprende a conviver, a escutar, a respeitar e a cooperar, princípios essenciais para a cultura da paz e da solidariedade (UNESCO, 1996; Freire, 1996).

Nesse sentido, o pilar do “aprender a conviver”, proposto por Zorzan e Ecco (2004) no relatório Educação: um tesouro a descobrir, torna-se um eixo central do processo educativo contemporâneo. Os autores afirmam que educar para o convívio significa preparar as pessoas para viverem juntas, desenvolvendo a compreensão do outro e o respeito pelas diferenças. É um aprendizado ético, afetivo e político que prepara para o exercício da cidadania e para a construção de sociedades mais justas e compassivas.

A relação entre o aprender a conviver e as habilidades para a vida é direta; ambas se baseiam na ideia de que o conhecimento só adquire sentido quando

transforma as relações humanas. O autocontrole emocional, a empatia e a comunicação são condições indispensáveis para o diálogo e a resolução pacífica de conflitos. Como reforça Damasio (2009, p.13), “não há pensamento racional sem emoção”; logo, a afetividade é o alicerce da inteligência e da ética.

No contexto do *Almanaque Aprender a Conviver e Ser*, esse referencial ganha concretude (OMS, 1997). Cada seção do material foi concebida para mobilizar competências socioemocionais mediante atividades lúdicas, histórias ilustradas e desafios que estimulam o trabalho coletivo, a criatividade e o respeito mútuo (Vygotsky, 1998; Wallon, 2007). Ao abordar temas como amizade, diversidade, autocuidado e solidariedade, o almanaque se torna um espaço de aprendizagem afetiva, onde a criança é incentivada a refletir sobre si mesma e sobre o outro (Freire, 1996).

Assim, o desenvolvimento das habilidades para a vida, segundo a OMS, e o princípio do “aprender a conviver”, segundo a UNESCO, convergem para um mesmo ideal: formar sujeitos emocionalmente equilibrados, socialmente conscientes e eticamente comprometidos com o bem comum. O Almanaque Aprender a Conviver e Ser, se alinha a essa perspectiva ao promover uma educação que une emoção, imaginação e pensamento crítico, reconhecendo que o conhecimento floresce em ambientes de afeto, diálogo e participação.

Figura 2 - As dez habilidades para a vida Oms (1997)



Fonte: Própria Autora (2026).

3.2 CONVERGÊNCIA ENTRE OMS E UNESCO: CIDADANIA GLOBAL, INCLUSÃO E OLHAR CRÍTICO PARA A VIDA

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) compartilham da mesma perspectiva emancipadora proposta pela OMS, compreendendo a educação como instrumento de transformação social e promoção da paz. O relatório “Reimaginar nossos futuros juntos” (UNESCO, 2021) reafirma a necessidade de uma educação voltada à cidadania global, que prepare os indivíduos para agir coletivamente frente aos desafios contemporâneos, mudanças climáticas, desigualdade, discriminação e intolerância.

Essa visão amplia o sentido do aprender: educar é preparar para a vida em comunidade e para a responsabilidade planetária (Morin, 2016; UNESCO, 1996). A escola é chamada a cultivar valores de empatia, solidariedade e pensamento crítico, promovendo um olhar reflexivo sobre o mundo e sobre si mesmo (Freire, 1996). Nesse processo, o desenvolvimento das habilidades para a vida torna-se uma ponte entre o individual e o coletivo, entre o emocional e o ético (OMS, 1997; Morin, 2016).

O “aprender a ser”, outro pilar de Zorzan e Ecco (2004), reforça que o conhecimento deve conduzir à autonomia e ao discernimento moral. O sujeito crítico é aquele que pensa sobre o impacto de suas ações e reconhece sua interdependência com o outro. Portanto, o aprender a viver juntos torna-se aprender a viver em harmonia, fundamentado na empatia e na responsabilidade social compartilhada.

No âmbito da educação inclusiva, essa perspectiva é fundamental. A inclusão não é só oferecer acesso físico ou adaptar o currículo, é preciso transformar relacional e culturalmente (Mantoan, 2003; UNESCO, 1994). Isso quer dizer aprender a lidar com as diferenças, entendendo-as como expressões autênticas da experiência humana (Freire, 1996; Mantoan, 2003). Sánchez-Hernando *et al.* (2022), no que tange à um estudo comparativo realizado na Espanha indica que as escolas que colaboram com as habilidades socioemocionais, de maneira consistente, demonstram índices superiores em autoeficácia, bem-estar e envolvimento acadêmico. Os escritores sustentam que o desenvolvimento social e emocional é uma responsabilidade institucional coletiva entre escola, família e comunidade.

De acordo com Damasio (2009), razão e emoção são, portanto, partes indissociáveis do processo de pensar. A instituição que recusa o carinho como um componente do processo educativo prejudica a formação completa do estudante e

diminui sua capacidade de análise crítica.

Por isso, educar para a vida exige ambientes de escuta, acolhimento e expressão emocional, nos quais o erro é visto como parte da aprendizagem e o respeito é cultivado como valor.

Na prática, a convergência entre as orientações da OMS e da UNESCO se materializa em políticas e metodologias que envolvem:

- Planejamento pedagógico interdisciplinar, com integração dos conteúdos cognitivos e socioemocionais;
- Formação continuada de professores, voltada ao desenvolvimento da empatia e da comunicação afetiva;
- Metodologias ativas, como projetos colaborativos, rodas de conversa e jogos educativos;
- Espaços de convivência e mediação de conflitos, que fortalecem o diálogo e a cooperação entre pares.

O Almanaque Aprender a Conviver e Ser, nasce justamente desse entrelaçamento teórico e prático. Inspirado nos referenciais da OMS e da UNESCO, o material propõe-se a educar para a convivência e para a consciência crítica, utilizando a ludicidade como meio de expressão e reflexão. Cada atividade estimula a criança a pensar sobre o mundo, suas emoções e suas responsabilidades, desenvolvendo empatia, autonomia e criatividade.

O professor, nesse contexto, atua como mediador emocional e agente transformador (Vygotsky, 1998; Freire, 1996). Sua postura empática e sua capacidade de escuta influenciam o clima da sala de aula, os vínculos e a autoestima dos alunos. Investir em sua saúde emocional e formação continuada é, portanto, essencial para que a escola se torne um espaço de aprendizagem humanizadora e emancipatória (Freire, 1996).

Dessa forma, as habilidades para a vida constituem uma base teórica e prática que transcende a educação tradicional (OMS, 1997). Elas apontam para um modelo de escola que ensina a conviver, a sentir e a pensar criticamente, promovendo a inclusão, a diversidade e o bem-estar coletivo (Morin, 2016; Freire, 1996). O *Almanaque Aprender a Conviver e Ser* concretiza esse ideal ao unir cultura, afeto e conhecimento, tornando-se um instrumento pedagógico capaz de cultivar a esperança, o diálogo e a consciência social nas novas gerações (Freire, 1996).

3.3 A TERAPIA COMUNITÁRIA INTEGRATIVA COMO ESTRATÉGIA RELACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES PARA A VIDA

Ao longo das seções anteriores, evidenciou-se que desenvolver habilidades para a vida significa ir além da transmissão de conteúdos e reconhecer a escola como espaço de formação ética, emocional e relacional. A proposta da Organização Mundial da Saúde, ao sistematizar competências como empatia, comunicação eficaz e manejo das emoções, convoca a educação a assumir um compromisso com a integralidade do sujeito (OMS, 1997). Nesse horizonte, a Terapia Comunitária Integrativa (TCI) aproxima-se do campo educacional ao oferecer uma prática estruturada na escuta, no diálogo e no fortalecimento dos vínculos, elementos centrais para o “aprender a conviver”, conforme defendido pela UNESCO (UNESCO, 2021).

A TCI nasceu na década de 1980, na comunidade do Pirambu, em Fortaleza, como resposta concreta ao sofrimento coletivo marcado por desigualdade social e medicalização excessiva. Ao perceber que muitas dores expressas pela comunidade não encontravam solução apenas no modelo biomédico, Adalberto Barreto estruturou uma metodologia que valorizasse a palavra, a cultura e os recursos presentes nas próprias pessoas (Barreto, 2013). Essa origem revela uma compreensão fundamental: o sofrimento humano não pode ser reduzido a diagnóstico, mas precisa ser acolhido em sua dimensão social e relacional.

Ao deslocar o foco da intervenção individual para a partilha coletiva das experiências, a TCI propõe reorganizar as relações como caminho de promoção da saúde mental. Tal perspectiva dialoga com a abordagem sistêmica presente na literatura contemporânea, que reconhece a interdependência entre indivíduo, comunidade e ambiente na construção do bem-estar (Oxford Handbook, 2020). No contexto escolar, essa compreensão amplia o olhar sobre a criança, entendendo-a como sujeito inserido em redes de afeto, cultura e pertencimento.

As rodas de Terapia Comunitária organizam-se a partir de princípios como horizontalidade, respeito à fala e valorização da cultura local. Ao sentarem-se em círculo, os participantes assumem simbolicamente que não há hierarquia de saberes, mas troca de experiências. A roda torna-se espaço protegido de expressão, onde emoções podem ser nomeadas e compartilhadas sem julgamento (Barreto, 2013). Essa configuração favorece diretamente o desenvolvimento de habilidades como autoconhecimento, empatia e comunicação eficaz, previstas no referencial da OMS

(OMS, 1997).

Quando a criança aprende a ouvir e a ser ouvida, ela exercita não apenas a linguagem, mas a capacidade de reconhecer o outro como legítimo interlocutor. A TCI, ao estimular a reflexão coletiva sobre estratégias de enfrentamento, mobiliza pensamento crítico, resolução de problemas e manejo das emoções, competências essenciais para a convivência escolar inclusiva (OMS, 1997). Assim, a roda transforma-se em espaço pedagógico de aprendizagem socioemocional.

Diferentemente de práticas centradas na patologização das dificuldades, a TCI compreende o sofrimento como fenômeno relacional e coletivo. Ao invés de reforçar a lógica do déficit, a metodologia valoriza competências, histórias de superação e saberes populares, promovendo empoderamento e fortalecimento de vínculos (Oxford Handbook, 2020). Tal perspectiva converge com a concepção de educação inclusiva defendida nesta dissertação, que reconhece o estudante como sujeito histórico e cultural, e não como portador de limitação.

Do ponto de vista epistemológico, a TCI articula teoria sistêmica, teoria da comunicação humana, antropologia cultural e pedagogia freiriana. A influência de Paulo Freire é particularmente significativa, pois reafirma o diálogo como prática emancipatória e reconhece que todos aprendem no encontro com o outro (Barreto, 2013). Essa compreensão aproxima-se da proposta inclusiva, que entende a sala de aula como espaço de construção coletiva do conhecimento.

A institucionalização da TCI como Prática Integrativa e Complementar em Saúde, por meio da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, consolidou seu reconhecimento no âmbito do Sistema Único de Saúde (Brasil, 2017). Tal legitimação reforça que estratégias baseadas no diálogo e no fortalecimento de redes não são práticas informais, mas intervenções respaldadas por políticas públicas de promoção da saúde.

Estudos empíricos indicam que a participação em rodas de TCI favorece ressignificação de experiências, fortalecimento da autoestima e ampliação da capacidade de enfrentamento diante de situações adversas (Barreto, 2013). Esses resultados dialogam diretamente com o ambiente escolar, onde conflitos, frustrações e inseguranças fazem parte do cotidiano e exigem espaços estruturados de escuta e elaboração emocional.

Durante a pandemia de COVID-19, a TCI demonstrou capacidade de adaptação ao formato virtual, mantendo sua função de acolhimento e fortalecimento

de vínculos em contexto de isolamento social. A experiência evidenciou que, mesmo diante da crise, práticas baseadas no diálogo e na partilha continuam sendo fundamentais para o manejo do medo, da ansiedade e do estresse coletivo. A articulação entre TCI e a perspectiva da Saúde Única amplia ainda mais essa compreensão sistêmica, ao reconhecer a interdependência entre saúde humana, ambiente e relações sociais (Oxford Handbook, 2020). No contexto educacional, tal visão sustenta práticas pedagógicas que consideram o estudante em sua integralidade biopsicossocial, fortalecendo a aprendizagem significativa e o pertencimento.

Assim, ao ser compreendida como prática dialógica e comunitária, e não como intervenção clínica, a Terapia Comunitária Integrativa pode ser entendida como estratégia complementar no desenvolvimento das habilidades para a vida na educação inclusiva. Ao fortalecer escuta, empatia, protagonismo e corresponsabilidade, a metodologia contribui para a construção de ambientes escolares mais humanizados, participativos e coerentes com o ideal de formação integral defendido pela OMS e pela UNESCO (OMS, 1997; UNESCO, 2021).

A inserção da Terapia Comunitária Integrativa neste trabalho não se configura como ampliação temática, mas como aprofundamento coerente do referencial das habilidades para a vida na educação inclusiva. Ao propor a escuta qualificada, o diálogo horizontal e o fortalecimento de vínculos como caminhos de enfrentamento das dificuldades cotidianas, a TCI oferece uma base relacional que sustenta pedagogicamente as competências socioemocionais defendidas pela Organização Mundial da Saúde. Nesse sentido, sua presença também fundamenta o Almanaque Aprender a Conviver e Ser, não como instrumento terapêutico, mas como inspiração metodológica para a criação de espaços de fala, convivência e construção coletiva entre crianças, professores e famílias. Assim, a TCI contribui para consolidar o produto educacional como prática formativa comprometida com o protagonismo infantil, o pertencimento e a formação integral (OMS, 1997; Barreto, 2013).

3.4 SÍNTESE INTEGRATIVA

O percurso teórico apresentado evidencia que as habilidades para a vida, propostas pela Organização Mundial da Saúde, articulam-se aos princípios da UNESCO, da educação inclusiva e da formação humana integral ao compreenderem

a aprendizagem como um processo inseparável das emoções, das relações e da convivência social. Ao longo do capítulo, torna-se evidente que competências como empatia, comunicação, pensamento crítico, autorregulação emocional e cooperação são fundamentais para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, democráticos e humanizadores, nos quais a criança é reconhecida como sujeito ativo de seu desenvolvimento. Nesse contexto, a convergência entre os referenciais da OMS, da UNESCO e da Terapia Comunitária Integrativa reforça a necessidade de práticas pedagógicas baseadas na escuta, no diálogo, no fortalecimento de vínculos e na valorização das experiências coletivas. Assim, o Almanaque “Aprender a Conviver e Ser” configura-se como uma proposta educativa que materializa esses princípios por meio da ludicidade, da interação e da reflexão, promovendo experiências de aprendizagem voltadas ao protagonismo infantil, à convivência ética e à construção de uma educação inclusiva, afetiva e socialmente transformadora.

4 A COLABORAÇÃO ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E CRIANÇA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NAS HABILIDADES PARA A VIDA

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige uma articulação efetiva entre os diferentes contextos que cercam a vida da criança (Bronfenbrenner, 1996; UNESCO, 1994). Família e escola, como pilares fundamentais do desenvolvimento infantil, devem manter um diálogo constante e colaborativo, promovendo um ambiente de apoio mútuo e corresponsabilidade (Epstein, 2011). Não se trata apenas da permanência física do aluno na escola, mas da criação de vínculos afetivos, dialógicos e construtivos que proporcionem às crianças condições reais de desenvolvimento integral (Mantoan, 2003).

A literatura especializada aponta que a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou em situação de vulnerabilidade social está fortemente relacionada ao grau de envolvimento da família no processo educativo (Epstein, 2011). Nesse sentido, produtos pedagógicos que aproximem o universo escolar do familiar de forma lúdica, acessível e significativa tornam-se ferramentas importantes para o fortalecimento dessas relações (Bronfenbrenner, 1996).

Quando a escola reconhece e valoriza os saberes e experiências que as famílias carregam, como destaca Mantoan (2006), cria-se um ambiente mais democrático, acolhedor e coerente com os princípios da educação inclusiva. É nesse contexto que se insere o conceito das habilidades para a vida, definidas pela Organização Mundial da Saúde como um conjunto de competências sociais e emocionais fundamentais ao desenvolvimento humano (OMS, 1997). Tais habilidades, como empatia, comunicação, resolução de conflitos e manejo das emoções, são aprendidas nas relações estabelecidas ao longo da vida e encontram terreno fértil quando há parceria entre escola, família e criança (OMS, 1997; Epstein, 2011). Del Prette e Del Prette (2017) reforçam que o fortalecimento dessas competências está diretamente vinculado à qualidade dos vínculos afetivos nos diversos espaços de convivência da infância.

Além do papel da família, é imprescindível reconhecer a criança como protagonista ativa em sua própria aprendizagem (Freire, 1996; Vygotsky, 1998). O envolvimento direto da criança no processo educativo, por meio da escuta, da participação nas decisões e da valorização de sua expressão, fortalece sua

autonomia, autoestima e senso de pertencimento (UNESCO, 1996; Freire, 1996). Wallon (2007) enfatiza que as emoções, a expressão individual e o vínculo com o outro são dimensões estruturantes da personalidade e da formação da consciência infantil.

De acordo com a pesquisa de Sánchez-Hernando *et al.* (2022), práticas saudáveis na escola que estão integradas ao cotidiano escolar não só são benéficas, mas também contribuem para a saúde e o bem-estar de todos os envolvidos, especialmente alunos e educadores.

O envolvimento da comunidade e da família contribui de maneira positiva para o desenvolvimento emocional dos alunos, reforçando sua autoeficácia e seus laços com a escola (Epstein, 2011; Locke, 1997). Essas evidências indicam a necessidade urgente de uma proposta pedagógica que seja intersetorial e colaborativa, visando não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também o desenvolvimento integral do ser humano (Epstein, 2011).

Nessa perspectiva, a proposta deste trabalho foi a criação de um almanaque interativo como produto educacional, voltado ao desenvolvimento das habilidades para a vida e ao fortalecimento dos laços entre escola, família e criança. Este conteúdo foi estruturado de maneira modular, de acordo com as categorias estabelecidas pela OMS (1997), e elaborado com uma linguagem lúdica, visual e acessível, enriquecendo as oportunidades de uma aprendizagem significativa, afetiva e colaborativa.

Entender a educação como um processo que vai além dos limites da escola é fundamental para fortalecer práticas pedagógicas mais eficazes e humanizadas. Conforme Bronfenbrenner (1996), que criou o modelo ecológico do desenvolvimento humano, a criança aprende por meio da interação com diversos sistemas, como a família, a escola e a comunidade, que se conectam e impactam diretamente sua trajetória educacional.

Nessa perspectiva, a inclusão torna-se possível quando os diferentes agentes educativos compartilham responsabilidades, respeitam a diversidade e se unem em torno do objetivo comum de promover o desenvolvimento integral de todas as crianças (Mantoan, 2003; Epstein, 2011; UNESCO, 1994).

4.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

O ambiente escolar, além de ser o local onde se dá a aquisição de conhecimentos acadêmicos, também se configura como um espaço crucial para o desenvolvimento das habilidades para a vida (Vygotsky, 1998; OMS, 1997). É nesse contexto que a criança entra em contato com diferentes realidades, culturas, comportamentos, pontos de vista e desafios sociais. O processo de socialização escolar permite que os estudantes aprendam, na prática, a lidar com aspectos fundamentais para a convivência humana, como a empatia, o respeito à diversidade, a cooperação e a resolução de conflitos (Vygotsky, 1998; Oms, 1997; Epstein, 2011). Del Prette (2005) destaca que as habilidades sociais e emocionais precisam ser ensinadas de maneira intencional e sistemática no cotidiano escolar, para que os alunos se tornem capazes de lidar de forma construtiva com os desafios emocionais e sociais que surgem em suas interações.

A concepção de escola tem evoluído significativamente, sendo agora entendida como uma comunidade educativa que engloba não apenas professores e alunos, mas também a comunidade externa, com destaque para a interação entre a escola e a família. Essa relação tem sido objeto de crescente atenção, tanto no âmbito político quanto nos meios de comunicação, além de ser contemplada nas recentes mudanças legislativas (Pereira *et al.*, 2008).

Segundo Soares (2018), a educação emocional desempenha um papel crucial no ambiente escolar, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento emocional de professores e alunos. Ao promover o autoconhecimento emocional, o controle das próprias emoções e a identificação de estímulos que geram determinadas respostas emocionais, a educação emocional facilita o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que os professores também aprendam a lidar com suas próprias emoções, de modo a se cuidar e se preparar adequadamente para cuidar dos outros. Compreendendo melhor as emoções dos alunos, os professores estão mais aptos a apoiá-los e a motivá-los, criando condições favoráveis para o aprendizado (Marcos, 2002).

A mediação das relações sociais no ambiente escolar, portanto, vai além da simples gestão da convivência no espaço físico (Vygotsky, 1998; Freire, 1996). Ela envolve a criação de um ambiente seguro, inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados em sua individualidade (Mantoan,

2003). A escola deve ser entendida como um espaço que não apenas transmite conteúdos curriculares, mas que também educa para a vida em sociedade, promovendo o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno atuar de maneira ética e respeitosa em diferentes contextos sociais (UNESCO, 1996; Freire, 1996).

É fundamental que a escola, os professores e os pais estejam atentos às necessidades educacionais especiais (NEE) dos alunos, com especial ênfase em sua dimensão afetivo-emocional (Alzina, 2003). Cabe à instituição escolar criar condições adequadas para garantir o apoio educativo a esses alunos, desenvolvendo suas práticas de maneira integrada com as diversas estruturas de orientação pedagógica, por meio de uma abordagem interdisciplinar e cooperativa com a escola e a família (Zurita, 2011).

Alunos com NEE frequentemente enfrentam dificuldades significativas no estabelecimento de amizades, o que torna mais evidentes os obstáculos emocionais e comportamentais. Estes fatores, por sua vez, impactam diretamente no desempenho escolar, afetando tanto o rendimento acadêmico quanto os sentimentos e comportamentos dos alunos (Ângelo, 2007). Quando as NEE não são adequadamente abordadas no ambiente escolar, ou são simplesmente ignoradas, esses desafios tendem a se intensificar ao longo do tempo, resultando em desinteresse e possíveis distúrbios, incluindo dificuldades comunicativas (Fernandes, 2014).

Nesse cenário, o professor desempenha um papel fundamental como mediador das relações sociais (Vygotsky, 1998). Ele não é apenas o transmissor de conteúdo, mas também um facilitador de experiências que incentivam a interação e o respeito mútuo entre os estudantes (Freire, 1996; Libâneo, 1994). De acordo com Rios (2000), ensinar exige mais do que competência técnica. É necessário que o educador desenvolva sua própria competência socioemocional, cultivando valores como a afetividade, a escuta ativa e o compromisso ético com o outro. A capacidade de o professor atuar como mediador das relações sociais está intrinsecamente ligada à sua própria formação emocional, que deve ser continuamente aprimorada para que ele seja capaz de lidar com os desafios que surgem no cotidiano da sala de aula e promover um ambiente escolar saudável e inclusivo.

A inteligência socioemocional desempenha um papel central na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade (Goleman, 1995; OMS, 1997). Compreender

a relação entre emoções, aprendizagem e atitudes comportamentais é essencial para criar ambientes escolares que favoreçam a convivência respeitosa e a valorização da diversidade (Goleman, 1995; UNESCO, 1996). Nesse contexto, a escola deve ir além da transmissão de conteúdos acadêmicos, atuando também no desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais dos estudantes (Freire, 1996; OMS, 1997). Essa abordagem contribui para a construção de relações mais empáticas, reduzindo práticas de exclusão e preconceito, e fortalecendo a formação integral do indivíduo para uma atuação cidadã em diferentes espaços sociais, tendo que:

[...] propõe-se ensinar os conteúdos curriculares a partir de uma matriz de competências para o século XXI, flexível e customizável a diferentes modelos de escola, que combina competências cognitivas, como a resolução de problemas e o pensamento crítico, com habilidades para a vida - como a colaboração e a responsabilidade (IAS, 2014, p. 13).

A mediação do professor deve abranger diferentes aspectos da interação entre os alunos, como o estabelecimento de regras de convivência, a promoção do diálogo e da resolução pacífica de conflitos, e o incentivo à cooperação e ao trabalho em equipe. Fomentar um espaço onde a comunicação respeitosa é valorizada e onde se pode expressar sentimentos, tanto pessoais quanto em grupo, é fundamental para o desenvolvimento das competências para a vida. Como o segundo agente de socialização mais potente na vida de crianças e adolescentes, a escola deve se articular com os demais agentes sociais para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Nesse sentido, deve ser um espaço de excelência para a partilha, a cooperação e a participação, onde o respeito e a valorização das diferenças sejam uma constante (Freire 1996).

É inegável que, à medida que cresce o número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) em classes regulares, também aumentam os avanços rumo a uma educação mais inclusiva. No entanto, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados. A discriminação, os estigmas, os preconceitos e os desafios socioeconômicos ainda dificultam a aceitação e a integração total desses alunos no ambiente escolar (McConnachie, 2017). Com esse foco, o relatório da EENEB (2018) destaca que é fundamental enfrentar padrões duradouros de desigualdade e evitar a emergência de novas formas de exclusão.

Portanto, o que se deve entender por inclusão escolar é a construção de um ambiente positivo que respeite o tempo, o espaço e as particularidades de cada

criança, garantindo a todos o direito a uma educação de qualidade, na igualdade de oportunidades (Ferreira, 2007). Assim, a escola precisa se transformar e se adaptar constantemente às diferentes necessidades dos alunos para que todos alcancem o sucesso. Isso significa reconhecer e valorizar as variadas habilidades, os gêneros, as línguas, as origens étnicas e culturais, garantindo a cada um um tratamento justo e respeitoso (Brandão & Ferreira, 2013).

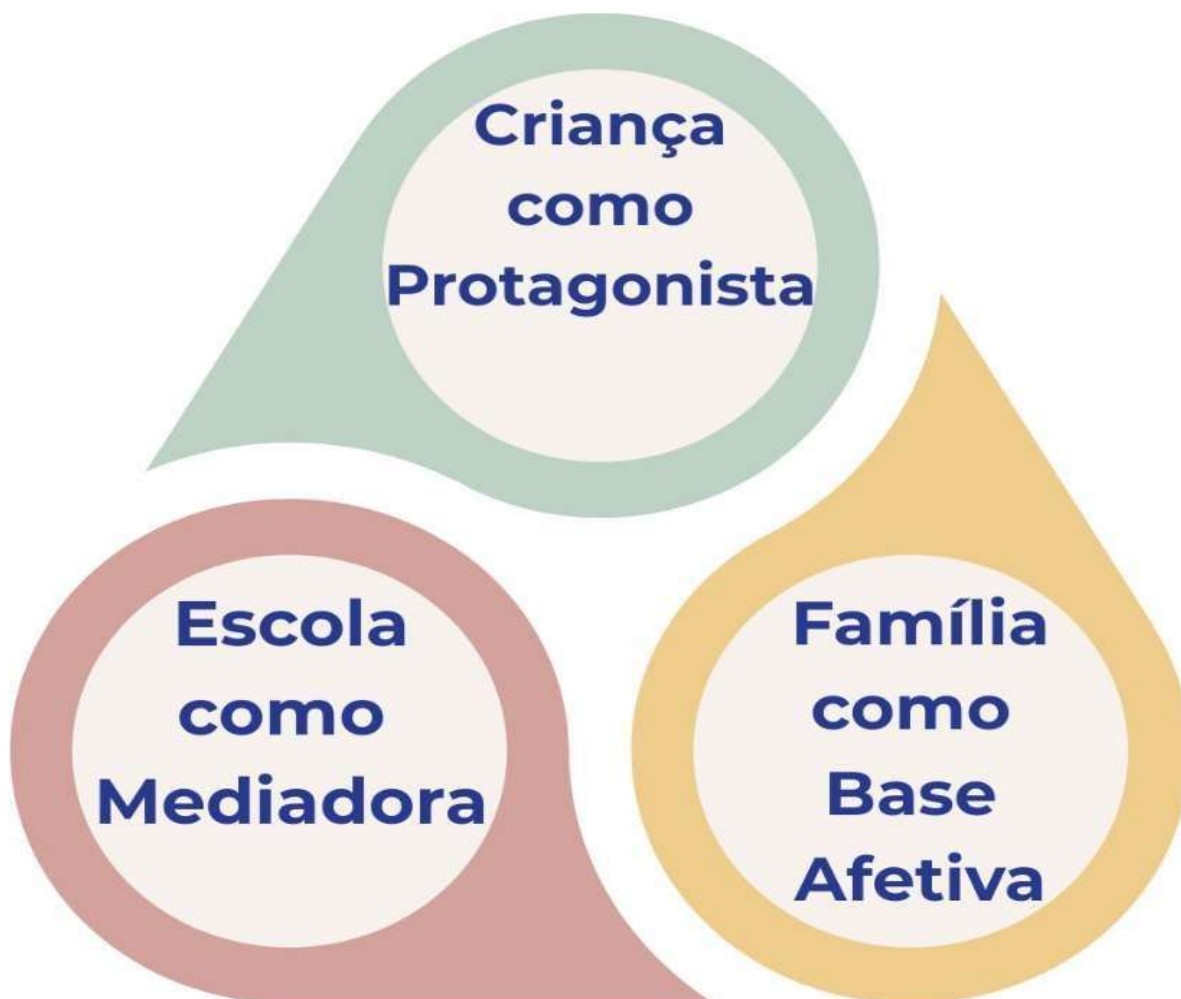
Para além disso, cabe à escola agir preventivamente em relação a comportamentos agressivos, bullying e exclusão, fenômenos frequentemente associados à fragilidade na gestão das relações sociais entre pares. Pesquisas sobre violência escolar evidenciam que práticas preventivas e intervenções mediadas por adultos reduzem significativamente tais comportamentos (Olweus, 1993). No contexto brasileiro, a legislação também reforça a responsabilidade institucional na prevenção ao *bullying* (Brasil, 2014).

Portanto, é fundamental que o professor reconheça os momentos de conflito, compreenda cada situação considerando o contexto individual dos estudantes e intervenha de forma justa, mediando as interações e incentivando a reflexão sobre comportamentos. A mediação pedagógica, sob a perspectiva sociocultural, constitui elemento essencial para o desenvolvimento de competências como autorregulação emocional e empatia (Vygotsky, 1998; Goleman, 1995).

O ensino das habilidades para a vida no ambiente escolar não deve ocorrer apenas em situações de conflito. Ao contrário, precisa ser incorporado ao cotidiano escolar como processo contínuo e intencional, por meio de ações que promovam cooperação, escuta ativa, empatia e resolução construtiva de conflitos (OMS, 1997). Essa responsabilidade não recai exclusivamente sobre o professor, mas envolve toda a comunidade escolar, gestores, funcionários e estudantes, na construção de uma cultura institucional baseada no respeito e na convivência democrática (Mantoan, 2003).

Assim, a escola, enquanto mediadora das interações sociais, desempenha papel fundamental na formação de cidadãos capazes de conviver de maneira respeitosa e solidária. Isso implica uma prática educativa que priorize a inclusão e o desenvolvimento integral do estudante, promovendo não apenas adaptações físicas e curriculares, mas também condições que favoreçam o bem-estar emocional e a aprendizagem significativa de todos (UNESCO, 2009; Brasil, 2008).

Figura 3 - Diagrama composto por três eixos inter-relacionados para o desenvolvimento infantil: Criança, família e escola.



Fonte: Própria Autora (2026).

4.2 A FAMÍLIA COMO BASE AFETIVA E SUPORTE EMOCIONAL

A família, em suas mais diversas configurações, constitui a base do desenvolvimento emocional da criança, por se configurar como o primeiro grupo social com o qual ela estabelece contato. É nesse contexto inicial que a criança vivencia os primeiros vínculos afetivos, fundamentais para a construção de segurança emocional e confiança (Bowlby, 1989). Sob a perspectiva do desenvolvimento humano, o ambiente familiar representa o microssistema primário, exercendo influência direta e significativa sobre a formação da personalidade e das competências socioemocionais (Bronfenbrenner, 1996).

É dentro da família que a criança descobre sentimentos, valores, regras de convivência e formas de se relacionar com o meio que a cerca. Esses primeiros

vínculos estabelecem a base sobre a qual se constroem as experiências emocionais subsequentes, uma vez que o desenvolvimento ocorre por meio das interações sociais mediadas culturalmente (Vygotsky, 1998). A importância da família, portanto, não se restringe à formação de laços afetivos, mas se estende à transmissão de habilidades sociais essenciais para a convivência em sociedade, desempenhando papel estruturante na constituição emocional e relacional da criança (Winnicott, 1983).

De acordo com o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), o ambiente no qual a criança se insere, e as interações que ela mantém dentro de diferentes sistemas sociais, têm um impacto profundo em seu desenvolvimento. O autor destaca que a família é o sistema que mais perto está da criança e o que mais influencia, sendo a primeira fonte de apoio e socialização. As emoções experimentadas nesse ambiente familiar influenciam a forma como a criança irá interagir emocionalmente, tanto com os outros quanto com o mundo ao seu redor. É por meio da família que a criança encontra apoio emocional, segurança e estabilidade, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma autoestima positiva, autorregulação emocional e habilidades sociais que a preparem para enfrentar os desafios da vida (Winnicott, 2011; Bowlby, 1989).

A colaboração entre escola e família se torna, no cenário da educação inclusiva, ainda mais necessária, pois é através dela que se favorece o desenvolvimento das habilidades para a vida da criança (Epstein, 2011). A inclusão na escola vai muito além de assegurar que a escola é fisicamente acessível; é necessário que a criança sinta que tem valor e reconhecida, tanto pelos educadores quanto pelos pais, que são os primeiros professores (Winnicott, 2011). Nesse contexto, a relação entre esses dois ambientes, escola e família, deve ser pautada por uma comunicação aberta, respeito mútuo e um compromisso conjunto com o bem-estar e o desenvolvimento da criança (Epstein, 2011). Tanto a escola quanto a família devem se basear em uma comunicação franca, respeito mútuo e um compromisso conjunto com o bem-estar e o desenvolvimento da criança (Epstein, 2011).

Conforme Oliveira (2022), o envolvimento da família nas atividades escolares contribui para que a criança desenvolva uma sensação de segurança, estímulo e acolhimento emocional, uma vez que percebe continuidade e coerência entre os contextos familiar e escolar. Esse alinhamento entre casa e escola fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento, elementos fundamentais para o engajamento nas atividades pedagógicas e para a estabilidade emocional no

ambiente educacional. Segundo Bronfenbrenner (1996), essa conexão entre os diferentes contextos de convivência é fundamental para o desenvolvimento da criança, visto que a relação entre os sistemas familiar e escolar forma o microssistema em que a criança está inserida, o que é crucial para seu crescimento psicológico e social. Segundo Mantoan (2006), o envolvimento da família oferece à criança uma fonte constante de apoio emocional, o que aumenta suas chances de aprendizado e interação. Quando os adultos que cercam a criança se comunicam e colaboram, ela se sente valorizada, ouvida e apoiada, o que é crucial para desenvolver a autorregulação emocional e a resiliência. Fonseca (2016) destaca que esse sentimento de pertencimento é fundamental para que o estudante possa lidar com situações de estresse, enfrentar frustrações e cultivar uma postura mais positiva diante dos desafios acadêmicos e sociais.

Adicionalmente, estudos recentes indicam que o desempenho escolar tem tudo a ver com os pais se envolverem ativamente na rotina escolar dos filhos. Conforme um estudo da UNESCO (2021), os filhos de pais que se envolvem mais com a escola têm notas mais altas, faltam menos e estão emocionalmente mais estáveis. Portanto, a colaboração entre a escola e a família não só estimula o crescimento intelectual da criança, como também aprimora suas competências para o futuro, tornando o ambiente de aprendizagem mais seguro e acolhedor.

A presença da família na educação também ajuda os professores a entenderem melhor as necessidades e as emoções dos estudantes. Segundo Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento infantil ocorre em ambientes interativos, com a família sendo o primeiro e mais impactante. Portanto, quando a escola escuta ativamente os pais, conseguem entender melhor os comportamentos das crianças, que muitas vezes são frutos de tensões ou instabilidades no lar.

Nessa perspectiva, a comunicação contínua entre pais e professores torna-se fundamental para a identificação precoce de problemas emocionais e sociais, possibilitando intervenções mais efetivas e respeitadas às singularidades da criança (Oliveira, 2022). De acordo com Correia (1997), a família representa a base da construção da identidade pessoal e constitui um dos principais contextos de desenvolvimento da criança. Trata-se de um elemento essencial na formação global do indivíduo, especialmente por seu papel na transmissão de aprendizagens fundamentais, tanto emocionais quanto sociais. Nesse mesmo sentido, Gottman e Declair (2000) reforçam que é no seio familiar que a criança adquire as primeiras lições

que moldam seu comportamento afetivo e relacional.

Cummings; Davies; Campbell (2000) acrescentam que os pais devem adotar uma postura de apoio constante, acompanhando ativamente o processo de crescimento emocional e social da criança. Esse envolvimento inclui o estímulo à autonomia, a avaliação das necessidades individuais e o fortalecimento das competências emocionais, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da autorregulação e para uma aprendizagem mais significativa.

Além disso, a família pode e deve reforçar, no ambiente doméstico, as habilidades para a vida trabalhadas na escola. Atividades como a resolução pacífica de conflitos, o estímulo à empatia, a prática da escuta e a promoção da colaboração são estratégias que, quando compartilhadas entre os dois espaços, formam uma rede de apoio emocional contínua. Segundo Del Prette e Del Prette (2017), a aprendizagem de habilidades sociais e emocionais ocorre mais eficazmente quando é reforçada em múltiplos contextos de socialização, como a família, a escola e a comunidade.

Nesse contexto, Ashiabi (2000) identifica três processos fundamentais na relação que os pais estabelecem com os filhos e que influenciam diretamente o desenvolvimento emocional infantil. O primeiro processo refere-se à influência das expressões emocionais dos pais sobre os filhos: as crianças tendem a observar e internalizar essas reações como modelos, utilizando-as como referências para compreender a essência, a expressão e a regulação das próprias emoções, bem como das emoções dos outros.

O segundo processo diz respeito ao papel ativo dos pais na mediação emocional. Por meio da maneira como comunicam, validam e interpretam o significado das emoções, os pais incentivam nos filhos a busca por compreensão emocional, promovendo a construção de padrões mais positivos e adaptativos de regulação afetiva. Estudos sobre socialização emocional destacam que a orientação parental sensível e intencional favorece o desenvolvimento da competência emocional infantil (Gottman; Decaire, 1997).

O terceiro processo envolve as respostas parentais diante das emoções das crianças. A forma como os pais reagem às manifestações emocionais dos filhos, seja com acolhimento, orientação ou desvalorização, influencia significativamente a capacidade da criança de reconhecer, diferenciar e compreender uma variedade de emoções, aspecto essencial para a autorregulação e para a construção da inteligência emocional (Goleman, 1995). Sob a perspectiva ecológica do desenvolvimento, tais

interações constituem elementos fundamentais do microssistema familiar, exercendo impacto direto sobre o desenvolvimento socioemocional da criança (Bronfenbrenner, 1996).

Essa atuação familiar também possui caráter preventivo. Ao estarem atentos às manifestações emocionais dos filhos, os pais podem identificar, com sensibilidade, sinais precoces de sofrimento, como retraimento, irritabilidade ou dificuldades nas interações sociais. A presença de adultos responsivos e emocionalmente disponíveis configura importante fator de proteção, contribuindo para trajetórias mais resilientes e ajustadas ao longo do desenvolvimento (Masten, 2001). Mantoan (2006) destaca que esse acompanhamento colaborativo entre família e escola potencializa a criação de um ambiente educativo acolhedor e inclusivo, que favorece a construção da autoestima e da segurança emocional da criança. Quando há consistência entre as práticas e os valores compartilhados nos dois contextos, promove-se maior resiliência e capacidade para lidar com frustrações e adversidades (Fonseca, 2016).

Portanto, a família não é apenas uma fonte de suporte emocional, mas uma parceira ativa no processo educacional da criança. Sua presença nas atividades escolares, bem como o diálogo frequente com os educadores, é essencial para que o ambiente escolar se consolide como espaço de desenvolvimento integral. Conforme reforça a UNESCO (2021), a construção de uma parceria baseada na confiança, no diálogo e no respeito mútuo entre escola e família cria as condições ideais para que a criança se sinta segura, acolhida e motivada a aprender, impactando positivamente sua adaptação emocional, seu desempenho acadêmico e seu bem-estar geral.

4.3 HABILIDADES PARA A VIDA NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

As habilidades para a vida desempenham um papel fundamental na formação de indivíduos capazes de interagir de maneira respeitosa, colaborativa e empática em diversos contextos sociais. No âmbito da educação inclusiva, essas habilidades não apenas contribuem para o processo de aprendizagem acadêmica, mas também são essenciais para a convivência harmônica em sociedade. A cooperação entre escola, família e criança tem um impacto direto no fortalecimento dessas competências, que, quando trabalhadas de forma integrada nos diferentes ambientes como o lar, a escola e as interações cotidianas, se tornam mais consistentes, significativas e duradouras. (Goleman, 1995)

Para Vigotski (1998), a educação emocional exerce um papel fundamental no processo educativo, gerando impactos positivos que se refletem no aumento do bem-estar, na melhoria das relações sociais e na facilitação das aprendizagens. A dimensão afetiva, nesse contexto, torna-se essencial para o desenvolvimento global da criança, uma vez que seu equilíbrio emocional influencia diretamente suas competências cognitivas (Asensio, 2011).

Assim, é imprescindível que a criança desenvolva sua inteligência emocional, entendida como a capacidade de reconhecer, compreender e regular as próprias emoções, a fim de que possa utilizá-las de maneira construtiva no pensamento e nas interações sociais. Conforme destaca Salovey (1999), essa habilidade contribui significativamente para o crescimento emocional e cognitivo, favorecendo uma aprendizagem mais eficaz e uma formação integral.

A promoção de competências como empatia, escuta ativa, autorregulação emocional, resiliência e comunicação não-violenta é essencial para a formação de sujeitos mais conscientes, sensíveis e preparados para lidar com a diversidade, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Essas habilidades sociais e emocionais não apenas favorecem a aprendizagem, mas também ajudam a criança a se tornar um indivíduo mais adaptável e solidário. Em um contexto de educação inclusiva, em que a diversidade é valorizada e respeitada, as habilidades para a vida se tornam um eixo central da convivência, pois são elas que permitem que os estudantes lidem com os desafios de um ambiente educacional plural e diverso (Mantoan, 2003; Unesco, 2009).

Quando a escola, a família e a criança atuam em sintonia no desenvolvimento dessas competências, há um fortalecimento dos vínculos afetivos que sustentam a educação inclusiva. Esse entrelaçamento das relações sociais e afetivas entre os diferentes contextos de socialização, família, escola e sociedade é, conforme Del Prette e Del Prette (2017), a base para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora. Ao integrar a educação socioemocional como um componente essencial da prática pedagógica, o processo educativo não apenas atende às demandas cognitivas dos alunos, mas também se preocupa em formar cidadãos emocionalmente equilibrados e socialmente responsáveis.

Empatia, por exemplo, é uma competência que precisa ser vivenciada em diferentes cenários (Vygotsky, 1998; Goleman, 1995). No ambiente escolar, ela se manifesta no respeito às diferenças, no apoio aos colegas e na compreensão das dificuldades do outro. Quando a família e a escola compartilham esse compromisso

com o desenvolvimento da empatia, a criança experimenta uma continuidade de valores e atitudes em ambos os contextos, o que reforça a importância dessa competência na sua formação (Epstein, 2011). A escuta ativa, por sua vez, ajuda a criar um ambiente no qual as crianças se sentem reconhecidas e apreciadas, o que fortalece sua autoestima e promove o desenvolvimento de relacionamentos mais saudáveis (Rogers, 1983).

A outra competência importante, a autorregulação emocional, é fundamental para que se adotem comportamentos apropriados em diferentes situações. Ela possibilita que a criança administre suas emoções de maneira positiva, prevenindo reações impulsivas e ensinando a lidar com frustrações. A escola e a família têm funções complementares nesse aspecto, permitindo que a criança exercite a autorregulação, seja nas relações com os amigos na escola, seja nas situações do dia a dia em casa (Epstein, 2011).

A resiliência, por outro lado, é a habilidade de se recompor frente a contratempos e desafios (Cyrulnik, 2004). Num ambiente escolar inclusivo onde os mesmo que as crianças passem por inúmeras questões relacionadas a suas particularidades, a resiliência é uma habilidade que deve ser sempre praticada (Masten, 2001). A colaboração entre a escola e a família é essencial nesse processo, já que ao oferecer suporte por escola e família atua como mediação fundamental para o fortalecimento dessa habilidade (Vygotsky, 1998; Epstein, 2011), contribuindo para a construção de trajetórias mais positivas e participativas (Mantoan, 2003).

O estabelecimento de uma rede de proteção, composta por família e escola, constitui importante fator de promoção do desenvolvimento infantil, fortalecendo recursos internos da criança diante de adversidades (Masten, 2001; Bronfenbrenner, 1996). Nesse contexto, a comunicação não violenta, baseada na escuta empática, na expressão clara das necessidades e no respeito mútuo, configura-se como estratégia fundamental para a construção de relações mais saudáveis (Rosenberg, 2006). A articulação entre escola e família potencializa esse processo formativo, promovendo um ciclo positivo de convivência respeitosa e compreensão mútua (Epstein, 2011).

Pouco serve que as práticas pedagógicas sejam eficazes se escola, família e criança não estiverem alinhadas em suas expectativas acerca do desenvolvimento de competências para a vida inclusiva. O desenvolvimento dessas competências requer a construção de vínculos de confiança, o reconhecimento das particularidades de cada estudante e a elaboração de estratégias educativas que atendam às

necessidades emocionais e sociais dos alunos. Conforme a perspectiva sociocultural, o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e nos vínculos estabelecidos ao longo do processo educativo (Vygotsky, 1998), sendo também influenciado pelos diferentes sistemas que compõem o contexto de vida da criança, como família e escola (Bronfenbrenner, 1996).

Quando tais habilidades são desenvolvidas de forma integrada, a criança não apenas desfruta de um ambiente escolar mais inclusivo, mas também se torna mais apta a interagir positivamente com a sociedade, respeitando as diferenças e agindo com empatia e solidariedade. Nesse sentido, a articulação entre escola e família constitui fator essencial para o fortalecimento dessas competências, uma vez que a coerência entre os contextos educativos favorece o desenvolvimento integral da criança (Epstein, 2011).

A educação inclusiva, ao valorizar a diversidade e promover a participação de todos, amplia o papel da escola para além da transmissão de conteúdos acadêmicos, configurando-se como espaço de formação humana e convivência democrática (Mantoan, 2003; UNESCO, 2009). Assim, a construção de habilidades para a vida não se configura como processo isolado, mas como esforço conjunto que envolve os diferentes atores do contexto educativo.

Ao integrar as habilidades para a vida como eixo central da convivência escolar, a educação inclusiva transforma-se em um espaço de aprendizado mútuo, no qual professores, familiares e estudantes crescem e se desenvolvem conjuntamente, fortalecendo uma comunidade escolar mais equitativa, sensível e comprometida com o bem-estar coletivo (Epstein, 2011; Mantoan, 2003).

Ao reforçar essas competências como parte de um compromisso coletivo, é possível resgatar o caráter político da inclusão, compreendendo que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais não deve ser reduzido à adaptação individual às normas vigentes, mas sim articulado à luta por justiça social, equidade e transformação das estruturas escolares (Jagers; Rivas-Drake; Borowski, 2018).

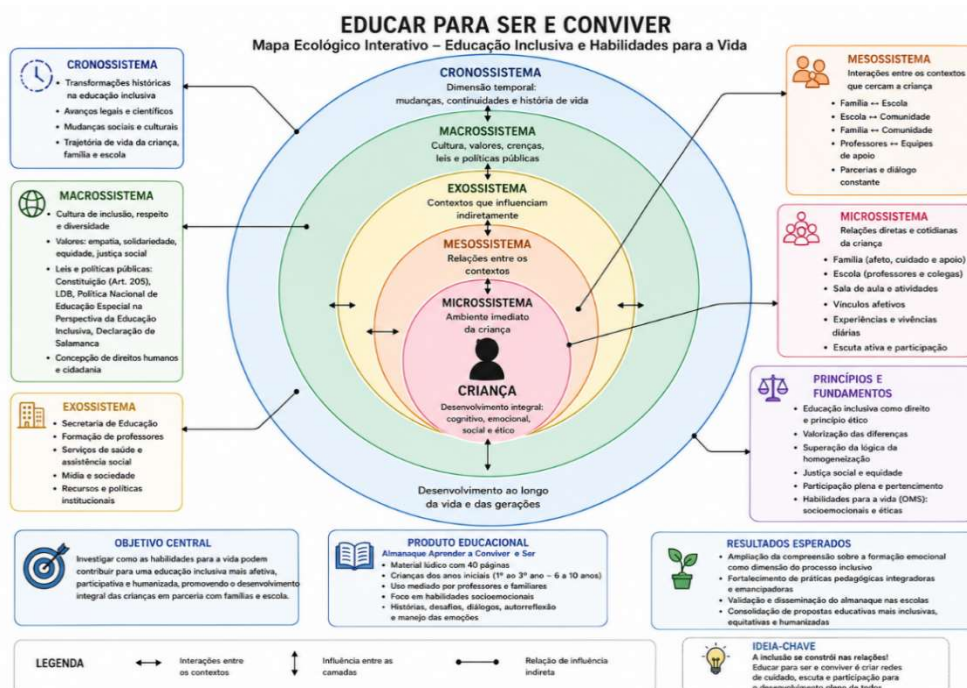
Como destaca Skliar (2003), é necessário deslocar o foco da normalização dos sujeitos para a valorização da diferença e da alteridade. Nesse sentido, as habilidades socioemocionais devem ser compreendidas como ferramentas de emancipação e criticidade, e não apenas como instrumentos de controle e produtividade (Antunes, 2018; Dubet, 2004). Trata-se de reconhecer que a convivência inclusiva não é apenas um ideal pedagógico, mas um direito a ser conquistado e defendido por meio de

práticas democráticas, dialógicas e afetivas.

4.4 SÍNTESE INTEGRATIVA

O percurso teórico sobre a colaboração entre família, escola e criança, evidencia que a construção de uma educação inclusiva depende da articulação entre escola, família e criança, compreendidas como dimensões interdependentes no desenvolvimento humano, emocional e social. Ao longo do capítulo, torna-se evidente que as habilidades para a vida, como empatia, autorregulação emocional, escuta ativa, resiliência e comunicação não violenta, desenvolvem-se de maneira mais significativa quando fortalecidas de forma colaborativa nos diferentes contextos de convivência da criança. A escola assume, nesse processo, o papel de mediadora das relações sociais e promotora de ambientes acolhedores, democráticos e afetivamente seguros, enquanto a família constitui a base emocional e o primeiro espaço de aprendizagem relacional. Assim, a convergência entre os referenciais da educação inclusiva, das habilidades socioemocionais e da formação humana integral reforça a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na corresponsabilidade e no fortalecimento dos vínculos afetivos.

Figura 4 - Mapa Ecológico Interativo: Educação Inclusiva e Habilidades para a Vida



Fonte: Própria Autora (2026).

5 O ALMANAQUE COMO INSTRUMENTO CULTURAL E EDUCATIVO

A escolha do almanaque como produto educacional partiu da necessidade de um recurso pedagógico acessível, lúdico e interativo, capaz de favorecer o diálogo entre criança, família e escola no desenvolvimento das habilidades para a vida. Os almanaques impressos sempre foram importantes na trajetória da comunicação e da educação popular no Brasil. Desde os primórdios do século XX, essas revistas mesclavam informação, diversão e moralidade, servindo como meios acessíveis de disseminação científica, cultural e do dia a dia. De acordo com Chartier (1998), os almanaques funcionam como um meio de mediação cultural, unindo conhecimentos eruditos e populares, o que possibilita a democratização do saber. No contexto da educação, esse formato foi crucial para integrar o aprendizado escolar com a realidade do dia a dia, estimulando a curiosidade e promovendo o gosto pela leitura.

De acordo com Caldas (2011), os almanaques brasileiros se consolidaram como um fenômeno editorial singular, capazes de unir pedagogia e diversão em uma mesma linguagem. Ao mesmo tempo em que informam, também educavam, transmitindo lições sobre saúde, cidadania, hábitos cotidianos e convivência. Essa dimensão pedagógica os aproxima de concepções contemporâneas da educação integral, na qual o aprendizado se estende para além dos muros da escola, abrangendo também o desenvolvimento emocional, social e ético do indivíduo.

Entre os principais exemplos de almanaques que marcaram gerações, destaca-se o Almanaque Sadol, publicado anualmente pela Catarinense Pharma desde 1946. Originalmente chamado de Almanaque Renascim Sadol, o periódico foi criado como um brinde distribuído gratuitamente aos consumidores, tornando-se rapidamente um fenômeno cultural. Suas páginas continham receitas, dicas de saúde, orientações de bem-estar, curiosidades sobre natureza e cultura, passatempos e jogos educativos, mesclando humor, informação e valores humanos. A cada edição, o almanaque buscava aproximar o público da marca, fortalecendo o vínculo afetivo e consolidando a imagem da empresa como promotora de saúde e conhecimento (Catarinense Pharma, 2025).

Mais do que uma estratégia de marketing, o Almanaque Sadol consolidou-se como um patrimônio cultural e afetivo, transmitido de geração em geração. Ao longo das décadas, tornou-se um item de colecionador, símbolo da presença constante da marca na memória das famílias brasileiras. De acordo com estudos sobre

comunicação e consumo afetivo (Martino, 2015), esse tipo de publicação cria laços de pertencimento e reforça identidades coletivas, atuando como ponte entre tradição e inovação. Essa característica mantém o Sadol relevante até hoje, inclusive em edições comemorativas recentes, como a de 80 anos, que reafirmam seu legado histórico e pedagógico.

Assim, o Almanaque Sadol foi mais do que uma simples revista: tratou-se de um instrumento de cultura e de educação popular, que combinou informação, ludicidade e valores humanos em formato impresso acessível. O seu êxito é um testemunho do poder do design pedagógico narrativo para cativar leitores por meio de narrativas, desafios e conteúdo interativo. Inspirado por essa tradição, o Almanaque Aprender a Conviver e Ser, teve a proposta de recuperar esse formato histórico, porém trazendo uma nova perspectiva baseada nas necessidades atuais contemporâneas à educação inclusiva, às competências socioemocionais da BNCC (2017) e às orientações da UNESCO (2020) sobre o desenvolvimento integral.

Dessa forma, o novo almanaque assumiu o papel de um espaço formativo e relacional, que une escola, família e criança em torno de aprendizagens significativas. Assim como o Sadol cultivava valores de cuidado e coletividade, o Almanaque Aprender a Conviver e Ser, buscou promover empatia, autoconhecimento, comunicação e colaboração, reafirmando o potencial pedagógico do impresso como ferramenta de transformação social.

5.1 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): FUNDAMENTOS E RELEVÂNCIA

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ou *Universal Design for Learning (UDL)*, é uma abordagem educacional que busca tornar o ensino acessível e significativo para todos os estudantes, respeitando as diferenças individuais de forma proativa, flexível e inclusiva. Essa proposta surgiu na década de 1990, nos Estados Unidos, a partir das pesquisas do *Center for Applied Special Technology (CAST)*, fundado por David H. Rose e Anne Meyer. Inspirado nos princípios do Desenho Universal da Arquitetura, o DUA foi adaptado ao campo educacional para responder a um desafio crescente: como planejar o ensino considerando, desde o início, a diversidade dos alunos e não apenas adaptar-se a ela posteriormente.

Segundo Rose e Meyer (2002, p.75), a intenção do DUA é “criar ambientes de

aprendizagem que ofereçam múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão”, garantindo que cada estudante possa acessar, compreender e demonstrar o conhecimento de acordo com suas potencialidades. Em vez de pensar em “um currículo padrão que depois precisa ser adaptado”, o DUA propõe planejar desde o início um currículo flexível, que contemple diferentes formas de aprender, sentir e se expressar.

O CAST (2018) consolidou três princípios estruturantes do DUA:

1. Múltiplos meios de engajamento – oferecer formas variadas de motivar e envolver os alunos;
2. Múltiplos meios de representação – apresentar o conteúdo por diferentes canais sensoriais e cognitivos (visual, auditivo, textual, simbólico);
3. Múltiplos meios de ação e expressão – permitir que os alunos demonstrem o que sabem de modos diversos, como escrita, fala, desenho ou dramatização.

A relevância dessa abordagem é amplamente reconhecida por instituições internacionais, como a UNESCO (2020), que a considera uma das bases para o avanço da educação inclusiva e equitativa, conforme os objetivos da Agenda 2030. O DUA desloca o foco da deficiência para o contexto: não é o aluno que “precisa se adaptar” à escola, mas o currículo que deve se tornar acessível e acolhedor para todos.

O Almanaque Aprender a Conviver e Ser inspirou-se no DUA tanto em sua forma quanto em seu propósito pedagógico. A estrutura do material foi pensada de modo a oferecer múltiplas formas de acesso, leitura e participação, por meio de ilustrações expressivas, textos breves, narrativas lúdicas, espaços para escrita e diálogo, e atividades que estimulem a reflexão e o afeto. Além disso, a variedade temática e estética do almanaque buscou contemplar diferentes perfis cognitivos, linguísticos e culturais, permitindo que cada criança se reconheça nas histórias e encontre caminhos próprios de expressão.

Assim, o DUA inspirou o formato do almanaque e concedeu valor educacional e inclusivo ao almanaque. Ele assegura que o produto não se limite a transmitir conhecimento, mas construa pontes entre diversidade, sensibilidade e aprendizado significativo. Ao adotar o DUA como referência, o Almanaque Aprender a Conviver e Ser, reafirma o compromisso de promover uma educação democrática, afetiva e acessível, capaz de acolher todas as crianças em sua singularidade.

5.2 JUSTIFICATIVA E CONCEPÇÃO DO ALMANAQUE

5.2.1 Inclusão e Diversidade nos Materiais Didáticos: Experiências, Resultados e Perspectivas

Os materiais didáticos são instrumentos centrais no processo de ensino-aprendizagem e refletem as concepções pedagógicas de cada época. Na educação inclusiva, devem assegurar acesso igualitário, representatividade, adaptação nas metodologias e respeito às diferenças. De acordo com Mendes (2010), a inclusão se concretiza apenas quando o material didático oferece diversas maneiras de expressar e aprender, reconhecendo o aluno como um indivíduo com direitos e várias potencialidades.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também vai ao encontro dessa premissa, ao enfatizar que é essencial contar com recursos que promovam a pluralidade cultural, social e identitária, favorecendo o desenvolvimento das competências socioemocionais e o respeito às diferenças. Assim, a seleção e elaboração de materiais pedagógicos que sejam inclusivos não são apenas uma questão didática, mas também um ato político e ético, que visa a criação de uma escola mais justa e democrática. Vários autores e experiências apontam tanto os desafios quanto às possibilidades do uso de materiais didáticos inclusivos. A inclusão de conteúdos inclusivos em livros e cartilhas não é suficiente para promover mudanças, como mostram as pesquisas de Omote (2018) e Mantoan (2015); é essencial que esses materiais sejam acompanhados de mediações pedagógicas que sejam sensíveis, dialógicas e contextualizadas.

Conforme relatam Pereira e Lima (2021), em projetos implementados em redes municipais, a combinação de materiais visuais e interativos com atividades lúdicas e colaborativas resultou em maior engajamento e desenvolvimento emocional de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos de aprendizagem. Os resultados revelam aumentos expressivos na autoestima e no envolvimento dos estudantes, especialmente quando o material traz representações variadas e histórias inclusivas.

A UNESCO (2020) afirma que os materiais didáticos inclusivos devem ser elaborados com base no princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que se baseia em múltiplos meios de engajamento, representação e expressão. Isso

implica criar materiais educativos que respeitem os variados estilos cognitivos e emocionais, com uma linguagem acessível, imagens que representem a diversidade e possibilidades de interação social. Apesar de todo o progresso, o Brasil ainda enfrenta uma grande carência na criação e distribuição de materiais didáticos inclusivos. Conforme apontado por Glat e Pletsch (2011), a maioria das obras se concentra em adaptações para deficientes físicos e visuais, deixando outras dimensões da diversidade, como a neurodiversidade, altas habilidades e diferenças socioemocionais, pouco abordadas.

Segundo Fernandes e Fleith (2022), projetos pedagógicos que utilizam a linguagem do brincar, da arte e da emoção, como jogos, revistas e almanaques escolares, favorecem a formação socioemocional dos estudantes e o sentimento de pertencimento. Isso tudo demonstra que materiais criativos e interativos, quando elaborados com uma intenção pedagógica e estética, são capazes de fomentar empatia, respeito e valorização das diferenças. O Almanaque Aprender a Conviver e Ser, portanto, se apresentou como uma proposta inovadora, alicerçada em experiências bem-sucedidas e nos fundamentos da educação inclusiva e da neuroeducação. O material retoma o formato lúdico e narrativo dos almanaques tradicionais, como o histórico Almanaque Sadol, incorporando os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2021) e das competências gerais da BNCC (2017).

Diferentemente de materiais convencionais, o Almanaque Aprender a Conviver e Ser, propôs aprendizagens significativas e afetivas, integrando conteúdos cognitivos, socioemocionais e éticos. Ele possibilita que crianças, famílias e educadores dialoguem sobre temas como empatia, convivência, autoconhecimento e diversidade, de modo leve, visualmente atrativo e pedagogicamente estruturado.

A partir do que revelam os estudos de Mantoan (2015) e Glat (2018), a proposta reforça que a inclusão não depende apenas da matrícula ou da presença física do aluno na escola, mas da criação de experiências de aprendizagem humanizadoras, nas quais todos se reconheçam como sujeitos de valor. Assim, o almanaque consolida-se como ferramenta pedagógica, cultural e emocional, articulando teoria e prática para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

O produto educacional, denominado Almanaque Aprender a Conviver e Ser, consiste em um livro de atividades e curiosidades voltado à promoção de uma educação inclusiva, afetiva e dialógica. Sua concepção foi inspirada no formato

consagrado dos antigos almanaques infantis, como os da coleção Sadol, os quais se caracterizavam por uma abordagem lúdica, colorida e multifacetada do conhecimento. Resgatando esse espírito exploratório e sensível ao universo infantil, o almanaque foi pensado como uma ferramenta pedagógica acessível, interativa e afetiva, apta a provocar o encantamento, a curiosidade e a participação ativa de crianças, professores e familiares.

A motivação para a criação deste recurso nasceu da observação de duas lacunas relevantes no cotidiano escolar contemporâneo. Em primeiro lugar, constata-se a carência de materiais didáticos que integrem, de maneira harmoniosa, elementos de inclusão, diversidade, habilidades socioemocionais e práticas de convivência respeitosa com linguagem acessível e envolvente. Em segundo, destaca-se a debilidade ainda frequente na relação entre escola e família, uma parceria essencial, mas muitas vezes negligenciada, especialmente quando se trata da formação conjunta de valores e competências sociais fundamentais ao desenvolvimento integral das crianças.

A proposta do almanaque, nesse contexto, transcende a noção de material complementar. Ele foi concebido como um dispositivo pedagógico de mediação simbólica e afetiva entre os múltiplos contextos em que a criança se forma: o ambiente escolar, o núcleo familiar e a comunidade mais ampla. A escolha por uma abordagem lúdica não se baseia na tentativa de suavizar o conteúdo, mas sim no reconhecimento do lúdico como linguagem estruturante da infância, uma via legítima de acesso à experiência, à construção da subjetividade e à aprendizagem significativa (Vygotski, 1991). O jogo, a imaginação e a exploração são compreendidos como formas autênticas de se conhecer o mundo e de se reconhecer nele.

Fundamentado na teoria ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996), o almanaque reconhece a criança como um ser em desenvolvimento que interage com múltiplos sistemas, família, escola, vizinhança, meios de comunicação, os quais influenciam, de modo dinâmico, sua formação emocional, ética e cognitiva. Ao oferecer atividades que dialogam com essas dimensões e incentivam a autorreflexão, a empatia e o reconhecimento das diferenças, o material visa não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas a formação de sujeitos éticos, críticos e solidários (Oliveira, 2022).

Tais fundamentos dialogam diretamente com os achados da pesquisa de Sánchez-Hernando et al. (2022), que comparou escolas promotoras de saúde (HPS)

e não promotoras (non-HPS) na Comunidade de Aragão, Espanha. A pesquisa mostrou que, embora alunos das non-HPS tivessem melhores indicadores de autoeficácia e desempenho acadêmico, esses resultados estavam associados ao contexto socioeconômico. Esse dado reforça a necessidade do almanaque ser sensível às diferentes realidades sociais, oferecendo conteúdo acessível, plural e responsivo aos desafios da inclusão e da promoção de saúde escolar (Aliaga *et al.*, 2016; Portoles; González, 2015).

O estudo também avaliou competências como habilidades sociais, equilíbrio afetivo e estilos de vida saudáveis, revelando a importância de se investir em práticas pedagógicas que desenvolvam habilidades de vida (Samdal; Rowling, 2011; Tur Porcar *et al.*, 2020). O Almanaque Aprender a Conviver e Ser, ao propor atividades lúdicas e afetivas, responde diretamente a essas demandas, promovendo uma aprendizagem integral que entrelaça o cognitivo, o emocional e o relacional (Del Prette; Del Prette, 2017).

Além disso, os dados indicam que a integração de práticas de saúde no currículo escolar impacta positivamente o bem-estar e o clima escolar (Ramos *et al.*, 2013; Rodericks *et al.*, 2018). O Almanaque, inspirado por essa perspectiva, busca ampliar o alcance da escola como espaço de cuidado e construção de vínculos, valorizando o papel ativo das famílias, educadores e comunidade no processo de ensino-aprendizagem.

O conteúdo do Almanaque Aprender a Conviver e Ser, foi cuidadosamente elaborado com base em pressupostos da educação inclusiva, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia dialógica. Parte-se do princípio de que o conhecimento não se limita à esfera racional ou acadêmica, mas se constrói também nas relações, nas emoções e na cultura (Wallon, 2007; Del Prette; Del Prette, 2017). Por isso, os temas abordados percorrem o reconhecimento das emoções, a escuta ativa, a convivência pacífica, o respeito à diversidade e o fortalecimento da autoestima, todos considerados pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

Portanto, este almanaque não é apenas uma ferramenta didática, mas uma provocação poética e ética sobre o que é educar em tempos de urgência por empatia, respeito e humanidade. Seu objetivo maior é de contribuir para uma escola que abrace todos os corpos, histórias e modos de ser, e que reconheça, no brincar, no afeto e na convivência, caminhos legítimos para a aprendizagem e a transformação social.

Mais do que um material de apoio, o Almanaque Aprender a Conviver e Ser propõe uma ruptura com a lógica verticalizada da escola tradicional, que muitas vezes centraliza o saber apenas na figura do professor e silencia as vozes infantis. Ao valorizar a ludicidade, as emoções e as múltiplas linguagens, o almanaque desloca o foco do conteúdo para a experiência, do controle para a escuta, e da homogeneização para a celebração das singularidades. Ele desafia hierarquias escolares ao propor uma abordagem em que todos aprendem juntos, educadores, crianças e famílias, em um processo horizontal, sensível e dialógico.

Além disso, o material também se propõe a desmistificar os temas relacionados às deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, por meio de sessões informativas que apresentam curiosidades, explicações simples e exemplos cotidianos. A intenção foi de quebrar estigmas e preconceitos, possibilitando que as crianças compreendam melhor seus colegas, desenvolvam atitudes de respeito e solidariedade, e se tornem agentes ativos na construção de uma cultura de inclusão.

A intencionalidade formativa do almanaque, portanto, foi além da atividade em si, passando a ser um instrumento para fortalecer laços, fomentar o diálogo e sensibilizar adultos e crianças para o convívio com a diferença, em casa e na escola. Como aponta Mantoan (2006), a inclusão não é apenas um princípio político, mas uma prática cotidiana que se constrói em cada gesto, em cada escolha pedagógica e em cada interação mediada pela escuta e pelo afeto.

Em síntese, o Almanaque Aprender a Conviver e Ser é um recurso que une diversão, informação e formação cidadã, contribuindo para a construção de uma escola e de uma sociedade mais humanas, saudáveis e inclusivas, como demonstram também estudos sobre políticas intersetoriais de promoção da saúde escolar (Saito *et al.*, 2015; Silva *et al.*, 2019).

A linguagem será acolhedora e lúdica, com ilustrações aquarelas e recursos visuais acessíveis, inspirados no design universal. O almanaque será impresso e disponibilizado em PDF. O esboço garantiu que o produto final tenha a aplicabilidade direta em diferentes contextos educativos e familiares, promovendo uma aprendizagem significativa, afetiva e inclusiva.

Quadro 1 - Quadro descritivo do conteúdo

Público alvo	Professores do Ensino Fundamental I, estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I e familiares.
Quantidade de folhas	40 páginas
Design (tem algum modelo estético?)	Formato retrato; Identidade visual lúdica e acolhedora; Cores suaves com contraste adequado, pintura aquarela; Tipografia sem serifa e ampliada; Organização modular por competências socioemocionais; Alternância entre narrativas, Atividades e páginas informativas; Ilustrações minimalistas com personagens recorrentes; Diagramação alinhada aos princípios de legibilidade e acessibilidade comunicacional.
Estratégias lúdicas	Atividades interativas (caça-palavras, cruzadinhas, desafios reflexivos); Jogos socioemocionais; Situações-problema contextualizadas; Histórias curtas e narrativas ilustradas; Espaços para registro da criança e da família; Propostas de diálogo entre escola e família; Dinâmicas de autorreflexão; Curiosidades informativas sobre inclusão, deficiências e respeito às diferenças; Personagens mediadores que conduzem o leitor ao longo do material.
Fundamentação teórica do produto	Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Competências socioemocionais; Pressupostos da educação inclusiva.

Fonte: Própria Autora (2026)

5.2.2 Justificativa Da Escolha Do Público-Alvo

A escolha do público-alvo, crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, especialmente de escolas públicas, fundamentou-se em aspectos pedagógicos, psicológicos e sociais. Essa faixa etária corresponde ao período de alfabetização e consolidação das habilidades socioemocionais básicas, momento em que a criança começa a desenvolver maior consciência de si, do outro e do ambiente em que vive. Segundo Vygotsky (1991), é nesse momento que o aprendizado, mediado pela interação social, se torna crucial para moldar a personalidade, as emoções e os laços afetivos.

Além disso, de acordo com Wallon (2007) e Piaget (1994), entre os 6 e 9 anos, as crianças estão ativamente desenvolvendo sua moral e suas capacidades

cognitivas, o que lhes permite entender regras, valores, além dos conceitos de empatia e respeito. Discutir, desde a educação infantil, questões como diversidade, solidariedade e convivência ética ajuda a formar uma cultura inclusiva e a reforçar atitudes de acolhimento e pertencimento, que são fundamentais para uma educação que humaniza

Entre as escolas públicas, o Almanaque Aprender a Conviver e Ser também se propôs a sanar um problema concreto: a falta de materiais que sejam acessíveis, divertidos e representativos culturalmente. Segundo os levantamentos do Brasil (2022) e da UNESCO (2020), não há como garantir que uma prática inclusiva se mantenha se os materiais didáticos não forem adequados para a diversidade de contextos socioculturais, linguísticos e regionais.

O almanaque, portanto, foi idealizado como um instrumento didático universal e flexível, capaz de atender diferentes realidades, maneiras de ler e estilos de aprendizado. O visual, que remete aos antigos almanaques infantis, segue os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), com uma linguagem clara, ilustrações em cores e diversas representações de diferentes corpos, culturas e modos de ser. A ludicidade, a afetividade e a atividade da criança permeiam todo o conteúdo, que busca construir aprendizagens significativas a partir da curiosidade, da arte e do contato.

Dessa forma, a definição desse público não é apenas uma delimitação etária, mas uma opção pedagógica estratégica: alcançar o aluno no início de sua formação integral, quando a escola exerce influência decisiva na constituição de valores, comportamentos e atitudes. Desse modo, o Almanaque Aprender a Conviver e Ser se propõe a ser um recurso variado, acolhedor e democrático, transformando a escola em um lugar de escuta, cuidado e pertencimento, colaborando para a edificação de uma educação inclusiva desde os primeiros anos de vida.

5.3 PERCURSO METODOLÓGICO

O Almanaque Aprender a Conviver e Ser foi desenvolvido com base em uma metodologia qualitativa, de natureza aplicada, que envolveu análise de documentos e uma revisão bibliográfica sistemática. O conteúdo foi gerado a partir de uma cuidadosa revisão da literatura acadêmica acerca da educação inclusiva, desenvolvimento socioemocional, infância, convivência escolar e práticas

pedagógicas que favorecem a construção de laços. Foram selecionadas obras de referência nacional e internacional, documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da UNESCO, legislações e políticas públicas voltadas à infância e à inclusão escolar, mas, principalmente em obras fundamentadas nas diretrizes da OMS. Essa base teórica sustenta todas as partes do almanaque, assegurando que os assuntos e as atividades sugeridas estejam alinhados aos marcos legais e às melhores práticas educativas atuais.

A construção metodológica também incluiu a organização minuciosa da estrutura interna do material, que foi disposta em eixos temáticos, o que torna mais simples o seu uso em situações escolares e familiares. Cada parte une informações, atividades práticas e sugestões de conversas afetuosas entre as crianças e os adultos, o que valoriza a relação na aprendizagem. O planejamento das atividades leva em conta a idade, os níveis de letramento, a diversidade cultural e a neurodiversidade, garantindo que o material seja acessível, acolhedor e representativo.

Com o objetivo de garantir a acessibilidade comunicacional do Almanaque *Aprender a Conviver e Ser*, foram adotadas medidas específicas relacionadas à organização textual e visual do material. Entre as ações implementadas, destacam-se: a utilização de fonte sem serifa, visando maior legibilidade; ampliação do tamanho da fonte; espaçamento adequado entre linhas e parágrafos; organização do conteúdo em blocos curtos de texto; hierarquização das informações por meio de títulos e subtítulos; aplicação de contraste adequado entre texto e fundo; e inserção de elementos visuais de apoio à compreensão.

Essas escolhas foram fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), propostos por David H. Rose e Anne Meyer (2002), que defendem a oferta de múltiplos meios de representação como estratégia para reduzir barreiras e ampliar o acesso ao conhecimento. Ao planejar previamente tais recursos, busca-se antecipar dificuldades e promover maior autonomia aos leitores.

No contexto da educação inclusiva brasileira, Maria Teresa Eglér Mantoan (2015) ressalta que incluir implica eliminar barreiras pedagógicas e comunicacionais, o que envolve não apenas adaptações curriculares, mas também atenção à forma como os materiais didáticos são estruturados. Além da fundamentação pedagógica, as medidas adotadas encontram respaldo na Lei nº 13.146/2015, que estabelece a obrigatoriedade da eliminação de barreiras na comunicação e na informação,

assegurando às pessoas com deficiência o direito ao acesso em igualdade de condições. Dessa forma, o cuidado com a diagramação, a legibilidade e a organização visual do almanaque configuram-se como prática alinhada tanto aos princípios educacionais quanto às diretrizes legais da inclusão. Dessa maneira, o cuidado com a diagramação e com a legibilidade do almanaque configura-se como prática coerente com os princípios da equidade e do acesso universal à aprendizagem.

O almanaque inclui ainda propostas abertas e adaptáveis, reconhecendo que a inclusão demanda sensibilidade às especificidades de cada realidade educativa. A curadoria dos temas foi guiada por critérios de relevância formativa, aplicabilidade pedagógica e coerência com o perfil do público sugerido: crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I, especialmente de escolas públicas, com atenção à diversidade, às necessidades educacionais específicas e aos diferentes contextos socioculturais.

As atividades foram organizadas em seções que articulam habilidades para a vida, valores humanitários e práticas inclusivas, priorizando a ludicidade, o vínculo afetivo e a participação ativa das crianças. A escolha do formato visual, inspirado nos almanaques infantis clássicos, seguiu os princípios do design universal, com linguagem simples e ilustrações vibrantes que representam diferentes corpos, culturas e modos de ser. Assim, o almanaque se estrutura como um recurso pedagógico plural, sensível e democrático, que busca transformar o espaço escolar em um território de escuta, afeto e pertencimento.

Embora o Almanaque Aprender a Conviver e Ser ainda não tenha sido testado com seu público sugerido, essa escolha não representa uma limitação, mas uma decisão metodológica coerente com o escopo desta pesquisa. Como produto final de um mestrado profissional, o almanaque foi concebido para ser entregue como uma proposta concluída, fundamentada em amplo embasamento teórico, normativo e pedagógico. Sua aplicabilidade prática, portanto, será um desdobramento natural em contextos escolares e comunitários, sendo passível de futuras validações, adaptações e aprimoramentos conforme a realidade de cada território educativo.

A organização do Almanaque Aprender a Conviver e Ser, foi inspirada em práticas dialógicas que reconhecem a escuta e o vínculo como fundamentos da aprendizagem socioemocional. Nesse sentido, a Terapia Comunitária Integrativa contribuiu como referência metodológica, especialmente no que se refere à valorização da circularidade, da fala compartilhada e da corresponsabilidade na construção de soluções para os desafios cotidianos (Barreto, 2013). Embora o

Almanaque não se configure como intervenção terapêutica, sua estrutura propõe momentos de diálogo, reflexão coletiva e expressão de sentimentos que dialogam com a lógica da roda comunitária, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como empatia, comunicação eficaz e manejo das emoções, conforme preconizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1997). Assim, o material educativo assume a perspectiva de que aprender a conviver é experiência que se constrói na interação, no pertencimento e na escuta sensível.

Nesse sentido, vislumbra-se que o Almanaque possa inspirar outras práticas e pesquisas, funcionando como um ponto de partida para novos projetos de formação docente, ações intersetoriais ou iniciativas escolares voltadas à inclusão e ao desenvolvimento integral. A riqueza de possibilidades de uso em rodas de conversa, oficinas, atividades de sala de aula ou momentos de integração com as famílias permite que o material se expanda para além de seu formato impresso, tornando-se um mediador vivo entre sujeitos, contextos e experiências. A prática educativa, afinal, é sempre inacabada, e o Almanaque nasceu com essa vocação de ser multiplicado, recriado e transformado no encontro com quem o utiliza.

5.4 CONTEÚDO CRIATIVO DOS MÓDULOS DO ALMANAQUE

Cada módulo do almanaque apresenta uma habilidade para a vida com abordagem lúdica e reflexiva:

- Módulo 1 – Autoconhecimento: Quem Sou Eu? Atividades: Espelho das Emoções, Jogo do Eu Sou..., Árvore da Identidade. História: Joana e o Caderno Secreto.
- Módulo 2 – Empatia: Sentir com o coração do Outro. Atividades: Adivinhe como me sinto, Cartas do Coração. História: Miguel e o Novo Colega.
- Módulo 3 – Comunicação Eficaz: Falar, Ouvir e Ser Ouvido. O que é libras? Atividades: Roda do Sinal Secreto. História: O Dia que Ninguém se Escutou.
- Módulo 4 – Relacionamento Interpessoal: Fazer Amigos e Manter Laços. Atividades: Corrente do Bem, O que é TEA? Caça Palavras. História: Os Amigos de Helena.
- Módulo 5 – Manejo das Emoções: Sentir é Humano. O que é TOD? Atividades: Roda das Emoções, Caixinha do Desabafo. História: O Dia em

que Pedro Explodiu.

- Módulo 6 – Manejo do Estresse: Respirar e Recomeçar Atividades: Respiração do Balão, Mandala da Calma, Cantinho da Paz. História: Heitor e o Grande Dia. Cada módulo contará ainda com os espaços “Espaço dos Pais” e “Espaço da Escola”, promovendo o diálogo intersetorial, a corresponsabilidade e a construção coletiva da inclusão.

Dessa forma, o Almanaque *Aprender a Conviver e Ser* é apresentado como uma proposta pedagógica voltada à promoção da inclusão, da convivência e do desenvolvimento das habilidades para a vida. Ao integrar ludicidade, acessibilidade e diálogo, o material buscou contribuir para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, empáticos e humanizados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação partiu da convicção de que a educação inclusiva, ao considerar a diversidade humana como um aspecto essencial do processo educativo, exige práticas pedagógicas que visem não apenas ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também ao fortalecimento de suas dimensões emocionais, sociais e relacionais. Nesse sentido, o presente estudo se propôs a investigar como as habilidades para a vida, segundo a definição da Organização Mundial da Saúde, podem auxiliar na criação de um ambiente escolar mais acolhedor, participativo e humanizado.

Conforme foi possível constatar na pesquisa, a promoção de competências socioemocionais, tais como empatia, autoconsciência, comunicação, cooperação e resolução de conflitos, é um aspecto essencial para que a educação inclusiva se torne uma realidade. Essas habilidades ajudam a estabelecer relacionamentos mais positivos entre alunos, educadores e suas famílias, reforçando o sentimento de pertencimento e ajudando a criar um ambiente escolar mais democrático e cooperativo.

A revisão dos referenciais teóricos e dos marcos legais evidenciou que a educação inclusiva vai além da mera garantia de acesso à escola, enfocando a criação de condições efetivas para que todos os alunos participem e aprendam. Nessa linha, Freire, Mantoan, Vygotsky, Wallon e outros autores sustentam que o ato de educar não pode ser desvinculado do que é afetivo e relacional, uma vez que viver junto é fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

Além disso, as informações fornecidas sobre o panorama educativo atual revelam que os desafios emocionais estão se tornando cada vez mais frequentes no ambiente escolar, tanto para alunos quanto para educadores. Portanto, é cada vez mais imprescindível que a escola se configure como um local de escuta, acolhimento e desenvolvimento de habilidades para a vida, favorecendo práticas educativas que articulem razão, emoção e convivência.

Esta pesquisa resultou na criação do produto educacional intitulado “Almanaque Aprender a Conviver e Ser”, que foi concebido como um material lúdico e interativo voltado às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com mediação de professores e familiares. O almanaque apresenta atividades, narrativas, reflexões e desafios em colaboração que promovem o autoconhecimento, a empatia

e a convivência respeitosa, visando estreitar o diálogo entre a escola, a família e a criança.

Com a apresentação de um recurso didático embasado nas habilidades para a vida, esta pesquisa espera enriquecer as práticas educativas voltadas ao desenvolvimento socioemocional no cenário da educação inclusiva. Considera-se que ações desse tipo podem contribuir para o desenvolvimento de uma cultura escolar que seja mais atenta às diferenças, onde a diversidade é vista como um fator que enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, é importante reconhecer que a efetiva implementação de práticas inclusivas requer investimentos constantes em formação de professores, políticas públicas e suporte institucional às escolas. Não cabe a cada professor ou aluno individualmente promover as competências socioemocionais, mas sim a todos que estão envolvidos no processo educacional, como parte de um compromisso coletivo em prol de uma educação mais justa e humanizadora.

Para futuras investigações, propõe-se que sejam realizados estudos empíricos sobre a aplicação do Almanaque Aprender a Conviver e Ser em ambientes escolares, a fim de avaliar seu efeito no desenvolvimento socioemocional das crianças e na dinâmica entre a escola e a família. Esses estudos poderão auxiliar na melhoria do material e em sua distribuição em diversas redes de ensino.

Por último, enfatiza-se que educar para a convivência é igualmente educar para a cidadania, para valorizar as diferenças e para a criação de sociedades mais justas e cooperativas. Nesse contexto, a educação inclusiva, junto ao desenvolvimento das habilidades para a vida, mostra-se como um caminho promissor no fortalecimento de práticas pedagógicas que visam à formação integral do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ALZINA, R. B. Educación emocional y competencias básicas para la vida. **Revista de investigación educativa**, v. 21, n. 1, p. 7-43, 2003. Disponível em: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>. Acesso em: 12 jan. 2026
- ÂNGELO, I. S. **Medição da inteligência emocional e sua relação com o sucesso escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstreams/f4ee3daa-af59-42c0-91d0-7bff23d96da7/download>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.
- ARAÚJO, M. C. Diversidade cultural como recurso pedagógico na educação infantil. **Revista de Educação Inclusiva**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 45-58, 2023. Disponível em: <https://revistaeducacaoinclusiva.com.br/artigo/view/2023-45>. Acesso em: 10 mar. 2026.
- ASENSIO, J. **Cómo prevenir el fracaso escolar**. Barcelona: Grupo Planeta, 2011.
- ASHIABI, G. S. Promoting the emotional development of preschoolers. **Early childhood education journal**, v. 28, n. 2, p. 79-84, 2000. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1009543203089>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- BARRETO, A. de P. **Terapia Comunitaria Integrativa paso a paso**. Caracas, Venezuela: Gráfica CLR, 2013.
- BOWLBY, J. **Apego: a natureza do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M.. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 487–502, out. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/RdYKyf485LtXLGjN6n5yKtn/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2026.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 fev. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação especial: diretrizes nacionais**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS (PNPIC)**: atitude de ampliação de acesso. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_praticas_integrativas_complementares_2ed.pdf. Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação; MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Boletim Técnico Escola que Protege**: dados sobre violências nas escolas. Brasília, DF: MEC, 2024. 38 p. (1º Boletim Técnico). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/BOLETIMdadosobreviolenciasnas escolas.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2026.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CALDAS, W. **Cultura e comunicação de massa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 8 mar. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines**. Wakefield, MA: CAST, 2021. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 8 mar. 2026.

CATARINENSE PHARMA. **Almanaque Sadol**. Joinville: Catarinense Pharma, 2025. Disponível em: <https://catarinensepharma.com.br/almanaque-sadol>. Acesso em: 8 fev. 2026.

CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: Editora UnB, 1998.

CODO, W. (org.). **Educação**: carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). **What is SEL?** Chicago: CASEL, 2020. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-sel/>. Acesso em: 8 fev. 2026.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1388-1412, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.AO06>. Acesso em: 15 out. 2025.

CUMMINGS, E. M.; DAVIES, P. T.; CAMPBELL, S. B. **Developmental psychopathology and family process**: theory, research, and clinical implications. New York: Guilford Press, 2000.

DAMÁSIO, A. R. **E o cérebro criou o Homem**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2003. p. 83-128.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Habilidades sociais e escola: contribuições para a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Editora Vozes Limitada, 2017.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?**: da igualdade das oportunidades à igualdade das dignidades. Tradução: Marcos Bagno. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

EPSTEIN, J. L. **School, family, and community partnerships**: preparing educators and improving schools. 2. ed. rev. Boulder: Westview Press, 2011.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, P.; FLEITH, D. **Educação socioemocional e materiais lúdicos inclusivos**. Brasília, DF: Editora UnB, 2022.

FERNANDES, G. H. A. **Distúrbios emocionais na escola: algumas causas e sinais**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2014, Campina Grande. Anais. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/7102>. Acesso em: 4 nov. 2024.

FERREIRA, M. S. **Educação regular, educação especial**: uma história de separação. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS-MAGALHÃES, A.; BATISTA, J. Escala de percepção do medo: primeiro estudo de construção e validação na população portuguesa. **Revista da Faculdade de Ciências da Saúde**, Porto, n. 6, p. 438, 2009.

FONSECA, E. A. **A dimensão emocional no processo de ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Universitária, 2016.

FONSECA, E. A. **Educação especial e inclusão**: a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FONSECA, E. A. **Psicopedagogia e neurociência**: a aprendizagem e o cérebro. Petrópolis: Vozes, 2016.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. A escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil: uma análise crítica. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 109-132, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6D8gzB5Dd7vnLG3FXmvN4bw/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GOLEMAN, D. **O cérebro e a inteligência emocional**: novas perspectivas. Tradução: Cassia Zanon. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GOLEMAN, D. **Foco**: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso. Tradução: Cassia Zanon. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Violência nas escolas**: resultados da pesquisa nacional sobre o ambiente escolar. Brasília, DF: INEP, 2019.

JAGERS, R. J.; RIVAS-DRAKE, D.; BOROWSKI, T. **Equity & Social and Emotional Learning**: a cultural analysis. Washington, DC: CASEL, 2018.

JORGE, S. O. F. **Literacia emocional nos adolescentes**: a emoção como sustentáculo para a aprendizagem e o sucesso escolar... 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Funchal, 2011.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 227-236, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200007. Acesso em: 12 out. 2025.

LOCKE, E. A. Self-efficacy: The exercise of control. **Personnel psychology**, v. 50, n. 3, p. 801, 1997.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Reggio Emilia: Edizioni Reggio Children, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARCOS, N. **Manual de sobrevivência do professor moderno ou a arte de transformar conflitos em aprendizagem**. 2. ed. João Pessoa: Idéia, 2002. 72 p.

MARTINS, M. da C. A. Emoção... emoções... que implicações para a saúde e qualidade de vida? **Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health**, Viseu, n. 34, p. 125–148, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8362>. Acesso em: 8 mar. 2026.

MARTINO, L. M. S. **Comunicação e identidade**: vínculos afetivos e cultura do consumo. São Paulo: Paulus, 2015.

MASTEN, A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. **American psychologist**, v. 56, n. 3, p. 227, 2001.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. **Applied and Preventive Psychology**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 197-208, 1995.

MCCONNACHIE, C. Equality and unfair discrimination in education. **Basic education rights hand book: Education rights in South Africa**, p. 91-104, 2017.

MEYER, A.; ROSE, D. H. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. Alexandria, VA: ASCD, 2002.

MENDES, E. G. **Educação inclusiva e formação docente**. Campinas: Autores Associados, 2010.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. Os Sete Saberes Necessarios a Educacao do Futuro. **Sustinere-Revista de Saude e Educacao**, v. 4, n. 1, p. 161-162, 2016.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, M. R. **Práticas socioemocionais no contexto escolar inclusivo**. São Paulo: Editora Educa, 2022.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 21-32, 2018. Edição Especial. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400003>. Acesso em: 15 out. 2025.

PEREIRA, M. P. I. F. C. *et al.* **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso**. 2008. Tese de Doutorado. Universidad de Málaga.

PEREIRA, L. M. de S.; LIMA, F. C. S. A contação de histórias como prática pedagógica e inclusiva no atendimento educacional especializado: relato de experiência com alunos com deficiência intelectual. Ciranda: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 4, n. 1, p. 112-131, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/4169/4204>. Acesso em: 12 nov. 2025

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes. **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, v. 3, p. 15-19, 1999.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994.
RAMALHO, V. **O Birras queria ser da família da Clara!** Braga: Psiquilibrios Edições, 2017. 16 p.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2025.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714, 2002.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta-Nova edição: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. Editora Ágora, 2021.

SALOVEY, Peter; SLUYTER, David J. (org.). **Inteligência emocional da criança: aplicações na educação e no dia-a-dia**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Rio de Janeiro: Campus, 1999

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Em mapeamento, 70% dos estudantes avaliados relatam sintomas de depressão e ansiedade**. São Paulo: SEDUC, 1 abr. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/em-mapeamento-70-dos-estudantes-avaliados-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

SIGNOR, R. DE C. F.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P.. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 3, p. 743–763, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zJX54HZ6LJqPb4s3nfGF6tb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SILVA, M. Z. da *et al.* O cenário da Terapia Comunitária Integrativa no Brasil: história, panorama e perspectivas. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 341-359, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v16iesp.1.14316>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/14316>. Acesso em: 9 jan. 2026.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: inclusão, alfabetização e estética. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOARES, L. J. **Dificuldades de aprendizagem e as emoções dos(as) aprendizes na sala de aula**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Olinda. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46973>. Acesso em: 9 mar. 2026.

SOUZA, F. V. P. Adoecimento mental e o trabalho do professor: um estudo de caso na rede pública de ensino. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 103-117, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v21i2p103-117>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172018000200001. Acesso em: 15 out. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 15 abr. 2025.

UNESCO. **Educação 2030**: rumo a uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e à aprendizagem ao longo da vida para todos: declaração de Incheon e marco de ação. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Coordenação de

Jacques Delors. Paris: UNESCO, 1996.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Life skills education in schools**. Geneva: WHO, 1994. Disponível em: <https://iris.who.int/items/5d053e73-4b67-4456-9e9a-f3ae402863f2>. Acesso em: 9 jan. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Life skills education for children and adolescents in schools**. Geneva: WHO, 1997.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World mental health report**: transforming mental health for all. Geneva: WHO, 2021.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ZORZAN, A. L.; ECCO, I. Educação: um tesouro a descobrir. **Revista de Ciências Humanas**, v. 5, n. 5, p. 13-30, 2004.

ZURITA, A. **Atividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças**. Lisboa: Arte Plural Edições, 2011.